

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

**A SEMIFORMAÇÃO DO ENSINO AGRÍCOLA NA
ESCOLA AGROTÉCNICA FEDERAL DE RIO VERDE – GO**

Kênia Bueno de Castro Ferreira
Orientadora: Profa. Dra. Anita Rezende

Goiânia
2002

KÊNIA BUENO DE CASTRO FERREIRA

**A SEMIFORMAÇÃO DO ENSINO AGRÍCOLA NA
ESCOLA AGROTÉCNICA FEDERAL DE RIO VERDE -GO**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação Brasileira da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (UFG), como requisito parcial para a obtenção de grau de mestre.

Área de Concentração: Sociedade, Cultura e Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Anita Rezende

Goiânia
2002

BANCA EXAMINADORA

Para minha mãe, Dilma Bueno de Castro.

O Crepúsculo é este sossego do céu
com suas nuvens paralelas
e uma última cor penetrando nas árvores
até os pássaros.

É esta curva dos pombos, rente aos telhados,
este cantar de galos e rolas, muito longe;
e, mais longe, o abrolhar de estrelas brancas,
ainda sem luz.

Mas não era só isto o crepúsculo:
faltam os teus dois braços numa janela, sobre flores,
e em tuas mãos o teu rosto,
aprendendo com as nuvens a sorte das transformações.

Faltam teus olhos com ilhas, mares, viagens, povos,
tua boca, onde a passagem da vida
tinha deixado uma doçura triste,
que dispensava palavras.

Ah, falta o silêncio que estava entre nós,
e olhava a tarde, também.

Nele vivia o teu amor por mim,
obrigatório e secreto.
Igual à face da Natureza:
evidente, e sem definição.

Tudo em ti era uma ausência que se demorava:
uma despedida pronta a cumprir-se.

Sentindo-o, cobria minhas lágrimas com um riso doido.
Agora, tenho medo que não visses
o que havia por detrás dele.

Aqui está meu rosto verdadeiro,
defronte do crepúsculo que não alcançaste.
Abre o túmulo, e olha-me:
dize-me qual de nós morreu mais.

Cecília Meireles.

AGRADECIMENTOS

As minhas filhas Gardene, Cristiane e Larissa, por compreenderem o valor desta busca, por vezes tão difícil.

A meus familiares, em especial a meu pai, Osvaldo de Castro, carinhoso, gentil e forte na sua determinação de enfrentar a vida.

Aos trabalhadores da Escola Agrotécnica Federal de Rio Verde-GO, em especial, a Angelina, Elza, Evilásia, Maria Aparecida Romano, Vicente, Paulo Paulinelli, Amaury, Sr. Teixeira, Dona Maria de Freitas, Lindaurinha, com os quais estabeleci laços, dividi alegrias e angústias.

Às amigas de tantas travessias, Ana Gomes e Maria Gilvanete, por estarem sempre por perto.

À Escola *Pássaro Azul*, da minha infância, pelos sonhos, pela poesia que aprendi a amar.

À professora Walderês Nunes Loureiro, por ter sobrevivido à barbárie da ditadura e continuado a ser referência de emancipação para tantas gerações.

Aos alunos da Escola Agrotécnica Federal de Rio Verde-GO por dividirem comigo a experiência do conhecimento, por não negarem a possibilidade do humano, mesmo em condições tão adversas.

Aos professores Maria Araújo Nepomuceno e Jadir de Moraes Pessoa, pelas orientações e valiosas contribuições que me foram apresentadas nas bancas de qualificação e defesa deste trabalho.

E finalmente, à minha orientadora, Anita Cristina Azevedo Resende que me fez compreender que a ciência pode não legitimar a esperança, mas legitima a luta.

Falava uma vez sobre educação.

Discutiu a questão do internato

É uma organização imperfeita, aprendizagem de corrupção, ocasião de contato com indivíduos de toda origem? O mestre é a tirania, a injustiça, o terror? O merecimento não tem cotação, cobrejam as linhas sinuosas da indignidade, aprova-se a espionagem, a adulação, a humilhação, campeia a intriga, a maledicência, a calúnia... abundam as seduções perversas, triunfam as audácias dos nulos? A reclusão exacerba as tendências ingênicas?

Tanto melhor: é a escola da sociedade.

...

Não é o internato que faz a sociedade; o internato a reflete. A corrupção que ali viceja, vai de fora. Os caracteres que ali triunfam, trazem ao entrar o passaporte do sucesso, como os que se perdem, a marca da condenação.

Raul Pompéia.

SUMÁRIO

LISTA DE SIGLAS	9
RESUMO	11
RÉSUMÉ	12
INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO I	
AGRICULTURA CAPITALISTA E ENSINO AGRÍCOLA NO BRASIL – DO IMPÉRIO À DITADURA	
1 Os institutos agrícolas como precursores das escolas agrotécnicas	23
2 O ensino profissionalizante como instrumento de contenção da revolta social e preparação de mão-de-obra	42
3 As escolas de aprendizes artífices (EAAs)	49
4 Os patronatos agrícolas	51
5 A lei orgânica do ensino agrícola e a superintendência do ensino agrícola e veterinário (Seav)	55
CAPÍTULO II	
A GERÊNCIA DOS ESTADOS UNIDOS DA AMÉRICA (EUA) NO ENSINO AGRÍCOLA BRASILEIRO E A INSTITUIÇÃO DA METODOLOGIA ESCOLA-FAZENDA	
1 Os Estados Unidos da América (EUA) e o ensino agrícola brasileiro	69
2 O ensino agrícola no Estado de Goiás e sua relação com o capital agro-industrial	89
3 O ensino técnico profissionalizante em Goiás	93
4 A agricultura, o ensino agrícola e o golpe militar de 1964	99
5 O sistema escola-fazenda	111
CAPÍTULO III	
A SEMIFORMAÇÃO DO ENSINO AGRÍCOLA – DO CURRÍCULO DE 1910 AO SISTEMA ESCOLA-FAZENDA DE 1967	
1 O contexto político-pedagógico de criação da Escola Agrotécnica Federal de Rio Verde (EAFRV-GO)	117
2 A criação da Escola Agrotécnica Federal de Rio Verde EAFRV-GO – 1967	121
3 A formação curricular do ensino agrícola de grau médio: 1910-1990	155
4 As fichas do cadastro estudantil – Diretoria do Ensino Agrícola / Escola Agrotécnica Federal de Rio Verde-GO (DEA/EAFRV-GO)	190
5 Descrição das fichas	192
6 Análise dos grupos 1, 2 e 4 – a prática da barbárie	221
7 Análise dos grupos 3, 5 e 8 – o controle das funções biológicas	225
8 Análise dos grupos 6 e 10 – o controle das atividades políticas	228
9 Análise dos grupos 7 e 8 – o controle das atividades educativas e de gênero	230
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	235
ANEXOS	245

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Funcionamento do sistema escola-fazenda	111
Figura 2	Organograma do Colégio Agrícola de Rio Verde em 1977	135
Quadro 1	Grade curricular para o ensino técnico agrícola – proposta de 1910	157
Quadro 2	Currículo do Patronato Agrícola de Rio Verde – 1937	163
Quadro 3	Grade curricular do ensino agrícola de nível médio – disciplinas de cultura técnica dos cursos agrícolas	170
Quadro 4	Grade curricular do ensino agrícola de nível médio – disciplinas de cultura geral dos cursos agrícolas	171
Quadro 5	Segundo ciclo do ensino agrícola – 1946	172
Quadro 6	Grade curricular do ensino agrícola em 1968 – Portaria 29/67	180
Tabela 1	Identificação das fichas de cadastro estudantil	191
Tabela 2	Atrito verbal e corporal – punições por série	193
Tabela 3	Atrito verbal e corporal – motivo e punição	194
Tabela 4	Trote – punições por série	195
Tabela 5	Trote – motivo e punição	196
Tabela 6	Comida (desperdício e consumo em locais inapropriados, uso das matrizes) – punições por série	198
Tabela 7	Comida (desperdício e consumo em locais inapropriados, uso das matrizes) – motivo e punição	199
Tabela 8	Confusão armada e coletiva – punições por série	200
Tabela 9	Confusão armada e coletiva – motivo e punição	201
Tabela 10	Embriaguez – punições por série	202
Tabela 11	Embriaguez – motivo e punição	203
Tabela 12	Ausência voluntária (greve) – punições por série	204
Tabela 13	Ausência voluntária (greve) – motivo e punição	205
Tabela 14	Meninas (punições que afetam esse sexo) – punições por série	206
Tabela 15	Meninas (punições que afetam esse sexo) – motivo e punição	207
Tabela 16	Urinar (em local inapropriado) e (desrespeito) às normas de silêncio – punições por série	208
Tabela 17	Urinar (em local inapropriado) e (desrespeito) às normas de silêncio – motivo e punição	209
Tabela 18	Questões pedagógicas – punições por série	210
Tabela 19	Questões pedagógicas – motivo e punição	211
Tabela 20	Assistência ao educando (obrigações do serviço <i>voluntário</i>) – punições por série	215
Tabela 21	Assistência ao educando (obrigações do serviço <i>voluntário</i>) – assistência e contrapartida do aluno	216

SIGLAS

ABCAR – Associação Brasileira de Crédito e Assistência Rural
ACAR – Associação de Crédito e Assistência Rural
AHE-GO – Arquivo Histórico Estadual de Goiás
AIA – American International Association
AID – Agency for International Development
BIRD – Banco Internacional de Reconstrução para o Desenvolvimento
CANG – Colônia Agrícola Nacional de Goiás
CARV – Colégio Agrícola de Rio Verde
CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica
CENAFOR – Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional
CENAGRI – Coordenação Geral de Informação Documental Agrícola
CENTRER – Centro de Capacitação e Extensão Rural
CIA – Central de Inteligência Americana
CIBEC – Centro de Informações e Biblioteca em Educação
CIBRAZEM – Companhia Brasileira de Armazenamento
CLT – Consolidação das Leis Trabalhistas
CNMC – Comissão Nacional de Moral e Civismo
CNA – Conselho Nacional de Agricultura
CNAE – Campanha Nacional de Alimentação Escolar
CNC – Conselho Nacional de Cooperativismo
CNC – Conselho Nacional do Café
COAGRI – Coordenação Nacional do Ensino Agropecuário
COMIGO – Cooperativa Mista dos Produtores Rurais do Sudoeste Goiano Ltda.
CONTAG – Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura
CONTAP – Conselho de Cooperação Técnica da Aliança para o Progresso
COOP – Cooperativa Escolar Agrícola
DADES/SEAV – Divisão de Administração Escolar/ Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário
DAE – Divisão de Atendimento ao Educando
DAG/COAGRI – Divisão de Atividades Agropecuárias/ Coordenação Nacional do Ensino Agropecuário
DAP/COAGRI – Divisão de Assuntos Pedagógicos/ Coordenação Nacional do Ensino Agropecuário
DEA – Diretoria do Ensino Agrícola
DEM – Departamento de Ensino Médio
DES – Diretoria do Ensino Secundário
DNC – Departamento Nacional do Café
E AF's – Escolas Agrotécnicas Federais
EAA's – Escolas de Aprendizizes Artífices
EAFRV/GO – Escola Agrotécnica Federal de Rio Verde-GO
EMATER – Empresa Brasileira de Assistência Técnica e Expansão Rural
EMBRAPA – Empresa Brasileira de Pesquisas Agropecuárias
EPEM – Equipe de Planejamento do Ensino Médio
ESG – Escola Superior de Guerra
ETA – Escritório Técnico de Agricultura
EUA – Estados Unidos da América
FMB – Frente de Mobilização Popular
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GOT – Ginásio Agrícola Orientado
IBADE – Instituto Brasileiro de Ação Democrática
IBDF – Instituto Brasileiro de Desenvolvimento Florestal

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBRA – Instituto Brasileiro de Reforma Agrária
IHG-GO – Instituto Histórico e Geográfico de Goiás
INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INDA – Instituto Nacional de Desenvolvimento Agrário
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
IPES – Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais
LDB – Lei de Diretrizes e Bases
LPP – Laboratório de Prática e Produção
MA – Ministério da Agricultura
MASTER – Movimento dos Agricultores Sem Terra
MEC – Ministério da Educação e Cultura
MES – Movimento Estudantil Secundarista
MOL – Movimento de Organização e Luta
MTb – Ministério do Trabalho
OIT – Organização Internacional do Trabalho
PAO – Programa Agrícola Orientado
PARN – Programa de Agricultura e Recursos Naturais
PCB – Partido Comunista Brasileiro
PIPMO – Programa Intensivo de Preparação de Mão-de-obra
PLANETRAG – Plano Nacional do Ensino Técnico Agrícola de Segundo Grau
PNEA – Plano Nacional do Ensino Agrícola
PREMEM – Programa de Expansão e Melhoramento do Ensino Médio
PRODEM – Programa de Desenvolvimento do Ensino Médio
PROEP – Programa de Expansão da Educação Profissional
PSD – Partido Social Democrático
PTB – Partido Trabalhista Brasileiro
SA/SEAV – Seção de Administração/ Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário
SAE/SEAV – Seção de Administração Escolar/ Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário
SDE/SEAV – Seção de Difusão Educativa/ Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário
SEA – Superintendência do Ensino Agrícola
SEAV – Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário
SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAR – Serviço Nacional de Formação Profissional Rural
SENETE – Secretaria Nacional de Ensino Técnico
SENTEC – Secretaria do Ensino Médio e Tecnológico
SEP/SEAV – Seção de Estudos e Pesquisas/ Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário
SESG – Secretaria do Ensino de Segundo Grau
SF/SEAV – Seção de Fiscalização/ Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário
SIA/MA – Serviço de Informação Agrícola do Ministério da Agricultura
SSP/EAFRV – Seção de Supervisão Pedagógica/ Escola Agrotécnica Federal de Rio Verde-GO
SUPRA – Superintendência para a Reforma Agrária
UDN – União Democrática Nacionalista
UEP's – Unidades Educativas de Produção
UFG – Universidade Federal de Goiás
UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro
ULTAB – União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil
UNB – Universidade Nacional de Brasília
UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação Ciência e Cultura
URB – Universidade Rural Brasileira
USAID – United States Aid International Development

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo o questionamento das orientações políticas e pedagógicas e dos conteúdos da formação trabalhada no ensino agrícola profissionalizante de nível técnico. Com essa compreensão, constrói-se uma análise que se baseia nas políticas governamentais que instituíram o ensino agrícola no país, para identificar a formação definida e redefinida por governos sucessivos e viabilizada nas escolas por meios dos currículos, dos tipos de controle e disciplina que o determinaram historicamente, e os limites estabelecidos para o ensino agrícola e que constituem a semiformação que dele advém. O desnudamento dos elementos constitutivos do ensino agrícola, no Brasil, apresenta, em seu movimento histórico uma situação real oposta ao conceito de formação proposto pelas políticas públicas: o ensino agrícola constitui-se em um ensino cuja orientação é a semiformação. A semiformação resulta do obscurecimento da consciência pelo existente. A semiformação apresenta como resultado indivíduos prejudicados, semiformados e constitui-se na perda da faculdade da experiência da realidade em seus termos formativos fundamentais. É deformadora e integradora, induz à parcialidade adaptativa e não-crítica, obscurece, mas ao mesmo tempo, convence. As escolas agrotécnicas da rede federal de ensino constituíram-se no grande suporte que o capital agrário recebeu do Estado brasileiro, produzindo gerações de técnicos agrícolas e veterinários para o mercado de trabalho gerido pelas grandes empresas agrícolas que atuam no país. A relação entre Estado, capital agrário e formação de mão-de-obra soma, além de uma preocupação com o desenvolvimento econômico das regiões agrícolas, uma determinação política de inserção no mercado de trabalho dos jovens da classe trabalhadora. Do ponto de vista do capital agrário, as escolas são o espaço econômico de produção da mercadoria força de trabalho semi-qualificada de nível técnico, durante o processo de consolidação da agricultura produtiva para exportação. O cotidiano do sistema escola-fazenda e o controle disciplinar praticados na Escola Agrotécnica Federal de Rio Verde-GO, confirmam a semiformação como elemento da dominação e da exploração dos trabalhadores rurais.

RÉSUMÉ

Ce travail a pour objectif la mise en question des orientations politique et pédagogiques ainsi que du contenu de la formation donnée dans l'enseignement professionnel agricole de niveau technique. Il construit une analyse à partir des politiques gouvernementales qui ont institué l'enseignement agricole dans le pays, dans le but d'identifier la formation définie et redéfinie par les gouvernements successifs, et viabilisée dans les écoles par les cours et les types d'examens et de matières qui l'ont historiquement déterminée, et les limites imposées à l'enseignement agricole qui constituent la semi-formation qui en résulte. La mise à nu des éléments constitutifs de l'enseignement agricole au Brésil montre comme vérité de son mouvement historique une situation réelle opposée au concept de formation proposé par les politiques publiques: l'enseignement se présente comme un enseignement orienté vers la semi-formation. Cette semi-formation est le résultat de l'obscurcissement de la conscience par ce qui existe. La semi-formation donne comme résultat des individus désavantagés et à moitié formés, et elle s'établit par la perte de la faculté de l'expérience de la réalité dans ses termes formatifs fondamentaux. Elle est déformatrice et assimilatrice, elle induit à la partialité adaptative et non-critique, elle obscurcit, mais en même temps, elle convainc. Les écoles techniques d'agronomie du réseau fédéral d'enseignement se sont en fait révélées comme étant le grand support que le capital agraire a reçu de l'État Brésilien, en produisant des générations de techniciens agricoles et de vétérinaires pour le marché du travail administré par les grandes entreprises agricoles qui opèrent dans le pays. Cependant, cette relation entre l'État, le capital agraire et la formation de main-d'oeuvre, au-delà d'une préoccupation au sujet du développement économique des régions agricoles, s'accroît d'une détermination politique d'insertion dans le marché du travail de jeunes issus de la classe ouvrière. Du point de vue du capital agraire, les écoles représentent l'espace économique qui fournit la force de travail semi-qualifiée de niveau technique au processus de consolidation de la production agricole destinée à l'exportation. Le quotidien du système de ferme-école et le contrôle disciplinaire pratiqués dans l'École Agro-technique Fédérale de Rio Verde ratifient la semi-formation comme élément de domination et d'exploitation des travailleurs ruraux.

INTRODUÇÃO

O trabalho *Formação do ensino agrícola na Escola Agrotécnica Federal de Rio Verde-GO* (EAFRV-GO) tem por objetivo compreender as orientações políticas e pedagógicas e dos conteúdos da formação trabalhada no ensino agrícola profissionalizante de nível técnico. Com essa compreensão analisa a constituição desse ensino tomando como ponto de partida os interesses econômicos por uma agricultura capitalista e as políticas de educação que a determinaram no país. Esse percurso permite revelar a formação profissional (escolar) definida e redefinida por governos sucessivos, viabilizada nas escolas por meio dos currículos, dos mecanismos de controle social e da disciplina militarizada e os limites (políticos e pedagógicos) da semiformação que caracteriza o ensino agrícola.

O desnudamento da complexidade dos elementos constitutivos do ensino agrícola no Brasil apresenta uma situação real oposta ao conceito de *formação* proposto pelas políticas públicas, ou seja, o ensino agrícola configura-se como um ensino cuja orientação é a semiformação. A semiformação, como define Adorno (1995), resulta do obscurecimento da consciência pelo existente. A semiformação apresenta como resultado indivíduos prejudicados, semiformados e constitui-se na perda da faculdade da experiência da realidade em seus termos formativos fundamentais. É deformadora e integradora, induz à parcialidade adaptativa e não-crítica, ou seja, obscurece a realidade, ao mesmo tempo, que convence. A semiformação da escola encontra apoio social nas atividades de cunho afirmativo do existente. Leo Maar destaca:

O esclarecimento como consciência de si, como autoconscientização, (...) é condicionado culturalmente e, nos termos da indústria cultural, limita-se a uma semiformação, a uma falsa experiência restrita ao caráter afirmativo, ao que resulta da satisfação provocada pelo consumo dos bens culturais. Esta é uma satisfação real, ela responde a interesses objetivos, representa uma determinada satisfação concreta dos sentidos. Mas é uma satisfação que trava as possibilidades da experiência formativa, provoca uma regressão de sentidos como a audição. (...) Nesse sentido a "indústria cultural" é um conceito político e ético materialmente embasado no processo produtivo. Do mesmo modo, o conceito de "semiformação" constitui a base social de uma

estrutura de dominação, e não representa o resultado de um processo de manipulação e dominação políticas. (Leo Maar, 1995, p. 23)

A pedagogia da produção – expressão da pedagogia instrumental que caracteriza o ensino profissionalizante no Brasil – determinou a adoção de um modelo curricular e disciplinar que foi desenvolvido na EAFRV-GO. Nascida sob a influência direta do regime militar, a EAFRV-GO emerge de uma construção política e econômica marcadamente instrumental e reprodutora do secular problema da dualidade social brasileira entre capital e trabalho. Assim, a questão central deste trabalho é a apreensão dos nexos constitutivos da semiformação trabalhada na escola mediada por duas categorias de análise: o currículo e o controle.

Tomando como fonte de dados o processo histórico de elaboração curricular do sistema escola-fazenda e o código disciplinar do regime de internato que orientaram o trabalho de formação profissional da EAFRV-GO, e os elementos dessa formação até a reforma de 1997, podem-se identificar os conhecimentos relativos aos meios e processos de produção no setor da agropecuária que constituíram a essência semiformativa do ensino agrícola. Estes conhecimentos, analisados sob a perspectiva do conceito de educação para emancipação, revelam-se instrumentalizados, coisificados, não permitindo a compreensão das relações sociais de produção rural na sua concretude e não atendendo às necessidades de autonomia (política, econômica e social) dos alunos, ou seja, “mais velam do que revelam” (Marx, 1996, p. 31).

O texto que se segue é bastante esclarecedor:

Para estabelecer o conceito de emancipação, Adorno adverte para a necessidade de inserir a idéia da emancipação no pensamento e na prática educacional e põe em conta, no tratamento da questão dois problemas complexos:

Em primeiro lugar, a própria organização do mundo (...) converteu-se a si mesma imediatamente em sua própria ideologia. Ela exerce uma pressão tão imensa sobre as pessoas, que supera toda a educação.

No referente ao segundo problema (...) de um certo modo, emancipação significa o mesmo que conscientização, racionalidade. Mas, a realidade sempre é simultaneamente uma comprovação da realidade, e esta envolve continuamente um movimento de adaptação.

A educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo de adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo. Porém, ela seria igualmente questionável se ficasse nisto, produzindo nada além de (...) pessoas bem ajustadas, em consequência do que a situação existente se impõe precisamente no que tem de pior. (Leo Maar, 1995, p. 143)

Segundo Adorno (1995), o conteúdo da experiência formativa não se esgota na relação formal do conhecimento; a experiência formativa implica uma transformação do sujeito no curso do seu contato transformador com o objeto na realidade. O ensino agrícola de nível técnico no Brasil, desde as primeiras articulações políticas e econômicas que iniciaram o processo de constituição de um proletariado rural, já apontava a semiformação como orientação e, nessa perspectiva, cumpria a função ideológica de constituição de um homem alienado de seu trabalho. Os primeiros alunos das escolas agrícolas do início do século foram retirados das ruas das cidades urbanas – eram os desvalidos da sorte – filhos dos ex-escravos e de homens negros livres e desempregados, que se amotinavam nas ruas de grande movimento e se revoltavam constantemente, com violência e depredação de propriedades privadas (lojas do comércio, principalmente), contra a miséria desumana que assolava a grande maioria do povo brasileiro. O governo justificou à sociedade que o investimento nos revoltosos e desvalidos da sorte traria vantagens para todos, pois a disciplina os transformaria em homens integrados à sociedade, aptos para uma convivência social sem revolta e violência; cada um deles seria devolvido à sociedade com a honra de trabalhador eficiente, produtivo e principalmente, incapaz de ousar intelectualmente, incapaz de fazer uma pergunta ou questionar uma ordem, mesmo se a considerar fora do contrato de trabalho.

Leo Maar assinala:

Assim, a experiência formativa pressupõe uma aptidão cuja ausência caracterizaria a atualidade ainda mais do que a própria falta de conteúdo formativo. Para Adorno, o travamento da experiência deve-se à repressão do diferenciado em prol da uniformização da sociedade administrada, e à repressão do processo em prol do resultado, falsamente independente, isolado. Estas seriam, como já se viu, as características da “semiformação”. (Leo Maar, 1995, p. 25)

A experiência formativa é caracterizada pela contraditória relação entre as condições sociais concretas, a relação objetiva com estas condições e a possibilidade do sentido autônomo de subjetividade e de resistência ao existente. Estes elementos estiveram postos até mesmo pela ausência, em sua contraface, em todas as propostas curriculares implantadas na rede pública federal de ensino agrícola profissionalizante

no Brasil; a pedagogia da semiformação foi imposta aos trabalhadores rurais que tiveram sua formação escolar determinada por uma educação profissionalizante de nível técnico que os semiformava para a aceitação social, alienação do seu trabalho e de sua própria experiência histórica.

Vários interesses motivaram a criação da rede pública federal de ensino agrícola no Brasil e esses motivos articulados determinaram o conteúdo da semiformação nas escolas da rede. A severidade administrativa e disciplinar que caracterizou as relações sociais nas escolas agrotécnicas federais, aliada à instituição da punição como técnica de sujeição e identidade subalterna desmobilizavam politicamente os alunos, individualizando o confronto com a ordem vigente no interior e fora da escola. Desse modo, a escola desarticulou politicamente e condicionou o futuro trabalhador para o não-questionamento da ordem social e econômica; para sua manutenção nos limites do seu espaço hierárquico, ou seja, como membro da classe trabalhadora, na condição de assalariado de baixo custo, subalterno ao chefe imediato, identificado como mercadoria força de trabalho.

A reflexão sobre os dados históricos que constituem a instituição da semiformação do ensino agrícola nas escolas agrotécnicas permite constatar que o ensino agrícola profissionalizante no Brasil tem a educação como semiformação de mão-de-obra. Os interesses políticos e econômicos e a ocupação do grande capital, nacional e estrangeiro, na produção brasileira foram determinantes na elaboração dos currículos do ensino profissionalizante agrícola como o eixo principal das propostas pedagógicas para o ensino agrícola profissionalizante da rede pública federal.

O percurso deste trabalho foi construído com base nos procedimentos metodológicos de pesquisa bibliográfica e documental¹, e da análise das fichas do cadastro estudantil. A busca para localizar documentos que registrassem os elementos

¹ Instituições consultadas: Ministério da Educação (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – Inep, Centro de Informações e Biblioteca em Educação – Cibec, Secretaria do Ensino Médio e Tecnológico – Semtec, Arquivo morto do MEC, no Anexo II), no Ministério da Agricultura e do Abastecimento (Secretaria do Desenvolvimento Rural/Coordenação Geral de Informação Documental Agrícola – Cenagri), Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária – Embrapa/Coordenadoria de Informação e Documentação); Arquivo Histórico Estadual – AHE/GO, Instituto Histórico e Geográfico – IHG/GO, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE; Universidade de Brasília – UNB/OIT (Organização Internacional do Trabalho); Biblioteca do Graguatá – UFRJ; Biblioteca *Campus* I e II da UFG; Escola Agrotécnica Federal de Rio Verde/GO; Confederação Nacional dos trabalhadores da Agricultura – Contag. Foram analisadas 322 fichas do arquivo do Cadastro Estudantil do Departamento de Atendimento ao Estudante, referentes ao período de 1990 a 1996, nas quais estão registrados alguns mecanismos de controle e dominação utilizados pelo Departamento de Atendimento ao Estudante da EAFRV-GO.

constitutivos da semiformação do ensino agrícola de nível técnico no Brasil, resultou em descobertas significativas, como a obtenção de uma cópia da *Lei de criação das Escolas de Aprendizes e Artífices*, de 1909; o texto da *Regulamentação do Ensino Agrícola no Brasil*, de 1910; o *Regulamento do Patronato Agrícola de Rio Verde/GO*, de 1936; o texto da *Lei Orgânica do Ensino Agrícola*, em três edições a primeira de 1946, e as demais de 1951 e 1954; os *Anais do 1º Congresso de Agricultura do Nordeste Brasileiro*, realizado pela Sociedade Auxiliadora da Agricultura de Pernambuco, em Recife/PE, no ano de 1923, contendo textos sobre o ensino agrícola e sua relação direta com o progresso agrícola. Entre eles, destacam-se: *Ensino Agrícola* – D. Pedro Bandeira de Mello; *Contribuição à solução do problema do ensino agrônomo em Pernambuco* – D. Pedro Bandeira de Mello; *Idéias sobre a organização do ensino de agricultura em bases eficientes capazes de transformá-lo num fator dinâmico do nosso progresso agrícola* – Agrônomo Octávio Peres; *Os patronatos agrícolas como fator econômico* – Agrônomo Lauro Montenegro; *O ensino doméstico* – Agrônomo Octávio Peres; *Legislação do ensino primário* – Professor Jeronymo Gueiros; *O ensino da agricultura* – Engenheiro A. E. Hayes; *Do ensino público e particular* – Prof. José Otávio de Barros; *O ensino agrícola nas escolas primárias rurais* – Agrônomo Fernandes e Silva; *Organização e distribuição do ensino agrônomo* – Agrônomos Francisco Garcea e Manoel de A. Castro; *A universidade e o ensino superior agrônomo* – Pedro Celso Uchôa Cavalcanti.

O Decreto nº 16.826 de 13 de outubro de 1944, que instituiu o Regimento da Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário (SEAV), o Decreto nº 1.606, de 29 de dezembro de 1906, que criou o Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio; o Decreto nº 1.607, de 29 de dezembro de 1906, que restringiu o privilégio dos trabalhadores agrícolas, a Portaria nº 100, de 11 de fevereiro de 1965, sobre o curso de didática do ensino agrícola e a Portaria de 12 de maio de 1965, que tratava da divisão de cooperativismo e organização rural, no Brasil, figuram entre os documentos valiosos que foram localizados e copiados.

Para expor a análise realizada com base nos dados coletados, o trabalho foi organizado da seguinte forma:

No capítulo I – *A agricultura capitalista e ensino agrícola no Brasil: do Império à ditadura* – constam dados resultantes da investigação sobre a origem histórica das políticas públicas para o ensino agrícola de nível técnico (ou profissionalizante) no Brasil.

Essa é uma história que vem de longe: em um sentido amplo já com a vinda da família real portuguesa para o Brasil, em 1808 e as transformações econômicas e políticas que culminaram no movimento republicano deflagrando, na ex-colônia portuguesa, um processo de colonização executado sob as regras econômicas do emergente sistema capitalista e suas matrizes ideológicas como instrumentos de controle social.

Como parte integrante desse processo de colonização capitalista, durante o Império foram efetivados os primeiros investimentos públicos para produção de pesquisas que promovessem o desenvolvimento da agricultura no Brasil. Surgiram os institutos agrícolas, realizando experiências de aclimação de espécies com valor comercial, mas que não eram nativas; melhoramento de espécies nativas; estudo geológico etc. Esses institutos foram os precursores das escolas agrotécnicas da rede federal de ensino, não nas questões de controle social (essa política data de 1909, com a criação das Escolas de Aprendizes Artífices), mas como espaço de estudo do solo, das técnicas de cultivo com maior rentabilidade, do processo de adaptação de espécies e de aprimoramento do cultivo; inicialmente, predominava o interesse econômico pela informação sobre a realidade topográfica do solo brasileiro, identificação das espécies nativas (fauna e flora e minerais).

Algumas dessas pesquisas não foram financiadas pela família real; seu patrocinador, freqüentemente um grande comerciante interessado em investir economicamente no Brasil, conseguia permissão real para que seus pesquisadores trabalhassem os dados e os encaminhassem para a Europa. As pesquisas sobre as possibilidades econômicas da Agricultura no Brasil, produzidas no período imperial, orientaram os republicanos governistas e empresários durante o processo de formulação da política pública de educação para o ensino profissionalizante agrícola na Primeira República, por meio dos patronatos agrícolas, fornecendo dados sobre o solo de diversas regiões do território brasileiro, produzindo sementes adaptadas com alto valor comercial no mercado externo e indicando a necessidade econômica de produção do proletariado rural.

Posteriormente, em 1930, o comando do poder central no Brasil foi assumido pela elite industrial nacional – dirigida pelos grandes capitalistas dos Estados Unidos da América. O movimento articulado entre o processo econômico de implantação de um modelo de agricultura capitalista e a produção de pesquisas e formação de mão-de-obra, no interior das escolas, assumiu seus objetivos claramente. Os acordos bilaterais

entre Brasil e EUA, que asseguravam verbas para investimentos na educação pública, determinavam os conteúdos e os métodos aplicados nas escolas da rede federal do ensino agrotécnico brasileiro.

Com o golpe militar em 1964, as relações entre Brasil e EUA intensificaram-se além dos empréstimos em dólares e atingiram, forte e dramaticamente, o controle, também, da política da formação de trabalhadores rurais, e se instituiu a metodologia escola-fazenda como padrão nacional de ensino agrotécnico.

Esse primeiro capítulo situa historicamente a trajetória de institucionalização do ensino agrícola de nível técnico, identificando interesses econômicos e políticos de dominação do capital sobre a classe trabalhadora, registrando a resistência política dos pequenos agricultores e trabalhadores rurais contra essa dominação. Para tanto, a ordenação cronológica das leis que fixaram as diretrizes do ensino agrícola no período que vai do Império (1808) à ditadura (1964), é também reveladora do trajeto da constituição da agricultura capitalista e do ensino agrícola no Brasil.

No capítulo II – *A gerência dos EUA no ensino agrícola brasileiro e a instituição da metodologia escola-fazenda* – trata-se, privilegiadamente, da gerência norte-americana nas políticas públicas para o ensino agrícola no Brasil. A EAFRV-GO é parte de um desses acordos bilaterais que introduziu nas escolas agrotécnicas federais a metodologia escola-fazenda que fazia da escola (regime de internato) um laboratório experimental daquilo que seria o modo eficiente de tornar a agricultura uma atividade produtiva em grande escala, objetivando a exportação.

Os fatores históricos determinantes para a criação da EAFRV-GO, em 1967, foram identificados nos termos dos acordos bilaterais e comparados às movimentações no mercado produtivo da agricultura industrial e mecanizada, com alta produtividade; colocando no centro desse movimento interpretativo, dados referentes à demanda de mão-de-obra no Sudoeste goiano, região onde se situa Rio Verde, e às políticas de colonização e implantação de pólos agroindustriais que abrigaram grandes empresas com capital nacional ou misto.

No capítulo III – *A semiformação do ensino agrícola – do currículo de 1910 ao sistema escola-fazenda de 1967* – são analisados os dados sobre a realidade do ensino agrícola no estado de Goiás e sua relação com o capital agroindustrial, a instituição do ensino técnico profissionalizante em Goiás, a relação entre agricultura, ensino agrícola e golpe militar de 1964; o sistema escola-fazenda e o plano nacional do ensino agrícola, de 1967.

A análise comparativa do conteúdo programático de cada período (1910, 1918, 1946, 1968, 1971) e sua relação com as condições econômicas da agricultura brasileira, revela como a semiformação se concretizava no interior da escola. Nesse recorte, as categorias currículo e controle foram fundamentais para a compreensão da semiformação do ensino agrícola na EAFRV-GO. Em um sentido amplo, é possível compreender, pelos mecanismos de controle e disciplina, a barbárie como condição primeira da semiformação.

Na coleta de dados, a investigação direta nos arquivos da escola revelou-se o procedimento mais promissor.

A localização de parte desse arquivo contendo o histórico dos alunos da escola em 322 fichas de cadastro estudantil confirmou a hipótese da semiformação na EAFRV-GO. O conjunto de fichas apresenta dados referentes ao período de 1990 a 1996 e registra os últimos seis anos do sistema escola-fazenda na EAFRV-GO. Os dados expõem a concepção formativa da metodologia do sistema escola-fazenda na EAFRV em sua expressão repressiva e violenta.

As fichas estão acondicionadas em caixas de arquivo identificadas por ano e série, com o histórico escolar, apresentando uma lista identificando nominalmente os alunos que têm ali seus dados reunidos.

O conjunto das 322 fichas disponíveis foi subdividido em dez grupos, e oito deles obedecem ao critério de seleção por *motivo idêntico*, ou seja, um determinado número de fichas registra predominantemente um determinado ato considerado *indisciplinar: atrito verbal e corporal, trote, comida, confusão armada e coletiva, embriaguez, ausência voluntária (greve), urinar e normas de silêncio, questões pedagógicas*.

Um grupo obedece ao critério *gênero* e reúne dados sobre atos indisciplinares cometidos por *meninas*. Como o número de fichas de alunas é reduzido, nove apenas, optou-se por reuni-las em um grupo, sem considerar o critério *motivo idêntico*.

Há ainda um grupo com registros do trabalho de *assistência ao educando* realizado pelo DAE/EAFRV-GO. Este grupo é composto por vinte fichas e reúne informações sobre benefícios concedidos aos alunos mais pobres, acompanhadas do registro da ameaça de *perda* do benefício concedido, em caso de indisciplina, e da

garantia de uma contrapartida, por parte do aluno, mediante a prestação de serviços para a escola.

Os termos utilizados para designar cada grupo foram recolhidos dos registros contidos nas fichas cadastrais, buscando preservar a linguagem da escola para denominação dos motivos, com os esclarecimentos cabíveis. A denominação *questões pedagógicas* abrange um conjunto de atos próprios do cotidiano da escola, apresentando aspectos elementares de uma prática educativa fundamentada na punição e na intimidação.

Os dez grupos foram posteriormente subdivididos por área de abrangência da violência praticada; os grupos um, dois e quatro (atrito verbal e corporal; trote e confusão armada e coletiva) formam a primeira subdivisão denominada de *prática da barbárie*; os grupos três, cinco e oito (comida, embriaguez, urinar e normas de silêncio) constituem o conjunto de *controle das funções biológicas*; os grupos seis e dez (ausência voluntária – greve, e assistência ao educando) formam o subgrupo de *controle das atividades políticas*; e os grupos oito e nove (meninas e questões pedagógicas) consistem no controle das atividades educacionais e de gênero.

Os elementos constitutivos da semiformação encontram-se presentes em todos os registros contidos nas fichas. O perfil punitivo da pedagogia da escola possui os requisitos necessários à destruição do desenvolvimento da capacidade dos alunos de viverem suas próprias experiências intelectuais, restringindo o espaço de sua manifestação aos atos de desobediência e de indisciplina interna.

Com as fichas reunidas em grupos foi possível estabelecer a conexão entre a prática pedagógica da EAFRV-GO e os conteúdos da semiformação, de acordo com a *teoria crítica da sociedade*. A sistematização dos dados obtidos com as fichas deu-se mediante a comparação entre o motivo (ato indisciplinar) e a punição aplicada. A confrontação entre motivação *indisciplinar* e punição *corretiva*, presente na essência dos registros contidos nas fichas, caracteriza a prática *educativa* do ensino na EAFRV-GO que reafirma os interesses do projeto capitalista de constituição de um proletariado rural avesso às lutas políticas que deveria ser *produzido* no interior das escolas de ensino agrícola profissionalizante, da rede pública federal de ensino.

A barbárie contida nas *ocorrências* registradas nas fichas e o tratamento punitivo e excludente aplicado contra alunos desobedientes e insatisfeitos com as condições de vida no interior da escola caracterizam elementos da semiformação; as fichas mostram que a obediência ao chefe hierárquico era um dos fundamentos centrais da escola.

O capítulo III – *a gerência dos estados unidos da américa (eua) no ensino agrícola brasileiro e a instituição da metodologia escola-fazenda* – configura-se como um histórico da semiformação no interior da EAFRV-GO, revelando a violência e as misérias decorrentes do impedimento do direito coletivo de educação para emancipação, capaz de formar, e não semiformar, o homem para a autonomia, para dizer não à barbárie; ainda que em um contexto de luta de classes as experiências formativas contraditoriamente seriam outras.

A EAFRV-GO é parte desse movimento de semiformação instituído na rede de ensino agrícola federal, que tinha como objetivo a constituição do proletariado rural para atendimento à demanda capitalista da agricultura brasileira. Nesse sentido, a experiência formativa não se realizou efetivamente no interior da escola.

CAPÍTULO I

AGRICULTURA CAPITALISTA E ENSINO AGRÍCOLA NO BRASIL – DO IMPÉRIO À DITADURA

1 Os institutos agrícolas como precursores das escolas agrotécnicas

A história da agricultura capitalista, da educação e do ensino agrícola no Brasil requer uma análise que revele, desde o Império – quando surgiram as primeiras instituições de pesquisa e ensino agrícola – a organização econômica do Estado e a alocação do capital na agricultura, a política pública para o ensino agropecuário e sua correlata, a política de mão-de-obra agrícola, a política da terra e os movimentos sociais por reforma agrária.

Ao analisar a relação entre educação e trabalho na prática, no contexto da sociedade brasileira, Kuenzer assinala:

Se a divisão social e técnica do trabalho é condição indispensável para a constituição do modo capitalista de produção, à medida em que, rompendo a unidade entre teoria e prática, prepara diferentemente os homens para que atuem em posições hierárquica e tecnicamente diferenciadas no sistema produtivo, deve-se admitir como decorrência natural deste princípio, a constituição de sistemas de educação marcados pela dualidade estrutural. No Brasil, a constituição do sistema de ensino não se deu de outra forma. Desde o momento que surge, a educação diretamente articulada ao trabalho se estrutura como um sistema diferenciado e paralelo ao sistema de ensino regular marcado por finalidade bem específica: a preparação dos pobres, marginalizados e desvalidos da sorte para atuarem no sistema produtivo nas funções técnicas localizadas nos níveis baixo e médio da hierarquia ocupacional. Sem condições de acesso ao sistema regular de ensino, esses futuros trabalhadores seriam a clientela, por excelência, de cursos de qualificação profissional de duração e intensidade variáveis, que vão desde os cursos de aprendizagem aos cursos técnicos. (Kuenzer, 1991, p. 6)

A história do ensino agrícola no Brasil inicia-se com as transformações político-econômicas ocorridas na Europa, no começo do século XIX. Em consequência do

processo de industrialização e da ascensão da burguesia ao poder político, modificaram-se as relações econômicas da velha estrutura monárquica na Europa. O grande marco dessas mudanças foi a Revolução Francesa. A consolidação das conquistas burguesas da revolução e a política externa da França foram marcadas por guerras contínuas, tendo como principal adversário a Inglaterra, que, com sua economia fortalecida em razão da mecanização industrial, fez da expansão do comércio um imperativo econômico. A França, que sempre desempenhou papel decisivo na política européia, reagiu contra a hegemonia britânica.

Em 1807, Napoleão declarou bloqueio comercial à Inglaterra, e Portugal, que tinha laços comerciais e financeiros com este país, passou a ser alvo dos franceses. Quando, em novembro de 1807, as tropas napoleônicas cruzaram a Espanha rumo à Lisboa, o Rei Dom João VI decidiu se transferir para o Brasil e, em 1808, trouxe para a colônia todo o aparato burocrático da coroa: ministros, conselheiros, juizes da corte suprema, funcionários do tesouro, patentes do exército e da marinha, membros do alto clero. Vieram "também o tesouro real, os arquivos do governo, uma máquina impressora e várias bibliotecas que formaram a base da Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro." (Fausto, 1996, p. 121)

Gonçalves de Magalhães comenta a transferência da corte portuguesa comandada por D. João VI:

Ele foge e com ele toda a sua corte; deixam o natal país, atravessam o Oceano e trazem ao solo brasileiro o aspecto novo de um rei, e os restos de uma grandeza sem brilho. Eis aqui como o Brasil deixou de ser colônia e foi elevado à categoria de Reino Unido. Sem a revolução francesa que tanto esclareceu os povos esse passo tão cedo se não daria... (*apud* Nicola, 1998, p. 126)

Com a vinda da família real para o Brasil, mudanças estruturais tiveram início: expansão do comércio, recursos para implantação de negócios e ampliação do poder político do Brasil no mercado internacional. "Antes da vinda do Rei Dom João VI, o comércio das explorações realizadas na colônia era feito por Portugal que, nesta época, estava num período de decadência e só conseguia sobreviver através dessas explorações em suas colônias", assinala Siqueira (1987, p. 15).

O regime fundiário da colônia, do descobrimento até a independência, era o de sesmarias, que se caracterizava pela concessão da propriedade da terra a quem tivesse

capital e produzisse de acordo com os interesses da coroa. Os sesmeiros – grupo dominante – resistiram à libertação dos escravos para impedir a organização do trabalho livre de mestiços e camponeses, que tornaria o trabalho escravo inviável, por lhe fazer concorrência. Para isso, criaram-se mecanismos para impedir o acesso à terra por trabalhadores livres, como o morgadio e o chamado *sangue limpo*.

Segundo Siqueira (1987), o morgadio era a relação em que o filho primogênito herdava a sesmaria, e os irmãos permaneciam na terra como moradores de favor, sem direito à participação política e econômica sobre ela. Os excluídos (não-primogênitos), que não se submetiam ao morgadio, procuravam novas terras e engrossavam o número de posseiros. A condição dos posseiros era de constante ameaça, pois, de acordo com a política de propriedade da terra, a concessão das sesmarias pela corte tinha precedência legal sobre os direitos dos posseiros, que, mesmo tendo trabalhado a terra, desbravando e plantando, perdiam o direito de propriedade, caso a coroa o tivesse concedido a outro, o que ocorria frequentemente. Restava-lhes deixar a terra ou entrar em *acordo*, com o *dono legal*, trabalhando como agregados. Nessa condição, adquiriam uma dívida *moral* do sesmeiro, que, em troca, lhes exigia prestação de serviços, remuneração e lealdade pela permissão de continuar na terra. Outro recurso de impedimento à propriedade da terra, imposto pela coroa, era a necessidade de possuir *sangue limpo*, ou seja, não ser mestiço, índio ou negro. Forçados a procurar terras para trabalhar livremente, os posseiros deslocavam-se para regiões inexploradas, sem interesse comercial imediato, produzindo agricultura de subsistência.

No Brasil, havia descontentamento dos produtores com a política do governo imperial, sobretudo em relação ao declínio das exportações principais, à inflação e especulação monetária, à excessiva carga tributária, e às requisições de rendas das capitanias e dos comerciantes para o sustento do governo central, somado aos interesses comerciais britânicos. Esse descontentamento favoreceu o desenvolvimento das condições históricas determinantes do ciclo de revoluções liberais ocorridas no período de 1759 a 1848, e criou as bases sociais e econômicas que instituíram, a partir de 1930, o capitalismo como o modo de produção econômica, substituindo, em parte, a produção extrativista que caracterizou a economia colonial.

Diante da insatisfação dos fazendeiros, D. João VI decidiu pesquisar as denúncias e solicitou ao governador da Bahia que ouvisse a Câmara de Salvador sobre o estado do comércio e lavoura da capitania. Queria "informações sobre a existência de opressão à lavoura, de progresso da lavoura e comércio, de vexames sofridos pelo

comércio, bem como da conveniência da liberdade do comércio. O inquérito da Câmara de Salvador, realizou-se em 20 de maio de 1807", segundo Lobo (s/d, p. 27).

Para Lobo (s/d), as conclusões do inquérito de Salvador distinguiram quatro categorias de problemas que impediam o progresso da agricultura no país: a primeira tratava da dominação do capital sobre os fazendeiros lavradores do tabaco, que, segundo o documento, era de "dependência dos negociantes que lhes assistem com seus capitais, a ponto de se verem obrigados a entregar-lhes tabaco sem estipulação do preço", (*apud* Lobo, s/d, p. 27). Os lavradores de tabaco eram fazendeiros prisioneiros dos donos do capital investido nas plantações. A segunda relacionava-se à comercialização. Havia escassez de animais de carga, de estradas, pontes, barcas, portos, cais e docas. Os fazendeiros reclamavam que não havia uma praça do mercado apropriada, tampouco bolsa de mercadorias, e a variedade de pesos e medidas prejudicavam as transações. Criticavam o atraso tecnológico na salga do peixe e da carne, e a falta de iniciativa do governo em relação à saúde pública. A terceira tratava da política de mão-de-obra: criticava o carregamento excessivo de escravos pelo alto índice de mortandade durante a viagem, condenava os votos monásticos que retiravam trabalhadores do mercado, que reduziavam as taxas de natalidade e prejudicavam a *riqueza do Brasil*. Os fazendeiros informaram ao imperador que:

a supressão de uso de escravos para ostentação, da multiplicidade dos dias santos, do recrutamento militar forçado, retirando braços da lavoura e da perpetuidade da escravidão. (...) condenava as restrições ao emprego da mulher ou daqueles que haviam exercido por si ou seus pais artes mecânicas. Sugeriam o controle da mendicidade e a supressão dos aldeamentos de índios, que deveriam ser integrados à força de trabalho. (Lobo, s/d, p. 28)

A quarta categoria impedia o desenvolvimento da agricultura no país, tratava da falta de instrução sobre os procedimentos elementares da agricultura, sobre o uso de técnicas para maior produtividade por área cultivada e, sobretudo, o controle de pragas e adubação do solo para cultivo agrícola em grandes extensões de terra. Lobo afirma que "havia um grande desconhecimento dos recursos naturais, da história natural, química, física e economia política. Faltavam escolas, sociedades científicas e hortos botânicos para divulgar os conhecimentos e promover experiências" (Lobo, s/d, p. 29).

No período de 1808 a 1850, o quadro político brasileiro caracterizou-se pela transição do regime colonial extrativista e de manutenção da coroa, para um regime liberal, com um Estado menos interventor na economia, e pelo re-ordenamento da produção agrícola na colônia. Acabaram-se as corporações, os monopólios agrícolas, permitindo-se a manufatura, a indústria, e qualquer tipo de agricultura e a promoção da liberdade comercial. A abertura dos portos, em 1808, permitiu a expansão do comércio, gerando recursos para a implantação de novos negócios e conferindo projeção internacional para o Brasil, que alcançava maior poder político. Portanto, a vida na colônia mudou de um mercado de explorações (extrativista) para um mercado expansionista, com novas necessidades fundamentadas no liberalismo, no iluminismo e no enciclopedismo. O pensamento político econômico do período estava marcado pela forte influência do pensamento fisiocrata (a terra como fonte de riqueza) e liberal, que procurava suplantiar as idéias mercantilistas que tinham prevalecido no período colonial.

Nesse contexto, o tipo de produção agrícola caracterizava-se por uma agricultura itinerante, de produtos para exportação, como a cana-de-açúcar, café, com a utilização do trabalho escravo e por uma pecuária voltada para o transporte de cargas e fornecimento de carnes. Tudo isso evidenciava, para as autoridades econômicas e políticas, a necessidade de elaborar uma política agrícola precisa para garantir um bom desempenho da agropecuária.

Segundo Lobo (s/d), além dessas iniciativas de estímulo ao livre comércio, Dom João VI para solidificação do Estado liberal, executou uma política de educação que objetivava, fundamentalmente, a formação de profissionais para o trabalho burocrático administrativo do reino. Para o ensino da agricultura e da indústria, foram criados inúmeros institutos de pesquisas e escolas públicas.

Em 3 de março de 1800, foi criado o Horto Botânico da Bahia, e, em 1º de março de 1811, o Real Jardim Botânico da Lagoa Rodrigo de Freitas, no Rio de Janeiro-RJ, que iniciaram a introdução de cultivos e aclimatação de plantas, a adoção de campos experimentais e a divulgação de conhecimentos agrícolas. Com o fim da proibição ao cultivo de especiarias, foi detonado um processo de diversificação de culturas, baseando-se em espécies cultivadas com sucesso em seus países de origem.¹

¹ O chá, por exemplo, vindo de Macau, foi cultivado, pela primeira vez, no Real Jardim Botânico, em 1812; o cravo da Índia chegou em Pernambuco, em 1811; a pimenta do reino teve seu plantio iniciado no Jardim de Plantas da Bahia, em 1825; as sementes de fumo da Virgínia chegaram à Bahia em 1810; a cana-de-açúcar, vinda do Taiti, começou a ser cultivada no Pará, entre 1790 e 1803, na Bahia, em 1810, e no Rio de Janeiro, em 1811; o cacau, nativo da Amazônia, progrediu em Ilhéus-Itabuna, na Bahia, no século XIX; algumas espécies de algodão eram conhecidas pelos índios, mas novas variedades foram

Em 1812, por intermédio de Carta Régia, Dom João VI criou um curso de agricultura na Bahia, que serviu de modelo para cursos similares em outras capitanias. O curso teria dois anos, e no primeiro ano, as disciplinas básicas seriam Botânica, Química e Medicina, e, no segundo ano, essas disciplinas deveriam ser aplicadas à agricultura. Dom João VI, nessa Carta, afirmava as premissas da primeira política pública para a agricultura no Brasil, e reafirmava a necessidade de valorização das práticas agrícolas, o aperfeiçoamento das culturas existentes no país, e da introdução de novas espécies além do emprego de melhores métodos de ensino. Os conhecimentos trabalhados no curso decorriam das pesquisas e experimentações realizadas no Jardim Botânico, que era o centro de estudos, pesquisa, experimentação e extensão rural. (Siqueira, 1983, p. 19)

Em 1815, foi criado o Jardim Botânico de Cuiabá-MT, em 1925, o Jardim de Plantas em Minas Gerais e Bahia. Criaram-se também o Horto de Olinda-PE, o Jardim de Especiarias no Recife-PE, o Jardim Botânico do Passeio Público, no Rio de Janeiro-RJ, com a incumbência de pesquisar a aclimação de plantas, a adoção de campos experimentais e a divulgação de conhecimentos agrícolas (Lobo, s/d).

Estavam em andamento as primeiras experiências científicas que dariam suporte aos investimentos do grande capital na produção agrícola do Brasil. Eram iniciativas tímidas, se comparadas com o grau de desenvolvimento da ciência da agricultura na Europa, e que não atendiam por completo a demanda de mão-de-obra e de tecnologia que a economia liberal, dirigida pela Inglaterra, exigia. As pesquisas realizadas, apesar de valiosas, precisavam ser traduzidas para uma linguagem capaz de alcançar os fazendeiros das diversas regiões, quase todas distantes da linguagem científica e conservadoramente arraigadas ao senso comum e à concepção de trabalho escravo, sem qualificação, apenas força bruta.

É preciso destacar, porém, que a valorização das políticas agrícolas e o aperfeiçoamento das culturas no Brasil colônia não se constituíam em prioridade da política de educação do governo central, mas em uma exigência da iniciativa privada, que se anunciava imperiosa no processo econômico da agricultura capitalista que viria substituir, gradualmente, a partir do Império, a agricultura itinerante e extrativista praticada na colônia.

introduzidas no século XVIII no Nordeste; o arroz norte-americano foi aclimatado no Brasil no final do século XVIII (Lobo, s/d).

A iniciativa privada criou a Sociedade Auxiliadora de Indústria Nacional, principal veículo de divulgação científica e tecnológica no século XIX, em 1820, que visava acelerar o processo de produção de conhecimentos agrícolas específicos sobre a realidade do solo brasileiro, das sementes nativas e da aclimação de espécies estrangeiras para cultivo no Brasil, para nortear os projetos de investimentos; e o processo de formação de mão-de-obra técnica, tanto no conhecimento de preparo do solo, adubação e cultivo, quanto no conhecimento para operar maquinário de grande porte com tecnologia de ponta. A iniciativa partiu de Inácio Alves Pinto de Almeida, secretário da Junta de Comércio, Agricultura, Fábricas e Navegação, que tinha como sócios fazendeiros e comerciantes ligados à agroindústria, no Rio de Janeiro. A sociedade foi reconhecida oficialmente em 1825 e inaugurada em 1827. Seu objetivo principal era promover e divulgar o conhecimento científico e tecnológico aplicado à agricultura, agroindústria e indústria (Lobo, s/d).

Em 1833, a Sociedade Auxiliadora criou a revista *O Auxiliador da Indústria Nacional* que transcrevia artigos estrangeiros e publicava ensaios, memórias, guias práticos, nacionais. Além disso, divulgava: a necessidade de aperfeiçoar o preparo do solo, de aplicação de novas técnicas de semear, colher, beneficiar os produtos agrícolas, como a cana-de-açúcar, o café, o algodão, o tabaco, a borracha, o cacau, a mandioca, o feijão e o arroz; a introdução de novas técnicas para um melhor desempenho na colheita, de novas variedades de cana-de-açúcar, de tabaco e de algodão herbáceo; reforçava a introdução do arado, de máquinas de secar, preparar e torrar o café, de descaroçar e prensar o algodão, de beneficiar o açúcar; técnicas de semear, de preparar o solo, de adubar, condenando a derrubada e a queima da vegetação nativa; Em 1880, a revista defendeu a proteção alfandegária e a abertura de crédito governamental para a produção secundária e assumiu um caráter mais político. Lobo assinala:

O primeiro secretário e o secretário adjunto da Sociedade Auxiliadora da Indústria Nacional do Rio de Janeiro, Marechal José da Cunha Matos e cônego Januário da Cunha Barbosa propuseram a fundação de um instituto destinado a estudar o passado da nação e a criar o espírito de civismo. A idéia foi aprovada e em 21 de outubro de 1838 era fundado o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro que pretendia "Coligir, metodizar, publicar ou arquivar os documentos necessários para a história e geografia do Brasil". A revista trimestral de História e Geografia, ou Jornal do Instituto Histórico Geográfico Brasileiro, inaugurado em 1839, publicou muitos ensaios sobre economia em geral e agricultura em particular, ofereceu medalha de ouro a quem fizesse melhor trabalho sobre estatística. O Instituto mantinha uma biblioteca e um arquivo e organizou comissões científicas de pesquisa documentária em

arquivos europeus e de pesquisa de campo. A mais importante para a agricultura foi a comissão designada para estudar o nordeste que contou com a colaboração de Francisco Freire e Miguel Freire Alemão, cujas pesquisas sobre a botânica dessa região foram publicadas pelo instituto em 1860-61. (Lobo, s/d, p. 72)

Além das sociedades agrícolas, a iniciativa privada criou institutos agrícolas, que funcionavam em parceria com o Ministério da Agricultura Comércio e Obras Públicas, que, assim como as sociedades agrícolas, proliferaram por todos o país. Segundo Lobo (s/d) em 30 de julho de 1860 foram reconhecidos os institutos agrícolas do Rio de Janeiro, da Bahia, Sergipe e Pernambuco. O Instituto Fluminense tinha cem sócios, o que lhe permitia desenvolver atividades culturais de intercâmbio entre produtores e exposição de produtos brasileiros, pesquisa e novos experimentos de adaptação e cultivo de espécies e a divulgação significativa desses resultados de pesquisas, favorecendo o acesso para os produtores interessados. Em 1861, foi criado o Instituto Riograndense de Agricultura, e, em 1863, organizou-se o Instituto Sergipano. Era regra geral cada instituto possuir seu órgão de divulgação. O Instituto Fluminense publicava a *Revista Agrícola do Imperial Instituto Fluminense de Agricultura*, que divulgava métodos de cultivo resultados de pesquisas. O governo participava do financiamento e concessões de doações e verbas para organizações agrícolas de iniciativa privada.

Em 1822, dois anos após a criação da Sociedade Auxiliadora, ocorreu um novo re-ordenamento da estrutura político-econômica da colônia, com o objetivo de assegurar os interesses da aristocracia rural, que precisava evitar o risco de um retorno à condição de mercado exclusivo, sob as amarras do monopólio português. A Proclamação da Independência definia um novo quadro para a agricultura no país, efetivando a substituição do regime de sesmarias pelo de compra da terra, mas com o controle sobre sua aquisição por parte dos trabalhadores livres, posseiros e pequenos proprietários.

O sistema eleitoral da Constituição de 1824 serviu a esse propósito. Pelo código eleitoral só votavam os que possuíam rendimento de cem mil réis anuais; esses, os eleitores de paróquia, elegiam os eleitores das províncias, que deveriam ter uma renda mínima de quatrocentos mil réis para participarem das eleições dos deputados e senadores. Portanto, essas restrições econômicas dificultavam a participação popular no governo – posseiros, sitiantes e trabalhadores rurais livres ficavam impedidos de decidir sobre a vida econômica e política do país (Martins, 1983).

Desde o período colonial até 1822, a terra era considerada parte do patrimônio do rei. A Resolução nº 76, de 27 de julho de 1822, aboliu as sesmarias, instituindo o regime jurídico da posse por ocupação. Nesse tempo, a terra ainda não se convertera plenamente em mercadoria. As vendas eram raras, e o valor comercial permanecia baixo.

De 1822 a 1840, proliferaram as posses sem qualquer título legal ou registro. Os posseiros instalaram-se em regiões de economia de subsistência, de pecuária, multiplicando-se os litígios e os conflitos locais armados entre os usufrutuários da terra. A posse, ou ocupação sem mensuração e registro da terra e as vendas por meio de transações não-reconhecidas eram questionadas por herdeiros, e uma mesma terra era vendida várias vezes. De acordo com Silva,

a situação indefinida da propriedade da terra acabava gerando também problemas sociais, na realidade herança de épocas passadas que a permanência do problema só fazia acentuar.

Os indivíduos que vêm do alto sertão estão em procura das terras devolutas, entendem que estas pertencem a todos ou ao governo, o que na opinião deles quer dizer a mesma coisa, e que qualquer um pode apossar-se de um pedaço.

Daí resulta que vem um indivíduo, toma conta de uma grande extensão de terreno, considera-o seu e o demarca, quando vem outro e quer se estabelecer no mesmo terreno por entender ter ele o mesmo direito que o primeiro; o resultado é quase sempre um crime. Outros fundam benfeitorias nas terras devolutas, com o único fito de vendê-las, o que sempre é realizado a crédito, por não possuir meios o indivíduo recém-chegado do sertão.

Este, depois de feito alguns pagamentos é informado de que o primeiro indivíduo não lhe podia vender as terras pois que ellas pertencem ao Estado; o resultado é recusar elle pagar o restante da quantia contratada e d'ahi originar-se outro crime. (Silva, 1996, p. 196)²

Por outro lado, a expansão da cafeicultura exigia a ampliação do contingente de mão-de-obra. Essa conjuntura levou o governo a ocupar-se do problema da terra. Em 1842, houve a elaboração de uma proposta de Lei de Terras. O projeto estabelecia a propriedade privada, a proibição de doação de terra, a obrigatoriedade da compra a vista em hasta pública, por preço superestimado, para dificultar o acesso de posse ao imigrante, garantindo, dessa forma, a reserva de mão-de-obra exigida pela cafeicultura. Alencar esclarece:

² Manteve-se a grafia da época em todas as citações desse texto.

para que o imigrante se transformasse em força de trabalho para grande lavoura era necessário regular o acesso à terra. O regime até então vigente – a ocupação – faria dele (como era seu maior desejo) um proprietário em potencial e não um assalariado, já que as terras ainda disponíveis, aliadas a outros fatores da conjuntura brasileira do século XIX, como o crescimento populacional, a melhoria nos meios de transporte, as migrações internas, a valorização das terras na área cafeeira, estimulavam o avanço das fronteiras agrícolas. A perspectiva de abolição do trabalho escravo reforçava também a necessidade de uma regulamentação das condições de acesso à terra, para impedir que os libertos, transformando-se em pequenos proprietários, se constituíssem em ameaça ao modelo fundiário concentracionista. Assim, as leis de cessação do tráfico, a legislação sobre a imigração de colonos estrangeiros e a lei de terra de 1850 fazem parte de um mesmo processo. (Alencar, 1993, p. 29)

O produto da venda de terras públicas deveria ser usado para custear a imigração e a mensuração e registro de terras. O projeto também previa a criação de um imposto territorial, que não foi aprovado. A posse não poderia exceder o tamanho da maior doação do distrito em que se situava. É importante observar que a Lei de Terras não visava destruir latifúndios nem defender a terra pública. Pretendia regulamentar a propriedade privada e garantir mão-de-obra para produção da cafeicultura, sobretudo. Nesse período, para assegurar maior produtividade agrícola, o governo facilitava a aquisição de máquinas, como o descaroçador de algodão, a máquina a vapor para engenho e máquinas a vapor para serrar madeiras. Segundo Lobo,

os estudos mais recentes demonstram que houve inovação e introdução de máquinas e técnicas no período de predomínio da escravidão. No entanto, esse progresso foi lento, se comparado com o período do declínio da escravidão e o que sucedeu a abolição. Uma parte substancial dos capitais de investimento destinava-se à compra de escravos, o que inibia a possibilidade de importação de equipamento. Todos os instrumentos de trabalho feitos de ferro eram muito caros, só podendo ser importados pelas regiões mais prósperas. Até o final do século XIX, era generalizado o uso de um estado rudimentar, e raro o emprego de adubo animal ou verde. Desconhecia-se quase que por completo o combate às pragas, as práticas de cultivo com suficiente espaçamento entre as plantas, e as curvas de nível para evitar a erosão. (Lobo, s/d, p. 26)

Ao comentar o fracasso da política de terras, Alencar (1993) assinala que seus resultados e sua regulamentação foram totalmente nulos no que diz respeito à

regulamentação da estrutura fundiária no país. As dificuldades eram muitas: falta de pessoal qualificado tecnicamente para o trabalho de medição das terras; alto custo do trabalho a ser pago pelos proprietários; impossibilidade de o Estado exercer fiscalização efetiva para evitar ocupação; adiamento dos registros das terras em virtude da alta taxa cobrada legalmente. De acordo com Alencar:

à elite latifundiária do interior brasileiro, que se formara na base da ocupação de terras devolutas, não interessava a legalização da propriedade fundiária. Dedicada, em geral, à pecuária extensiva, melhor seria dentro de sua ótica, deixar em aberto a possibilidade de incorporação de novas terras sem quaisquer formalidades ou despesas, sempre que isso se fizesse necessário. (Alencar, 1993, p. 29)

Entre 1850-1889, as condições que garantiriam a implantação do capitalismo solidificavam-se no Brasil, que desfrutava de maior integração no mercado internacional. O fim da economia baseada no trabalho escravo e a organização dos bancos, das leis das sociedades anônimas, do código comercial melhoraram as condições de capitalização, de circulação monetária e favoreceram os investimentos estrangeiros. As grandes extensões de terras apropriadas para cultivo, um exército significativo de mão-de-obra barata, a expansão da demanda e do preço do café e do algodão no período correspondente à guerra de secessão norte-americana dinamizaram a economia e contribuíram para ampliar o mercado interno e transformar as relações de produção.

A industrialização dos produtos agrícolas apresentava rendimentos favoráveis ao desenvolvimento do capital agrário no país. A máquina a vapor acelerou a construção e expansão das ferrovias do café e do açúcar e das companhias de navegação, sobretudo as que serviam à exportação da borracha, e permitiu maior rendimento da fabricação do açúcar, do descaroçamento do algodão, do polimento do arroz e do beneficiamento do café.

Paralelamente ao desenvolvimento econômico da política agropecuária no Brasil de 1850/1889, ocorriam as Crises cíclicas do capitalismo, e as de 1857, 1864-1866, 1873 e a de 1888-1889 foram de grande relevância para as transformações ocorridas no mercado nacional e internacional. Conforme Lobo,

nessas crises as flutuações dos preços do principal produto de exportação, o café, desempenharam um papel decisivo. Também contribuiu o problema monetário, das emissões, das novas formas de pagamento e a falta de crédito rural adequado. Na crise dos anos setenta influiu o término da guerra do Paraguai, a aceleração do processo de libertação dos escravos e a recusa dos prestamistas de aceitar o escravo como garantia. (Lobo, s/d, p. 52)

Para controlar e assumir a direção da política agrícola no país, o governo do Segundo Reinado (1840 a 1889) criou o Ministério dos Negócios da Agricultura, Comércio e Obras Públicas, pelo Decreto nº 1.067, de 28 de julho de 1860, regulamentado em 1861. O ministério estava dividido em três diretorias: a Central e dos Negócios da Agricultura, Comércio e Indústria; a de Obras Públicas e Navegação; a de Terras Públicas e Colonização; além do Serviço de Correios. Cabia ao ministério a administração da agricultura, comércio, indústria e mineração, destacando-se,

o ensino profissional industrial e agrícola; a pesquisa industrial e agrícola; a divulgação dos conhecimentos nesses campos de atividade; a concessão de patentes de invenção; a incorporação de sociedades agrícolas, coloniais etc.; o registro, a legitimação, a medição, a demarcação de terras, a venda de terras públicas; a colonização exceto quanto a colônias militares; a catequese; a civilização dos índios em geral e daqueles das missões e aldeamentos em particular; as obras públicas (rodovias, ferrovias, navegação marítima e fluvial), a iluminação pública da corte; correios, telégrafos, serviços de bombeiros. (Lobo, s/d, p. 55)

Apesar de não atuar diretamente na produção agrícola, o Estado passou a ser mais intervencionista, não se afastando, porém, do modelo de Estado liberal. De acordo com as determinações do pensamento econômico liberal hegemônico na administração do Estado, o ministério deveria desempenhar uma função indireta na economia, ou seja, não disputar com o capital privado, mas criar a infra-estrutura necessária ao desenvolvimento da agroindústria, deixando ampla margem para a atuação da iniciativa privada. A infra-estrutura compreendia a construção de estradas e ferrovias para transporte da produção; a garantia do suprimento de mão-de-obra e de profissionais para o trabalho rural, por meio da imigração européia; a divulgação de novas técnicas

agrícolas e veterinárias; a de introdução e invenção de máquinas que aumentassem a produtividade e poupassem braços (menor custo com mão-de-obra); e a execução de uma política de crédito agrícola com juros baixos e prazo de pagamento dos empréstimos a médio prazo.

A política migratória e a mudança do trabalho escravo para o trabalho assalariado não significaram melhoria do padrão de vida dos trabalhadores, mas uma pressão de oferta de mão-de-obra sobre o mercado de trabalho que, pelo barateamento de seu custo, aumentava a acumulação de capital. O resultado dessa política era a precariedade máxima das condições de vida dos trabalhadores, exploração que beirava à escravidão³. Segundo Silva,

a colonização transformara-se num grande negócio, cujo objetivo principal era proporcionar lucro às companhias que se formavam para vender a terra aos imigrantes e colocá-los nos lotes comprados. Antes da promulgação da Lei de Terras, os lotes eram cedidos gratuitamente aos colonos que se instalavam ou por conta própria ou por conta do governo e das companhias de colonização. Após a Lei, em regra, o governo cedia as terras gratuitamente às companhias, que por sua vez as revendiam aos imigrantes em condições lucrativas. (Silva, 1996, p. 189)

A grande dificuldade enfrentada pela agricultura no Brasil – estreitamente ligada a necessidade da mão-de-obra qualificada – residia na ausência de conhecimentos sobre o solo, a fauna e a flora. O capital não encontrou, no Brasil, uma economia avançada que lhe fornecesse, de antemão, tecnologia, conhecimento específico e mão-de-obra qualificada para a segurança de seus investimentos. Era preciso pesquisar para conhecer e, depois, explorar a terra com uma margem de risco que não ameaçasse as exportações e os lucros.

⁰ Canaã, romance de Graça Aranha (1943), retrata a vida de imigrantes europeus no Espírito Santo. A obra aborda a vida de dois imigrantes alemães com diferentes visões de mundo: Milkau, que acredita na humanidade e pensa encontrar a terra prometida no Brasil, e Lentz, que não se adapta à realidade brasileira, impregnada pelas idéias da superioridade germânica e da lei do mais forte. A fala de cada um dos personagens, transcrita a seguir, evidencia a sua respectiva visão de mundo.

Lentz: Não, Milkau, a força é eterna e não desaparecerá; cada dia ela subjugará o escravo. Essa civilização, que é o sonho da democracia, da fraternidade, é uma triste negação de toda a arte, de toda a liberdade e da própria vida. (...)

Milkau: A vida humana deve ser também assim. Os seres são desiguais, mas, para chegarmos à unidade, cada um tem que contribuir com uma porção de amor. O mal está na força, é necessário renunciar a toda autoridade, a todo governo, a toda a posse, a toda a violência.¹

No Jardim Botânico do Rio de Janeiro, foram realizadas pesquisas sobre as variedades das palmeiras, reconhecimento sobre a flora do Nordeste, experimentos sobre a aclimação de plantas no Brasil e investigações sobre a aplicação médica das plantas no Brasil. No período de 1850-1889, para suprir a ausência de pesquisadores brasileiros para coleta e análise de dados, os governos convidavam, com frequência, cientistas estrangeiros, que levantaram os primeiros dados científicos sobre a biodiversidade da fauna e flora brasileiras. Esses cientistas atendiam à necessidade do governo e da economia liberal de conhecimento científico sobre as riquezas minerais e vegetais do país. O objetivo primordial era suprir os agentes do capital com dados precisos sobre as reservas de matéria-prima e possíveis aplicações comerciais desses recursos. Eram organizadas as viagens científicas que duravam, em alguns casos, cerca de três anos e eram realizadas por pesquisadores estrangeiros e brasileiros, para atividades de pesquisa e catalogação de espécies. A maior obra sobre botânica Brasileira foi dirigida por Martius, pesquisador da *Flora Brasiliensis* em 130 fascículos, o primeiro publicado em 1829. A obra de Martius continha a descrição de vinte mil espécies, das quais 5.939 até então desconhecidas. Augusto de Saint-Hilaire esteve no Brasil, de 1816 a 1822, período em que, visitando o Centro-Sul, colheu cerca de 7.600 exemplares de plantas, e analisou as formas de beneficiamento de produtos vegetais, especialmente da erva mate e as práticas da criação do gado no Brasil (Lobo, s/d).

Segundo Lobo (s/d), o intenso trabalho de pesquisa científica no campo da botânica, porém, não apresentou resultados significativos para o desenvolvimento de tecnologia voltada para a produção agrícola e veterinária. O melhor resultado nesse sentido foi o conhecimento sobre processos de aclimação de plantas mais resistentes e mais produtivas ou, até então, desconhecidas no Brasil, e os resultados desse processo eram divulgados por meio das experiências realizadas no Jardim Botânico, no Jardim de Aclimação da Quinta da Boa Vista e do Passeio Público, da cidade do Rio de Janeiro-RJ.

Para estudos e experiências de aclimação, distribuição de sementes e mudas selecionadas aos fazendeiros, e divulgação dos resultados de pesquisas realizadas em 1874, foi criada a Associação Brasileira de Aclimação, apoiada pelo governo. Como os pesquisadores eram estrangeiros, grande parte das coleções das plantas e ervas foi levada para a Europa, para estudos que, provavelmente, retornaram ao Brasil sob forma de tecnologia farmacêutica, sementes aprimoradas, adubos e agrotóxicos. Os trabalhos

registravam, sobretudo, a descrição e a classificação científica das plantas, além da descoberta de novos espécimes. A análise sobre as questões de utilidade econômica dos vegetais, de diagnóstico e cura de pragas e doenças, de melhoramento do sistema de cultivo, foi realizada pela iniciativa privada, primeiramente pelos grupos que financiavam os pesquisadores que realizaram os trabalhos. O objetivo das pesquisas era fornecer, para o capital europeu interessado em explorar economicamente o país, dados sobre a flora e a geografia brasileiras, sem nenhum comprometimento com a aplicação dos conhecimentos produzidos para o desenvolvimento tecnológico e econômico do Brasil. O conhecimento científico produzido nos institutos de botânica não era acessível aos médios proprietários rurais nacionais, que mantinham o cultivo com procedimentos arcaicos de baixa produtividade, por desconhecerem as técnicas mais avançadas de cultivo, o controle de pragas e a adaptação de sementes comerciais (Lobo, s/d).

Tornava-se, então, cada vez mais clara para os produtores brasileiros a necessidade de uma rede de ensino agrícola para formação de mão-de-obra que atendesse às exigências de conhecimento que as empresas agrícolas requisitavam para tornar sua produção valorizada no mercado internacional de exportações. A relação entre Estado, ensino agrícola para formação de mão-de-obra para atividades agropecuárias e desenvolvimento econômico da agricultura capitalista de alta produtividade foi instituída com a criação do Ministério da Agricultura, Comércio e Obras Públicas, em 1860. A necessidade econômica de desenvolver o ensino agrícola e veterinário era incontestável. Os institutos eram dinâmicos e apresentavam uma metodologia laboratorial, em que teoria e prática se associavam para novas descobertas. Os alunos do Imperial Instituto Fluminense de Agricultura estudavam na fazenda experimental Sapopemba, e faziam pesquisas no Jardim Botânico e na Fazenda Normal. O Instituto Fluminense promoveu, no Jardim Botânico, cultivos de sementes de guaraná do Amazonas, plantações de cana-de-açúcar em solo lavrado pelo arado, lavouras de batata inglesa, usando novas técnicas, estudou a aclimatação do fumo Djebel, de novas variedades de algodão herbáceo e de arroz, realizou experiências com a baunilha, e palmeiras, analisou resultados da agricultura em vários tipos de solo e com o uso do adubo (Lobo, s/d).

Em 1864, o Imperial Instituto Fluminense de Agricultura fundou um Asilo Agrícola para meninos órfãos, que recebiam treinamento agrícola prático. Em 1864, foi estabelecida uma escola agrícola pela União e Indústria com o apoio do governo central. A escola foi inaugurada com quarenta alunos, destinando doze lugares gratuitos para

meninos pobres das províncias de Minas Gerais e Rio de Janeiro. Em 1867, a Sociedade Auxiliadora da Indústria Nacional planejava organizar escolas para o ensino de primeiras letras e industrial, igualmente de agroindústria, tendo inaugurado uma escola noturna para adultos em 1871 (Lobo, s/d).

A política de destinar o ensino agrícola para filhos livres de escravos e escravos libertos, para órfãos e desocupados foi praticada em todas as províncias, e desde o início, os alunos foram explorados pelo capital agrário, política que também foi adotada pelo governo republicano e adaptada nos diversos momentos históricos ⁴. Obedecendo a essas determinações históricas, o processo de ocupação e expansão da rede pública federal de ensino agrícola desenvolveu-se ao mesmo tempo, que o Estado foi encampando as colônias particulares e fundando colônias próprias, além de providenciar o ensino de primeiras letras e rudimentos de agricultura nesses núcleos de povoamento.

Apesar da lenta execução da política de formação de mão-de-obra agrícola para colocar o Brasil entre os primeiros no mercado internacional, o governo imperial investia na política de promoção de tecnologia. Conforme Lobo (s/d), a lei de 28 de agosto de 1830 criou

o privilégio para o inventor ou introdutor de máquina de utilidade para a produção. Em cumprimento dessa determinação, de 1830 a 1875, 181 patentes de invenção foram concedidas pelo governo, além de 27 privilégios que consistiam no monopólio da máquina inventada ou introduzida por certo período de tempo. Dos vinte e sete, vinte eram de invenção, 7 de introdução. Em 23 de junho de 1860 Raimundo Pimentel recebeu o privilégio na qualidade de inventor de máquina de secar café, e em 28 do mesmo mês e ano Joaquim Murtinho dos Santos, como inventor da máquina de matar formiga. Em 1861-62 foram outorgados, ao todo, 6 privilégios a inventores e introdutores de máquinas que interessavam a agroindústria ou à lavoura. (Lobo, s/d, p. 76)

Em 1872, receberam privilégios os inventores de máquina de condensar leite de seringa, de purgar açúcar, de extrair polpa da madeira para fazer papel, de extinguir formigas, de extrair óleo e outros produtos do caroço do algodão. Em 1873, foram privilegiados os "inventores de máquina de ventilar, descascar e brunir café; de um

⁴ Esse processo provocou um deslocamento do público inicial das escolas agrícolas – os jovens desvalidos – para os filhos de fazendeiros e de trabalhadores rurais, moradores das cidades ocupadas pelo capital e suas frentes de expansão de fronteiras agrícolas. Mas a imposição histórica e econômica desses jovens continuou a mesma: vender por um baixo salário sua força de trabalho para as grandes empresas agropecuárias, com chance remota de um dia tornar-se proprietário de terra e produtor autônomo.

aparelho de beneficiar esse produto; de máquinas de descascar madeira, e de extinguir formiga saúva” (Lobo, s/d, p. 76).

A política de investimento em tecnologia, realizada pelo Ministério da Agricultura e Sociedades Auxiliadoras, não conseguiu transformar substancialmente a produtividade agrícola, para promover uma revolução no modo de produção. O arado de tipo rudimentar era usado no Brasil desde o século XVIII pelo menos, e o plantio de cana, no final do século XIX, continuava a processar-se com o uso da foice, auxiliada pelo gancho para limpar o mato, tarefa completada pela enxada. Praticava-se a queimada como recurso de desmatamento e preparo do solo para roçado e plantio. A lavoura de cana conservava as características principais da agricultura extrativa e rudimentar, que ignorava os modernos e industriais métodos de preparo do solo, plantio e colheita, armazenamento e comercialização de produtos agrícolas.

Em 1874, o governo central realizou uma pesquisa em todo o Império para diagnosticar o quadro geral da agricultura no país. O resultado revelou o que a iniciativa privada, por meio dos institutos agrícolas e das sociedades auxiliadoras, já tinha denunciado ao governo o atraso reinante na lavoura. As Comissões Provinciais declaravam:

Entre nós o methodo de cultivo é ainda na máxima parte, o de dous séculos passados, sendo muito limitado o número de cultivadores que, arostando os preconceitos admitem instrumentos aratorios e outras machinas adoptadas pelos agricultores europeus e norte-americanos.

A rotina não abandonou, por enquanto, o fogo no amanho da terra, precise elle ou não desse meio de restauração; contenta-se de usar da cultura extensiva, deixando repousar, por mais ou menos tempo, os terrenos de que tira a colheita.

E nessa rotina deixa o lavrador de comprehender as verdades mais intuitivas; não apropria as plantações à qualidade das terras que possui. (*apud* Lobo, s/d, p. 79-80)⁷

Além de denunciar o atraso tecnológico das lavouras, as Comissões Provinciais, em resposta à investigação do governo imperial, solicitavam que esse promovesse a instrução teórica e prática dos lavradores e sugeriam ainda que:

⁷ Manteve-se a grafia da época em todas as citações desse texto.

os poderes públicos devem oferecer considerável prêmio aos agrônomos estrangeiros que se prestem a vir estudar praticamente o sólo, plantaço e vegetação do Brazil; reunir em um todo systemático, o resultado de seus estudos e reger cadeiras dos diversos ramos de economia rural; devem conceder subsídios pecuniários aos filhos de brasileiros e a todos os indivíduos que se propuserem ir à Europa estudar agronomia. (Lobo, s/d, p. 80)⁹

Apesar do conhecimento dessas necessidades, o governo imperial não tratou de forma organizada o ensino de agronomia e veterinária, em nenhum dos níveis (em nenhum dos níveis de ensino).

De acordo com as interpretações políticas e diversas correntes econômicas existentes no império, segundo Lobo (s/d), a constatação do atraso tecnológico foi geralmente acompanhada de uma acomodação lógica, que tornava absolutamente compreensível a relação atraso tecnológico e escravidão e abundância de terra fértil disponível. Conforme esse entendimento, o investimento no escravo reduziria a possibilidade de importação de máquinas, de técnicas e esse tipo de mão-de-obra seria incapaz, por falta de motivação e treinamento, de usar as máquinas de forma eficaz, ou seja, escravo analfabeto não é compatível com uso de tecnologia avançada. Além do mais, a abundância de terras facilitava a agricultura itinerante, renegava a utilização de adubos para fertilização do solo e maior rendimento da produção por área plantada, e a ignorância dos trabalhadores não permitia perceber a validade do uso de curvas de nível para evitar a erosão, e da utilização de arados no lugar da queimada.

No mercado interno, a agricultura sofria a restrição do consumo, em razão da produção para as próprias necessidades nas fazendas, do transporte insuficiente para os centros urbanos, da falta de crédito agrícola e da preferência pelos produtos de exportação.

O processo de acumulação capitalista tornou-se mais intenso no período de 1850-1889, com o fortalecimento da aristocracia, incentivando a substituição do trabalho escravo pelo trabalho livre ou semi-livre do nativo e do imigrante. Com a Lei de Terras, em 1850, a terra seria convertida em mercadoria, objeto de compra e venda. A propriedade da terra, porém, era de acesso reduzido, pois os critérios exigidos para a aquisição do título e os preços estipulados para a compra excluíam, imediatamente, os

⁹ Manteve-se a grafia da época em todas as citações desse texto.

posseiros, os homens livres e pequenos agricultores. "Dessa maneira, a classe dominante conseguiu vincular a posse à propriedade da terra, pois só quem tivesse capital poderia comprá-la", assinala Siqueira (1987, p. 21)

Das últimas décadas do século XIX até 1930, o Brasil permaneceu um país predominantemente agrícola, e o café constituía o eixo da economia no período, e, desde as primeiras décadas do século XIX, sua produção destinava-se ao mercado externo. O aumento do consumo do produto, tanto na Europa quanto nos EUA, começou a expandir a economia brasileira, consolidando sua dependência ao mercado externo.

O registro da entrada das primeiras sementes de café no Brasil data de 1727, no estado do Pará. A trajetória do avanço do seu plantio teve início no século XIX, na região da Zona da Mata, em Minas Gerais, e no litoral fluminense. A partir de 1820, o café expandiu-se pelo Vale do Paraíba, no estado de São Paulo, em pouco tempo, transformando a região em maior produtora de café do país. Em 1840, o café já era, indiscutivelmente, o produto mais importante da economia brasileira. Em 1850, a lavoura cafeeira tornou-se expressiva no Oeste paulista, constituindo-se na nova fronteira do café. Essa região, além de dispor das condições favoráveis de solo e clima que existiam no Vale do Paraíba, possuía a terra roxa, um solo ainda mais fértil. Nesse período, o uso de técnicas mais desenvolvidas foi disseminado nas grandes lavouras de café. Durante o período monárquico, o cultivo era feito com técnicas muito simples. Os instrumentos de trabalho eram a enxada e a foice, e o processo de beneficiamento utilizava o monjolo – pilões socadores, movidos pela água ou força animal. Tratava-se de técnicas de produção e beneficiamento pré-industriais. A introdução do arado e do despoldador no Oeste paulista constituiu uma verdadeira revolução na cultura do café, e a utilização de técnicas desenvolvidas na lavoura do café promoveu maior incentivo à expansão da empresa de colonização.

Subvencionadas com recursos do governo, companhias particulares tomaram a iniciativa de conduzir o processo da imigração, para o atendimento de mão-de-obra nas regiões cafeeiras. As primeiras relações de trabalho estabeleceram-se pelo regime de parceria. Os parceiros eram responsáveis pelo plantio e colheita do café, dividindo com o proprietário da terra os lucros ou prejuízos anuais. Essa experiência resultou em atritos, em virtude das precárias condições de trabalho dos imigrantes e da exploração a que eram submetidos. Os contratos estabeleciam que, para custear o transporte e o sustento dos colonos, seriam feitos adiantamentos a serem pagos com juros e dentro de

certo prazo, situação que se agravava pelo fato de que o proprietário mantinha um armazém em que vendia as mercadorias (gêneros alimentícios e de subsistência) por um preço exorbitante. Havia desonestidade nos cálculos dos juros das dívidas contraídas pelos colonos.

A mão-de-obra escrava fora a base da estrutura econômica do sistema colonial, principal fator de acumulação de capital, como produtor de mercadorias coloniais e como mercadoria. Com o abolicionismo, o trabalhador assalariado, que substituiu o escravo, não representou risco para a acumulação da empresa agromercantil porque, para a economia cafeeira, pois o trabalhador assalariado, além de atender à expansão dos cafezais, constituía elemento dinâmico na formação de um mercado de consumo, e, conseqüentemente, de novas áreas de investimento capitalista.

Entretanto, a campanha abolicionista representou, em termos políticos, o comprometimento da continuidade do regime monárquico. Sem indenização da mercadoria liberta, os proprietários de escravos culpavam a monarquia por sua ruína financeira, passando a defender a causas dos republicanos.

2 O ensino profissionalizante como instrumento de contenção da revolta social e preparação de mão-de-obra

Com a Proclamação da República, a política em relação à terra alterou-se. O governo central, que exercia soberania ampla na política de concessão de terras devolutas, transferiu para os estados sua administração. Essa medida de transferência de grandes extensões de terra oficialmente aos governadores e oligarquias rurais favoreceu a sujeição dos lavradores ao proprietário da terra, estabelecendo a dominação das populações rurais por coronéis da terra. Martins declara:

A República encontra alteradas as bases da ordem social – o trabalho escravo extinto, a propriedade da terra modificada: a propriedade fundiária constituída agora no principal instrumento de subjugação do trabalho, o oposto exatamente do período escravista, em que a forma da propriedade, o

regime das sesmarias, era o produto da escravidão e do tráfico negroiro. O monopólio de classe sobre o trabalhador escravo se transfigura no monopólio de classe sobre a terra. O senhor de escravo se transforma em senhor de terras. A terra que até então fora desdenhada em face da propriedade do escravo passa a constituir objeto de disputas amplas. (Martins, 1983, p. 44-45)

Os coronéis, membros da guarda nacional – instituição de ordem escravista e agro-exportadora, confiada aos grandes proprietários que armavam e contratavam homens e cujas patentes eram compradas ao Estado – foram fundamentais para o exercício do controle sobre os votos garantindo poder aos grupos dominantes. À menor ameaça aos fundamentos político-econômicos das oligarquias regionais pelas reivindicações populares, os coronéis as reprimiam violentamente por meio de agressões e homicídios. Outro mecanismo largamente usado por coronéis era a adulteração do sistema eleitoral – a fraude nas eleições – utilizando urnas com votos preparados, com eleitores imaginários, com trocas de identidade, com voto dos mortos e substituição do conteúdo das urnas (Martins, 1983).

A expulsão de posseiros pelos coronéis e seus jagunços para atender à política dos Estados de concessão de terras em benefício das empresas de colonização e das oligarquias levaram às primeiras formas de luta e resistência camponesas (Martins, 1983). Os primeiros movimentos sociais no campo tiveram conotação religiosa. Por sua significativa denúncia da realidade brasileira e combate à ordem instituída destacam-se a Guerra de Canudos¹⁰, em 1896, a do Contestado, em 1911, e o Movimento Social de Santa Dica¹¹, Pirenópolis-GO, entre 1923 e 1926.

¹⁰ Sobre Canudos, Euclides da Cunha (1946), em *Os sertões*, documenta os contrastes entre o Brasil que "vive parasitariamente à beira do Atlântico" e aquele outro Brasil dos "extraordinários patrícios" do sertão nordestino. Canudos é um símbolo dos erros cometidos pela República. O fragmento do texto de Nicola (1998) narra o fim da luta entre as tropas do exército e os quatro últimos defensores de Canudos, no dia cinco de outubro de 1897: "No dia seis, houve a derrubada das casas e a exumação do cadáver de Antônio Conselheiro. Euclides da Cunha presta uma homenagem aos sertanejos que lutaram até a morte ao enfatizar que 'Canudos não se rendeu'.

Fechemos este livro.

Canudos não se rendeu. Exemplo único em toda a história, resistiu até ao esgotamento completo. Expugnado palmo a palmo, na precisão integral do termo, caiu no dia 5, ao entardecer, quando caíram os seus últimos defensores, que todos morreram. Eram quatro apenas: um velho, dois homens feitos e uma criança, na frente dos quais rugiam raivosamente cinco mil soldados.

Forremo-nos à tarefa de descrever os seus últimos momentos. Nem poderíamos fazê-lo. Esta página imaginamo-la sempre, profundamente, emocionante e trágica; mas, cerramo-la vacilante e sem brilho" (Nicola, 1998, p. 255).

¹¹ Sobre o Movimento Social de Santa Dica, ver capítulo II deste trabalho.

No contexto de confronto armado entre o povo e os governos estaduais e federais, a luta de classes evidencia-se na luta pela terra e a política do ensino agrícola foi estruturada. O ensino agrícola passa a ser competência do Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio, por meio do Decreto nº 1606, de 20 de dezembro de 1906. O ministério tinha sob sua responsabilidade o estudo e despacho dos assuntos relativos ao ensino agrícola, estações agronômicas, mecânica agrícola, campos de experimentação, institutos de biologia agrícola; indústria animal, escolas veterinárias; jardins botânicos, hortos, museus, laboratórios, aquisições e distribuições de plantas e sementes; legislação rural e agrícola, estudos científicos com a finalidade de promover o progresso da agricultura e da indústria animal; informações e divulgação de tudo quanto pudesse interessar à agricultura, indústria e comércio no interior e exterior (Decreto nº 1.606, de 20 de dezembro de 1906).

Pelo Decreto nº 8.319, de 20 de outubro de 1910, foi aprovado o regulamento do ensino agronômico brasileiro, que, com os seus 591 artigos, definiu o que seria o ensino agrícola e o ensino superior agrícola, tratando especificamente dos cursos das escolas médias de agricultura.

No dia 9 de dezembro de 1910, o Decreto nº 7.727 consolidou a subordinação do ensino agrícola ao Ministério da Agricultura, a qual permaneceu até maio de 1967, quando passou a ser responsabilidade do Ministério da Educação e Cultura.

De acordo com o documento *Contribuições para a regulamentação do ensino agrícola no Brasil* (Brasil, Maic, 1926), o ensino agronômico tinha por fim a instrução técnica profissional relativa à agricultura e às indústrias correlativas e compreendia o ensino agrícola, de medicina veterinária, zootecnia e indústrias rurais.

O ensino agrícola estava dividido em ensino superior, médio ou teórico-prático, ensino prático, aprendizado agrícola, ensino primário agrícola, escolas especiais de agricultura, escola doméstica agrícola, cursos ambulantes, cursos conexos com o ensino agrícola, consultas agrícolas, conferências agrícolas; e era ministrado em estabelecimentos adaptados aos fins a que se destinava, tendo os seguintes serviços e instalações complementares: estações experimentais, campos de experiência e demonstração, fazendas experimentais, estação de ensaio de máquinas agrícolas, postos zootécnicos, postos meteorológicos.

De acordo com o capítulo XV, o ensino agrícola médio ou teórico-prático, nos artigos 135 e 136, tinha por finalidade:

a educação profissional aplicada à agricultura, zootecnia, veterinária e às indústrias rurais, mediante a difusão de conhecimentos científicos e práticas racionais necessárias à exploração econômica da propriedade agrícola; o ensino deve ser teórico e prático, baseando-se nas ciências fundamentais da agricultura e visando constituir um corpo de agricultores instruídos em todos os ramos de sua profissão. (Brasil, Maic, 1926, p. 23)

O artigo 138 ressaltava que as escolas teórico-práticas, além do ensino que ministravam aos alunos, deveriam interessar-se por todos os assuntos comuns à região e pertinentes ao seu desenvolvimento econômico, realizando investigações científicas e trabalhos práticos nos laboratórios e nas fazendas experimentais.

O capítulo XVI, que trata de cursos das escolas médias, ou teórico-práticas, o artigo 144, estabelecia que, nas cadeiras de agricultura, ao ensino das culturas novas deve preceder o das culturas regionais, por meio de experimentações e de práticas que possam concorrer para aumentar o seu rendimento. No artigo 148, ficava determinado que as escolas médias deviam oferecer, além do curso regular, os chamados cursos resumidos, destinados aos agricultores, criadores ou industriais que queiram receber instrução em um ou mais ramos de sua especialidade. Estes cursos não deveriam exceder o prazo de dois ou três meses. O artigo 152 estabelecia que poderiam ser anexados às escolas médias os aprendizados agrícolas sob forma de internato ou externato. O artigo 153 contemplava a participação de qualquer agricultor às aulas teóricas e aos trabalhos práticos das escolas médias, mediante licença do respectivo diretor.

Lincol M. Rodrigues, engenheiro agrônomo da Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário (Seav), no texto *Aspectos da legislação do ensino agrícola brasileiro* (1943), comentando o Decreto nº 8.319, em discurso proferido na Escola Nacional de Agronomia, em 10 de dezembro de 1938, afirmou que, embora perfeita em teoria, a legislação de 1910, na prática, não correspondia às expectativas. Considerava que não possuíam os técnicos as observações necessárias ao perfeito conhecimento do meio físico brasileiro e de sua produção agrária. "O desconhecimento desses problemas agrícolas, a falta de técnicos experimentados, o ambiente político da época, a falta de verbas para a instalação dos serviços previstos no citado decreto, foram as causas principais do fracasso do grandioso plano de ensino agrônômico laborado", declara Rodrigues (1943, p. 1-2).

O contexto político social do período de 1910 a 1940, no Brasil, apresenta as classes dominantes acuadas diante dos protestos do anarco-sindicalismo e das revoltas ensaiadas pela classe trabalhadora. Ferreira (1994) descreve a movimentação política da sociedade brasileira do início do século, quando a classe operária emergente lutava contra a miséria e a exploração capitalista defendidas pela burguesia industrial e pelas oligarquias agrícolas:

A articulação do movimento operário no país, na primeira década deste século [século XX], com o internacionalismo, era ponto pacífico. Congressos, imprensa operária, associações de mutualidade e resistência, além de expressivos movimentos grevistas (registraram-se 111 greves no período que decorre de 1900 a 1910), atestavam um vigor das mobilizações trabalhistas desde o século passado. (Ferreira 1994, p. 10)

Enquanto os trabalhadores assalariados se organizavam politicamente e buscavam melhores condições de vida e trabalho, na periferia das grandes cidades, os excluídos do mercado de trabalho, "os desocupados, os vadios, os mendigos, os ladrões e toda sorte de marginalizados começavam a se agrupar nas grandes cidades oferecendo desafio constante à ordem estabelecida" (Ferreira, 1994, p. 10).

O receio das revoltas e dos movimentos sociais e o estado miserável de vida da população pobre levaram o governo e as classes dominantes a executar uma política de incorporação *pacífica* da classe pobre ao mundo do trabalho, pois, imersa em condições de miséria e desemprego, ameaçava a estabilidade social. O medo da multidão de miseráveis fez a burguesia desenvolver, no Brasil, uma política de controle social centrada na construção de asilos, prisões, arsenais militares, hospícios, casas correcionais e escolas profissionais, com o objetivo único de conter as camadas pobres da sociedade, mantendo-as sob controle. Instaurou-se no Estado brasileiro a burocracia da submissão institucionalizada para administrar a desordem social. Uma política, que teve suas raízes nos tempos coloniais, sustentada na ação do Estado sobre homens livres e marginalizados, coagia ao trabalho assalariado, por meio da formação profissional executada nos patronatos agrícolas e nas escolas de aprendizes artífices, para os menores órfãos e desvalidos das cidades e das áreas rurais, e nos aprendizados agrícolas, para os trabalhadores rurais adultos.

A evolução do ensino profissionalizante no país constitui-se sob a forma de controle social do homem pobre, como um dos fatores de ordenamento dos excluídos, para o trabalho assalariado; como fomento à produção de mão-de-obra para a indústria urbana e para a agricultura.¹²

O período de 1910 a 1940 foi "de destacada importância e significação para desvendar as origens do ensino industrial e sua evolução no Brasil, a partir de políticas públicas voltadas para a construção do arcabouço de uma moderna sociedade do trabalho" assinala Ferreira (1994, p. 9).

Duas vertentes interpretativas podem ser consideradas para uma análise histórica do ensino agrotécnico no Brasil: a primeira, mais evidente na realidade econômica da agricultura brasileira, atribui às escolas agrotécnicas um papel exclusivo de formação de mão-de-obra qualificada para atender à demanda do processo de expansão da produção da agroindústria do início do século XX; e a segunda, que revela o aspecto político da formação dessa mão-de-obra – os fundamentos do ensino agrícola e da educação rural – procura demonstrar que a criação das escolas atendeu ao objetivo político do governo republicano de criar um dispositivo de controle social, em que as escolas agrícolas buscariam integrar, por meio da disciplina, o homem despossuído (menor e adulto) à nova ordem de trabalho que a economia capitalista exigia; ou seja, não mais trabalho escravo, mas trabalho assalariado. Esse duplo viés interpretativo encontra objeto histórico na criação das escolas de aprendizes artífices (1909), que disciplinavam e preparavam meninos pobres para o trabalho na indústria manufatureira, e dos patronatos agrícolas (1918), voltados para preparar meninos pobres e marginalizados para o trabalho assalariado agrícola, como operários agrícolas de nível técnico. Ambas as instituições enfatizavam o caráter disciplinar de sua formação – a recuperação moral dos meninos marginalizados – e a vitória social que representava a inclusão dessa mão-de-obra nos diversos setores da economia capitalista (Ferreira, 1994).

O modo de produção industrial tinha necessidades complexas e as tarefas do grande cultivo também exigiam homens com conhecimentos especializados. Havia,

¹² Em 1914, O Presidente da República, Venceslau Brás, justificou a necessidade da formação profissional nos seguintes termos: "A criminalidade aumenta; a vagabundagem campeia; o alcoolismo ceifa, cada vez mais, maior número de infelizes, porque, em regra, não tendo as pobres vítimas um caráter bem formado e nem preparo para superar as dificuldades da existência, tornam-se vencidos em plena mocidade e se atiram à embriagues e ao crime. Dê-se, porém, outra feição às escolas primárias e às secundárias, tendo-se em vista que a escola não é somente um centro de instrução, mas também de educação e para esse fim o trabalho manual é a mais segura base; instalem-se escolas industriais, de eletricidade, de mecânica, de química industrial, escolas de comércio, que os cursos se povoarão de alunos e uma outra era se abrirá para o nosso País" (*apud* Machado, 1989, p. 26).

pois, a necessidade do estabelecimento do ensino técnico profissional para o desenvolvimento da indústria e da agricultura. A iniciativa privada pressionava o governo para a instituição da rede pública de ensino agrotécnico. No 1º *Congresso Nacional de Agricultura do Nordeste*, realizado em 1923, em João Pessoa, na Paraíba-PB, a iniciativa privada do setor agrícola, engenheiros agrônomos e autoridades estaduais defenderam a regionalização dos patronatos, sugeriram mudanças no existente sistema de formação (rudimentar e complementar) e a destinação da mão-de-obra formada nos patronatos, unicamente para as atividades rurais. Nada de meninos urbanos nos patronatos, nada de meninos rurais estudando em área urbana, diziam eles.

Os empresários acreditavam que a criação de estabelecimentos técnico-profissionais era obrigação dos governos estadual e federal, que deveria ser encampada como uma política capaz de consolidar a idéia central de ordem, progresso e desenvolvimento industrial, a qual levaria os republicanos ao poder. Não mais podendo omitir-se de uma resposta às pressões constantes dos grupos econômicos do setor agrícola atuante no país, o governo republicano instituiu duas redes de ensino técnico profissionalizante de nível médio: as escolas de aprendizes e artífices (formação de trabalhadores para a indústria urbana) e os patronatos agrícolas (trabalhadores para as empresas agrícolas).

3 As escolas de aprendizes artífices (Eaas)

Criadas pelo Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, as escolas de aprendizes artífices efetivaram o projeto da política de intervenção estatal na formação da força de trabalho no Brasil. O decreto foi assinado pelo Presidente da República, Afonso Pena, que, na justificativa introdutória do decreto, apresentou à sociedade brasileira as razões sociais que o levaram à criação das escolas de aprendizes artífices:

O aumento constante da população das cidades exige que se facilite às classes proletárias os meios para vencer as dificuldades sempre crescente da luta pela existência, que para isso se torna necessário não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade, escola do vício e do crime, que é um dos primeiros deveres do Governo da República formar cidadãos úteis à nação. (Brasil, Decreto nº 7.566, 1909)

Analisando as escolas de aprendizes artífices como instrumento de controle social – motivo principal da criação de instituições de ensino profissionalizante para alunos pobres e marginalizados – Ferreira afirma:

Essas escolas foram localizadas nas cidades-foco de decisão política, ou seja, nas capitais dos estados, com base em critérios essencialmente políticos, e, mesmo porque, seria exatamente nessas capitais onde poderiam afluir surtos de insubmissão e rebeldia popular de maior peso e repercussão nacional. (Ferreira, 1994, p. 10)

Para Ferreira, é verdadeira a consideração de Cunha (1983) de que a localização e o dimensionamento das 19 EAA's em relação à distribuição espacial das empresas manufactureiras, "supostamente, as demandantes da força de trabalho que viria a ser

qualificada", não correspondiam ao interesse econômico. Havia escolas de aprendizes artífices nas capitais e não onde a demanda industrial de mão-de-obra se fazia gritante.

Logo, a fundamentação das EAA's (e dos patronatos agrícolas, criados sob a mesma concepção política) não se encontrava exclusivamente ligada à formação da mercadoria força de trabalho industrial ou agrícola. A lógica caminhava em outra direção,

naquela decorrente do processo de urbanização crescente, gestação de uma classe trabalhadora fabril, aliada à organização de movimentos reivindicatórios do proletariado, o inchamento das cidades, o crescimento do número de vadios, a desordem pública, a tentativa de desarticular os movimentos operários de todo o país e os conflitos sociais foram, por certo, os fatores mais imediatos do estado nesse rumo. É, como chama a atenção Bresciani (1985, p. 39), a confluência persistente do trinômio máquinas, multidões e cidades que vai nortear essa preocupação com o re-ordenamento, com a organização dos homens para a sociedade do trabalho. (Ferreira, 1994, p. 10)

As EAA's apresentavam, além do preconceito contra o trabalhador pobre e analfabeto, destinado à atividades consideradas próprias para os desvalidos, uma política de controle social, pela submissão resignada pela força da necessidade, formando homens incapazes de rebelar-se contra o sistema e a ordem capitalista, disfarçada de benefício social. Tratava-se de uma política de ensino profissionalizante que *salvava* os pobres da marginalidade, mas, sobretudo, aumentava, com o trabalho desses homens *salvos* pelo ensino profissionalizante, os lucros dos donos dos meios de produção.

4 Os patronatos agrícolas

O agrônomo, Lauro Montenegro descreve os patronatos como "instituições que teem por fim ministrar o ensino primário, dar uma assistência desvelada á infância desprotegida, e proporcionar o ensino profissional" (Montenegro, 1923, p. 365).¹³

A função principal dos patronatos era ministrar conhecimentos agrícolas necessários ao desenvolvimento da agricultura brasileira, considerando que esses conhecimentos deveriam habilitar o trabalhador rural para um desempenho preciso na lida com as características geofísicas da região em que estava localizado o patronato, pois o ensino ministrado nessas instituições e a formação do alunos deveriam atender às necessidades das empresas locais e, de preferência, ser ministrado a pessoas da região.

Para os patronatos, eram levadas as crianças pobres de doze a dezesseis anos, que recebiam o ensino das primeiras letras, com o objetivo político explícito "de arrancar-as ás trevas da completa ignorância em que geralmente se acham mergulhadas, e de então começa um trabalho de educação proficua, formando-se-lhes o espírito e preparando-lhes o caráter que é sempre melhormente plasmado nesse labor do campo, num contacto direto com a natureza" (Montenegro, 1923, p. 366).

A política de minimizar os conflitos sociais gerados pela miséria dos trabalhadores e o alto grau de analfabetismo que marcava a sociedade brasileira e, ao mesmo tempo, consolidar um processo de formação de mão-de-obra para as empresas agrícolas fez que o governo federal atendesse às exigências do capital e, inescrupulosamente, selasse um destino cativo para a classe trabalhadora, que se iniciava pela submissão daquelas crianças às regras de exploração do modo de produção capitalista. Desse destino, elas não poderiam escapar, a não ser pelo caminho da marginalidade e da revolta popular. À burguesia nacional e estrangeira, não interessava enfrentar a ira dos miseráveis e seu clamor por justiça, igualdade e distribuição da riqueza. Montenegro descreve com precisão os termos sociais dessa política de ensino agrícola adotada nos patronatos considerados fundamentais para o progresso agrícola:

¹³ Texto apresentado no *I^a Congresso de Agricultura do Nordeste Brasileiro*, em Recife-PE, janeiro de 1923. Em todas as citações do texto de Montenegro (1923), manteve-se a grafia da época.

As crianças admitidas nos Patronatos teem de ser industriadas no trabalho da lavoura e então aqui se inicia o preparo de homens que amanha serão factores incomparaveis de nossa grandeza econômica.

Aquelle que sahe de um patronato já não é o trabalhador bronco, desconhecedor de todos eses processos que a bõa agricultura exige para a sua eficiencia, deixando quasi toda a tarefa da produção á Natureza. É o operário que vae para o campo conhecendo os caracteres do solo que se lhe apresenta, sabendo com convicção dos resultados que á agricultura trazem as machinas agrícolas, senhor de seu manejo, armando-as e desarmando-as com o desembaraço de quem lhes está habituado ao trato, dispondo, enfim, de todos esses elementos que tornam um lavrador capaz de explorar um terreno convenientemente, utilizando-se dos recursos que seja elle susceptivel. E a reforma de nossa agricultura, arrastando-se perenemente numa rotina grosseira que lhe emperra o desenvolvimento, se não poderá effectuar sem antes verificar a reforma do trabalhador rural. (Montenegro, 1923, p. 366)

De acordo com os princípios fundamentais que nortearam sua concepção como instituições disciplinadoras do caráter e preparadoras de homens para o trabalho assalariado, os patronatos deviam devolver à sociedade

valores humanos que vão prestar o seu concurso á sua construção econômica. Não é, portanto, apenas um homem dotado de bons sentimentos, forrado de virtudes moraes plausiveis que os Patronatos entregam á sociedade. É um verdadeiro mestre dessas primaciaes questões agrícolas que elles devolvem ao meio donde os foram retirar. (Montenegro, 1923, p. 366)

Uma das justificativas apresentadas pela iniciativa privada e pelo próprio Estado brasileiro, em defesa do ensino agrícola de nível técnico, baseava-se no contraponto entre trabalho intelectual e teórico (realizado pelo agrônomo, de nível superior) e o trabalho manual e prático (realizado pelo operário rural, de nível técnico). Havia agrônomos, mas sua formação, sob forte influência da cultura européia colocava-os em situação de desconhecimento da realidade agrária brasileira. A prática de importação de tecnologia agrícola e sua aplicação direta na lavoura nacional, sem um prévio processo de adaptação, colocavam os agrônomos em situação de incompatibilidade com os objetivos de uma lavoura com alta produtividade e baixos custos. A iniciativa privada precisava de trabalhadores rurais que dominassem a prática do trabalho agrícola em solo brasileiro e necessitava conhecer as condições de produção da terra destinada ao cultivo. Defendendo os interesses do capital agrário, os empresários analisavam o conflito entre

conhecimento teórico importado e a necessidade de uma prática objetiva e condizente com a realidade da geofísica do solo brasileiro sob a seguinte perspectiva:

Devemos forrar o operário rural a esse mal que se verifica com alguns agrônomos. Fazem estudos às vezes com grande proveito relativos a culturas que se desenvolvem na Europa, e quando querem aplicar às mesmas culturas aqui no Brasil os processos que se adoptam, por exemplo, na França defrontam com fracassos tremendos.

Essa questão, portanto, dum meio em que tem de agir o trabalhador toma uma importância indiscutível quando se trata de agricultura. Sorver os ensinamentos que veem nos livros é muito bom mas assimilar o que a experiência indica e praticar sempre de accordo com o ambiente em que se tem de operar é ainda muito melhor. Por isso é que timbramos em manter nossa opinião de que os Patronatos devem dar trabalhadores ruraes visando sempre o meio em que elles terão de viver e que deve ser o em que se acham situados aquelles institutos.

O operário rural é como o complemento do agrônomo. É um executante intelligente e consciente das ordens e ensinamentos deste.

Do seio dos Patronatos, pois, hão de sahir os encarregados do aperfeiçoamento de nossa agricultura, com resultados economicos palmares e vultuosos para o paiz. (Montenegro, 1923, p. 367)

A determinação político-pedagógica de formar mão-de-obra para as empresas da agroindústria, que orientava o funcionamento dos patronatos agrícolas, justificava a seleção das crianças que moravam na área rural, como público alvo principal daquelas instituições de ensino.

Em parecer sobre o texto do agrônomo Montenegro, José Octavio de Barros¹⁴ destaca o valor econômico advindo com a instituição dos patronatos que se expressava em menores despesas para o Estado, ao retirar da rua potenciais subversivos da ordem instituída pelo capitalismo e os remetia diretamente para o mercado econômico sob a forma de trabalhadores úteis e pacíficos. Ele afirma:

O valor econômico dos patronatos não está na diminuição das despesas que elles forçosamente originam. Não. Elle está no resultado que deixará futuramente ao paiz preparando trabalhadores em condições de operarem com intelligencia, economia e resultado.

¹⁴ José Octavio de Barros foi relator do 1^o Congresso Nacional de Agricultura do Nordeste (1923)

O Patronato Agrícola é dinheiro a juro compensador, garantias excellentes e altamente idoneas. (Barros, 1923, p. 369)¹⁵

Reforçando a defesa dos patronatos como fator de desenvolvimento econômico da agricultura nacional, o relator contextualiza a educação profissional no momento histórico do início do século:

O período é de transição, e só por meio da educação é que poderemos garantir a obra gradual e transformadora das futuras gerações. A Educação é precisa e systematicamente organizada para adaptar o indivíduo ao meio que o espera. Pelo atavismo estes menores, com tal idade, ao entrarem nos Patronatos, já estão com o character feito, logo que completem a sua educação voltarão para o meio onde foram creados. Este meio será na melhor das hypotheses industrial, fabril, logo até um erro pretender resolver uma tão magna questão, que abrange simultaneamente tantos lados, encarando-a por um. (Barros, 1923, p. 369)

Um dos inconvenientes da estrutura adotada nos patronatos era decorrente da divisão entre o ensino rudimentar e o complementar, um conflito que ameaçava o direcionamento exclusivo da mão-de-obra formada nos patronatos para a área rural, já que o ensino complementar só existia no Rio de Janeiro, uma área predominantemente urbana. Barros apresenta essa questão da seguinte forma:

Um outro defeito que ainda notamos nos Patronatos actualmente, é de serem alguns somente rudimentares, ficando o complementar no Estado do Rio para onde terão de seguir os menores depois de rematado o seu estado elementar. Ora são claros os inconvenientes dahi advindos.

Um menino que no Patronato Rudimentar estuda, pendendo para uma certa especialidade, indispensável na região em que vive, chegando ao Patronato Complementar, já lhe não é possível aperfeicoal-a por lá não ter a referida especialidade o desenvolvimento que tinha onde iniciou os seus estudos.

Mesmo a orientação, os métodos de ensino, as peculiaridades são todas diferentes, dando-se assim uma verdadeira colisão no espírito do menino, que, se não achando ainda bem formado, não pôde adaptarse facilmente a um meio tão opposto ao que encetou a sua preparação. Admittindo-se, porém, que elle aфирa largos proveitos nesse Curso Complementar pôde, ainda nessas condições, o prejuizo recahir sobre a região de que proveio o menor e

¹⁵ Manteve-se a grafia da época nas citações do texto de Barros (1923).

a qual o Patronato Rudimentar visava beneficiar. O menino deparando no novo meio que o rodeia, certas fascinações que o tentam, ao sair do Patronato Complementar não mais deseja voltar á sua terra, e esta então perde o trabalhador operoso com que contava para o desenvolvimento de sua agricultura. (Barros 1923, p.368)

Os patronatos vigoraram como instituições de ensino agrícola para formação de operários rurais até 1934, quando passaram a denominar-se aprendizados agrícolas porém, suas funções políticas e econômicas continuaram atendendo aos interesses capitalistas na agricultura brasileira, conforme assinala Siqueira:

o ensino agrícola cumpria algumas funções importantes, como a de fornecer mão-de-obra especializada e barata para os grandes fazendeiros; a de aumentar a oferta dos gêneros de alimentação básica; a de evitar a migração do campo para a cidade; e a de servir como meio correccional para seus alunos internos, que executavam serviço no campo como castigo, dentro de uma linha rígida de conduta. (Siqueira, 1987, p. 29)

Durante a Primeira República, inexistiam dispositivos constitucionais que garantissem um projeto amplo e sistemático de educação, bem como órgãos especializados, ministérios e secretarias para tratar exclusivamente das questões da educação em seus vários níveis; faltava um plano nacional de educação e um sistema escolar que integrasse graus e ramos.

5 A lei orgânica do ensino agrícola e a superintendência do ensino agrícola e veterinário (Seav)

A crise de 1929 agravou as contradições da economia brasileira, que, até então, se restringia às monoculturas de produtos primários como o café, açúcar, borracha e o algodão, para exportação, o que subordinava o crescimento interno à demanda externa. Internacionalmente, a crise de 1929 foi uma das maiores apresentadas pelo capitalismo, provocando alterações profundas no mundo inteiro e todos os países que mantinham

relações econômicas com os EUA passaram por conflitos políticos e caos social. A depressão econômica afetou drasticamente a agricultura cafeeira, praticamente levada à falência. A produção de café no Brasil, naquele ano, era maior que o consumo mundial.

Essa crise econômica e a dissidência política das oligarquias regionais geraram uma modificação na estrutura de poder do país: a hegemonia dos coronéis foi desarticulada, abrindo o processo de decisão política aos grupos urbanos (comerciantes, industriais, operários, funcionários públicos etc.). O governo que teve início nos anos 30 do século XX foi marcado por uma política econômica que direcionava o capital para o desenvolvimento da indústria, provocando uma queda nos investimentos agrícolas. Tendo sido a principal preocupação dos governos da República Velha, os setores da agricultura e o governo foram substituídos pela indústria, que passou a constituir o eixo da política econômica do período.

Ao assumir o poder em 1930, Getúlio Vargas, ao mesmo tempo que procurou criar mecanismos econômicos e políticos centralizadores, em seu projeto de reconstrução nacional, se aproximou do proletariado urbano, em um esforço por estabelecer uma política de atendimento às reivindicações populares, valendo-se, para isso, da propaganda ideológica, cujo papel era o de moldar a opinião pública. A utilização do rádio serviu ao propósito (em relação às populações rurais) da ocupação de terras devolutas para atender à política de expansão de fronteiras agrícolas e controle populacional dos grandes centros.

O Estado Novo, ditadura instituída em 1937, foi concebido por militares liderados por Getúlio Vargas, como um Estado autoritário e modernizador, que deveria comandar o país por muitos anos, mas que derrotado pela inserção do Brasil no quadro das relações internacionais, durou apenas oito anos. A partir do Estado Novo, a industrialização tornou-se projeto de desenvolvimento nacional, apoiado ideologicamente pela economia de guerra. A crise mundial tinha como consequência imediata a ruína dos fazendeiros, pois a produção agrícola ficava sem mercado e aumentava o desemprego nas grandes cidades. Para tentar controlar a crise, Vargas, ainda durante seu governo constitucional, centralizou a política do café em suas mãos. Em 1931, criou o Conselho Nacional do Café (CNC), que substituiu o Instituto do Café do estado de São Paulo, no controle da política econômica do produto. O CNC tinha um desafio a vencer: o que fazer com a parte dos estoques atuais e futuros que não seriam absorvidos pelo mercado internacional? A solução foi elaborada em 1931 nos seguintes termos: o governo compraria o café com o dinheiro arrecadado com o imposto sobre

uma parte da receita das exportações, e destruiria fisicamente uma parcela do produto. Tratava assim de reduzir a oferta e sustentar os preços. A destruição de café durou treze anos (só acabou em 1944), período no qual foram destruídas 78,2 milhões de sacas correspondentes ao consumo mundial de três anos. Em 1933, o CNC foi substituído pelo Departamento Nacional do Café (DNC), que, definitivamente, colocava o governo federal no controle da política cafeeira (Fausto, 1996).

A partir de 1930, o modelo colonial de exportação passou a se orientar para a *substituição de importações*, caracterizado, sobretudo, pela:

(I) monopolização, com base em mercados regionais isolados, onde a oferta estava concentrada em algumas poucas empresas, (II) política monetária do Estado, determinando mudança dos preços relativos a favor do setor industrial, voltado para o suprimento do mercado interno de produtos antes importados, principalmente bens de consumo não-duráveis (tecidos, alimentos, calçados etc.) mediante favores fiscais e creditícios, e fazendo com que parte da renda gerada na agricultura fosse transferida para a indústria; (III) inversões de capital a partir de lucros acumulados nas empresas, independentemente de um "mercado de capitais". (Cunha, 1989, p. 33)

No plano social, a política trabalhista, embora houvesse alarmado os setores da classe dominante mediante medidas como a regulamentação do trabalho feminino, de menores e do trabalho noturno, a instituição da carteira profissional, e a fixação da jornada de trabalho em oito horas de serviço diário, definiu-se como uma política conservadora em relação aos operários e a trabalhadores rurais.

Regulando os direitos das classes patronais e operárias, a política trabalhista atrelou os estatutos sindicais ao Ministério do Trabalho, tornando sua participação política limitada. No campo, desde o agravamento da crise do café, com o investimento dos cafeicultores em negócios do comércio e da indústria, pequenos proprietários passaram a ocupar as terras destinadas a esse cultivo, em regime de arrendamento ou como posseiros, mas é preciso destacar que as relações de trabalho eram estabelecidas de acordo com os interesses dos grandes proprietários, ou seja, a propriedade da terra permanecia intocável (Cunha, 1989).

Dessa forma, o sentido da política trabalhista de Vargas, desde o início, delineava-se pelo controle do movimento operário, com favorecimentos e criação de

condições para o desenvolvimento da burguesia industrial, o que explica o fato de a promulgação da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) não constituir instrumento legal de garantia dos direitos trabalhistas aplicáveis aos trabalhadores rurais.

Com a repressão das forças políticas opositoras ao regime capitalista industrial, o Estado Novo conseguiu controlar a explosão dos focos de conflitos sociais, mas não eliminou as contradições históricas que originaram esses conflitos. A contradição básica do capitalismo – *capital versus trabalho* – não foi suprimida, apesar de todas as aparentes conquistas dos trabalhadores com o Estado Novo, como as novas políticas de educação profissionalizante para as classes trabalhadoras. Embora excluísse os trabalhadores rurais dos benefícios trabalhistas concedidos aos trabalhadores urbanos, a CLT era apresentada como o símbolo máximo da lealdade do Estado em relação à classe trabalhadora. Essa formação profissional dirigida para os trabalhadores pobres atendia às exigências de mão-de-obra da burguesia industrial (agrária e urbana). Afirma Cunha:

As classes dominantes, embora satisfeitas com o desempenho do Estado Novo na oferta de um contingente de trabalhadores baratos e contidos, tinham setores que defendiam outra versão da ordem. Ao invés de autoritarismo, o liberalismo político e econômico, capaz de diminuir a força do Estado no arbitramento das disputas de interesses entre suas frações, como também, de institucionalizar (e diluir) os conflitos emergentes da própria luta de classes. (Cunha, 1989, p. 27)

De acordo com a centralização econômica do Estado Novo, a política de educação de Vargas teve como ponto de partida de sua ordenação a criação do Ministério da Educação e Saúde, em novembro de 1930. A instituição de um ministério e de secretarias, como órgãos especializados para realização de uma política sistemática no campo da educação, proporcionou aos educadores a possibilidade de concretização de um plano nacional, reivindicado em debates, e questões apontados nos vigorosos anos 20 sobre um programa amplo de educação para o país, até então inexistente. Machado assinala:

Somente a partir de 1930, com a criação do Ministério de Educação e Saúde Pública, é que se vai notar uma maior centralização das decisões e uma

unificação da política educacional. Além deste caráter fragmentário e ainda dispersivo do ensino técnico, nesta época, há que assinalar a visão dominante a respeito deste tipo de ensino e que até hoje encontra-se muito difundida: aquela que o considera como próprio de apenas certos grupos sociais. Se hoje, tal concepção, pelo menos a nível governamental, é escamoteada por um discurso que se supõe democrático, naquele momento histórico, o próprio Estado assumia aquele ensino como predestinado para as camadas mais desfavorecidas, os deserdados da fortuna, como os menores marginalizados. Não quer dizer que o Estado após 30 deixa de se pautar por essa visão; esta vai ainda predominar por muito tempo até quando, politicamente, se mostrar como empecilho para a dominação ideológica, até quando as contradições de classe passarem a exigir do Estado o ocultamento refinado da sua política de classe. (Machado, 1989, p. 30)

Segundo Machado (1989, p. 38), no período de 1930 a 1945, o ensino técnico passou por transformações importantes, registrando um acréscimo no número de escolas – "constata-se uma modificação na participação do ensino industrial de 7,4% para 14,0% no conjunto do ensino médio, o que equivale a um crescimento de 335% entre 1935 e 1945". Machado declara:

Não há dúvida de que a concepção predominante acerca de todo o ensino profissional continuará sendo como aquele destinado às "classes menos favorecidas". É claro que nesse sentido também se procura evoluir, conferindo às escolas profissionais denominações mais adequadas que Colégio de Misericórdia, Escola de Ingênuos, Orfanato, Asilo Industrial, Asilo de Menores Desvalidos, Reformatórios e outras do mesmo gênero. (Machado, 1989, p. 38)

A estrutura da rede pública de ensino erguida pelo Estado Novo foi reafirmada pela Constituição de 1946, com pequenas alterações nos aspectos mais autoritários como a educação moral e cívica e a instrução pré-militar nas escolas. "A intensificação dos processos de industrialização e de monopolização, ao lado da emergência do populismo como instrumento de dominação das massas incorporadas à política, mas escapando das mãos das classes dominantes, foram os principais fatores determinantes das mudanças havidas na educação escolar" afirma Cunha (1989, p. 32).

Dentre os mecanismos que garantiam a intervenção do Estado na educação pública, concernentes ao ensino agrícola, foram criadas superintendências, coordenadorias, conselhos técnicos, departamentos, com poder de controlar e propiciar

a formação de profissionais para a agricultura brasileira, adaptando o ensino agrícola ao regime centralizador do Estado Novo. Em 1938, foi criada pelo Decreto nº 982, de 23 de dezembro, a Superintendência do Ensino Agrícola (Sea), que passou a denominar-se Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário (Seav), por meio do Decreto-lei nº 2.832, de 4 de novembro de 1940, que legislou sobre o ensino agrícola até maio de 1967.¹⁶

O Decreto nº 16.826, de 13 de outubro de 1944, aprovou o regimento da Seav, do Ministério da Agricultura, cuja finalidade era "orientar e fiscalizar o ensino da agricultura e da veterinária em seus diferentes graus, fiscalizar o exercício das respectivas profissões e ministrar o ensino médio e elementar da agricultura às populações rurais" (Brasil, MA, 1944, p. 2).

A superintendência estava organizada em cinco seções: Seção de Estudos e Pesquisas (SEP), Seção de Difusão Educativa (SDE), Seção de Administração Escolar (SAE), Seção de Fiscalização (SF) e Seção de Administração (SA).

No capítulo III, da competência das seções, o regimento atribuía à SEP a incumbência de estudar os problemas do ensino agrícola e veterinário em todos os graus e modalidades; elaborar planos de edificações e instalações escolares para estabelecimentos de ensino agrícola e veterinário; estudar os métodos de ensino em uso e propor medidas de aperfeiçoamento; fazer a estatística escolar e estudar processos de seleção pré-vocacional e de orientação profissional aplicáveis à agricultura e veterinária.

Era responsabilidade da Seção de Difusão Educativa promover a educação direta das populações rurais, colaborando com a educação extensiva ministrada pelos estabelecimentos subordinados à Seav; promover por meio do rádio, do cinema e da imprensa a divulgação de assuntos educativos de interesse para as populações rurais, escolas primárias, rurais, estabelecimentos subordinados à Seav, ou por ela fiscalizados.

Competia à Seção de Administração Escolar exercer a administração dos estabelecimentos federais de ensino agrícola e veterinário médio e elementar existentes; propor ao governo a criação de estabelecimentos de ensino rural para o desenvolvimento da produção nas regiões agrícolas.

A Seção de Fiscalização exercia a fiscalização dos estabelecimentos de ensino agrícola e veterinário, mantendo completo e atualizado um fichário desses

¹⁶ O primeiro órgão central da orientação e fiscalização do ensino agrícola no país denominava-se Inspeção dos Patronatos Agrícolas, criada em 1919. Recebeu, posteriormente as seguintes denominações: Diretoria do Ensino Agrônômico, Diretoria do Ensino Agrícola, Superintendência do Ensino Agrícola e Superintendência de Ensino Agrícola e Veterinário (Seav).

estabelecimentos; fazia registro dos diplomas, títulos e documentos de habilitação profissional e científica referentes à agricultura e à veterinária.

À Seção de Administração competia promover medidas necessárias à administração de pessoal, material, orçamento e comunicações, com o Departamento de Administração do Ministério da Agricultura, de acordo com as normas e métodos de trabalho determinados pelo departamento.

A estrutura administrativa da Seav objetivava colocar a rede pública do ensino agrícola e veterinário¹⁷ sob controle do Estado Novo, com a finalidade de conter a revolta dos trabalhadores, preparando-os para o trabalho assalariado e fornecer mão-de-obra de nível técnico para as grandes empresas agrícolas, organizadas nos moldes da indústria capitalista e da grande produção. A Seav executava a política do ensino agrícola em todo o território nacional.

Com o fim da ditadura Vargas, o ensino agrícola de nível médio teve sua primeira regulamentação, com a denominada Lei Orgânica do Ensino Agrícola, promulgada pelo Decreto-lei nº 9.613, de 20 de agosto de 1946, que definiu sistematicamente o ensino agrícola de grau médio. A Lei Orgânica estabelecia a articulação de cursos agrícolas técnicos com os de agronomia e veterinária, ampliando a qualificação dos trabalhadores rurais. De acordo com o art. 1º, Título I, disposição preliminar, "esta lei estabelece as bases de organização e de regime do ensino agrícola, que é o ramo de ensino até o segundo grau, destinado essencialmente à preparação profissional dos trabalhadores da agricultura". Segundo o art. 2º, capítulo I, da mesma lei, o ensino agrícola deveria atender:

1. Aos interesses dos que trabalham nos serviços e misteres da vida rural, promovendo a sua preparação técnica e a sua formação humana.
2. Aos interesses das propriedades ou estabelecimentos agrícolas, proporcionando-lhes, de acordo com as suas necessidades crescentes e imutáveis, a suficiente e adequada mão de obra.
3. Aos interesses da Nação, fazendo continuamente a mobilização de eficientes construtores de sua economia e cultura. (Brasil, Decreto-lei nº 9.613, 1946)

¹⁷ Além dos estabelecimentos de ensino agrícola federais, incluindo-se nesse grupo as escolas em regime de *Acordo* entre a União e os estados, existiam ainda duas categorias: as equiparadas, mantidas

Ao tratar do ensino agrícola como preparação profissional do trabalhador rural, o decreto-lei determinava como sua finalidade (art. 3º 9.613, capítulo I), formar profissionais qualificados para as diversas atividades agrícolas; dar aos trabalhadores rurais, jovens e adultos, qualificação profissional que lhes permitisse aumentar a eficiência e a produtividade do seu trabalho nas empresas do empregador; aperfeiçoar os conhecimentos e capacidades técnicas de trabalhadores agrícolas diplomados; formar professores e administradores de serviços para o ensino agrícola e aperfeiçoar-lhes os conhecimentos e a competência (Brasil, Decreto-lei nº 9.613, 1946).

Os princípios do ensino agrícola (cap. II, art. 5º), estabelecidos pela Lei Orgânica de 1946, constituíam as diretrizes pedagógicas definidas pelo governo do Estado Novo, caracterizadas, no discurso legal, como um misto de controle político e assistência populista, equiparando o ensino prático ao ensino teórico, porém, evitava a "especialização prematura ou excessiva", que dificultaria, segundo a legislação, a adaptabilidade profissional futura dos operários, mestres e técnicos. O art. 5º definia que "incluir-se-ão, juntamente com o ensino técnico, estudos de cultura geral e práticas educativas que concorrem para acentuar e elevar o valor humano do trabalhador agrícola". A informação científica sobre os processos da produção agrícola mecanizada, que substituiu a agricultura extensiva e braçal, era uma exigência "em todos os casos, mesmo no ensino dos cursos destinados a dar rápida e sumária preparação para os comuns trabalhos da vida rural, por forma que o ensino agrícola, com tornar conhecidos os processos racionais de trabalho, concorra para eliminar da agricultura as soluções empíricas inadequadas". O decreto-lei instituiu a orientação educacional e profissional do ensino agrícola no país, subordinada às determinações da política econômica internacional e da política de controle dos conflitos sociais no campo e constituição social da classe trabalhadora rural (Brasil, Decreto-lei nº 9.613, 1946).

A partir da promulgação da Lei Orgânica, o ensino agrícola de grau médio passou a contar com a seguinte estrutura: *escolas de iniciação agrícola*, que ministravam as primeiras e segundas séries do primeiro ciclo, concedendo ao concluinte o certificado de *operário agrícola*; *escolas agrícolas*, que ministravam as quatro séries do primeiro ciclo ginásial, fornecendo ao concluinte o certificado de *mestre agrícola*; *escolas agrotécnicas*, nas quais eram ministradas as quatro séries do primeiro ciclo ginásial e as três séries do segundo ciclo colegial, atribuindo aos concluintes os

inteiramente pelos estados e as reconhecidas, que compreendiam as escolas municipais e particulares, autorizadas pelo governo federal (Rodrigues, 1958).

diplomas de *técnico* em agricultura, horticultura, zootecnia, práticas veterinárias, indústrias agrícolas, laticínios e mecânica agrícola.

No cap. II – Da administração escolar – a Lei Orgânica de 1946, art. 60, determinava que os estabelecimentos de ensino agrícola funcionariam "com o regime de internato, e bem assim, para os alunos residentes nas proximidades, com o regime de semi-internato e de externato". O internato na rede federal de ensino agrícola foi implantado com uma rígida disciplina interna, baseada nos princípios militares, em que a hierarquia administrativa da escola colocava alunos, professores e servidores administrativos, sob um regime ditatorial violento, que impedia a organização política dos trabalhadores da rede federal de ensino agrícola e que se pautava numa pedagogia da submissão¹⁸.

Levando o discurso populista de desenvolvimento e ascensão social, por meio da educação, até a casa dos trabalhadores rurais, o título V, da Lei Orgânica instituiu o ensino agrícola feminino, estabelecendo no art. 51, que "o direito de ingressar nos cursos é igual para homens e mulheres", porém, para que o ensino feminino se efetivasse, a lei estabelecia a criação de escolas especialmente para os cursos de ensino agrícola feminino, nas quais seriam matriculadas somente mulheres. Os currículos desses cursos não contemplavam a prática de trabalhos agrícolas pois alegava-se que, do ponto de vista da saúde das mulheres, não lhes eram adequados. "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". O ensino de economia rural doméstica seria oferecido nos dois cursos de formação do primeiro ciclo e,

além dos cursos de continuação para mulheres que trabalhem na agricultura e destinados a dar-lhes sumário ensino de um ofício agrícola, ministrarão os estabelecimentos de ensino agrícola a mulheres que trabalhem nas lides do lar cursos de continuação de economia rural doméstica para ensino rápido e prático dos comuns misteres da vida doméstica rural. (Brasil, Decreto-lei nº 9.613, 1946)

¹⁸ O internato nas escolas agrotécnicas será analisado no terceiro capítulo deste trabalho, ao tratar da formação (ou semiformação) praticada na EAFRV-GO.

A lei reforçava a desvalorização profissional da mulher rural, ao limitar o ensino agrícola destinado às mulheres a um ensinamento superficial “um sumário ensino de um ofício agrícola”. O objetivo principal era instruir as mulheres para o auxílio eficaz nos trabalhos rurais, como colaboradoras de pais e maridos, para impedir que os camponeses abandonassem a agricultura migrando para área urbana influenciados por suas mulheres, que consideravam a vida rural penosa e indigna, sem perspectivas de ascensão social. O papel da mulher era da maior importância, pois de seu saber e de sua habilidade doméstica dependeria a prosperidade da casa. O conhecimento das virtudes domésticas, da economia doméstica, da administração do lar era fundamental para o desenvolvimento da agricultura, pois poderia assegurar a fixação do trabalhador no campo, tornando feliz e serena a vida da família sem nada ter que invejar da cidade. Sem conforto e sem higiene no lar, mal alimentadas, as famílias partiam para as cidades em busca de uma melhor situação, aumentando as populações proletárias dos grandes centros.

A profissionalização da mão-de-obra das mulheres para o trabalho assalariado rural não era uma prioridade, não havia demanda econômica que a requisitasse, porém, havia a demanda das próprias escolas por professores para o ensino rural para mulheres. Em 1957, existiam quatro cursos de magistério de Economia Rural Doméstica,

com 122 alunas matriculadas nas duas séries, tendo concluído os mesmos 48 professoras. Com relação aos Cursos de Extensão em Economia Rural Doméstica, de duração de um ano, existiam 37 com 1414 alunas. Portanto, receberam instrução e treinamento um total de 1536 moças das diversas regiões do país. (Rodrigues, 1958, p. 17)

Surpreende, no discurso da Lei Orgânica do Ensino Agrícola de 1946, ao abordar o ensino agrícola para trabalhadores rurais adultos, que em nenhum momento o governo trate do alto grau de analfabetismo da população brasileira, com maior incidência entre as populações rurais. Havia, porém, o objetivo político e econômico de criar a estrutura do mercado de mão-de-obra agrícola no território nacional. O mercado internacional estava pressionado pelas consequências da Segunda Guerra Mundial e as economias européia e norte-americana precisavam do fornecimento de matérias-primas para industrialização e de produtos agropecuários, indisponíveis em seus territórios,

porém, em quantidade abundante nas colônias. O Brasil era um mercado promissor, para o qual se dirigiram os investidores do capital internacional. A industrialização da economia brasileira estava em curso e a agroindústria em plena expansão no Centro-oeste, apesar de restringir-se a um número reduzido de propriedades realmente produtivas. No total da agricultura brasileira, os pequenos agricultores produziam para o mercado interno, com pouca tecnologia e uma carga tributária devastadora e crédito insuficiente, com juros altíssimos.

A Lei Orgânica de 1946 tratava também da educação das populações rurais circunvizinhas aos estabelecimentos de ensino agrícola. As escolas deveriam levar às fazendas mais próximas os ensinamentos relativos aos trabalhos agrícolas habituais ou os de economia rural doméstica, divulgando o ensino agrícola e efetivando sua proposta pedagógica de extensão rural. Segundo Rodrigues,

houve um tempo em que a SEAV, através da Comissão Brasileira de Assistência Educativa às Populações Rurais (CBAR), manteve-se junto a quase todas as escolas, Centros de Treinamento de Operários Rurais e de Economia Rural Doméstica, para a execução do estabelecido acima; porém de maneira inversa, isto é, atraindo os elementos adultos do meio rural para a Escola Agrícola que lhes proporcionaria instrução técnica através de estágios nas referidas instituições. (Rodrigues, 1958, p. 18)

O Decreto nº 22.470, de 20 de janeiro de 1947, definiu a rede de estabelecimentos de ensino agrícola no país, permitindo, no texto da lei, a ampliação do número de escolas (Brasil, 1947). Essa medida baseava-se na constatação estrutural de que a rede de estabelecimentos de ensino agrícola não atendia proporcionalmente a todas as regiões. No Nordeste, estados como Piauí, Maranhão e Rio Grande do Norte não dispunham de nenhuma escola; na Região Norte, apesar da grande extensão territorial, os estados do Amazonas, Pará e Mato Grosso possuíam uma única escola agrícola. A proposta de expansão geográfica da rede, defendida pelo Decreto nº 22.470, fracassou em virtude da manipulação política na escolha do local de implantação das escolas. Rodrigues assinala:

Houve, porém, o desvirtuamento da medida e, com base no citado decreto, os políticos através de emendas no Orçamento da União foram criando as escolas em função de suas conveniências regionais. (...)

Em certos Estados a localização não consulta a necessidade do meio e, às vezes, o acesso às escolas é muito difícil, de vez que se localizam numa pequena cidade sem boas vias de comunicação. Os acordos para sua instalação vêm sendo em parte influenciados pela política e muitas vezes não respeitam as exigências técnicas mínimas tais como a questão da área, o afastamento da sede do município e a proporcionalidade das quotas entre o Governo Federal, e os Governos Estaduais ou Municípios. (Rodrigues, 1958, p. 23-24)

De acordo com o Decreto nº 22.470/1947, as escolas deveriam localizar-se em lugares estratégicos para o desenvolvimento da agricultura, trabalhando com os empresários rurais, para o desenvolvimento econômico da região na qual estavam instaladas e para garantir que os jovens nascidos na área rural não migrassem para as cidades, dificultando a formação de trabalhadores rurais, por escassez de homens.

Na década de 1950, o governo federal contava com a Lei Orgânica do Ensino Agrícola e com a Seav para o controle da rede pública federal do ensino agrícola. Decorridos quase 15 anos da aplicação da Lei Orgânica entrou em vigor a Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 (LDB/61), que estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional, estruturando o ensino em três graus: primário, médio e superior. O ensino médio, ministrado em dois ciclos (ginasial e colegial) incluía os cursos secundário e técnico e de formação de professores para o ensino primário e pré-primário. A LDB/61 fixou as normas para o funcionamento dos cursos técnico industrial, agrícola e comercial.

Com a LDB/61, as escolas de iniciação agrícola e as escolas agrícolas foram agrupadas sob a denominação de ginásios (ministrando as quatro séries do primeiro ciclo) e diplomando mestres agrícolas. As escolas agrotécnicas passaram a denominar-se colégios agrícolas, ministrando as três séries do segundo ciclo colegial e diplomando técnicos agrícolas.

Para adaptar o ensino agrícola às novas exigências trazidas pela LDB/61, a Seav iniciou uma série de *Encontros Nacionais* reunindo diretores de colégios e ginásios agrícolas sob sua subordinação com os técnicos de cada uma de suas divisões, para planejamento e execução das reformas exigidas pela LDB/61. No período de 12 a 16 de julho de 1965, na cidade de Pinheiral, no Estado do Rio de Janeiro, foi realizado na

Escola Nilo Peçanha, o *II Encontro de Diretores de Ginásios e Técnicos da SEAV*¹⁹, que teve como objetivos principais:

1. Proporcionar às equipes dos diversos órgãos da SEAV a oportunidade de:
 - a) Expor pessoalmente, aos diretores dos ginásios agrícolas, seus planos de trabalho, suas atividades e realizações visando ao atendimento das necessidades das escolas que lhes sejam pertinentes;
 - b) Estabelecer normas capazes de uniformizar as relações escola - SEAV;
 - c) Originar um entendimento capaz de equacionar problemas e propiciar soluções compatíveis com os reais recursos da SEAV;

2. Proporcionar aos diretores dos ginásios agrícolas, a oportunidade de:
 - a) Expor pessoalmente, aos diversos órgãos da SEAV, suas necessidades mais imediatas;
 - b) Conhecer os pontos de vista de cada dependência da SEAV relativos aos problemas de sua repartição;
 - c) Colaborar para que os dados relativos a sua repartição sejam atualizados nas fichas cadastrais da SEAV;
 - d) Expor seus pontos de vista relativos à medidas adotadas pela SEAV;
3. Proporcionar aos participantes em geral, a oportunidade de:
 - a) Conhecerem e aferirem problemas comuns, bem como, soluções adotadas em situações comuns;
 - b) Firmarem-se numa filosofia do ensino agrícola e de ação comum, objetivando ao seu aprimoramento e ajustamento à filosofia da educação nacional. (Brasil, MA, Seav, 1965, p. 2)

Apesar do discurso aparentemente democrático e participativo que sustentava a sua realização, os encontros serviam para reforçar os mecanismos de controle que a administração centralizada da Seav (resquício da ditadura Vargas) exercia sobre os diretores dos colégios agrícolas. Havia um regimento padrão que regia todas as escolas agrotécnicas subordinadas à Seav. Esse regimento padronizava a arquitetura das escolas, o comportamento dos alunos, a maioria sob o regime de internato nos moldes dos quartéis, e impedia qualquer tipo de organização política de professores, de servidores e alunos.

Pela Portaria da Seav, de 13 de abril de 1965, o Superintendente do Ensino Agrícola e Veterinário estabelece, no parágrafo único, do art. 1º, que na elaboração dos regimentos, os estabelecimentos de ensino agrícola:

¹⁹ O *II Encontro de Diretores de Ginásios Agrícolas*, foi realizado seis meses após o *I Encontro*.

tomarão por base o modelo elaborado pela Divisão de Estudos Pedagógicos, ao qual farão, atendendo às diversas peculiaridades que lhes são próprias, as adaptações e acréscimos que julgarem necessários à obtenção do seu regimento ideal no que concerne à boa organização e perfeito funcionamento. (Brasil, MA, Seav, 1965)

Apesar de o texto apresentar-se flexível, a padronização das escolas de ensino agrícola era uma determinação rígida da política de administração da Seav, que intervinha nos procedimentos técnico-administrativos das escolas, na metodologia pedagógica adotada pelos professores e no funcionamento dos internatos, submetendo os alunos a regras que eram determinadas por motivos políticos e não por sua eficiência no melhor desempenho do ensino agrícola.

Os encontros entre diretores e técnicos da Seav serviam para coleta de dados anuais, identificação de limites administrativos (materiais e recursos humanos) e repasse pelos técnicos da Seav aos diretores dos colégios agrícolas das mudanças promovidas pela superintendência da Seav e seus aliados, agentes norte-americanos, interessados na agricultura brasileira, como os da Missão Rockefeller, e na política do ensino agrícola brasileiro. Os técnicos da Seav, em 1965, ao final do II Encontro, concluíram que:

- a) os problemas dos ginásios agrícolas são de mesma ordem dos colégios, embora sejam estes últimos acrescentados do curso técnico. Em sua parte mais significativa, estes problemas são de ordem administrativa e financeira;
- b) enquanto no Encontro de Diretores de Colégios, muitos dos assuntos propostos constituíam projetos a serem executados, no presente Encontro estes assuntos foram expostos como fato concreto, principalmente no que se refere a revisão de normas gerais". (Brasil, MA, Seav, 1965)

Em 1965, o contexto interno brasileiro era de autoritarismo e perseguição a qualquer tipo de oposição, partidária, trabalhista ou cultural, e a agricultura estava totalmente subordinada ao capital estrangeiro, em um processo de desenvolvimento muito lento e desigual das forças produtivas. Tal controle da atividade agrícola dificultava a criação das relações sociais específicas do modo de produção capitalista. Eram poucas as empresas agrícolas que operavam à base do trabalho assalariado e com

técnica avançada. No período de 1933 a 1955, a economia brasileira sofreu um deslocamento do setor agroexportador, que ocupava o centro das atividades, para a periferia do mercado financeiro, consolidando o setor industrial como dirigente do processo de acumulação de capital. Trata-se do processo de industrialização pesada que se iniciou em meados da década de 1950 e permaneceu ao longo das décadas de 1960 e 1970; um fenômeno urbano, que não encontrou resistência diante da estrutura agrária brasileira, com alto grau de concentração da propriedade e da posse da terra e que introduziu no país as fábricas de máquinas e insumos agrícolas. Para garantir o desenvolvimento e a ampliação desse mercado, o Estado desenvolveu políticas agrícolas para incentivar a aquisição dos produtos dos novos ramos da indústria – máquinas e insumos agrícolas – forçando os produtores rurais à aquisição de novas tecnologias. Foi o início mais vigoroso da construção do complexo agroindustrial brasileiro, ou seja, o conjunto formado pelos setores produtores de insumos e maquinarias agrícolas, de transformação industrial dos produtos agropecuários e de distribuição, e de comercialização e financiamento nas diversas fases do circuito agroindustrial (Sorj, 1980). Franco destaca:

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, em que se multiplicavam espaços ocupacionais tanto no setor público quanto no privado. 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”. (Franco, 1994, p. 70)

Pelo Decreto nº 60.731, de 19 de maio de 1967, a Seav foi transferida do Ministério da Agricultura para o então Ministério da Educação e Cultura, sob a denominação de Diretoria do Ensino Agrícola (DEA), até a criação, em 1970, do Departamento de Ensino Médio (DEM), que absorveu as diretorias de ensino agrícola, industrial, comercial e secundário. A DEA tinha como finalidade reformular a filosofia do ensino agrícola, implantando o método “aprendendo a fazer, fazendo” (Franco, 1994).

A política estatal, desenvolvida a partir de 1967, procurou promover a agricultura capitalista com base na estrutura fundiária tradicional e inserir a agricultura nas coordenadas do modelo de desenvolvimento econômico do grande capital internacional e nacional, de acordo com as linhas gerais de expansão da produção agrícola para o mercado interno e externo. O governo transformou a agricultura em atividade lucrativa, com tecnologia moderna, aumentando a produção e a produtividade do trabalho humano, aumentando as exportações agrícolas. Para isso, promoveu no meio rural a expansão dos serviços de extensão, pesquisa e armazenamento, por meio de instituições como a Empresa Brasileira de Assistência Técnica e Expansão Rural (Emater) e a Empresa Brasileira de Pesquisa Agrícola (Embrapa), que se transformou no órgão mais importante de pesquisa agrícola no país, na década de 1970. Nesse período, havia a certeza teórica de que a modernização da agricultura estava fortemente dependente de investimentos maciços em pesquisas agropecuárias, política agrícola liberal do comércio interno e externo, investimento em capital humano, especialmente em agricultores.

No entanto, o avanço ocorrido no processo da agricultura brasileira foi limitado, caso se considerarem as desigualdades que o processo de *modernização* apresenta nas diversas regiões do país. A modernização tecnológica proletarizou o pequeno produtor, ao eliminar as culturas de subsistência e, ao substituí-los por trabalhadores temporários assalariados. Os assalariados permanentes nas grandes fazendas eram os trabalhadores qualificados, como tratoristas e mecânicos, porque seus serviços eram necessários durante o ano todo. As grandes empresas agrícolas praticamente expulsaram os pequenos produtores tradicionais de seus domínios. A política agrícola foi restritiva em relação às exportações e sacrificou os pequenos agricultores, para, por meio deles, fornecer comida barata às massas trabalhadoras urbanas. Os investimentos em escolas primárias e na área profissionalizante continuaram reduzidos, e a qualidade do ensino, incompatível com o processo acelerado das tecnologias.

O grande articulador da nova política no ensino agrícola adotada pelo governo brasileiro, a partir de 1967, na rede federal das escolas agrotécnicas, foi o governo dos EUA, com o objetivo primordial de aumentar a produção agrícola e o controle político o proletariado rural. Os acordos internacionais de cooperação técnica e financeira, assinados entre Brasil e EUA, foram apresentados à sociedade como propostas de desenvolvimento da educação pública que trariam benefícios coletivos; porém, na verdade, os benefícios sociais propagados pelo discurso ideológico da ditadura militar

ocultavam interesses de dominação do grande capital estrangeiro na gerência total da produção agrícola no país, da formação profissional dos trabalhadores ao controle tecnológico e econômico.

CAPÍTULO II

A GERÊNCIA NORTE-AMERICANA NO ENSINO AGRÍCOLA BRASILEIRO E A INSTITUIÇÃO DA METODOLOGIA ESCOLA-FAZENDA

1 Os Estados Unidos da América (EUA) e o ensino agrícola brasileiro

A presença do governo dos EUA na elaboração e execução das políticas governamentais para o ensino agrícola no país acentuou-se com o fim da Segunda Guerra Mundial, em 1945. Ao governo norte-americano interessava manter o Brasil sob controle econômico e político, distante da sedução libertária do ideal de sociedade comunista representado pelas Repúblicas Socialistas Soviéticas, o qual contagiava os povos *subdesenvolvidos* da América Latina. O controle da economia brasileira assegurava aos EUA uma posição estratégica no continente latino. Pretendia o governo norte-americano a construção de um mercado agropecuário de porte industrial no Brasil, destinado à exportação de alimentos, que abasteceria as grandes cidades daquele país. A rede pública federal do ensino agrotécnico foi articulada para formar mão-de-obra que atendesse a essa demanda. Segundo Romanelli,

em se tratando de sociedades colonizadas ou recém saídas do colonialismo, a ajuda internacional tem sido instrumento eficiente de fornecimento e preparo de mão-de-obra ou de recursos humanos de vários níveis de qualificação, culturalmente adaptados aos objetivos da consolidação da dependência, mesmo após a emergência das sociedades nacionais. (Romanelli, 1987, p. 200)

Para iniciar sua infiltração política, em 1945, o governo norte-americano enviou ao Brasil uma equipe — conhecida como Missão Rockefeller — com um discurso

assistencialista para os pobres das favelas, em sua maioria migrantes das zonas rurais, propagando que o problema principal da economia do país estava situado na área rural; segundo a equipe, faltavam organizações que promovessem o desenvolvimento social e científico da agricultura brasileira. A proposta dos EUA consistia justamente em financiar a criação dessas instituições e oferecer assistência técnica, teórica e financeira para a execução das novas metodologias agrícolas, que tirariam a agricultura brasileira do estado de atraso econômico e a promoveriam ao estado de desenvolvimento acelerado. Siqueira assinala:

Na realidade, contudo, a preocupação da missão americana com o desenvolvimento do campo restringia-se à necessidade de haver um aumento na produção de alimentos a custos reduzidos, e de esvaziar os movimentos reivindicatórios dos trabalhadores do campo, que poderiam desestabilizar o governo e dificultar a instalação de indústrias dependentes do capital norte-americano. (Siqueira, 1987, p. 39)

Por meio da Missão Rockefeller, os norte-americanos reuniram-se com integrantes da União Democrática Nacional (UDN) para criar, em 1948, a primeira instituição de assistência no meio rural: a Associação de Crédito e Assistência Rural (Acar), em Minas Gerais. A política de formação de profissionais brasileiros foi executada por técnicos norte-americanos que repassaram as estratégias econômicas, de acordo com os métodos utilizados nos EUA, os quais seriam aplicados para a viabilização do processo de industrialização de uma parte específica da agricultura brasileira. Essa estratégia incluía o crescimento dos grandes produtores e o aniquilamento econômico e político dos pequenos e da agricultura de subsistência:

a American International Association (AIA), providenciou a vinda de vários de seus especialistas, que já haviam servido aos quadros do *Extension Service* e da *Farm Security Administration*, os quais passaram a treinar técnicos brasileiros para a adaptação às condições locais dos métodos utilizados nos Estados Unidos. (Siqueira, 1987, p. 42)

A proposta básica dos programas de treinamento resumia-se nas seguintes providências: criação de estações de pesquisas para realização de experimentos com as novas tecnologias, inerentes ao processo produtivo da agropecuária desenvolvido nos EUA, que eram repassadas aos produtores rurais; em relação ao crédito rural, a parte respectiva do programa resumia-se em orientação ao pequeno produtor sobre os procedimentos legais para obtenção de crédito e em aplicação dos recursos obtidos, na produção, de acordo com seus padrões técnico-científicos.

O governo do presidente Truman, dos EUA, criou, em 1949, um programa para expandir a presença norte-americana na economia dos *países em desenvolvimento*, conhecido como Ponto IV, considerado o marco precursor dos programas da *Aliança para o Progresso*¹, principal porta de entrada do capital norte-americano no ensino agrícola brasileiro. Segundo Ianni,

o Ponto IV, do Governo norte-americano, para assistência técnica aos povos das áreas subdesenvolvidas, foi posto em prática a partir de 49, programa este que parece ter formalizado a assistência e cooperação norte-americanas para questões econômicas, militares, educacionais, policiais e outras. (Ianni, *apud* Siqueira, 1987, p. 43)

Na agricultura, a entrada do grande capital ocorreu com a instalação de indústrias agropecuárias (Ianni, 1986), a introdução da maquinaria para a grande produção e de implementos agrícolas, modificando o modo de produção rural brasileiro, até então, caracterizado por uma agricultura rudimentar, centrada no trabalho humano. Os acordos e convênios estabelecidos entre o Brasil e o EUA previam a liberação de crédito para aquisição de maquinário agrícola, insumos e tecnologias para aumento da produtividade da produção agropecuária das grandes empresas nacionais, aliadas ao capital estrangeiro.

Para criar um parque agropecuário exportador no Brasil, cuja agricultura tradicional ignorava as novas tecnologias de cultivo e de equipamentos industriais que reduziam os custos com mão-de-obra e aumentavam a produção significativamente, era preciso mudar a mentalidade e o comportamento dos empresários e dos trabalhadores

rurais brasileiros, em relação ao cultivo da terra e à agricultura como atividade econômica lucrativa. Tratava-se de mudar o perfil da produção agrícola extensiva praticada no país, substituindo-a por uma produção mecanizada, com o objetivo de industrializar parte da produção agropecuária brasileira, assegurando o abastecimento do mercado norte-americano.

A criação do Serviço de Extensão Rural e de Assistência Técnica, em 1948, foi o mecanismo encontrado pelo capital para promover uma modificação na mentalidade do produtor e do trabalhador rural, que os tiraria do atraso cultural e tecnológico e os prepararia para trabalhar de acordo com as regras econômicas para a reprodução ampliada do grande capital. Com a assinatura do Acordo Geral de Cooperação Técnica entre Brasil e EUA, em 1949, o número de convênios de cooperação entre os EUA e os diversos estados brasileiros aumentou significativamente, fortalecendo a atuação das Acar's.

Em 1953, foi criado o Escritório Técnico de Agricultura (ETA), como órgão vinculado à *American International Association* (AIA), com a responsabilidade de trazer técnicos americanos para treinar os brasileiros e desenvolver os trabalhos destinados a aumentar o volume da produção agropecuária (Siqueira, 1987).

Em 1956, a Associação Brasileira de Crédito e Assistência Rural (Abcar), criada com a participação do ETA, da AIA e da Confederação Rural Brasileira, tinha como objetivo primordial estabelecer as diretrizes políticas do trabalho extensionista no território nacional (Siqueira, 1987).

A Abcar obedecia às ordenações dos técnicos norte-americanos e controlava as Acar's, que perderam autonomia administrativa e se tornaram meras executoras de pacotes elaborados pela direção geral, atendendo aos interesses dos EUA. O plano diretor da Abcar foi financiado com recursos da *Aliança para o Progresso*, ou seja, era uma criação norte-americana, uma instituição de colonização capitalista da agropecuária brasileira.

Com a Abcar, os extensionistas deixaram de atuar diretamente com os produtores rurais e passaram a formar líderes rurais (geralmente médios proprietários) que deviam transmitir os ensinamentos às comunidades, servindo de ponte entre as Acar's e o meio rural.

¹ A *Aliança para o Progresso* será tratada adiante.

Em 1956, foi assinado um acordo entre Brasil e EUA para a execução de um Programa de Agricultura e Recursos Naturais (Parn), no qual foram estabelecidos vários convênios referentes à expansão e à melhoria do ensino agrícola.

Seguindo as orientações contidas nos termos do Parn, em 1956, a Seav elaborou e apresentou à rede pública do ensino agrícola as *Diretrizes para o ensino agrícola*, com o objetivo de torná-lo *melhor, mais adequado e mais econômico*. Nesse documento a Seav assumiu a responsabilidade pelos programas de extensão educativa para público adulto, pelos cursos de economia rural doméstica, pelo processo de seleção de candidatos para as escolas agrotécnicas e pela implantação de cursos vocacionais.

Os *programas de extensão educativa para público adulto* destinavam-se a trabalhadores rurais que precisavam de assistência educativa apropriada;

Os *cursos de economia rural doméstica* eram dirigidos a mulheres. Os dirigentes do ensino agrícola no país consideravam as mulheres fundamentais para o sucesso do modo de produção capitalista que se expandia nas atividades agropecuárias, pois cabia-lhes garantir a fixação do trabalhador rural em sua região de origem, evitando a migração para as cidades e assegurando a existência de um exército de mão-de-obra que atendesse à demanda das grandes empresas agropecuárias. O trabalho ideológico realizado pela Seav e pelos assessores norte-americanos consistia em fazer as mulheres acreditarem que a vida no campo nada deve à vida da cidade e que o desenvolvimento econômico da região e a melhora de vida de suas famílias dependiam de sua capacidade de conquistar seus maridos e fazê-los desistir da idéia de mudar para a cidade.

O *processo de seleção de candidatos para as escolas agrotécnicas* que passou a utilizar procedimentos científicos, ou seja, testes vocacionais e provas de conhecimento geral.

A *implantação de cursos vocacionais*, com metodologia norte-americana, consistia em uma educação complementar ao ensino secundário, efetivada em parceria com os *educadores americanos* do ETA e realizados em cooperação com os proprietários agrícolas de cada região, por meio da execução de projetos; os cursos vocacionais não implicariam despesas extras para o governo federal.

Esse projeto fracassou porque a realidade brasileira dos grandes latifúndios improdutivos e de pequenos e médios proprietários descapitalizados não apresentava as condições sociais e econômicas necessárias à viabilização dos cursos vocacionais.

Orientada pelos técnicos do ETA, a Seav introduziu a idéia da produção como instrumento de formação profissional nas escolas agrotécnicas federais. Além de

permitir aos alunos a experimentação das novas técnicas, aproximando-os do padrão industrial das empresas agropecuárias, oferecia às escolas a possibilidade de auto-sustentação na produção de alimentos, abastecendo a demanda dos internatos. Estava implantada a idéia de escola-fazenda, que se sustentava na produção e cuja metodologia consistia em *aprender a fazer fazendo*.

O ano de 1955 registrou um momento de crise entre os interesses do povo e do grande capital. Na área rural, a insatisfação dos trabalhadores rurais e dos pequenos e médios produtores com o capital agrário e o latifúndio, fez surgir as Ligas Camponesas, o Movimento dos Agricultores Sem Terra (Master), a União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil (Ultab), entidades apoiadas pelo Partido Comunista Brasileiro (PCB).

O capital, pressionado pela organização política dos trabalhadores rurais, passou a utilizar-se do ensino agrícola como um meio de doutrinação da população rural, tentando impedir o avanço das idéias de liberdade e de autonomia econômica que os movimentos organizados defendiam, e que ameaçavam a hegemonia do capital no campo com a reivindicação da reforma agrária.

O trabalho de doutrinação desenvolvido pelo capital centrava-se nas teorias da modernização, que afirmavam ser o subdesenvolvimento econômico dos povos um estágio atrasado, a ser superado com mudanças de valores sociais, atitudes e comportamento dos trabalhadores rurais, que deveriam orientar-se pelas regras das grandes empresas agropecuárias, nas quais os alunos iriam trabalhar. Essas empresas atuavam mediante comportamentos modernos, praticados nos países desenvolvidos, o que permitiria aos trabalhadores rurais superar sua ignorância e seu atraso cultural e tecnológico. Não interessava ao capital que os trabalhadores rurais comessem a discutir questões como a propriedade privada e a concentração da terra, a propriedade do capital, a propriedade dos meios de produção. Tentava-se ocultar essas questões reduzindo a condição de exploração dos trabalhadores rurais a uma consequência de seu atraso cultural; tentava-se mascarar as causas reais do subdesenvolvimento da economia brasileira, com a promessa de que as condições de vida dos trabalhadores rurais melhorariam com o desenvolvimento das grandes empresas agropecuárias.

A luta contra a organização política dos trabalhadores rurais, que se respaldavam nos ensinamentos marxistas, que sustentavam as experiências socialistas no mundo, o capital norte-americano, disfarçado de *auxílio às nações subdesenvolvidas*, criou, em 1961 a Aliança para o Progresso, instituição que seria o braço direito dos EUA no

governo brasileiro, que propagava as teorias modernizadoras e propiciava o capital que financiaria a disseminação das idéias de interesse econômico para os EUA, por meio do ensino agrícola, nas populações rurais brasileiras.

Em 1959, as Forças Revolucionárias Comunistas, lideradas por Fidel Castro, tomaram o governo de Cuba das mãos dos EUA, iniciando o processo de guerrilhas que viria a se espalhar por toda a América Latina. Os EUA precisavam assegurar que, no Brasil, o comunismo não lhes ameaçaria a hegemonia.

A Aliança para o Progresso foi criada para estimular a atividade privada para promover o desenvolvimento dos países da América Latina. Havia programas em todos os setores: administrativo, educacional, econômico, social e militar, ou seja, os EUA atuavam intensamente na economia do país, com os objetivos de aumentar a produtividade da produção agrícola, de melhorar os serviços de armazenamento, transporte e distribuição, por meio de uma rede de empresas multinacionais e de promover a entrada de capital estrangeiro no país.

Na educação, comprometia-se a suprir a necessidade de pessoal habilitado requerido pelas sociedades em rápido desenvolvimento, além de treinar mestres, técnicos e especialistas, operários e camponeses para facilitar a execução dos programas de longo prazo. Em Punta Del Este (1961), surgiu o Plano Decenal de Educação da Aliança para o Progresso, que vinculava o atraso econômico e a existência de problemas sociais na América Latina à baixa escolaridade dos povos. Propunha a integração da educação com os programas nacionais de desenvolvimento, fortalecendo os acordos e convênios entre Brasil e EUA.

No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1961, foi aprovada em um momento de grande instabilidade política no país. Jânio Quadros, presidente eleito, tomou posse em 1961 e renunciou em agosto do mesmo ano. Assumiu o governo, o vice-presidente João Goulart. As iniciativas do presidente Goulart faziam valer a luta dos trabalhadores contra o capital: ao desapropriar as áreas não-cultivadas, próximas a rodovias e a ferrovias; ao criar, em 1963, a Superintendência para a Reforma Agrária (Supra); ao reconhecer, em 1963, a primeira legislação para regulamentação das relações de trabalho no campo – o Estatuto do Trabalhador Rural. O presidente assumia uma determinação política favorável ao povo brasileiro, motivado pela luta política da sociedade por liberdade e justiça, por uma distribuição igualitária das riquezas e por reforma agrária; luta que considerava justa. De acordo com Alves,

o governo de Goulart promovera uma série de restrições aos investimentos multinacionais, configuradas, entre outras medidas numa severa política de controle das remessas de lucros, de pagamentos de royalties e de transferências de tecnologia, assim como em legislação antitruste e em negociação para a nacionalização de grandes corporações estrangeiras. Adotou uma política nacionalista de apoio e concessão de subsídios diretos ao capital privado nacional, sobretudo aos seus setores não vinculados ao capital estrangeiro. (Alves, 1985, p. 21)

Essas medidas atingiram os grandes proprietários, que reagiram com o discurso *do fantasma ameaçador da reforma agrária* propagado pelo Partido Social Democrata (PSD), União Democrática Nacionalista (UDN) e Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), reforçando a importância do grande capital contra o comunismo dos trabalhadores rurais que, com o apoio dos estudantes, sindicato de operários urbanos e militantes do PCB, formavam a Frente de Mobilização Popular (FMB).

O presidente Goulart deixou de cumprir os acordos firmados com a Aliança para o Progresso, desagradando o governo norte-americano, e passou a tomar decisões que garantiam aos trabalhadores um poder de força para pressionar o grande capital. Os norte-americanos consideravam comunista o governo Goulart, o que os levou a montar uma estratégia para derrubar o presidente do poder. Inicialmente, a estratégia consistia em negociar diretamente com as classes dominantes e governistas dos estados e municípios brasileiros que concordavam com a política dos EUA, afastando-se do governo central; paralelamente, reforçava-se a assistência financeira e técnica nas forças armadas e nas instituições a elas ligadas, como o Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (Ipes) e o Instituto Brasileiro de Ação Democrática (Ibad). No campo político, os grupos antigoulart, financiados pelos EUA, investiram em uma campanha ideológica, infiltrando seus agentes no meio estudantil e cultural da classe média e no movimento dos camponeses. Dessa forma, influenciaram trabalhadores urbanos industriais, ocuparam cargos estratégicos no governo, reforçaram partidos direitistas e construíram as condições para a tomada do poder, em 1964, com o golpe militar, que colocou o país nas mãos dos interesses capitalistas multinacionais, com o objetivo, segundo eles, de pôr fim ao caos social (movimento de contestação política das classes trabalhadora e estudantil), à estagnação econômica (nacionalismo) e à subversão (guerrilha messiânica

e luta armada nas áreas rurais) que assolavam e ameaçavam a hegemonia do capital, a economia e a política do país. Nas palavras de Alves,

a tomada de poder de Estado foi precedida de uma bem orquestrada política de desestabilização que envolveu corporações multinacionais, o capital brasileiro associado-dependente, o governo dos Estados Unidos e militares brasileiros – em especial, um grupo de oficiais da Escola Superior de Guerra (ESG). Documentos recentemente tornados públicos demonstram que o governo norte-americano, através da CIA, agiu em coordenação com civis e oficiais militares – membros das classes clientelísticas – no preparo e realização de planos para desestabilizar o governo Goulart. A conspiração foi levada a efeito através de instituições civis de fachada, em especial o Instituto Brasileiro de Ação Democrática (IBAD) e o Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES). A Escola Superior de Guerra coordenava as iniciativas de conspiradores civis e militares. (Alves, 1985, p. 23-24)

Nesse contexto, a expansão do capitalismo na agricultura brasileira caracterizou-se, basicamente, pelos seguintes fatores: aquisição de grandes propriedades por empresas estrangeiras; prática de grilagem efetuada pelos latifundiários; interação entre desenvolvimento rural e uso de tecnologias; não-realização da reforma agrária; desarticulação dos movimentos políticos dos trabalhadores rurais; subordinação do trabalhador rural ao capital bancário e proletarização do homem do campo.

Esse processo não ocorreu sem resistência, e, nos anos 50, a luta política dos trabalhadores rurais fortaleceu-se com a criação das ligas camponesas e dos sindicatos de trabalhadores rurais², exigindo uma modificação ampla no regime de propriedade da terra e das relações de trabalho, por meio da reforma agrária, com o seguinte slogan: “Terra para quem nela trabalha!”. Segundo Martins,

o golpe de 1964, articulado pelos militares e pelos grandes empresários, teve, entre outras finalidades, a de impedir o crescimento das lutas sociais no

² De acordo com Ianni, a partir de 1964, no entanto, as “Ligas Camponesas praticamente deixaram de existir (...) eram demasiado politizadas e independentes do controle do aparelho estatal. O sindicato rural, por seu lado, é muito mais um resultado combinado das reivindicações do trabalhador rural e da atuação do Estado. O sindicato rural aparece como uma técnica social de institucionalização das relações de produção, segundo as exigências de um Estado capitalista em fase de rápido *amadurecimento*. Em especial, surge como uma técnica de formalização do mercado de trabalho no setor agrícola. (...) Os sindicatos, no entanto, não foram colocados fora da lei, como as ligas. Mas houve intervenção governamental em muitos, porque o governo militar não concordava com a maneira pela qual eles conduziam as reivindicações dos trabalhadores do campo” (Ianni, 1984, p. 127-129).

campo e o fortalecimento político dos trabalhadores rurais, que pela primeira vez em sua história ingressavam maciçamente no cenário político. (Martins, 1984, p. 21)

Ianni (1984) define a atuação dos trabalhadores por meio das ligas camponesas como período excepcional de luta política dos trabalhadores rurais, empenhados na definição de um projeto político voltado para os seus interesses. O objetivo político das ligas camponesas expressa-se pelas reivindicações dos trabalhadores rurais contra as condições econômicas e sociais adversas no processo do modo de produção da agricultura capitalista. Ianni assinala,

a liga camponesa e o sindicato rural [surgem] na mesma época, quando se dá o divórcio definitivo entre o lavrador e a propriedade dos meios de produção. São criados quando se rompe a base do "universo comunitário" em que o fazendeiro, o capataz e o lavrador apareciam como membros de um mesmo *nós* coletivo. Isto é, a liga e o sindicato clarificam as fronteiras reais (econômicas, sociais, culturais, políticas ideológicas) que dividem o fazendeiro e o trabalhador rural, quando o lavrador se transforma em proletário. O trabalhador rural é o elo mais fraco, na cadeia do sistema produtivo que começa com a sua força de trabalho e termina no mercado internacional. Ele parece ser o vértice de uma pirâmide invertida, no sentido em que o produto do seu trabalho se reparte por muitos, sobrando-lhe pouco. Esse é o contexto em que surge a liga camponesa, simbolizando a reação do trabalhador rural às precárias condições de vida vigentes no mundo agrícola. (Ianni, 1984, p. 124-5)

O governo militar tinha interesse em desarticular a luta pela reforma agrária. Por meio de um projeto enviado ao Congresso Nacional, elaborado por empresários e militares, propunha uma reforma agrária que não desapropriasse os grandes fazendeiros e que "permitisse conciliar a ocupação e utilização das terras com a preservação da propriedade capitalista e da empresa rural", segundo Martins (1984, p. 22). Para o autor, esse projeto foi rapidamente aprovado e se transformou no Estatuto da Terra:

O Estatuto abria o acesso à terra quando se olha o assunto do ângulo dos proprietários, mas fechava o acesso à terra quando se olha o assunto do ângulo da grande massa de trabalhadores sem terra: a reforma agrária beneficiaria preferencialmente lavradores com vocação empresarial. Ao

mesmo tempo, as desapropriações só ocorreram no caso de conflitos ou de tensão social grave.³ (Martins, 1984, p. 22)

A luta do governo para derrotar os trabalhadores rurais e proteger os interesses dos grandes proprietários e das grandes empresas utilizou-se de todos os meios, desde a persuasão ideológica do nacionalismo *versus* comunismo (o inimigo da pátria) até a ameaça violenta e morte. "Além do cerco e da desmobilização, o governo adotou também a tática ... da desmoralização dos setores de apoio, como a Igreja ou as lideranças sindicais: ... primeiro cercam, desmobilizam, depois tentam desmoralizar as lideranças e os setores de apoio", afirma Martins (1984, p.2).

A participação do governo norte-americano com a Aliança para o Progresso foi determinante para que a ideologia da economia nacional contra o comunismo soviético se tornasse hegemônica no Brasil. A educação foi alvo de inúmeros acordos e convênios entre a *Agency for International Development* (AID) e o governo brasileiro, que por intermédio do MEC

entregou a reorganização do sistema educacional brasileiro aos técnicos oferecidos pela AID. Os convênios, conhecidos comumente pelo nome de "Acordos MEC-USAID", tiveram o efeito de situar o problema educacional na estrutura geral de dominação, reorientada desde 1964, e de dar um sentido objetivo e prático a essa estrutura. (Romanelli, 1987, p. 197)

Na gerência das políticas governamentais para a agricultura, o governo norte-americano saiu da esfera federal, deixando a direção da Abcar, mas continuou financiando e prestando consultorias técnicas para a implantação de projetos extensionistas. As escolas agrotécnicas, que formavam mão-de-obra para o capital, reduziram o conteúdo de formação humanista e filosófica do currículo profissionalizante e privilegiaram a formação técnica do indivíduo com a perspectiva de fazer, em lugar de saber elaborar, saber pensar. Trata-se da pedagogia instrumental, que transforma homem pensante em um trabalhador alienado de si mesmo, que apenas

³ Entre 1965 e 1981, o governo federal promulgou somente 124 decretos de desapropriação de terras para fins de reforma agrária, conforme levantamento feito no Senado Federal, o que dá menos de oito desapropriações por ano, ao passo que o número de conflitos por causa da terra foi de pelo menos setenta por ano (Martins, 1984, p. 22).

segue sem contestação as normas econômicas do modo de produção capitalista determinadas pelo governo dos EUA e acatadas pelo governo brasileiro.

Em 1964, com o Estatuto da Terra (Lei nº 4.504, de 30 de novembro de 1964), foram criados dois institutos para tratar das questões da agricultura brasileira: o Instituto Brasileiro de Reforma Agrária (Ibra), e o Instituto Nacional de Desenvolvimento Agrário (Inda). A política nacional de educação do governo militar seguia o lema *segurança e desenvolvimento*, e tinha como meta promover o desenvolvimento econômico do país por meio da educação dos trabalhadores. Tinha como sustentação teórica a teoria do capital humano que considera a educação, na perspectiva de formação de mão-de-obra, um investimento do capital e dos governos. Essa orientação pedagógica foi concebida de acordo com as diretrizes políticas defendidas por especialistas norte-americanos que atuavam na educação brasileira, por meio do ETA, e com a formação de técnicos brasileiros no Brasil e nos EUA, segundo informa Machado:

A partir de 1964 o ensino técnico e a educação brasileira em geral, como elementos componentes da superestrutura social, passam a se reorganizar no sentido de atender as novas necessidades criadas pela transformação na base econômica, qual seja, as transformações operadas para dinamizar a economia na direção do avanço da re-produção da acumulação capitalista, agora ainda mais integrada ao capitalismo a nível mundial. (...)

O ensino técnico não terá sua importância aumentada apenas pela sua contribuição no aperfeiçoamento profissional da força de trabalho. (...) a partir de 1964, grande empenho é realizado no sentido de garantir o controle ideológico, ou seja, a estabilidade política. E esta estabilidade política passa a ser fundamental na nova estratégia de desenvolvimento, pois é condição para a entrada dos investimentos estrangeiros. (Machado, 1989, p. 66)

Em 1967, o Serviço de Informação Agrícola (SIA), do Ministério da Agricultura, publicou um relatório elaborado pelo ETA, sobre viagem de observação e estudos relativos a programas de ensino agrícola de nível médio desenvolvidos na França, Holanda, Portugal e EUA.

O ETA, mediante vários projetos que empreendia para o meio rural, desenvolveu o Programa de Suporte à Educação Rural, denominado ETA – Programa I e, nesse programa, mantinha o ETA – Projeto I-3 – Educação Vocacional Agrícola, que

objetivava analisar a composição da estrutura da educação de nível médio em geral e as possibilidades de integração do ensino vocacional agrícola nessa educação geral. Sobre a estrutura do ensino era preciso avaliar: "a) currículo, formação e treinamento de professores para ensino agrícola de nível médio. b) currículo, formação e treinamento de técnicos agrícolas. c) colocação e mercado para este trabalho" (Brasil, MA, ETA, 1967, p. 12).

O trabalho da equipe do ETA incluía a observação direta da metodologia utilizada na educação informal dos jovens e adultos do meio rural, no interior e fora das escolas; a forma de integração do Serviço de Extensão à educação informal e o processo de comunicação para a massa no desenvolvimento da educação informal, tendo como ponto de referência as motivações necessárias para o reconhecimento da vocação para o trabalho agrícola.

Os investimentos realizados, no biênio 1965-1966, no campo do ensino rural no país, foram destinados a instituições como a Seav, a Diretoria do Ensino Secundário (DES) do MEC, a Universidade Rural Brasileira (URB), dentre outras, com a finalidade de formação de técnicos de nível médio, formação de professores e programas-piloto de ensino vocacional agrícola (Brasil, MA, ETA, 1967).

Por meio da DES/MEC, o Programa de Ginásio Orientado para o Trabalho havia aplicado cerca de três bilhões de cruzeiros, em 1965 e, em 1966, aproximadamente quatro bilhões de cruzeiros.

O Projeto I-3 – Educação Vocacional Agrícola recebeu recursos do ETA no valor de cento e vinte milhões de cruzeiros e no valor de cinquenta milhões de cruzeiros da Seav/MA. A United States Aid International Development (Usaid-Brasil), por meio do ETA, forneceu assistência técnica e bolsas de estudo no valor de dois milhões e quinhentos mil dólares. O Conselho de Cooperação Técnica da Aliança para o Progresso (Contap), financiou, em 1967, um programa de educação agrícola de nível médio no valor de setecentos e um milhões de cruzeiros.

Para a Universidade Rural do Brasil, a Organização das Nações Unidas para Educação Ciência e Cultura (Unesco) e o ETA, no período de 1967-1971, planejaram empregar um milhão e quinhentos mil dólares, "com o objetivo de ampliar a formação de professores de ensino agrícola da Escola de Educação Técnicas e desenvolver programas piloto de ensino vocacional agrícola, em conexão com Ginásios orientados para o trabalho" (Brasil, MEC, ETA, 1967, p.10).

De acordo com o discurso da política educacional para o ensino agrícola formulada por técnicos norte-americanos (ETA) e brasileiros (Seav), não era possível separar a sociedade e os problemas econômicos nacionais e regionais da escola, a qual teria como função social explicá-los, preparando os homens para a vida e o mundo o futuro. O documento do ETA assinala:

Não há como desvincular o ensino agrícola do ensino geral, uma vez que a arte e a ciência da agricultura enraízam-se naquelas ciências básicas que dão razão de ser e mesmo abrem caminhos novos às técnicas agrícolas modernas. (...) Do que foi mencionado anteriormente conclui-se que a orientação sócio-econômica do ensino agrícola, mais que uma recomendação a ser feita, é uma realidade inevitável. (Brasil, MEC, ETA, 1967, p. 31-32)

A necessidade de mudança no ensino agrícola, demandada pela conjuntura do regime militar, levou à constituição de uma equipe de planejamento específica para o ensino médio: a Equipe de Planejamento do Ensino Médio (Epem), que segundo Machado tinha por objetivo assessorar os estados na "formulação de Planos destinados ao ensino médio, bem como colaborar no treinamento de técnicos de planejamento educacional. A constituição da Epem veio acarretar, por outro lado, a retomada e tentativa de aperfeiçoamento dos ginásios orientados para o trabalho" (*apud* Siqueira, 1987, p. 62).

Nesse sentido, atendendo às exigências de mudanças estruturais na educação do Brasil foi elaborado pelo MEC, em 1968, o *Plano Nacional do Ensino Agrícola de Grau Médio* (Pnea), com o objetivo de adaptar a formação profissionalizante das escolas agrícolas ao modelo capitalista de desenvolvimento agrícola, produzindo um trabalhador ajustado às regras da exploração de mão-de-obra que orientam sua contratação no mercado de trabalho. Segundo o documento,

uma ligeira análise do meio rural brasileiro nos leva à conclusão de que dentre as múltiplas causas responsáveis pela precariedade de suas condições ressalta a carência no setor educacional.

Esta carência se faz sentir, sobretudo, entre aqueles que se dedicam às tarefas agropecuárias sem a necessária habilitação que o progresso tecnológico vem solicitando. (Brasil, MEC, 1968, p. 1)

A análise da situação do país, fundamentada nos princípios da modernização, indicava a necessidade de um rápido incremento da produtividade agrícola:

Com base no sétimo recenseamento nacional, realizado em 1960, dada a público pelo IBGE, pode-se afirmar que para uma área de 850.000.000 de ha apenas 249.862.142 ha estão ocupados, ou seja, simplesmente, 29,39%.

Desta área, somente 28.712.209 ha estão sendo agricolamente explorados concluindo-se, assim, que apenas 3,38% do território nacional está produzindo.

Encontram-se em atividade na área supracitada 15.633.985 pessoas o que equivale dizer que a cada uma delas cabe aproximadamente 2 ha.

A mesma fonte nos indica que 89,43% das propriedades possuem áreas iguais ou inferiores a 100 ha parecendo assim, a primeira vista, que sob o aspecto de economia rural, é boa a infra-estrutura do país.

Entretanto, é necessário atentar para o fato de que aquelas pequenas propriedades que operam em 21,42% da área ocupada representam em contrapartida 59,8% da área cultivada, sem que sua produção pese significativamente na balança comercial do país como seria desejável.

Dessa forma, necessitamos atuar junto àqueles proprietários, no sentido de qualificar sua mão de obra visando a aumentar sua produtividade afim de atender ao consumo e mercado.

A baixa produtividade oriunda, inclusive, da falta de conhecimentos técnicos, desgasta o lavrador que não se sente motivado a permanecer naquela atividade, atraído que é para as lides industriais embora, também, despreparado para tanto. Desnecessário é argumentar que este fenômeno estabelece um desequilíbrio resultando em desajuste e frustração.

Urge, outrossim, atuar também junto àqueles que trabalham como assalariados nas propriedades maiores de 100 ha que representam 78,58% da área ocupada do país, que operam em apenas 5,8% e que representa 40,2% da área total cultivada.

(...) Para se ter uma idéia da baixa produtividade do agricultor brasileiro basta citar que enquanto um agricultor japonês produz para 8 consumidores e o norte-americano para 30, o brasileiro produz somente para 0,8. (Brasil, MEC, 1968, p. 2-3)

A elevação da renda *per capita* dos produtores adviria de uma política de formação de mão-de-obra qualificada, elaborada nos seguintes termos:

É sabido que a produtividade agrícola está representada pelos seguintes fatores: solo, planta ou animal, homem e capital.

É, sobretudo, junto ao fator homem que iremos atuar, ensinando-lhe novas técnicas, motivando-o para a mecanização, induzindo-o à diversificação de culturas e à implantação do equilíbrio agropecuário, e levando-lhe informações sobre novos critérios de comercialização.

As novas técnicas conduziram ao aumento da produtividade por unidade de área, a mecanização proporcionaria o aumento da área cultivada "per capita", a diversificação da cultura levaria à racionalização do trabalho, o equilíbrio

agropecuário redundaria na valorização do homem/hora, e por fim, a boa comercialização garantiria a renda "per capita" anual. (Brasil, MEC, 1968, p. 5)

Com essa leitura da realidade da agricultura brasileira foram definidas linhas para uma política educacional, em uma grande *operação* para o setor da agropecuária:

Feita a análise da situação, necessário se torna para solucionar o problema, re-aparelhar a rede de estabelecimentos de ensino, reestruturando-os, imprimindo-lhes uma nova metodologia e transformando alguns deles em Centros de Preparação de Mão-de-obra Qualificada, sem prejuízo da formação de técnicos agrícolas, sua finalidade precípua até então.

As instalações e o aparelhamento atuais permitem, tão somente, a matrícula de 200 alunos, o que onera o custo de formação. Ampliando-se as instalações, ampliam-se as matrículas para 650 alunos de maneira a se reduzir o custo "per capita" de formação. Ampliando-se as matrículas reduz-se a relação professor-aluno que, no momento, é de 1 para 7 e poderá vir a ser de 1 para 20.

Além do mais, teríamos a possibilidade de preparar os milhares de jovens que, anualmente, ingressam nas lides rurais sem a necessária qualificação, além dos agricultores qualificados, bem como formar 7.200 técnicos agrícolas também em cada ano.

Os técnicos agrícolas e operários rurais atuam nas grandes, médias e pequenas propriedades, sendo que nas duas últimas, o técnico trabalharia, inclusive como proprietário. Ainda nas duas últimas atuam, também, os líderes rurais preparados em Centros de Treinamento, a que nos iremos referir mais adiante.

Assim o Projeto tem em vista não só atender àqueles que já se dedicam à agropecuária, como também, preparar pessoal para uma futura ocupação do vazio demográfico do país, em termos racionais e técnicos, de forma a que venham estabelecer ali comunidades rurais verdadeiramente organizadas.

A operação não poderá ter êxito sem o preparo de professores para os ginásios e colégios agrícolas e de instrutores para capacitação de trabalhadores rurais.

A rede de 120 estabelecimentos de ensino agrícola, para ampliar suas atividades e atender a formação de mão-de-obra qualificada necessita, em cada um deles, de 5 professores de nível universitário (agrônomos e veterinários) e 10 de nível médio (técnicos agrícolas). Temos assim, a necessidade imediata de 600 professores de nível superior e 1.200 de nível médio.

Há que atender ainda à nova política educacional que preconiza a implantação de Ginásios Orientados para o Trabalho (GOT). Existem em nosso meio rural 4.000 ginásios que deverão, paulatinamente, adquirir aquela característica e, neste caso, necessitamos formar 5.000 professores de técnicas agrícolas que seriam solicitados entre os concluintes do curso do colégio agrícola.

O trabalho desses professores de formação média necessita de supervisores de nível superior (agrônomos), em número de 80, ou seja, 1 supervisor para 50 ginásios (GOT). (...).

Embora reconheçamos que a formação do professor de disciplina técnica deva ser precedida em nível universitário, tal como ocorre com os de disciplina de cultura geral, temos que admitir esta formação, a curto prazo,

dadas as circunstâncias e para tanto, criaremos um Centro de Educação Técnica do Ensino Agrícola, a que nos iremos referir com detalhes mais adiante. (Brasil, MEC, 1968, p. 3-4)

Analisando essas linhas educacionais em seus objetivos de formação de mão-de-obra qualificada, observa-se que vários problemas complexos foram reduzidos a uma dimensão técnica, ou seja, pretendia-se que, com a formação de técnicos agrícolas, uma série de problemas fosse resolvida: aumento dos níveis de produtividade; distribuição de renda no meio rural; fornecimento de produtos agrícolas para o mercado interno; abertura do mercado rural para os produtos industrializados; ocupação de vazios demográficos.

São questões que têm raízes na contradição básica entre capital e trabalho, no processo de acumulação e concentração de capitais, mas que foram tomadas como fatores resultantes do déficit educacional para o setor agrícola. Estruturou-se todo um discurso correlacionando o nível de educação da população com o estágio de desenvolvimento do país. A ênfase dada à educação constituiu-se no tema ideológico central, em defesa do processo de modernização da agricultura. Aplicou-se a teoria do capital humano no embasamento e na justificativa da proposta educacional do governo militar.

A viabilidade do plano apresentava-se como resultante de estudos realizados, procedendo a reformulação do currículo do curso de técnico agrícola e a implantação de uma nova metodologia – a estruturação dos estabelecimentos de ensino agrícola como escola-fazenda:

no setor cultural procedemos a reformulação do currículo do curso de técnico agrícola tornando-o mais funcional e objetivo de maneira a proporcionar a formação de técnicos que verdadeiramente possam exercer liderança no meio rural. Fisicamente procedemos ao levantamento da rede escolar, o que nos proporcionou o real conhecimento da situação e das necessidades dos estabelecimentos. (...).

A par do novo currículo seria adotado uma nova metodologia, de forma a que os estabelecimentos de ensino venham a funcionar como verdadeiras escolas-fazendas, onde os alunos fariam sua aprendizagem menos nas salas de aula de que através dos diferentes trabalhos de campo.

A escola-fazenda terá conseqüentemente os seguintes objetivos:

- a) Proporcionar aos estabelecimentos de ensino, dentro de suas possibilidades, condições de auto-suficiência na produção de alimentos, a fim de reduzir o custo de sua manutenção;
- b) Proporcionar aos estudantes, além dos conhecimentos teóricos, uma aprendizagem essencialmente prática, de acordo com as técnicas agrícolas modernas, dentro dos princípios cooperativistas;
- c) Fazer demonstrações para os fazendeiros locais e para os jovens rurícolas, futuros fazendeiros;
- d) Criar condições básicas para projetos de produção e treinamentos de futuros fazendeiros.

Dentro da estrutura da escola-fazenda, o aluno trabalha nos campos de produção do estabelecimento para fixar a aprendizagem adquirida nas aulas teórico-práticas. Fixada a aprendizagem, passa a desenvolver programas agrícolas orientados (projetos) para adquirir destreza e habilidade, além do senso de responsabilidade e conceito de produção em bases econômicas.

O aluno beneficia-se, financeiramente, comercializando sua produção por intermédio de uma cooperativa escolar, elemento básico para o funcionamento de uma escola-fazenda. (Brasil, MEC, 1968, p. 5-6)

Em razão da magnitude da proposta em termos econômicos, sociais e políticos, transcreve-se na íntegra sua estratégia de implantação, que permite observar os objetivos, as metas, os investimentos e a urgência de sua execução:

O Plano Nacional de Ensino Agrícola seria então desenvolvido através das seguintes instituições:

- a) Um Centro de Educação Técnica de Ensino Agrícola;
- b) Cinco Centros Regionais para a formação de instrutores para os centros locais e professores de técnicos agrícolas para os ginásios orientados para o trabalho;
- c) Sessenta Ginásios Agrícolas transformados em Centros Locais que prepararão cada um 200 líderes e 1.800 trabalhadores rurais, anualmente;
- d) Sessenta Colégios Agrícolas ampliados no sentido de proporcionar matrícula para 650 alunos por unidade e, por conseguinte, formação em cada um de 120 técnicos, anualmente, além de preparar 1.800 trabalhadores rurais qualificados, também no espaço de um ano.

É necessário ter em mente que nas condições atuais os estabelecimentos diplomam, em média, 30 técnicos e praticamente não preparam mão de obra qualificada. Especificamente, as finalidades dessas instituições seriam as seguintes:

Centro de Educação Técnica do Ensino Agrícola

- a) Formar professores de disciplinas técnicas para 60 colégios agrícolas;
- b) Formar professores para os 5 Centros Regionais;
- c) Formar supervisores para os GOT;

Dos Centros Regionais:

- a) Preparar agricultores qualificados, ou líderes rurais;
- b) Preparar trabalhadores rurais qualificados;

Colégios Agrícolas:

- a) Formar técnicos agrícolas;

b) Preparar operários agrícolas qualificados;

A instalação, ou criação das unidades, far-se-ia em sete etapas, a saber:

Primeira etapa: Consistirá na instalação do Centro Agrícola e terá como duração o período de janeiro de 1968 a junho do mesmo ano, como fase preparatória. O Centro entrará em funcionamento efetivo em agosto daquele ano e passará a preparar 180 professores por ano.

A duração do curso será de 1 ano agrícola e o currículo obedecerá as determinações federais para a formação de professores, contando-se com a colaboração de técnicos da USAID, da OIT e das Universidades brasileiras. Metade do período letivo será destinada a ministração de aulas de matérias pedagógicas e outra metade será destinada às práticas docentes e práticas agrícolas, além de atualização de conhecimentos técnicos.

Segunda etapa: Destinar-se-á à instalação de 5 Centros Regionais tendo como fase preparatória o período compreendido entre janeiro e junho de 1969. Os Centros entrarão em funcionamento em agosto daquele ano. Destinam-se os Centros a preparar cada um, anualmente, 120 instrutores e professores para os Centros locais, para os GOT e outras entidades que se proponham à educação do meio rural. Estes Centros, como Colégios Agrícolas que são formarão também 120 técnicos agrícolas, por ano, e ainda 1.800 trabalhadores rurais qualificados. Os 5 Centros prepararão assim, 600 instrutores e professores, 600 técnicos agrícolas e 9.000 trabalhadores rurais qualificados.

Terceira etapa: Compreende o período preparatório entre agosto de 1969 e fevereiro de 1970, com vistas a ampliação das instalações de sete colégios agrícolas para que os mesmos se adaptem ao regime de escola-fazenda, a partir de março de 1970. Isso possibilitará a formação de 840 técnicos agrícolas e 12.600 trabalhadores rurais qualificados.

Ainda nessa etapa serão adaptados 20 ginásios agrícolas para funcionarem como Centros locais. Estes centros entrarão em funcionamento em agosto de 1970 e prepararão, anualmente, 200 agricultores qualificados ou líderes rurais e 1.800 trabalhadores rurais qualificados, por unidade.

Os líderes rurais serão preparados em 2 anos e meio e recrutados entre os maiores de 16 anos, alfabetizados e oriundos do meio rural. Os trabalhadores agrícolas serão treinados na escola ou na própria empresa, variando a duração do seu preparo de acordo com a natureza de sua ocupação.

Os 20 Centros locais formarão 4.000 líderes rurais e capacitarão 36.000 trabalhadores rurais.

Quarta etapa: Será dedicada à complementação de 20 ginásios agrícolas em Centros locais. Essa operação compreenderá o período de agosto de 1970 a fevereiro de 1971. Os 12 colégios prepararão anualmente 1.440 técnicos agrícolas e 21.600 trabalhadores rurais qualificados. Os 20 Centros locais formarão anualmente 4.000 agricultores qualificados ou líderes rurais e capacitarão 36.000 trabalhadores rurais qualificados.

Quinta etapa: Serão complementados 12 colégios e transformados 20 ginásios em Centros locais no período compreendido entre agosto de 1971 e fevereiro de 1972, entrando em funcionamento, respectivamente, em março e agosto de 1972.

O pessoal habilitado por estes colégios e Centros seria em número e categoria igual ao revelado na etapa anterior.

Sexta etapa: Será dedicada à complementação de 12 colégios agrícolas no período de agosto de 1972 a fevereiro de 1973, entrando em funcionamento em março de 1973. Estes 12 colégios prepararão anualmente 1.440 técnicos agrícolas e 21.600 trabalhadores rurais qualificados.

Sétima etapa: Será dedicada também à complementação de 12 colégios agrícolas. O período de preparação será de agosto de 1973 a fevereiro de 1974. O número de técnicos e trabalhadores rurais beneficiados será o mesmo revelado na sexta etapa.

Estas instituições deverão, por conseguinte, preparar pessoal capaz de aumentar sua produtividade.

Como já vimos, o trabalhador rural produz para 0,8 consumidores e o ideal seria fazê-lo produzir para 30.

Assim, para uma área com população de 500.000 habitantes necessitaríamos de 16.000 pessoas habilitadas entre técnicos agrícolas, líderes e trabalhadores rurais.

Partindo desse princípio estabeleceu-se que a instituição dos colégios ou Centros em cada região seria proporcional à sua população de forma que cada um se relacionasse a 500.000 habitantes, devendo sua localização recair nas regiões de maior concentração de agricultores ou onde haja planos de colonização.

É lógico que não poderíamos esperar que a situação fosse modificada inopinadamente.

Assim admitimos a preparação parcelada desses elementos habilitados, de forma a atingir o índice desejado no menor prazo possível.

Forçosamente, o processo teria sua continuidade atendendo-se a necessidade de reposição de pessoal e a possível deserção.

Desnecessário é dizer que esse trabalho não poderia ser levado a efeito sem a efetiva conjugação de esforços da DEA com os demais órgãos federais ou estaduais empenhados em processo de colonização e ocupação territorial, ou seja, de desenvolvimento sócio-econômico do meio rural. (Brasil, MEC, 1968, p. 6-10; grifos nossos)

No ano de 1967, com a assinatura do convênio entre a Diretoria do Ensino Agrícola do MEC (órgão sucessor da Seav) e a Usaid/Contap, para a execução do Pnea, foi elaborado um projeto de implantação da nova metodologia, com a aplicação de recursos no valor de cinco milhões de dólares financiados pelo Banco Internacional de Reconstrução para o Desenvolvimento (Bird). Inicialmente, foram realizadas experiências de adaptação de três escolas agrícolas federais à metodologia escola-fazenda – Colégio Agrícola de São Lourenço da Mata (PE), Colégio Agrícola de Frederico Westphalen (RS) e Colégio Agrícola de Uberlândia (MG) – além de um centro de educação técnica de ensino agrícola, no Colégio Agrícola de Brasília, e de dois centros locais, nos estados do Pará e do Amazonas.

O convênio que implantava a metodologia escola-fazenda propunha fornecer conhecimentos técnicos por meio do exercício de atividades agrícolas; incentivar o cooperativismo com a criação de cooperativas escolares, ensinando aos alunos as regras básicas de economia e gerenciamento de produção agropecuária; incluir as escolas agrícolas de nível médio nos processos de solução dos problemas da produção agrícola que prejudicavam a produtividade das empresas que atuavam nas regiões onde as escolas estavam instaladas; criar cursos de aperfeiçoamento para professores do ensino técnico de nível médio (Maduro, 1979).

O sistema escola-fazenda introduziu a idéia de a produção agrícola ser indispensável nas escolas de ensino agrícola, como instrumento de formação profissional dos futuros trabalhadores rurais. A então recente história da luta de resistência das ligas e dos sindicatos rurais, intensificada na década de 1950, do ponto de vista do governo militar, dificultaria o rápido desenvolvimento capitalista do meio rural. Para Siqueira (1987), o que mais intimidava o grande capital, no Brasil, era o apoio do Partido Comunista Brasileiro (PCB) aos movimentos dos trabalhadores rurais e urbanos. A implantação do sistema escola-fazenda, portanto, estava ligada ao controle político e ideológico do proletariado rural mediante uma formação despolitizada e integradora dos filhos dos trabalhadores ao projeto hegemônico do capital agrícola, afastando-os fisicamente do ambiente histórico da luta dos trabalhadores rurais. Siqueira esclarece:

Assim sendo, acompanhando todo o processo político e econômico do país, o ensino agrícola passou a ser utilizado mais intensivamente como um meio de doutrinação da população rural, a fim de ajudar a assegurar a hegemonia do capital no campo.

A ideologia divulgada no campo tinha como base as teorias da modernização, que concebiam o subdesenvolvimento como "estado tradicional atrasado, anterior ao desenvolvimento", o qual poderia ser superado através da modificação dos valores sociais, das atitudes e dos comportamentos dos povos. Esta modificação se daria através da incorporação dos valores modernos provenientes dos países mais desenvolvidos. Assim sendo, para desenvolver o meio rural brasileiro, para melhorar a qualidade de vida no campo a população deveria ser educada, exposta a valores modernos, a fim de superar sua ignorância e seu atraso cultural e tecnológico. (Siqueira, 1987, p. 48-49)

2 O ensino agrícola no estado de Goiás e sua relação com o capital agro-industrial

A presença do capital, que se encontrava concentrado em São Paulo e na Região Sul do país, no processo de ocupação em Goiás, no início do século XX, promoveu transformações de cunho revolucionário que desmontaram as antigas forças econômicas do estado e estabeleceram novas regras sociais de produção. Para fazer-se valer no

mercado produtivo, criou-se um novo contexto econômico, ao qual o grande capital ditava as regras, e os pequenos produtores, cada vez mais, perderam espaço de comercialização de seus produtos até reduzirem-se a mão-de-obra barata, à disposição das empresas agrícolas de grande porte. Guimarães (1988) caracteriza economicamente o estado de Goiás, nesse período, como extrativista mineral, com uma população flutuante, que acompanhava as descobertas das minas em cada região e com uma prática de pecuária extensiva para subsistência:

Em 1920, Goiás contava com 255.248 habitantes, ou seja, 0,35 habitantes por km², e o norte constituía-se em imenso vazio demográfico. Em 1920, o censo registrou 511.919 habitantes ou a média de 0,70 habitantes por km². O povoamento e a ocupação do território goiano somente se intensificaram quando as migrações no Estado passaram a assumir importância nos decênios 20/30, com a penetração da antiga estrada de ferro e as conseqüentes transformações econômicas da agricultura de subsistência. (Guimarães, 1988, p. 25)

Obedecendo a lógica da expansão do capital subsidiado pelo Estado, começaram a surgir programas e projetos de colonização, patrocinados pelos governos federal e estadual, com o objetivo de interiorizar e promover a ocupação dos chamados vazios demográficos, que não eram tão vazios assim, pois os pequenos produtores, proprietários ou posseiros praticavam agricultura de subsistência, com técnicas rudimentares baseadas na força humana, com pouquíssimo uso de tração mecânica ou animal. Dentre esses projetos, destaca-se a *Marcha para o Oeste*, em 1938, que tinha como objetivo incorporar Goiás e Mato Grosso ao processo produtivo da agricultura de grande porte.

Em busca de uma maior produtividade e lucro na comercialização de alimentos para exportação, os grandes investidores nacionais e seus aliados estrangeiros iniciaram o processo de ocupação geográfica estratégica, de ampliação das áreas de cultivo, no estado de Goiás, pelo Sudoeste goiano, tendo Rio Verde-GO como fronteira da agricultura capitalista. Goiás foi escolhido como pólo fornecedor de matérias primas industriais e alimentos destinados ao abastecimento dos centros urbanos, em processo de industrialização.

Enquanto o processo de ocupação geográfica e construção de um novo pólo produtor agropecuário em Goiás se alastrava pelo sul do estado, nas décadas de 1920 e 1930, os posseiros do Centro-norte goiano resistiam à invasão do grande capital que buscava o extermínio da agricultura de subsistência. Em Pirenópolis-GO, na Fazenda Mozondó, entre 1923 a 1926, *Benedicta Cypriano Gomes* liderou o Movimento Social de Santa Dica, assumindo a chefia de seu povo (os lavradores, homens ligados ao trabalho da terra, que exerciam a função de posseiros, meeiros, parceiros, arrendatários ou camaradas) quando a fome ameaçava a sobrevivência de todos. Vasconcelos assinala:

Em Goiás grassava a fome pelas diversas cidades do estado e seus habitantes, empregados na lavoura ou pecuária, estavam submetidos a um regime de escravidão (...) Se não bastassem as cisões entre aqueles que dividiam entre si o Estado de Goiás, este sofreu nos primeiros vinte anos deste século sérios problemas de produção e comercialização de produtos alimentares – a produção era pequena e seus preços elevados o que impossibilitava a aquisição por parte das camadas populares, cujos salários eram baixos. (Vasconcelos, 1991, p. 98)

O Movimento Social de Santa Dica propunha que o produto do trabalho da terra deveria ser repartido entre todos, recebendo cada um conforme sua necessidade. “O trabalho produtivo – livre ou escravo – considerado pelo grupo dominante como um valor positivo ou um bem é invertido na concepção daquele reduto. Ali, o trabalho seria uma forma de buscar a manutenção ou a reposição de sua força de trabalho”, afirma Vasconcelos (1996, p. 96).

A questão crucial que se apresentava aos lavradores da Fazenda Mozondó, diante da fome e da necessidade de apropriação da terra – pelo trabalho – para alimentar o povo, era de como isso deveria ser feito:

A resposta é dada através de Dica (Benedicta) que fala pelos anjos. Ela descrê que a terra seja propriedade daqueles que têm título dela. A terra é de Deus, teria afirmado a Santa e assim, sendo propriedade de Deus, deveria ser empregada para o trabalho coletivo daqueles que vivem como irmãos. Seu produto deverá pertencer a todos, recebendo cada um segundo a sua necessidade. (Vasconcelos, 1991, p. 96)

Enquanto no Sudoeste goiano havia uma mobilização favorável ao processo de expansão da fronteira agrícola, no Norte impunha-se a resistência. Loureiro (1988) coloca em dúvida algumas afirmações relativas aos camponeses goianos do Sul do estado:

Afirma-se que a ocupação do sul do Estado se deu pacificamente, sem conflitos, e que só o norte e meio-norte do Estado são áreas de conflito. (...) No final do século XIX, com a nova área de plantação de café no oeste de São Paulo, e mais tarde com a construção da estrada de ferro até Araguari e com a industrialização de São Paulo, as terras do sul de Goiás foram valorizadas, tornando-se um lucrativo investimento para o capital. Os camponeses, moradores da região, foram expulsos da mais diferentes formas, pelos novos proprietários. Não acredito que esse processo de expulsão se tenha dado de forma pacífica. Os camponeses deixavam moradia, contendo anos de trabalho (plantação, derrubada das matas, casas, cercas, etc.) e partiam para o norte de Goiás onde recomeçariam a construção de uma nova morada. Será que faziam isto sem antes reagir? É pouco provável. Acredito que reação houve, mas esta não foi registrada na história de Goiás. (Loureiro, 1988, p. 22)

A resistência dos posseiros culminou, nos anos 40 e 50, em vários conflitos armados contra a propriedade privada do latifúndio e contra os termos do arrendo, que, muitas vezes, alcançavam 70% da produção do posseiro arrendatário. O país deparava-se com a tradição de agricultura rudimentar, diante da crescente expansão capitalista na área rural, fortalecida nas grandes propriedades. Enquanto isso, o governo se organizava para controlar a rede pública federal de ensino agrícola e o processo formativo dos *modernos trabalhadores rurais*.

O Estado brasileiro, ameaçado e pressionado pela resistência proletária do país (urbana e rural), utilizou-se de instrumentos de pressão social, com o discurso da necessidade de construção da chamada unidade nacional e da segurança nacional, partindo ofensivamente para o combate direto, intervindo nos diversos setores da sociedade. Por meio do interventor Pedro Ludovico Teixeira, a ação do governo de Goiás:

orientou-se no sentido de execução de medidas para incentivar a expansão capitalista no Estado. Uma série de eventos indica esse objetivo:

- a) A transferência, em 1933, da antiga capital mineradora primitiva para Goiânia, localizada em região de terras férteis para a agricultura. 'Com o desenvolvimento agrícola se deu, a partir de 30, no norte de São Paulo, região do Triângulo Mineiro e que fora avançando para o Centro-Oeste, vai surgir a necessidade de deslocar a capital do Estado (Goiás Velho) para a posição mais favorável em relação ao crescimento da produção agrícola'. (Fonte: Governo do Estado de Goiás – Prefeitura de Goiânia – Perfil de Goiânia – Programa de Apoio às capitais e cidades de Porte Médio – 1980, p.14)
- b) A implantação da Colônia Agrícola Nacional de Goiás (CANG), em 1941, no atual município de Ceres, na região do Mato Grosso Goiano. Pretendia-se, com a Colônia, distribuir 20 a 50 hectares de terra mais instrumentos de trabalho e habitação para pequenos produtores. O propósito de fazer o assentamento de famílias de pequenos produtores inseria-se na lógica da expansão do movimento da fronteira agrícola subsidiado pelo Estado que estimulava o desenvolvimento de lavradores sem terras pelas novas áreas em abertura - o meio norte - através de intensas propagandas.
- c) A abertura de estradas e expansão da rede ferroviária até Anápolis, o principal centro comercial do Estado, para facilitar o deslocamento da produção e de migrantes foram também medidas que, a partir da década de 30, denunciavam uma vinculação mais estreita do Estado com os centros hegemônicos do país. (Guimarães, 1988, p. 29-30)

Estava montada a estrutura inicial que daria sustentação aos investimentos do capital na agricultura e pecuária do estado, com prioridades para as regiões Sul e Sudoeste goianas. As propostas de colonização do Norte e Meio-norte do estado não visavam o desenvolvimento econômico industrializado, mas o controle político dos pequenos produtores e dos trabalhadores rurais.

3 O ensino técnico profissionalizante em Goiás

O presidente Nilo Peçanha, no dia 23 de setembro de 1909, assinou o Decreto nº 7.566, que criou, no Brasil, as escolas de aprendizes artífices (EAA's). Por força do artigo 1º ficou decretado que "em cada uma das capitais dos Estados da República, o Governo Federal manterá, por intermédio do Ministério da Agricultura, uma Escola de Aprendizes Artífices, destinada ao ensino profissional primário gratuito" (Brasil, 1909).

A institucionalização da formação profissional no Brasil, segundo Ferreira (1994) partiu de iniciativa política do governo Afonso Pena. Entretanto,

apesar de o mesmo não ter podido por em prática esse "ideal", em virtude de falecimento prematuro, coube a Nilo Peçanha, seu sucessor, oficializar a fundação das primeiras 19 Escolas de Aprendizes Artífices estabelecendo definitivamente as bases oficiais do sistema federal de ensino profissional no Brasil. (Ferreira, 1994, p. 11)

Obedecendo à lei nacional, no estado de Goiás, foi construída na cidade de Vila Boa, atual cidade de Goiás, a escola de aprendizes artífices, que iniciou suas atividades em 1910⁴. "Esta escola alfabetizou, mas preocupou-se principalmente com o ensino de um ofício, que era ministrado em oficinas de trabalho manual e mecânico. Funcionaram as seguintes oficinas: Forja e Serralheria; Sapataria; Marcenaria e Empalhação; Alfaiataria, Celaria e Correaria", assinala Nepomuceno (1994, p. 41).

O Decreto nº 7.566, de 23 de novembro de 1909, que criou as EAAs, em relação à educação das massas proletárias e sua possibilidade de ascensão social, estabelecia que a necessidade social da criação das escolas de aprendizes artífices residia na realidade de pobreza do povo brasileiro. O texto introdutório apontava uma articulação do Estado republicano com o objetivo de tomar, para si, o controle social da população marginalizada, que, vivendo em condições desumanas, representava ameaça à estabilidade do novo governo. Era necessário transformar os revoltosos em mão-de-obra para as indústrias em crescimento. O presidente apresentou sua perspectiva política sobre os objetivos das EAAs:

Considerando

⁴ Com a transferência da capital do estado para a cidade de Goiânia-GO, em 1942, a escola de aprendizes artífices passou a denominar-se Escola Técnica Federal de Goiânia, tendo suas atividades iniciadas em 1943. Por força da Lei nº 4.759, em 1965, a escola transformou-se em uma autarquia federal com o nome de Escola Técnica Federal de Goiás. "Sua transformação em Centro Federal de Educação Tecnológica decorre do disposto na Lei nº 8.848, de 08 de novembro de 1994, regulamentada pelo Decreto nº 2.406, de 27 de novembro de 1997 e no normativo Decreto Presidencial de 22 de março de 1999". (Revista *Tecnia*, CEFET, 2001)

que o argumento constante da população das cidades exige que se facilite às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela existência;
que para isso, se torna necessário não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna, como o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo que os afastará da ociosidade ignorante, escolado vício e do crime.
(Brasil, 1909)

No Brasil, nas duas primeiras décadas do século XX, a rede pública de ensino primário e ensino técnico-profissional destinava-se aos filhos da classe trabalhadora e era inexpressiva, diante dos 84,64% de analfabetos, de acordo com o recenseamento de 1920. Os dados apresentados na Conferência Interestadual do Ensino Primário de 1921

revelaram a situação humilhante da educação popular no Brasil: o Distrito Federal tinha, nesta época, 41% de sua população infantil sem escolas; Santa Catarina, 43%; Rio Grande do Sul, 44% e São Paulo, 56%. O quadro era mais grave para outras regiões do país: Alagoas tinha 94% de sua população infantil fora da escola, precedido pelo Piauí e Goiás, com 95%.
(Nepomuceno, 1994, p. 27)

O projeto político-pedagógico do governo de Goiás, no Estado Novo (1937-1945), obedeceu às determinações propostas pela Reforma Francisco Campos, um dos principais articuladores da política governamental de educação daquele período. O discurso ideológico básico da reforma sustentava que o desenvolvimento econômico nacional proporcionaria condições de melhoria da qualidade de vida da classe trabalhadora rural e urbana. A nação brasileira precisava educar seu povo para crescer economicamente e se desenvolver culturalmente. Cresceu, em todos os estados, o número de escolas profissionalizantes de ensino fundamental e médio e de ensino propedêutico; as universidades federais e estaduais receberam investimentos gigantescos e passaram a ser objeto de conquista política para os filhos da classe média e de parte da classe pobre. A universidade constituía garantia de um trabalho valorizado e de uma certa estabilidade social e econômica. A Reforma Francisco Campos legalizava o discurso da ascensão social, por meio da educação oficial, e assegurava aos

que cursassem o ensino médio a possibilidade de chegar ao nível superior. Segundo Nepomuceno,

A reforma do ensino secundário proposta pelo Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931, e consolidada pelo Decreto nº 21.241, de 04 de abril de 1932, pode ser considerada a parte substancial desta Reforma, por ter conferido a esse tipo de ensino uma nova face eliminando, apenas teoricamente, diga-se de passagem, seu caráter de curso preparatório para os cursos superiores e estabelecendo, definitivamente, o currículo seriado e a freqüência obrigatória. (Nepomuceno, 1994, p. 58).

Na apresentação do Decreto nº 21.241, Francisco Campos afirmava que:

A finalidade exclusiva do ensino secundário não [haveria] de ser a matrícula nos cursos superiores; o seu fim [deveria] ser a formação do homem para todos os grandes setores da atividade nacional constituindo no seu espírito todo um sistema de hábitos, atitudes e comportamento que o [habilitassem] a viver por si e tomar, em qualquer situação, as atitudes mais convenientes e mais seguras. (*apud* Nepomuceno, 1994, p. 58)

Analisando a literatura sobre a história de Goiás, referente aos anos 30/45, Nepomuceno (1994) constatou que, dentre os estudiosos, existem interpretações divergentes, porém, todos concordam que, embora tenha passado por significativas modificações, o Estado se conservou oligárquico em seu conteúdo. As oligarquias dissidentes, que assumiram o comando do Estado em 1930, da mesma forma que as oligarquias depostas, tinham suas bases políticas assentadas no setor agrário, mas estavam sintonizadas com o movimento de expansão do capitalismo no Brasil. As oligarquias dissidentes dominantes queriam modernizar Goiás e melhorar sua situação no contexto econômico nacional:

À época, o capital que estava se acumulando no Centro-Sul do país já vinha determinando a incorporação definitiva de áreas do território goiano (...) ao seu movimento progressivo de expansão. O processo de expansão da

economia cafeeira e o de industrialização que vinham ocorrendo no Centro-Sul forçaram a ocupação de novas áreas do território brasileiro. Vale dizer, a estruturação do capitalismo como modo de produção dominante nesta região pressupunha e forçava a transformação das áreas de economia agrária – como era o caso de Goiás – em áreas de expansão industrial. (Nepomuceno, 1994, p. 30)

Em 1933, Pedro Ludovico Teixeira, interventor em Goiás, produziu e enviou ao presidente Getúlio Vargas um diagnóstico das condições econômicas e sociais do estado de Goiás, segundo o qual a educação se constituía na principal investida política para a integração e transformação do homem rude em cidadão útil à sociedade. Nepomuceno assinala:

Dizendo de outro modo, a política educacional esboçada e posta em prática pelo governo de Goiás integrou-se ao movimento de expansão do capitalismo, visando criar comportamentos e impor valores capazes de incorporar significativos setores da população a um mundo regido pelo capital. Simultaneamente, essa política incorporou ao seu discurso e à sua prática o ideário escolanovista⁵ de reconstrução social pela educação, ideário já discutido e incorporado às reformas de ensino de outras áreas do país, principalmente na década de 20. (Nepomuceno, 1994, p. 32)

As oligarquias que assumiram o poder em Goiás, após 1930, dominavam o Sul e Sudoeste goiano, regiões economicamente desenvolvidas do estado, que haviam se transformado em área de expansão do Centro-sul,

intensificando sua integração à economia de mercado, desde o começo do século XX, na condição de regiões produtoras e exportadoras de alimentos (principalmente gado e carne em conserva) e, posteriormente, de matérias-primas (peles, algodão, tabaco, arroz, feijão, milho etc.), bem como da (...) criação de mercados consumidores para a produção industrial que se gastava nas regiões próximas às do café. (Nepomuceno, 1994, p. 28)

⁵ “A primeira fase de penetração do escolanovismo no Brasil (...) vai dos fins do período imperial até o final da segunda década deste século (XX). Nesta fase, não houve a apresentação sistemática dos ideais escolanovistas, nem a criação de instituições de ensino que se apoiassem nos pressupostos da Escola Nova. (...) A segunda fase (...) dá-se nos anos vinte deste século. O ideário (...) tratado de modo amplo e mais sistemático, está presente nas reformulações de ensino do Ceará, de Minas Gerais e do Distrito Federal, ocorridas entre 1920 e 1930 (...) e prossegue no pós-30” (Nepomuceno, 1994, p. 39).

A sua condição de fornecedor de matéria-prima e de produtos agropecuários para o Centro-sul inseriu Goiás no processo de desenvolvimento do capitalismo no Brasil, fornecendo alimentos baratos e pressionando o baixo o custo de vida nas áreas produtivas da economia, conduzindo os salários para o nível da subsistência e favorecendo uma “reprodução ampliada do capital nas áreas consumidoras de seus produtos” (Nepomuceno, 1994).

Pesquisando sobre a educação no meio rural em Goiás, Loureiro (1988) constata a existência de três escolas rurais de formação profissional, duas mantidas pelo governo federal e uma pelo estadual. Fora da instituição pública, a formação profissional na área rural em Goiás era desenvolvida por outras instituições que executavam a formação profissional tendo como principais financiadores os governos federal e estadual – Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural (Emater); Programa Intensivo de Preparação de Mão-de-obra (Pipmo); Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral); Serviço Nacional de Formação Profissional Rural (Senar); empresas agrícolas e empresas comerciais, fornecedoras de produtos industrializados para a agricultura. Segundo Loureiro,

a formação de mão-de-obra em Goiás e os conflitos pela terra na região norte do Estado possuem um ponto em comum: estão ligados à expansão do capital no campo. Entretanto, enquanto a formação da mão-de-obra facilita a expansão do capital, os conflitos dificultam-na, embora lhe sejam inerente, uma vez que essa expansão não é feita sem violência, sem apropriação do trabalho acumulado do camponês.

Tanto o estudo da formação da mão-de-obra agrícola, como o estudo dos movimentos camponeses passam obrigatoriamente pela expansão do capital na agricultura. (Loureiro, 1988, p. 18-19)

Sobre o processo de ocupação do estado de Goiás, Carneiro (1988) estabelece três fases históricas. A primeira, iniciada com a exploração do ouro, vai da conquista do território e descobrimento das minas auríferas e sua exploração até 1780. A agricultura de subsistência e a pecuária extensiva eram as atividades econômicas praticadas nas

grandes propriedades. A segunda fase inicia-se nas primeiras décadas do século XX, com a crise do preço do café no mercado externo, a partir de 1897, e com a chegada da estrada de ferro, em 1913. Com início em 1930, a industrialização promovida pelo Estado Novo alargou a fronteira econômica e Goiás foi incorporado à economia nacional, como produtor de alimentos, por meio do movimento *Marcha para o Oeste*, em 1938. A terceira fase é a da modernização da grande propriedade, caracterizada em dois momentos: a) o período de 1950 a 1967, considerado o início da modernização tecnológica da agricultura no estado, quando se verifica uma crescente monopolização da produção, tanto mediante a ação direta do Estado na economia, quanto dos investimentos das empresas multinacionais. b) o período após 1967, denominado de *modernização conservadora* caracterizado, de um lado, pela crescente industrialização da produção agrícola, com a introdução, em grande escala, de máquinas, implementos e insumos de origem industrial, e, de outro, pela dificuldade de acesso à propriedade da terra à maioria da população. Essas condições históricas permitiram a formação das oligarquias agrárias, que se sucederam no poder até 1930, e a marginalização das classes trabalhadoras do processo de participação política e econômica.

Como parte essencial desse processo modernizador da segunda fase da industrialização da agricultura em Goiás, ocorreram transformações significativas na rede pública de ensino rural existente, já que se fazia urgente a preparação de técnicos para o exercício do acompanhamento direto da aplicação das novas tecnologias de produção nas grandes propriedades rurais e para a difusão de orientações técnicas aos pequenos e médios proprietários e trabalhadores rurais.

4 A agricultura, o ensino agrícola e o golpe militar de 1964

Com o golpe de 1964, a política econômica de subordinação da agricultura brasileira ao grande capital, que já estava em andamento desde o fim da Segunda Guerra Mundial, tornou-se mais agressiva, porque o processo de aceleração e generalização do desenvolvimento intensivo e extensivo do capitalismo no campo exigia a expropriação

máxima do trabalhador rural. Segundo Ianni (1986), a compreensão desse processo de desenvolvimento exige o estabelecimento das relações entre "as políticas agrícolas do poder estatal e a política econômica geral que o Estado brasileiro foi levado a adotar". E continua:

A ditadura instalada no país propiciou todas as condições econômicas e políticas convenientes a uma intensa e ampla concentração e centralização do capital, sob o controle da empresa estrangeira, nacional e associada. Foi nesse contexto que o Estado brasileiro (...) foi levado a adotar uma política de portas abertas para o capital estrangeiro, isto é, para o imperialismo. O conjunto do aparelho estatal, em suas condições econômicas e políticas de atuação, foi posto a serviço dos interesses da empresa imperialista multinacional e nacional. Desse modo, inaugurou-se uma época de desenvolvimento capitalista intenso e generalizado, na indústria e agricultura, na cidade e no campo (...) os governos militares desses anos foram levados a bloquear drasticamente, em termos econômicos e políticos, as tendências de formação e desenvolvimento de um capitalismo nacional no Brasil (...) As reformas institucionais (...) não se restringiram a questões técnicas (...) não, as reformas implantadas foram políticas e econômicas, a começar pelo golpe de Estado de 1964. (Ianni, 1986, p. 17-24)

No Brasil, o contexto da agricultura permaneceu inalterado nos três primeiros anos do golpe militar, mas logo assumiu novos traços diante das transformações do mercado internacional, que caracterizavam o país como fonte de recursos naturais e de mão-de-obra barata. De acordo com Mueller,

foi só depois de 1967, quando começou a tomar impulso a estratégia do Brasil grande potência, que as necessidades de desempenho da agricultura se ampliaram. Ficou claro que as políticas agrícolas teriam que ser aperfeiçoadas. O modelo do milagre brasileiro exigiu substancial crescimento das exportações, boa parte das quais agropecuárias. O rápido aumento da população e da renda per capita, juntamente com a acentuada urbanização, fazia com que fosse necessário expandir a oferta interna de alimentos. Influíram, também, no ânimo de reformar o setor público agrícola, as exortações de brasilianistas interessados na agricultura do país e a pressão de organismos estrangeiros ou internacionais, do tipo da USAID e da FAO. (Mueller, 1988, p. 263)

Com os militares no poder, os EUA, que contavam com o apoio dos governantes, praticamente assumiram o controle administrativo do país, mediante a formação de burocratas para a execução da nova ordem econômica e política e de suas diretrizes econômicas. A exploração econômica e a dominação política imposta pela ditadura aos trabalhadores da cidade e do campo requisitava um *governo forte* e estável, o qual colocou economistas profissionais para formulação da política do milagre econômico, da ditadura do capital, da expropriação econômica e da repressão política. Ianni esclarece:

É claro que o capital monopolista – estrangeiro, nacional e associado – já dominava a vida econômica e política brasileira desde muitas décadas antes de 1964. Em especial, durante o governo do presidente Juscelino Kubitschek de Oliveira (1956-1960) ocorreu novo surto de penetração desse capital nos negócios da sociedade e do Estado no Brasil. Essa penetração imperialista e monopolista foi tão ampla e profunda que o Golpe de Estado de 1964, contra o governo do presidente João Goulart, teria sido impossível sem a sua ajuda ou inspiração. (...)

Os acordos, as combinações, as fusões, a cartelização, a trustificação, as diretrizes estatais em favor da empresa privada de grande porte, os frequentes empréstimos de técnicos da empresa privada aos órgãos governamentais, e vice-versa, as recomendações dos órgãos financeiros controlados pelos governos imperialistas, muitas e diversas são as formas pelas quais o capital monopolista passou a determinar tanto as direções da economia política como as direções do Estado no Brasil. (Ianni, 1986, p. 35-36)

A política adotada também incluía a criação de um aparato institucional que gerisse as políticas agrícolas e os recursos a elas destinados, com uma ampla margem de autonomia em relação aos interesses públicos do Estado. Foi criado em 1964, o Departamento de Extensão Rural; em 1967, o Instituto Brasileiro de Desenvolvimento Florestal (IBDF), sob a forma de autarquia, vinculada ao Ministério da Agricultura; em 1970, o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra), na forma de autarquia, vinculada ao Ministério da Agricultura, para coordenar a colonização na Transamazônica e a política de terras públicas do governo federal; a Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (Embrapa), na forma de empresa pública vinculada ao Ministério da Agricultura; em 1974, a Empresa Brasileira de Assistência e Extensão

Rural (Emater), também como empresa pública vinculada ao Ministério da Agricultura.
De acordo com Mueller,

no pós-1964, acentuou-se a tendência de, sempre que se desejava aperfeiçoar o funcionamento de um segmento do mecanismo de implementação de políticas agrícolas, retirá-lo da administração direta do ministério da Agricultura, criando órgão especial, geralmente dotado de recursos adequados e de maior liberdade de atuação. Com isto, o segmento privilegiado podia dar saltos no seu desenvolvimento e se adequar às necessidades ampliadas de desempenho da agricultura. (Mueller, 1988, p. 263)

As mudanças decorrentes da nova ordem econômica e política logo tornaram-se concretas. A Seav, criada pelo Estado Novo, estava totalmente articulada aos interesses norte-americanos para o ensino agrícola da rede federal, e era um órgão administrativo eficiente, que atendia às determinações da política pública de educação do novo governo. O trabalho de aproximação entre a Seav e técnicos norte-americanos já acontecia há algum tempo, especialmente, desde a criação do ETA, em 1953. Para atualizá-la em seu favor, o governo militar transferiu a Seav do Ministério da Agricultura, em 1967, para o então Ministério da Educação e Cultura, sob a denominação de Diretoria do Ensino Agrícola (DEA). A DEA tinha como objetivo "reformular a filosofia do ensino agrícola, sendo implantada, então, a metodologia do Sistema Escola-fazenda, que se baseou no princípio *aprendendo a fazer e fazer para aprender*" (Brasil, MEC, Coagri, 1984).

A articulação entre os técnicos norte-americanos e as instituições do ensino agrícola no Brasil acontecia legalmente, sob a forma de acordos internacionais, que "visaram a melhoria do ensino agrícola de grau médio" (Brasil, MEC, Coagri, 1984, p. 13). No período de 1966 a 1975, foram firmados três acordos:

O primeiro acordo foi celebrado entre o Governo Brasileiro, através do Ministério da Agricultura, e o Programa do Conselho Técnico-Administrativo da Aliança para o Progresso - CONTAP II, cuja preocupação fundamental foi a implantação de projetos agropecuários necessários ao funcionamento do sistema escola-fazenda. Em virtude da não renovação

desse acordo, os objetivos traçados não foram atingidos, prejudicando, assim, a implementação dos projetos agropecuários e, em consequência, o próprio sistema escola-fazenda.

O segundo acordo foi firmado entre o Governo Brasileiro e o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento – BIRD e administrado pelo Programa de Desenvolvimento do Ensino Médio – PRODEM, do MEC; por esse acordo, foram ampliados, reformados, adaptados e reequipados 5 (cinco) colégios agrícolas, vinculados ao DEM/MEC.

O Plano Nacional do Ensino Técnico Agrícola de 2º-Grau – PLANETAGRI previa a melhoria de mais 27 (vinte e sete) estabelecimentos de ensino agrícola federal: o terceiro acordo internacional, firmado entre o Governo Brasileiro e o Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID, administrado pelo Programa de Expansão e Melhoramento do Ensino Médio – PREMEM, beneficiou 10 (dez) desses estabelecimentos. (Brasil, MEC, Coagri, 1984, p. 13)⁶

Sobre o segundo acordo, para cumprimento dos planos de implantação das unidades escolares estabelecidas pelo contrato de financiamento firmado com o Bird, foi elaborado, em 1971, o documento *Normas para planejamento de habilitações no ensino de 2º grau*, que viabilizou as transformações decorrentes da Lei nº 5.692/71, no ensino agrícola federal, de acordo com as diretrizes básicas da política econômica de formação de mão-de-obra rural. "Este trabalho relativo à área agrícola teve origem na intenção de se completar com o projeto de uma unidade padrão, a obra de construção, equipamento e habilitação de recursos humanos em relação aos oito Colégios Agrícolas a cargo do PRODEM", assinala Aragão (1975, p. 1)⁷

Em 1975, o próprio MEC reconhecia, para justificar a importância das atividades do Prodem, que a

circunstância que sempre verberou, no Brasil, é a da ineficiência dos nossos sistemas de ensino agrícola de 2º grau, na generalidade. Entretanto, *o técnico desse nível seria, se formado em qualidade e número suficientes, o agente mais apropriado ao grande desenvolvimento que se espera da nossa agropecuária*. A ação do PRODEM visa a colaborar para alcançar esse fim e estão orientados nesse sentido os seus projetos na área agrícola. (Aragão, 1975, p. 1; grifos nossos)

⁶ As outras catorze escolas que completavam a rede federal tiveram suas reformas (estruturais e reciclagem de recursos humanos) financiadas com recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

⁷ As informações a respeito do número de colégios agrícolas atendidos pelo Prodem não são exatas. Aragão (1975) registra oito colégios e o documento da Coagri (1984) registra apenas cinco. Não foi

Essas normas levavam a um objetivo metodológico: a escola-fazenda, "a partir dos seus fundamentos teóricos, dos objetivos gerais, particularizando-se no currículo e nos planos curriculares, na organização administrativa e acadêmica, nas especificações educacionais, nas dependências complementares e chegando até às plantas e layouts", afirma Aragão (1975, p.2).

Segundo a proposta do MEC/Prodem/Bird respaldada pelas mudanças da Lei nº 5.692/71, para atender às necessidades do país, o ensino agrícola de segundo grau (atual ensino médio) necessitava de que "legisladores e educadores procurassem não só racionalizar a aplicação dos recursos em educação como ampliar as oportunidades educativas e profissionais" (Aragão, 1975, p. 9). Nesse momento, a formação de mão-de-obra incluía preparação de trabalhadores para o cultivo e para o setor da comercialização.

De acordo com a política de educação aprovada pela Lei nº 5.692/71, o ensino agrícola deveria atender às necessidades do mercado de trabalho formando um profissional que pudesse ser explorado nas atividades de produção e cultivo e nas atividades de setores agropecuários. Para Aragão,

no que se refere ao setor primário da economia, a prioridade de formação de mão-de-obra para atender à conjuntura atual do país recai na formação de um técnico que possa colaborar na solução dos problemas de abastecimento, produzindo gêneros de primeira necessidade e matéria-prima de melhor qualidade e da maneira mais econômica para a indústria, procedendo assim como agente de produção. Simultaneamente, o mesmo profissional poderá atuar como agente de serviço para atender ao mercado de trabalho, junto às empresas que prestam serviços aos agricultores. (Aragão, 1975, p. 9)

O plano do Prodem incluía um levantamento periódico de dados referentes às propriedades agrícolas das empresas agro-industriais e comerciais que necessitassem dessa mão-de-obra. Segundo Aragão,

possível precisar esse dado. Pode-se entender que o planejamento de 1975 contemplava investimentos em oito colégios, porém, apenas cinco foram atendidos.

o desenvolvimento do setor agrícola está ligado, não somente à produtividade no campo, mas, também, ao preparo tecnológico da mão-de-obra capaz de participar do processamento do produto obtido, industrializando-o e comercializando-o", [o que permitiria] definir as linhas de uma Política Educacional para o setor da Agropecuária, que servirá de base à proposição de cursos das habilitações para atendimento às necessidades regionais e nacionais. (Aragão, 1975, p. 9)

Essa política educacional definia para o ensino agrícola, metas sociais contraditórias, como o aumento da produtividade nas propriedades agrícolas e a promoção da distribuição de renda no meio rural. Na verdade, o discurso aparentemente contraditório buscava encobrir o que se passava no terreno da luta de classes, em que se desenvolviam as relações de produção na sociedade capitalista. Pela proposta do governo, o futuro trabalhador rural de nível técnico deveria estar preparado para:

- melhorar os níveis de produtividade;
- promover especialistas para melhorar a distribuição de renda no meio rural;
- propiciar o eficiente suprimento de produtos agrícolas para um crescente mercado interno;
- garantir o aumento de capital e mão-de-obra para o desenvolvimento econômico geral;
- promover a integração econômica e social pela amplificação da capacidade de absorção de produtos não agrícolas. (*apud* Aragão, 1975, p. 10)

Apesar das prerrogativas eminentemente econômicas estabelecidas, para a formação profissionalizante no ensino agrícola de nível médio, Aragão (1975) afirma: "Os Colégios agrícolas terão como finalidades proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício da cidadania". O plano do Prodem/Bird afirmava constituir objetivo específico do ensino profissionalizante no setor primário "oferecer educação integral ao adolescente, procurando":

- a) Proporcionar auto-satisfação pelo desempenho das próprias atividades;
- b) Despertar o reconhecimento da importância social da própria ação, assim como a valorização do relacionamento humano harmônico na vida da sociedade;
- c) Desenvolver a capacidade de criatividade, reflexão, observação e atitudes científicas, diante de idéias e fatos;
- d) Possibilitar o exercício de uma profissão agrícola como fator de desenvolvimento pessoal;
- e) Desenvolver as capacidades de compreender e contribuir para a racionalização da agropecuária nacional, no sentido da melhoria sócio-econômica. (*apud* Aragão, 1975, p. 10)

Para atender realmente aos objetivos estabelecidos no plano do Prodem/Bird, a educação proporcionada nas escolas agrícolas devia utilizar-se de flexibilidade ao ensino e de equilíbrio, permitindo ao jovem aluno:

- situar-se convenientemente no espaço e no tempo mediante estudos e experiências sobre recursos naturais, relações quantitativas e qualitativas, valores morais, arte e cultura;
- comunicar-se adequadamente por meio da expressão oral e escrita, participar de grupos;
- autodeterminar-se adequadamente pela compreensão, seleção e ordenação de princípios e aplicações da vontade;
- afirmar-se individualmente pela seleção e crítica de informação, renovação e ampliação de experiências;
- agir produtivamente mediante destrezas no uso de ferramentas, instrumentos e máquinas, com domínio dos conhecimentos tecnológicos e capacidade de supervisão e controle. (*apud* Aragão, 1975, p. 11)

O planejamento de um colégio agrícola deveria articular duas funções centrais do ensino agrícola: a função pedagógica e a função econômica. De acordo com o Prodem/Bird, a função pedagógica tinha como objetivo "oferecer todas as condições necessárias à aprendizagem agropecuária, e a função econômica deveria oferecer à unidade escolar o necessário equilíbrio agropecuário e auto-suficiência" (*apud* Aragão, 1975, p. 11).

Segundo documento da Coagri (Brasil, MEC, 1984) havia incompatibilidade técnica entre as metas estabelecidas para o funcionamento do ensino agrícola no país, gerada pela conduta centralizada do governo brasileiro, que elaborava as políticas públicas para o ensino agrícola, sem considerar a realidade específica das escolas

agrotécnicas (diferente em cada região) e dos técnicos (trabalhadores do próprio governo, que atuavam diretamente com as escolas), resultando em um esvaziamento dos objetivos apresentados na justificativa dos acordos internacionais. Para a Coagri,

um dos maiores entraves para que os objetivos desses acordos fossem plenamente atingidos, notadamente o II, foi o fato de que as decisões foram tomadas à revelia das escolas e da Coagri-sede; como consequência, foram construídos ambientes tecnicamente inadequados e adquiridos equipamentos supérfluos, tendo em vista as finalidades das escolas. (Brasil, MEC, Coagri, 1984, p. 14)

Na realidade, acontecia uma imposição histórica, pois o país não apresentava as condições ideais para a implantação do projeto metodológico da escola-fazenda, nas escolas públicas federais, nos moldes praticados nos EUA. Uma escola do porte exigido pelo modelo norte-americano requeria a existência de um complexo agro-industrial que movimentasse a economia da região e absorvesse a mão-de-obra de nível técnico, por ela preparada. O investimento na formação profissional de técnicos em agropecuária da escola-fazenda seria recuperado no maior aproveitamento dessa mão-de-obra na execução das novas técnicas de preparo do solo, de seleção de sementes, de produção industrial para exportação, por meio de uma pedagogia militarizada que caracterizava as relações entre escola (Estado) e alunos (futuros trabalhadores), nos internatos das escolas agrotécnicas federais brasileiras. Certamente não era objetivo da nova política do ensino agrícola, adotada pelo governo militar e seus assessores norte-americanos, tornar viável (economicamente) todas as escolas, porém, era preciso neutralizar a organização política dos trabalhadores rurais, conquistada em parceria com o PCB, em todo o país, e, em especial, em Goiás com as atividades de Trombas e Formoso⁸, nas novas gerações de filhos de trabalhadores que adentravam as escolas, em busca de

⁸ Segundo Guimarães (1988), "a revolta de Trombas/Formoso, iniciada nos primeiros anos da década de 50 no município de Uruaçu, nas vilas de Trombas e Formoso, produziu alternativas de organização, como a associação de posseiros e conselhos de córregos, muito específicas em suas condições objetivas (luta pela terra) e bases sociais (campeinato). (...) O movimento caracterizou-se por uma luta de resistência em defesa da posse da terra. A reivindicação fundamental era uma só: produtores autônomos, inseridos de maneira semelhante no processo produtivo, defendendo a terra enquanto trabalho humano incorporado. (...) A revolta de Trombas e Formoso teve significativo peso político, principalmente no meio norte goiano, a ponto de indicar e traçar certas diretrizes para o movimento camponês em Goiás" (Guimarães, 1988, p. 56-58-65).

ascensão social e econômica. Ao sair, restava a esses jovens uma única opção: vender sua força de trabalho para as grandes empresas agroindustriais a um preço desvalorizado, na condição social de mão-de-obra barata, fonte primeira dos grandes lucros do capital.

O projeto do governo militar de expandir o complexo agroindustrial aumentou a área de intervenção do Estado na agricultura, mediante o apoio direto à modernização da produção agrícola do país, proposta por empresários do setor, que objetivavam negociar com o mercado exterior, favorecendo a criação da infra-estrutura física e burocrática, necessária à expansão da agroindústria com o argumento político da incapacidade de o capital nacional assumir todo o investimento. O Estado, então, investiu na produção nacional de fertilizantes, facilitou a importação de insumos agrícolas e de máquinas de grande porte, desenvolvendo pesquisas para produções de sementes selecionadas nas regiões Sul e Centro-oeste. Apesar de todas as facilidades concedidas pela política nacional de agricultura, porém, a incorporação dos modernos processos de produção por produtores e trabalhadores rurais não ocorreu com a facilidade esperada. Novamente, a história refutava o plano de expansão do capitalismo agrário no país. Havia uma incompatibilidade entre o número de estabelecimentos que usavam máquinas, adubos, por exemplo, e o total de estabelecimentos existentes no país, e tornava-se extremamente reduzido o número de propriedades realmente modernas. Documento da Coagri assinala:

A diferenciação das formas de produção dos estabelecimentos agropecuários, nas diferentes regiões do país, aparece claramente quando constatamos que nos Estados de São Paulo e Rio Grande do Sul uma porcentagem ínfima dos estabelecimentos agropecuários utiliza predominantemente força de trabalho humana, enquanto que nas regiões Norte e Nordeste há predominância do uso exclusivo de força de trabalho humana pelos estabelecimentos agropecuários. Em São Paulo e nos Estados do Sul do país concentram-se 75% do total de trabalhadores qualificados ocupados na agricultura, 81% do total de arados e 90% dos veículos de tração animal. É importante frisar que os Estados de São Paulo e Rio Grande do Sul possuem 70% dos veículos de tração mecânica. (Brasil, MEC, Coagri, s/d, anexo 2, p. 11)

As diferenças tornavam-se mais evidentes pelo fato de a produção da Região Centro-sul caracterizar-se em atender a demanda internacional e a produção do

Nordeste estar orientada basicamente para o mercado interno. O capital estrangeiro, com o apoio do governo militar, investia maciçamente nas regiões mais desenvolvidas economicamente, cujas condições históricas e econômicas apresentavam um estágio mais avançado do modo de produção capitalista, facilitando a entrada do capital estrangeiro por meio de empréstimos (dívida externa) e garantindo a subordinação da agricultura brasileira à política internacional de produção de alimentos.

O processo de alteração significativa nas formas tradicionais de organização da produção agrícola no país não ocorria de forma drástica, na estrutura fundiária preexistente. Havia ainda a necessidade de qualificar mão-de-obra para a execução da modernidade nas regiões *atrasadas* no domínio das regras capitalistas, em suas relações com o trabalho de produção agrícola. O homem não se separa da terra que ama e logo a vê como um espaço de sua exploração e percebe que o fruto de seu suor e da generosidade da terra não é propriedade sua, não lhe serve de alimento. A resistência dos trabalhadores rurais brasileiros não pode ser compreendida sem sua dimensão filosófica e humanista, especialmente na relação do homem com a terra.

Exemplificando as diferenças de modernização dos estabelecimentos agropecuários nas diversas regiões do país, em 1975, uma pesquisa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) mostra que a relação entre tratores/área e total dos estabelecimentos, em hectares, no país, apresentava os seguintes números: "Norte, 15.667; Nordeste, 5.147; Centro-oeste, 4.090; Sudeste, 577; Sul, 377" (IBGE *apud* Brasil, MA, 1977, Anexo II, p. 12).

Segundo documento da Coagri, o processo de consolidação de um pólo agro-industrial no país, a partir da década de 1960, diferencia-se no território nacional em três grandes regiões:

1. Centro-Sul, basicamente capitalista, onde a agricultura se moderniza rapidamente pela incorporação de insumos industriais (fertilizantes e defensivos químicos, máquinas e equipamentos agrícolas, etc.). Nesta região a quase totalidade da produção é mercantilizada e o movimento de mercado de terras é muito grande, em razão da existência de um complexo agro-industrial e de uma rede de transportes bastante adequada.
2. O Nordeste, onde as forças produtivas agrícolas estão mais estagnadas, e que após a incorporação da fronteira do Maranhão e, mais recentemente, da Bahia, permanece sem grandes transformações fundamentais no conjunto de sua agropecuária. Isso não significa que não esteja ocorrendo um processo dinâmico de transformação da agricultura nordestina. (...)
3. A Amazônia, incluída af boa parte da região Centro-Oeste (Mato Grosso e Goiás), que representou a zona da fronteira agrícola a partir do início dos

anos sessenta. Com a descoberta de que a Amazônia tem uma 'vocaçãõ' pecuária, não sendo, com exceção de algumas áreas, própria para a agricultura não houve mais estímulos ao assentamento de colonos nem à solução do problema dos milhares de posseiros já instalados na região. Assim, a partir de 1973 a região passa a ser ocupada pela pecuária extensiva que absorve pouquíssima mão-de-obra e que despende somas reduzidas de capital. (Brasil, MEC, Coagri, s/d, anexo II, p. 14)

O processo de substituição da agricultura tradicional e rudimentar por um processo industrial de produção agrícola, comandado pelo grande capital, resultou no empobrecimento do pequeno produtor rural (parceiros, arrendatários, posseiros, pequenos proprietários com qualificação técnica insuficiente), diante da desintegração do sistema de organização social no qual ele vivia e tinha seu lugar de trabalho. Muitos pequenos produtores passaram por diversas formas de exploração, que sustentam o modo de produção capitalista. Estavam criadas as condições necessárias para a capitalização das relações de produção na agricultura:

Com a ocorrência desse fenômeno, os salários agrícolas passariam a ter de responder por parcelas crescentes do custo de reprodução da força de trabalho até cobrir sua totalidade. Isso significa que começa a haver uma certa nivelção entre os salários pagos na agricultura com aqueles pagos nos centros urbanos. Além disso, a própria população vinculada ao minifúndio e que vai sendo utilizada em outros trabalhos temporários (grandes obras públicas como a construção de estradas ou represas), encontram também salários que não tem nada a ver com os da agricultura, mas que estão relacionados com os salários urbanos. ((Brasil, MEC, Coagri, s/d, anexo II, p. 20)

5 O sistema escola-fazenda

A concepção pedagógica do sistema escola-fazenda, seus princípios e objetivos formativos baseiam-se na necessidade econômica e política do setor agrícola de dispor de um contingente de mão-de-obra tecnicamente qualificada, adequada aos novos procedimentos da agricultura de grande porte, e do apoio político das lideranças regionais. Nessa perspectiva, a escola deve atuar como espaço de formação profissional de trabalhadores para as grandes empresas do complexo agroindustrial. Maduro assinala:

Idéias fundamentais do sistema escola fazenda são encontradas nos Estados Unidos, onde a Educação Vocacional Agrícola nos colégios públicos tinha por finalidade, entre outras, "dar orientação quanto à comercialização, propiciar meios para a produção eficiente e levar a participação nas atividades de liderança rural". Para atingir estas finalidades, o ensino desenvolve-se, basicamente, através da execução de programas agrícolas, na propriedade dos pais ou como um projeto de experiência de trabalho, objetivando uma formação profissional mais adequada e eficiente. No Brasil, ao contrário daquele país, o ensino era acadêmico e as aulas práticas sem nenhuma motivação para os alunos em regime de internato. Por ser ministrada em regime de internato e tendo em vista o reduzido número de colégios, tornava-se praticamente impossível desenvolver projetos nas propriedades dos pais, pois os alunos provinham de lugares distantes. Acresce ainda o fato deste ramo de ensino ser considerado por demais oneroso. (Maduro, 1979, p. 18-19)

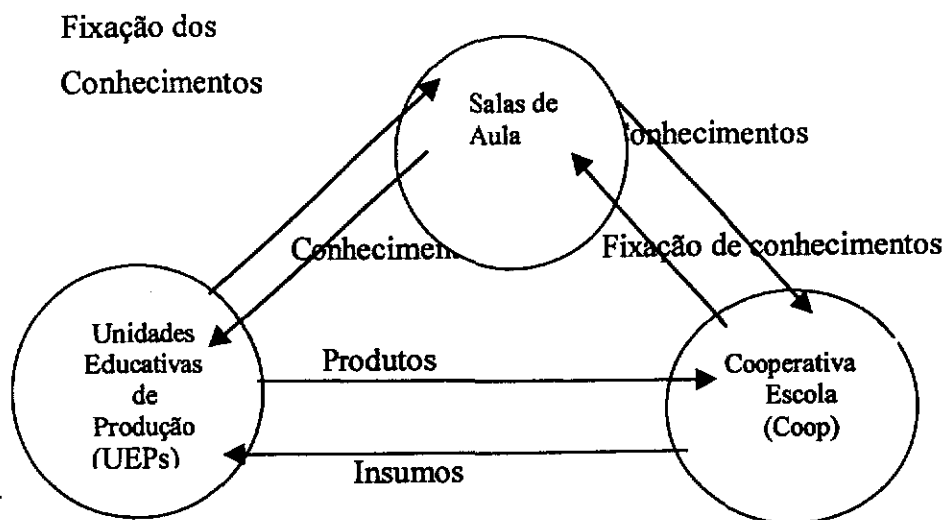
As primeiras experiências de implantação da escola-fazenda no Brasil foram realizadas em 1961, no Colégio Técnico Agrícola Presidente Prudente, no estado de São Paulo, dando origem ao modelo de ensino agrícola, cuja diretriz político-pedagógica estava fundamentada na idéia de que agricultura é uma indústria de produção e uma indústria lucrativa, quando bem planejada e executada em bases econômicas. Nessa concepção, surgem a cada dia novas técnicas, novos métodos, e, o aluno deve estar preparado para acompanhar essas trocas rápidas caso pretenda ter sucesso em seus

empreendimentos futuros. Para isso, deve aprender, desde cedo, a fazer agricultura corretamente – não só aprender a cultivar suas lavouras, mas aprender, antes de tudo, a comercializar, a industrializar, a administrar, a contabilizar, a trabalhar em equipe e, o que é mais importante, aprender a resolver problemas, tomar decisões e iniciativas certas e oportunas.

Como conseqüência da implantação do Programa do Conselho Técnico-Administrativo da Aliança para o Progresso (Contap II) do convênio MA/Usaid para suporte do ensino agrícola de grau médio, foi introduzido no Brasil, em 1966, o sistema escola-fazenda, implantado experimentalmente em alguns ginásios e colégios agrícolas, com a proposta de minimizar os problemas existentes na estrutura técnico-pedagógica e administrativa do ensino agrícola brasileiro.

Com o tempo, o sistema escola-fazenda, consolidado nas escolas agrotécnicas da rede Coagri, sofreu transformações em sua concepção original, a qual era formada por quatro setores distintos e interligados: salas de aula, laboratórios de prática e produção (LPP), programa agrícola orientado (PAO) e cooperativa escolar agrícola (Coop). Na proposta do sistema escola-fazenda, o campo é o laboratório por excelência o qual se concretiza o processo ensino-aprendizagem.

Uma das transformações sofridas no projeto inicial foi a criação das unidades educativas de produção (UEP's), resultado da fusão entre o LPP e o PAO, que eram laboratórios de ensino das disciplinas da parte de formação especial do currículo, e responsáveis pelo desenvolvimento experimental do processo produtivo das escolas. As UEP's foram estruturadas de modo que os alunos pudessem exercitar o conteúdo teórico-prático das disciplinas, no ambiente que processa a produção, ou seja, na qual se desenvolviam os projetos orientados especificamente para a agricultura, a pecuária, a agroindústria e o artesanato. O sistema escola-fazenda passou a fundamentar-se, então, em três componentes básicos que, com funções próprias, mantinham entre si uma interdependência, com o objetivo de aplicação do conhecimento teórico-prático na execução de projetos agropecuários, agroindustriais e de melhoramento das unidades educativas de produção. A estrutura do sistema escola-fazenda estava configurada, como mostra a figura 1:



Fonte: Brasil, MEC, Coagri, 1984.

Figura 1 – Funcionamento do sistema escola-fazenda

O sistema escola-fazenda, por suas especificidades, exigia a presença constante de alunos, professores e funcionários na escola, para evitar que os projetos não fossem interrompidos, por meio de plantões em finais de semana, feriados e de rodízios nos períodos de recesso e férias escolares. A continuidade foi determinante para o funcionamento das escolas em regime de internato e semi-internato.

O discurso do sistema escola-fazenda apresentava um compromisso com os problemas sócio-econômicos do país, apontando uma direção com linhas prioritárias para o atendimento do bem comum. Propunha superar a distância real entre o trabalho prático (do técnico de nível médio) e o trabalho intelectual, de planejamento (do agrônomo, de nível superior) e construir, no período da formação, uma adaptação técnica qualificada dos novos profissionais da agricultura diante das novas tecnologias da moderna agroindústria. Um documento da Coagri assim apresenta o sistema:

O sistema escola-fazenda, ao tentar conjugar educação-trabalho-produção, coloca em relevo, para a sua real efetivação, algumas dificuldades, tais como: a dicotomia existente entre trabalho manual/trabalho intelectual, entre teoria/prática, a fragmentação do trabalho, a cristalização do conceito de trabalho como castigo, dentre outras. Para a superação dessas dificuldades, as escolas agrotécnicas federais têm intensificado a participação dos alunos e professores no processo decisório e na busca de solução para os problemas

que afetam a comunidade escolar, e vem desenvolvendo ações no sentido de promover a integração horizontal e vertical das diversas disciplinas do currículo. (Brasil, MEC, Coagri, 1984, p. 31)

Elemento importante da estrutura pedagógica do sistema escola-fazenda, a cooperativa escolar tinha como finalidades:

atender aos princípios doutrinários do cooperativismo, servir de órgão catalisador de todas as práticas educativas na execução dos projetos agropecuários, promover a defesa econômica dos interesses comuns e realizar a comercialização dos produtos decorrentes do processo ensino-aprendizagem. (Brasil, MEC, Coagri, 1984, p. 32)

As cooperativas escolares não foram de fato incentivadas, e sua inclusão no sistema escola-fazenda atendia a um interesse político de desarticulação dos grêmios estudantis, que tinham a política de combate à opressão capitalista que proliferava em todo o território nacional. As cooperativas tinham como propósitos cuidar de interesses econômicos comuns e não lutar por interesses políticos de organização dos trabalhadores e dos estudantes, como era a pretensão dos grêmios estudantis. As perseguições ao bom desempenho das cooperativas escolares começavam nas regras estabelecidas para o seu funcionamento, que resultavam no estrangulamento do sistema, pois dificultavam a comercialização da produção e a conseqüente movimentação do capital de giro. Estavam impedidas de atuarem no sistema capitalista e deveriam limitar-se à condição de laboratório experimental – nada de dar asas aos filhos de trabalhadores rurais, futuros assalariados de baixo custo. A Coagri expressa as restrições ao financiamento das cooperativas escolares:

- a cooperativa escolar só estava habilitada, de direito, a realizar o ato cooperativo, limitava-se à venda de material escolar aos associados;
- o fato de não ser cadastrada na Receita Federal, na Receita Estadual e na Junta Comercial, impedia a transação comercial a terceiro, pois, não possuía

inscrição no Cadastro geral de Contribuintes – CGC, nem no respectivo Estado onde se localizava; e
– o fato de não ter competência legal para gerir os recursos por ela arrecadados. (Brasil, MEC, Coagri, 1984, p. 32)

A luta pela regulamentação das cooperativas escolares envolveu atos burocráticos entre a Secretaria de Controle Interno do MEC e o Departamento de Desenvolvimento Rural do Incra, para efetivação dos procedimentos necessários para adequar a realidade das cooperativas ao cumprimento dos objetivos contemplados pelo sistema escola-fazenda. A Resolução nº 23, de 9 de fevereiro de 1982, do Conselho Nacional de Cooperativismo (CNC), esclareceu pontos essenciais para o funcionamento das cooperativas escolares, como por exemplo:

o seu reconhecimento como instituição educativa; permitiu o ingresso, como associados, de alunos de qualquer grau de ensino agrícola, maiores de 12 anos; habilitou-a para o exercício comercial e, através da criação do Conselho de Representantes, oportunizou a participação de um número maior de associados na sua categoria. (Brasil, MEC, Coagri, 1984, p. 33)

Com o Decreto nº 88.244, de 20 de abril de 1983, a Coagri obteve respaldo legal para "passar, em regime de comodato, para a cooperativa-escola os bens e instalações das escolas agrotécnicas federais, necessários à implantação dos projetos resultantes das práticas de ensino" (Brasil, MEC, Coagri, 1984, p. 33).

Em 1984, a cooperativa escolar conquistou o perfil de uma instituição de direito privado, com estatuto próprio e com sede na escola. Todos os alunos regularmente matriculados eram automaticamente a ela associados, com os mesmos direitos e obrigações. A diretoria, eleita em assembléia geral, dirigia e administrava a cooperativa com a participação de um professor. A produção administrada pela cooperativa escolar atendia, primeiramente, ao consumo no refeitório da escola, garantindo uma auto-suficiência aproximada de 51% no orçamento da escola e, em casos de excedentes, era comercializada. Dos recursos obtidos pela cooperativa, "80% deveriam ser aplicados em

projetos orientados e 20%, destinados ao fundo de reserva e ao fundo de assistência técnica e social" (Brasil, MEC, Coagri, 1984, p. 33).

O sistema escola-fazenda surgiu, portanto, como uma nova face do ensino agrícola brasileiro, elaborada de acordo com as diretrizes econômicas dos EUA para a agropecuária brasileira, que buscava garantir a formação de mão-de-obra essencialmente técnica, desprovida de formação crítica da realidade agrícola do país, como forma de resistência à propagação das idéias de liberdade política que os movimentos dos trabalhadores do campo, apoiados pelo referencial marxista de análise da sociedade capitalista, levavam aos trabalhadores brasileiros. Era preciso retirar a reflexão do currículo das escolas técnicas. Não se pretendia formar cidadãos livres, mas trabalhadores com qualificação técnica e com baixo valor no mercado – um prisioneiro das leis capitalistas, um operário-padrão adaptado e parte integrante do modo de produção capitalista.

CAPÍTULO III

A SEMIFORMAÇÃO DO ENSINO AGRÍCOLA – DO CURRÍCULO DE 1910 AO SISTEMA ESCOLA-FAZENDA DE 1967

1 O contexto político-pedagógico da criação da EAFRV/GO

A iniciativa do governo federal em implantar uma escola agrotécnica em Goiás, precisamente no município de Rio Verde, não aconteceu como simples iniciativa do poder central, mas foi resultado da confluência de vários fatores econômicos e sociais e, sobretudo, políticos que colocaram a Região do Sudoeste goiano como pólo de desenvolvimento agrícola e como resposta à necessidade de formação de mão-de-obra determinada pela expansão da fronteira agrícola. Esse movimento expansionista, iniciado em 1930, foi convencionalmente chamado de *Marcha para o Oeste*.

Sob a prerrogativa do desenvolvimento regional, foram determinados critérios para definição do local de implantação das unidades escolares de ensino agrícola no país. O Plano Nacional do Ensino Agrícola de Grau Médio (Pnea), elaborado em 1968 pelo MEC, estabelecia os seguintes critérios para a escolha dos estados em uma determinada região:

- a) Existência na Região de um Centro Regional.
- b) Maior concentração no Estado de estabelecimentos de ensino agrícola de grau médio.
- c) Maior densidade demográfica em relação aos outros Estados da Região.
- d) Maior número de propriedades agrícolas.
- e) Maior área ocupada em relação à área total do Estado.
- f) Maior área cultivada em relação à área ocupada.
- g) Independentemente dos critérios acima referidos, cada Estado deverá possuir, pelo menos, um Centro Local ou um Colégio agrícola, desde que ali exista, em funcionamento ou em construção algum estabelecimento destinado a este ramo de ensino. (Brasil, MEC, 1968, p. 11)

Os critérios para escolha, dentro do estado, do local para instalação de um colégio agrícola, de acordo com o Plano Nacional do Ensino Agrícola, apontavam uma contextualização regional que favorecesse a colonização do grande capital agrário (nacional e estrangeiro) que comandava as transformações em curso da produção agrícola brasileira, sob a perspectiva do latifúndio industrializado, contra a agricultura familiar dos pequenos produtores, que abastecia o mercado nacional de alimentos, pois a produção do latifúndio era predominantemente voltada para o mercado externo. O local a ser escolhido devia obedecer os seguintes critérios:

- a) Maior número de agricultores dentro do raio de ação do estabelecimento.
 - b) Maior densidade demográfica dentro do mesmo raio de ação.
 - c) Existência de uma cidade com mais de 20.000 habitantes em um raio de 20 km.
 - d) Maior número de escolas primárias dentro do raio de ação do Colégio.
 - e) Maior número de ginásios no mesmo raio.
 - f) Existência, dentro do raio de ação do Colégio, de pelo menos 1.000 (mil) alunos, filhos de agricultores, matriculados na 4ª série ginásial.
 - g) A relação dos alunos acima referidos, com referência de sexo, deve ser 30% de mulheres.
 - h) Interesse do Estado ou do Município na instalação do estabelecimento.
 - i) Existência de plano de colonização, federal, estadual ou particular.
- (Brasil, MEC, 1968, p. 12)

Os recursos materiais e humanos para a execução do Pnea – instalações e dotações orçamentárias destinadas a pessoal, manutenção, material e respectiva renovação – seriam divididos entre o governo federal e os estados.

De acordo com o plano, ao fim de oito anos, seria possível manter anualmente a formação de um quantitativo de pessoal habilitado para o ensino agrícola e para as lides agropecuárias, na seguinte medida:

1.	Professores para Colégios Agrícolas e Centros Regionais.....	180
2.	Professores para Centros Locais e Ginásios orientados para o trabalho.....	600
3.	Técnicos Agrícolas	7.200
4.	Agricultores qualificados.....	12.000
5.	Trabalhadores rurais qualificados.....	216.000

(Brasil, MEC, 1968, p. 14)

Com a composição do quadro docente e com a formação profissional e qualificação de trabalhadores rurais, o governo pretendia dispor de “elementos preparados, dentro da nova metodologia, posta em prática pelas nossas unidades escolares, para desenvolver os planos de colonização e recuperação sócio-econômica do meio rural” (Brasil, MEC, 1968, p. 14). A atuação desses profissionais foi assim dimensionada:

Os técnicos agrícolas prestarão seu concurso indispensável ao trabalho de agrônomos, veterinários e outros profissionais de nível superior que atuam naquele meio, formando as sociedades comunitárias.

Os agricultores e trabalhadores rurais, devidamente qualificados, estariam em condições de atingirem o seu auto-desenvolvimento e, por conseguinte, mais capacitados a participarem da batalha da produção agropecuária.

Enfim, tomadas as providências expressas no presente Plano, estaremos contribuindo para criar uma infra-estrutura capaz de modificar as condições do meio rural brasileiro, possibilitando a sua participação efetiva no processo de desenvolvimento integrado da Nação, com uma maior produção de alimentos, mais matéria prima para a indústria e expansão do mercado consumidor. (Brasil, MEC, 1968, p. 14)

Segundo Franco e Sauerbronn (1984), “no início da década de 60, configura-se mais nitidamente a contradição existente entre a política econômica internacionalista e a política de massas de base nacionalista que caracterizou o período populista”, ou seja, os trabalhadores não estavam correspondendo aos setores de classe que controlavam as forças produtivas. “Nesse sentido, o movimento de 1964 vem consolidar, tanto econômica quanto politicamente, os grupos sociais que expressam os interesses do capitalismo internacional”, assinalam os autores (1984, p. 107).

Para o setor agrícola, o início dos anos 60 marcou o processo de instalação, no país, de fábricas de máquinas e insumos agrícolas, que precisavam, para sua sobrevivência e expansão da existência, de um mercado consumidor. Um conjunto de políticas agrícolas adotadas pelo estado fomentou a compra dos produtos desses novos ramos da indústria nacional e a sua operacionalização nas grandes propriedades rurais, consolidando o que se tem denominado *complexo agro-industrial*: “o conjunto formado pelos setores produtores de insumos e maquinarias agrícolas, de transformação industrial dos produtos agropecuários e de distribuição, e de comercialização e

financiamento nas diversas fases do circuito agro-industrial” (Franco e Sauerbronn, 1984, p. 110).

O objetivo da política estatal era ajustar a agricultura nacional às coordenadas do modelo de desenvolvimento econômico do grande capital internacional e nacional, para o mercado interno e externo. Segundo Franco e Sauerbronn (1984, p. 111), “procura-se, com isso, permitir a manutenção de baixos custos na reprodução da força de trabalho urbana e aumentar o montante de divisas para que se mantenham as importações de insumos e maquinarias necessárias para a expansão do parque industrial”. Os autores ainda esclarecem:

O Estado atua, no meio rural, através da expansão dos serviços de extensão rural, pesquisa e armazenamento. A EMBRATER (Empresa Brasileira de Assistência Técnica e Expansão Rural) desempenha um papel de grande relevância na difusão do uso de insumos modernos e crédito rural, agindo como disciplinadora dos produtores tradicionais no uso dos novos instrumentos de produção. A EMBRAPA (Empresa Brasileira de Pesquisa Agrícola) transformou-se no órgão mais importante de pesquisa agrícola no país e no período que vai de 1971 a 1976 teve seu orçamento aumentado em dez vezes. Ao nível da política de armazenamento, o Estado tem alcançado um amplo programa através da criação de um sistema controlado pela CIBRAZEM. (Franco e Sauerbronn, 1984, p.112)

A política geral do desenvolvimento econômico exigia, para sua viabilização, mudanças no processo de formação escolar, com o objetivo de transformar a escola no espaço produtivo da formação de mão-de-obra, para atender às demandas do complexo agro-industrial – é a tendência tecnicista da educação e a pedagogia que a acompanha, reordenando o processo educativo, de modo a torná-lo o mais operacional e objetivo possível. “A tarefa educacional será integrada na política geral do desenvolvimento que com seus princípios, objetivos e instrumentos de ação dá racionalidade ao ato de educar. À escola, cabe participar com eficiência no todo do processo, respondendo ativamente às necessidades que lhe cabe atender”, afirmam Franco e Sauerbronn (1984, p. 114).

Como exemplos da política tecnicista-profissionalizante, foram criados, em 1963, os Ginásios Orientados para o Trabalho (GOT's), que tinham duração de quatro anos e, em seu currículo, havia disciplinas de cultura acadêmica e geral e disciplinas de formação técnica: artes industriais, técnicas comerciais, técnicas agrícolas e educação

para o lar e o Programa Intensivo de Preparação de Mão de Obra Industrial (Pipmo), promovendo a expansão das escolas industriais existentes.

Somente em 19 de maio de 1967, por meio do Decreto nº 60.731, o ensino agrícola foi transferido para o âmbito do MEC, no qual permanece até hoje. “Desde o ano de 1910, o ensino agrícola estava vinculado ao então Ministério da Agricultura Indústria e Comércio. Em 1967, a Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário foi transferida para o MEC com a denominação de Diretoria do Ensino Agrícola (DEA), assinalam Franco e Sauerbronn (1984, p.128).

A Lei nº 5.692/71 imprimiu a marca da tendência tecnicista na educação, modificando a estrutura do ensino, instituindo a profissionalização compulsória, integrando o ensino às necessidades econômicas e às exigências do mercado (Machado, 1982).

A política educacional tecnicista objetivava estabelecer uma relação de causa e efeito entre expansão da educação e ganhos em produtividade. Como afirmam Franco e Sauerbronn (1984, p. 146), no capitalismo, “a produtividade do trabalho está muito mais condicionada pelo cargo ocupado pelo trabalhador, pela tecnologia utilizada e pela divisão do trabalho adotada do que pelo ‘nível educacional’ do trabalhador, pelas suas qualificações etc”.

De acordo com o Plano de Desenvolvimento do Ensino Agrícola de 2º Grau (Brasil, MEC/DEM, 1973), o sistema escola-fazenda era considerado a estrutura de ensino agrícola capaz de pôr em prática os princípios estabelecidos pela Lei nº 5.692/71.

2 A criação da Escola Agrotécnica Federal de Rio Verde-GO – 1967

A história de criação da EAFRV/GO, em 1967, está ligada ao Ginásio Agrícola de Urutaí-GO¹, especialmente por intermédio de Júlio Brandão de Albuquerque,

¹ O ex-Ginásio Agrícola de Urutaí iniciou suas atividades em 1955, como escola de iniciação agrícola. Em 1960, transformou-se em um centro de tratoristas, e, em 1963, passou a funcionar como centro de formação de mão-de-obra qualificada em pecuária, formando em 1966, sua primeira turma de mestres

principal articulador da criação da EAFRV, com o governo federal e, ao mesmo tempo, diretor em fase de retirada do Ginásio Agrícola de Urutaí, e que teve sua prestação de contas questionada na Assembléia Legislativa do Estado de Goiás, pelo Deputado Lisbôa Machado.² Brandão saiu de Urutaí e foi dirigir o Ginásio Agrícola de Rio Verde. De início, logo após a transformação do Ginásio em Colégio Agrícola de Rio Verde, Brandão foi apresentando as novidades do ensino agrícola, como por exemplo, a adoção de um calendário escolar que acompanhava o calendário agrícola regional. Queria marcar seu novo território, diante da opinião pública, pois havia denúncias contra ele de corrupção e de destruição de provas administrativas, quando de sua saída de Urutaí. Para defender-se das acusações, Brandão, no Ofício nº 178, datado de três de maio de 1968, para o diretor do DEA/MEC, esclarece:

Todo o material por mim retirado de Urutaí, para possibilitar o funcionamento do Colégio de Rio Verde, o foi com vossa aquiescência, conforme nossos entendimentos verbais e mais ainda legalmente transferidos conforme pedido de meu ofício nº 129 de 2 de abril último. Nenhuma destruição aqui se verificou, muito ao contrário. (Carv, 1968, p. 3)

Brandão dirigiu o Ginásio Agrícola de Urutaí no período de 1966-1967. Segundo ele, sua *eficiente* administração permitiu, nesse período, uma elevação no índice de matriculados:

Em 1964, na administração de José de Souza Neves, 36 alunos foram matriculados; em 1965, administração de José Ludovico dos Reis, o número baixou para 26 alunos; em 1966, com Brandão na chefia, 104 alunos se

agrícolas, foi fechado novamente em 1968. (Ofício nº 287, de 18 de setembro de 1968). O Colégio de Urutaí funciona, hoje, como escola agrotécnica (ver anexo 16).

² Identificamos dois documentos que confirmam essa situação: o Ofício nº 287/68 de 18 de setembro de 1968, do Diretor do Colégio Agrícola de Rio Verde, Júlio Albuquerque Brandão, para o presidente da Comissão de Educação e Cultura da Câmara Federal, acerca de denúncia levada àquela Comissão a respeito do fechamento do Ginásio Agrícola de Urutaí; e o Ofício nº 178/68, de 3 de maio de 1968, no qual o diretor do Colégio Agrícola de Rio Verde, também diretor do Colégio Agrícola de Urutaí, responde ao diretor do Ensino Agrícola do MEC, sobre denúncias de irregularidades em sua administração no Colégio Agrícola de Urutaí (ver anexo 17).

matricularam e em 67, consagrando sua competente gestão, 168 alunos matricularam-se. Com seu perfil empreendedor, construiu um prédio com três salas de aula, um alojamento com 20 apartamentos para 200 alunos; uma represa para água, vital para aquele estabelecimento. (Carv, 1968, p. 4)

Nesse officio, Brandão entregou ao diretor do DEA o cargo de diretor do Ginásio Agrícola de Urutaí, "para maiores facilidades na apuração dos fatos apontados" (1968, p. 4). Em 1967, Brandão iniciou sua trajetória na direção do Colégio Agrícola de Rio Verde, apesar de toda a polêmica em torno de seu desempenho em Urutaí. Em 1971, quando se formava a primeira turma de técnicos agrícolas do Colégio Agrícola de Rio Verde, o então diretor do colégio, Osmar José Schossler, enviou convite ao primeiro diretor, Júlio Brandão de Albuquerque, para participar da solenidade, com o seguinte texto:

O colégio fundado por vossas mãos, com o vosso ilimitado idealismo e espírito de luta, formará dia 30 de abril próximo a primeira turma de TÉCNICOS AGRÍCOLAS do Estado de Goiás. É inimaginável a satisfação que teríamos em contar com a vossa presença. (Carv, 1971, p. 1)

Atuando como um fiel escudeiro das determinações do governo federal, Brandão organizou o Colégio Agrícola de Rio Verde, atendendo aos princípios filosóficos do sistema escola-fazenda. Em 25 de janeiro de 1968, pelo Decreto nº 60.178/68, a EAFRV recebeu autorização do MEC para funcionamento. Entretanto, as atividades do colégio foram iniciadas em 2 de maio de 1967, na condição de ginásio agrícola, cinco dias após recebimento de um telegrama do Ministério da Agricultura que autorizava o início dos trabalhos na instituição.

A denominação de ginásio agrícola, na época da fundação da escola, correspondia às quatro séries do primeiro ciclo (correspondente ao ensino fundamental) com a expedição de certificado de mestre agrícola. As três séries do segundo ciclo constituíam o colegial (atual ensino médio) conferindo aos concluintes o diploma de técnico agrícola. Há registros de solicitações do professor Júlio Albuquerque Brandão, diretor do Ginásio Agrícola de Rio Verde e também diretor do Ginásio Agrícola de

Urutaí, para obter a transformação do Ginásio Agrícola de Rio Verde, em Colégio Agrícola, iniciativa tomada antes mesmo do término da instalação da escola, (Ofício nº 286/66, p. 1). Nesse documento, justificando a necessidade dessa transformação, o diretor descreve as condições estruturais da cidade de Rio Verde-GO, relativas à rede de ensino público:

pois a cidade de Rio Verde que dista um quilômetro da sede d'aquele estabelecimento, possui quatro ginásios acadêmicos e apenas um colegial profissional (comércio). Os alunos que terminam o primeiro ciclo ginásial n'aquela cidade e não possuem condições financeiras para procurar, em Goiânia, são forçados a estudar o profissional de comércio, como único recurso para a continuidade de seus estudos em segundo ciclo. (Carv, 1966, p. 1)

Apostando nas potencialidades agrícolas da cidade, o diretor destacava uma lacuna na rede pública de ensino que não atendia ao desenvolvimento econômico.

sendo Rio Verde importante centro agro-pastoril do Estado de Goiás, com grandes possibilidades de candidatos para o Colegial Agrícola, com instalações magníficas, corpo de professores que atendem as necessidades de nosso estabelecimento, será justo que Rio Verde funcione, em 1967, como Colegial Agrícola, salvo melhor juízo de V.S.^a. (Carv, 1966, p. 1)

Três meses depois, Júlio Brandão reiterou a solicitação feita, por meio do Ofício nº 286/66, enviando o Ofício nº 72/67, ao diretor do DEA, do MEC, propondo que se realizassem medidas para o ginásio agrícola ser transformado em colégio agrícola. O pedido foi avaliado pelo representante da Senag, Gustavo Luís Gouveia de Almeida, dia 20 de setembro de 1967, e aprovado por Lydia Nóbrega de Lemos, chefe da Divisão de Administração Escolar (Dades) da Seav; em 22 de setembro de 1967 e, no mesmo dia, aprovado pelo diretor substituto do DEA, do MEC.

No primeiro ano de funcionamento da EAFRV, apesar da solicitação do diretor Júlio Brandão, o ensino agrícola foi instituído apenas no nível ginásial. Somente em 25 de janeiro de 1968, o Decreto nº 60.178 autorizou oficialmente o funcionamento do

Colégio Agrícola de Rio Verde, como ensino médio profissionalizante. A partir de então constitui um dos 32 estabelecimentos da rede federal de ensino agrícola³.

No Ofício nº 212, de 4 de julho de 1968, dirigido ao gerente da Distribuidora Sudoeste, o diretor do Colégio Agrícola de Rio Verde, Júlio Brandão, descreve a área territorial do colégio, que favorecia a realização das aulas práticas que constituíam a base curricular do sistema escola-fazenda. Trata-se de um modelo pedagógico que concebe a escola como uma fazenda produtiva, e na qual as aulas práticas são privilegiadas em relação ao conhecimento teórico:

Este Colégio possui uma área de 200 ha, em quase sua totalidade mecanizável, o que nos dará possibilidades de ministrar aulas práticas de real aproveitamento técnico-econômico. Temos internados no momento: 1ª ano colegial, 35 alunos; 4ª série ginasial, 13 alunos; 3ª série ginasial, 27 alunos; 2ª série ginasial, 85 alunos. (Carv, 1968, p. 1)

O trabalho de ajustamento da realidade material do Colégio Agrícola de Rio Verde às exigências da metodologia escola-fazenda compelia Brandão a procurar apoio dos grupos econômicos de maior peso, como, aliás, propunha o sistema escola-fazenda, o qual assegurava que o desenvolvimento regional estava ligado ao bom relacionamento entre a escola agrícola, os produtores fazendeiros e os trabalhadores e seus filhos (alunos). No Ofício nº 212/68, Brandão registra sua perspectiva econômica e política sobre a criação da EAFRV, ressaltando as dificuldades financeiras enfrentadas pelo MEC que impediam o aparelhamento necessário para atender às aulas do Programa Agrícola Orientado:

³ Os demais são: Colégio Agrícola "Floriano Peixoto" – Maceió/AL; C.A de Brasília/DF; C. A "Diaulas Abreu" – Barbacena/MG; C. A de Januária/MG; C. A. "Vidal de Negreiros"; C. A de Bananeiras/PB; C. A "João Coimbra" – Barreiros/PE; C. A "Nilo Peçanha" – Pinheiral/RJ; C. A "Visconde da Graça" – Pelotas/RGS; C. A "Benjamim Constant" – Aracajú/SE; Colégio de Viticultura e Enologia de Bento Gonçalves/RGS; C. A de "São Lourenço da Mata" – Tapera/PE; C. A de "Santa Maria"/RGS; C. A "Idelfonso Simões Lopes" – Campo Grande/Guanabara; C. A "Santa Maria"/RGS; C. A Lavras da Mangabeira/CE; C. A de Alegre/ES; C. A de Santa Teresa/ES; C. A de Muzambinho/MG; C. A de Teresina/PI; C. A de Jundiá – Macaíba/GN; C. A de Alegrete/RGS; C. A de Camboriú/SC; C. A do Maranhão – São Luiz/MA; C. A "Sérgio de Carvalho" – Vitória da Conquista/BA; C. A de Catú/BA; C. A "Antônio Versiani Athayde" – Montes Claros/MG; C. A de Crato/CE; C. A "Gonçalves de Carvalho" – Iguatu/CE; C. A de Sobral/CE; C. A de Uberlândia/MG

O Colégio Agrícola de Rio Verde pertence à Rede de Colégios Agrícolas da Diretoria do Ensino Agrícola do Ministério da Educação e Cultura, estando implantado numa das mais ricas zonas agro-pastoris do Brasil-Central.

Iniciou suas atividades escolares em maio de 1967 tendo apenas um ano de vida, sofrendo, como é natural, as conseqüências de um estabelecimento com um ano apenas de vida ativa, agravando a sua situação num Estado que lamentavelmente é pouco lembrado dos poderes públicos.

O Colégio Agrícola de Rio Verde propõem-se a formar técnicos em agricultura de nível médio (2º Ciclo) sendo o único no Estado de Goiás. Embora pertença ao MEC, este ainda não teve condições de aparelha-lo, dado seus grandes encargos e assim nos ressentimos do que há de mais necessário, como seja aparelhamentos agrícolas para atender convenientemente as aulas do PROGRAMA AGRÍCOLA ORIENTADO. (Carv, 1968, p. 1)

A aquisição de máquinas agrícolas para utilização na escola contava com a colaboração de instituições, como a registrada no Ofício nº 338, de 1º de outubro de 1968, dirigido ao diretor do DEA/MEC, no qual Júlio Brandão registra que o Lions Clube de Rio Verde doara à escola um trator zero quilômetro, o qual permitiu "a aração de 15 alqueires geométricos de terrenos agricultáveis. Serviço efetuado exclusivamente com alunos, pois este Colégio não possui tratorista" (Carv, 1968, p. 1).

No Ofício nº 212/68 dirigido ao gerente da Distribuidora Sudoeste (empresa local), Brandão aponta a necessidade de um arado, assegurando, como contrapartida, a orientação técnica prestada pelos futuros profissionais da escola:

Como nossos futuros profissionais irão orientar os nossos rurícolas no amanho técnico da terra, para maior produtividade numa lavoura mecanizada, que floresce nesta região, de forma animadora, tomamos a liberdade de solicitar que seja com carinho estudada a possibilidade de ser cedido por EMPRÉSTIMO um dos arados existentes nessa firma, para aulas práticas de nossos alunos, pois certamente manuseando-os confirmarão sua utilidade sobre congêneres de tração animal e serão em futuro próximo seus mais valiosos propagandistas. (Carv, 1968, p. 1)

Brandão pelo Ofício nº 338, de 1º de outubro de 1968, informa ao DEA que o Colégio Agrícola de Rio Verde instituiu "a título experimental de práticas educativas em regime de meeiro, projetos de cultivo de 31 ha com alunos deste Colégio em sua quase totalidade do ginásio, pois em número de 35 alunos apenas 6 são do colegial." O diretor ressalta, porém, que a participação dos alunos no projeto mostrava-se reduzida, e

poucos foram os que se dedicaram às atividades experimentais agrícolas desenvolvidas pela escola:

O índice é bastante entristecedor, pois de 145 alunos frequentando, apenas 35 se interessaram pelos projetos (24,1%). A primeira experiência envolvia duas áreas de 1 ha., uma para experimentação de adubação e outra para plantio demonstrativo de algodão, ... em cooperação com o Banco do Brasil, Agência de Rio Verde, que fornecerá sementes e inseticidas. (Carv, 1968, p. 1)

Já nos primeiros meses de seu funcionamento como uma nova unidade da rede federal de ensino agrícola, o Colégio de Rio Verde esteve determinado pelas políticas federais no cumprimento dos acordos EUA/Brasil. Em 1968, o DEA, pela Circular nº 21, de 23 de outubro, iniciou os preparativos para a execução do termo de protocolo especial entre o MEC, por intermédio da DEA, e o Programa dos Voluntários da Paz (*Peace Corps*) no Brasil, e enviou às escolas uma circular consultando os diretores sobre a disponibilidade de participar do referido programa.

Apesar de não explicitar os objetivos do programa e a razão da presença de alunos norte-americanos nos colégios agrícolas, deixando ocultos os interesses primeiros desse tipo de acordo internacional, a cláusula décima primeira do termo estabelece:

Os Voluntários da Paz formularão os planos de trabalho, bem como o desenvolvimento de toda a programação, em perfeito entrosamento com a direção da escola.", na décima segunda, afirma que "colaborarão no estabelecimento de programas de intercâmbio Brasil-Estados Unidos - de pessoa para pessoa ou de escola para escola, inclusive no ensino de inglês. (Brasil, MEC, DEA, 1968, p. 2)

Fica evidente nos termos da circular uma disposição para colaborar com o desenvolvimento econômico dos povos subdesenvolvidos, tirá-los do atraso cultural tecnológico, prepará-los para a aceitação alienada das regras de exploração do modo de produção capitalista. Não bastava que a eficiência do modelo escola-fazenda se viabilizasse no preparo técnico de trabalhadores para a agroindústria; era necessário que

o sistema preparasse uma forma de conceber as transformações econômicas em curso, sem questionamento da luta de classes ou da exploração do trabalho pelo capital. Todos precisavam crer que as grandes empresas trariam melhoria de vida para as famílias, que o futuro de seus filhos não estava no trabalho familiar, em sua própria terra – uma vida mais confortável viria pela escola e pelo trabalho assalariado, nas grandes fazendas. Trata-se do discurso ideológico da industrialização como futuro da nação brasileira deflagrada com a Revolução de 1930 e que foi assumido pelos governos que se seguiram.

Com a retórica da industrialização como chave para a abertura dos caminhos que modificariam as condições de vida do trabalhador rural e de sua família, os projetos elaborados pelos Voluntários da Paz deveriam atender às possibilidades e interesses da escola, como por exemplo:

- a) No campo da pecuária e da agricultura, nas seguintes áreas: avicultura, cunicultura, gado bovino de corte e de leite, suinocultura, psicultura, apicultura, horticultura, oficinas rurais, etc.;
- b) No campo da Economia Doméstica, nas seguintes áreas: Corte e costura, melhoramento do lar, nutrição, puericultura, trabalhos manuais, etc. (Brasil, MEC, DEA, 1968, p. 3)

A competência técnica atribuída aos Voluntários da Paz, assegurada pelos termos do acordo, possibilitava-lhes uma área de atuação que envolvia a população da cidade, na qual a escola está localizada. De acordo com a cláusula 15^a:

Os Voluntários da Paz poderão, também, participar do planejamento, organização e execução de programas relacionados à saúde e saneamento; organização e desenvolvimento de cooperativas escolares, a clubes de Futuros Fazendeiros do Brasil, Futuras Donas de Casa e Chefes de Família; a Clubes Agrícolas, Clubes de Mães, Clubes 4-S⁴, etc.; à organização e

⁴ O Clube dos 4-S do Brasil foi criado pela Abcar, entidade de direito privado, sem fins lucrativos, com sede em Brasília. “Os Clubes 4-S do Brasil, de organização equivalente aos Clubes 4-H (*head* (cabeça), *heart* (coração), *hands* (mãos) e *health* (saúde), que com tão valiosos resultados têm atuado nos Estados Unidos da América, trazem como objetivo máximo – *A educação social dos jovens rurais e seu preparo para o cumprimento de suas obrigações presentes e futuras*, reunindo em grupos, no mínimo de 10 e no máximo de 20 rapazes e moças, de 9 aos 18 anos de idade, moradores e radicados ao meio rural, estudantes ou não, que de acordo com sua vontade e concordância de seus responsáveis, prestam um

expansão de programas recreativos; à excursões; à comemoração de datas e festividades tais como: Semana do Fazendeiro, Dia da Árvore, exposições etc.; organização e expansão de bibliotecas; exposições educativas na escola e na comunidade. (Brasil, MEC, DEA, 1968, p. 3)

Os termos da Circular nº 21/68 evidenciam que os Voluntários da Paz tinham poder de interferir nas políticas públicas de saúde e saneamento, no funcionamento das cooperativas escolares, e ainda podiam atuar como relações públicas, articulando a formação de grupos comunitários, de organizações recreativas para mobilização despolitizada da população alvo. O documento, em nenhum momento, esclarece o motivo da existência dos Voluntários da Paz. A Circular nº 21/68, da DEA registra ainda:

É do nosso interesse que o programa, objeto deste convênio, seja pôsto em execução a partir do próximo ano letivo (1969). Para tal estamos consultando a V.Sª sobre o interesse de receber um voluntário neste estabelecimento. (...) Na oportunidade, lembramos ainda a V.Sª que a aceitação dessa nossa consulta implica no cumprimento de todas as atribuições constantes do Protocolo. (Brasil, MEC, DEA, 1968, p. 1)

O Colégio Agrícola de Rio Verde participou do Programa Voluntários da Paz, por meio da Campanha Nacional de Alimentação Escolar (Cnae), do Ministério da Agricultura. O Ofício nº 01513, de 7 de novembro de 1968, assinado pelo representante federal da Cnae, Roberto Kafuri, e enviado ao diretor Júlio Brandão, registra que "a acolhida e o apoio dados à idéia de nossos colaboradores, Voluntários Marjorie e Chester, no sentido de torná-la realidade". A idéia do programa experimental *Acampamento de Férias*, realizado em Rio Verde no período de 8 a 15 de dezembro de 1968, foi apoiada com entusiasmo por Brandão, que recebeu agradecimentos e elogios

juramento perante um representante da Abcar, de um líder local e dos demais jovens do seu Clube, obrigando-se a realizar um 'projeto' de produção agrícola, de criação pastoril ou de atividades de economia doméstica, em bases científicas e racionais, visando um resultado econômico que contribua para elevar os recursos da família ou uma produção de utilidades domésticas que trará maior conforto à vida do lar, consequentemente, tudo refletindo no soerguimento da comunidade a que pertencem, convencendo-os de que os futuros fazendeiros e fazendeiras da Pátria" (Cardoso, 1958, p. 43).

da Cnae/MEC: "Extremamente sensibilizados, ao ensejo, congratulamo-nos com Rio Verde pela sua disponibilidade às inovações e, com renovados agradecimentos, apresentamos-lhe protestos de estima e consideração" (Cnae, 1968, p. 1).

Na década de 1970, quando a ditadura militar estendia seus tentáculos repressivos em todos os espaços públicos – sobretudo escolas, universidades, centros populares de cultura, sindicatos de trabalhadores rurais e urbanos – o controle político do Colégio Agrícola de Rio Verde pode ser confirmado por meio de documentos que sobreviveram ao tempo e que registram a presença da dominação nas dependências da escola⁵.

O controle das escolas efetuado pela ditadura militar pode ser identificado em duas áreas específicas: primeiro, pela investigação e repressão das atividades políticas (partidárias, culturais, educativas) dos alunos, professores e técnicos administrativos; segundo, pela introdução das disciplinas de conteúdo ideológico, com a finalidade de massificar os princípios gerais do capitalismo imperialista e submeter a população ao desconhecimento dos reais objetivos do discurso do milagre brasileiro.

Pelo Decreto-lei nº 869, de 12 de setembro de 1969, a ditadura militar instituiu a obrigatoriedade da disciplina Educação Moral e Cívica para todos os níveis e modalidades de ensino (Brasil, 1969). Desse modo, a ditadura criou um instrumento de alienação sistemática das novas gerações de estudantes; a disciplina Educação Moral e Cívica servia de laboratório para a propagação da ideologia burguesa que justificava a repressão e condenava à condição de inimigos todos os que lutavam pela liberdade do povo brasileiro. O decreto foi assinado pelos ministros da Marinha, Exército e Aeronáutica, que usaram das atribuições que lhes conferia o artigo 1º do Ato Institucional nº 12⁶, de 31 de agosto de 1969, combinado com o § 1º do artigo 2º do Ato Institucional nº 5, de 13 de dezembro de 1968, confirmado pelo art. 2º, segundo o qual, a Educação Moral e Cívica, "apoiando-se nas tradições nacionais", tinha como finalidade:

⁵ Os documentos confidenciais citados no corpo do texto, por sua importância histórica com registros da repressão política contra estudantes e professores, na EAFRV, na década de 1970, estão disponíveis, em anexo, podendo ser consultados na íntegra.

- a) a defesa do princípio democrático, através da preservação do espírito religioso, da dignidade da pessoa humana e do amor à liberdade com responsabilidade, sob a inspiração de Deus;
- b) a preservação, o fortalecimento e a projeção dos valores espirituais e éticos da nacionalidade;
- c) o fortalecimento da unidade nacional e do sentimento de solidariedade humana;
- d) o culto à Pátria, aos seus símbolos, tradições, instituições, e aos grandes vultos de sua história;
- e) o aprimoramento do caráter, com apoio na moral, na dedicação à família e à comunidade;
- f) a compreensão dos direitos e deveres dos brasileiros e o conhecimento da organização sócio-político-econômica do país;
- g) o preparo do cidadão para o exercício das atividades cívicas, com fundamento na moral, no patriotismo e na ação construtiva, visando o bem comum;
- h) o culto da obediência à Lei, da fidelidade ao trabalho e da integração na comunidade.

Parágrafo único. As bases filosóficas, de que trata este artigo, deverão motivar:

- a) a ação nas respectivas disciplinas, de todos os titulares do magistério nacional, público ou privado, tendo em vista a formação da consciência cívica do aluno;
- b) a prática educativa da moral e do civismo nos estabelecimento de ensino, através de todas as atividades escolares, inclusive quanto ao desenvolvimento de hábitos democráticos, movimentos de juventude, estudos de problemas brasileiros, atos cívicos, promoções extra-classe e orientação dos pais. (Brasil, Decreto-Lei nº 869/69, art. 2º)

Para a formalização da disciplina nos estabelecimento de ensino, foi criada a Comissão Nacional de Moral e Civismo (CNMC), diretamente subordinada ao MEC, responsável pelo cumprimento dos termos do Decreto nº 869/69, especialmente do parágrafo 6º, que “estabelece que a disciplina não poderá deixar de ser ministrada da forma prevista, sob nenhum pretexto, pelo que caberá ao diretor do estabelecimento evocar o seu ensino”. A garantia desta determinação exigia que a CNMC formasse uma equipe de professores que se comprometessem com o conteúdo político da disciplina. Competia à CNMC:

- a) articular-se com as autoridades civis e militares, de todos os níveis de governo, para a implantação e manutenção da doutrina de Educação Moral e Cívica, de acordo com os princípios estabelecidos no art. 2º;
- b) colaborar com o Conselho Federal de Educação, na elaboração de currículos e programas de Educação Moral e Cívica;

c) colaborar com as organizações sindicais de todos os graus, para o desenvolvimento e intensificação de suas atividades relacionadas com a Educação Moral e Cívica;

d) influenciar e convocar a cooperação, para servir aos objetivos da Educação Moral e Cívica, das instituições e dos órgãos formadores da opinião pública e da difusão cultural, inclusive jornais, revistas, editoras, teatros, cinemas, estações de rádio e televisão; das entidades esportivas e de recreação, das entidades de classes e dos órgãos profissionais; e das empresas gráficas e de publicidade;

e) assessorar o Ministro de Estado na aprovação dos livros didáticos, sob o ponto de vista de moral e civismo, e colaborar com os demais órgãos do Ministério da Educação e Cultura, na execução das providências e iniciativas que se fizerem necessárias, dentro do espírito deste Decreto Lei.

Parágrafo único. As demais atribuições da CNMC, bem como os recursos e meios necessários, em pessoal e material, serão objeto da regulamentação deste Decreto Lei. (Brasil, Decreto-lei nº 869/69, art. 6º)

O então presidente da Comissão Nacional de Moral e Civismo, General Moacir Araújo Lopes, enviou ao Ministro da Educação e Cultura, o Ofício CNMC nº 7, de 29 de dezembro de 1969, sobre os critérios de seleção de professores para a disciplina Educação Moral e Cívica. Uma cópia desse documento foi enviada ao Colégio Agrícola de Rio Verde pelo chefe da Seção de Administração da Diretoria do Ensino Agrícola (SA/DEA/MEC), Nilton Soares de Freitas, no dia 27 de janeiro de 1970, solicitando que “seja remetido ao Setor do Pessoal, desta Diretoria, com a possível urgência, o cadastro do titular e substituto (*da disciplina Educação Moral e Cívica*) desse Estabelecimento de Ensino”. O Ofício registra a urgência na designação dos professores para o ano letivo seguinte e que a CNMC delegava aos diretores dos estabelecimentos a responsabilidade de “escolher professores da sua confiança, e em regime de plena co-responsabilidade, desde que satisfaçam as condições” previstas pela comissão, as quais deveriam ser atendidas em todas as escolas públicas e privadas espalhadas pelo território nacional. A escolha deveria recair em pessoas que:

a. possuam idoneidade moral, devidamente apurada.

b. concordem, em documento escrito, em ministrar a disciplina de acordo com a orientação dos dispositivos do Decreto Lei nº 869/69;

c. possuam certificado de conclusão do curso de ensino normal, para lecionarem em estabelecimento de nível primário;

d. possuam diploma de curso superior para lecionarem em estabelecimentos de nível médio e superior. (Brasil, MEC, DEA, 1969, p. 2)

De acordo com os termos do Ofício haveria “grandes dificuldades e mesmo impossibilidades de o diretor do estabelecimento cumprir, pessoalmente, os encargos do dispositivo legal focalizado”, porém, em nenhum momento, o documento define em que consiste a *idoneidade moral, devidamente apurada* (Brasil, MEC, DEA, 1969, p. 2). Para premiar os colaboradores da campanha de moral e civismo da ditadura criou-se a Cruz do Mérito da Educação Moral e Cívica, “a ser conferida pelo Ministro da Educação e Cultura, mediante proposta da CNMC, a personalidades que se salientarem, em esforços e em dedicação à causa da Educação Moral e Cívica” (Brasil, Decreto-lei nº 869/69, art. 8º).

Com o carimbo de confidencial no cabeçalho da página, acima do brasão do Ministério da Educação e Cultura, o Ofício nº 515/BR, de 23 de outubro de 1970, foi enviado pelo Diretor do Departamento de Ensino Médio do MEC, Paulo José Dutra de Castro, ao Diretor do Colégio Agrícola de Rio Verde, Osmar José Schossler, comunicando que era preciso tomar cuidado com uma possível *reativação* subversiva do movimento estudantil nas escolas agrícolas e dava carta branca à repressão:

Tendo tomado conhecimento da distribuição por organização subversiva, em escolas de ensino agrícola, de questionário objetivando reativar os movimentos estudantis, solicito a atenção e o cuidado de V. Sª para que tal o questionário não circule neste estabelecimento, bem como a adoção das medidas necessárias à repressão desta tentativa de subversão. (Brasil, MEC, DEM, 1970, p. 1)

Com a mesma descrição do documento anterior, o Ofício nº 893/BR⁷, de 23 de novembro de 1970, do Diretor do Departamento de Ensino Médio do MEC, Paulo José Dutra de Castro, ao Diretor do Colégio Agrícola de Rio Verde, Osmar José Schossler, traz a ementa *análise do clima estudantil*, e aponta as medidas e precauções necessárias para conter a subversão comunista dos estudantes:

⁷ O Ofício nº 893/BR foi protocolado no Colégio Agrícola de Rio Verde, sob o nº 181/70, no dia 2 de dezembro de 1970.

Senhor Diretor

Em adiantamento ao Of. Nº 515/Br, de 23/10/70, transcrevo a seguinte nota que, a título de advertência, foi enviada a este Departamento para que V.Sª adote as medidas e precauções necessárias:

“O recrutamento comuno-subversivo volve-se para os educandários do ensino médio, engajando na subversão adolescentes inexperientes, precocemente desejosos de participar na vida nacional, aquém da idade da razão e por isso, prematuramente, à mercê de desvios perigosos.

Surge assim o MOL (Movimento de Organização e Luta), organização clandestina que visa, a curto prazo, a organizar o MES (Movimento Estudantil Secundarista), constituindo-se na sua vanguarda.

Objetiva, também, integrar o MES na luta dos trabalhadores.

Estrutura-se em um Comando Geral e vários Comandos de Ação espalhados em rede nas bases secundaristas. Seus participantes são, na sua maioria, menores de 18 e maiores de 16.

Agem através de boletins, panfletos e pichamentos, dando atualmente especial importância à desmoralização através de ‘denúncia’ desta.” (Brasil, MEC, DEM, 1970, p. 1)

O Ofício Circular Confidencial nº 301, de 30 de maio de 1973, do Diretor Geral do Departamento de Ensino Médio do MEC, ao Diretor do Colégio Agrícola de Rio Verde, apresenta questionário *inquiridor* sobre a situação política no interior do Colégio. Segundo o ofício, a ordem atendia à “determinação de Órgão Superior deste Ministério”.

Os diretores dos colégios da rede pública federal de ensino deveriam enviar ao DEM informações sobre as relações existentes entre as *autoridades educacionais e culturais* e possíveis fatos *delituosos* praticados por *elementos ou organizações estranhas à área educacional*, procurando identificar *ocorrências* e as *providências adotadas pela direção do estabelecimento*. As seguintes perguntas constavam do ofício:

1. Constata-se alheamento, conformismo ou conivência, de autoridades educacionais e culturais nesse Educandário, em relação a crimes, fatos delituosos e irregulares, praticados nos setores de suas respectivas responsabilidades?
2. Existem fatos concretos para assinalar?
3. Quais as responsabilidades apuradas, particularmente dos envolvidos? Quais os seus antecedentes?
4. Houve participação de elementos ou organizações estranhas à área educacional, nos casos concretos constatados? Quais os responsáveis e o proveito por eles auferido?
5. Quais as providências adotadas pela Direção desse Estabelecimento?
6. Quais as conseqüências e/ou repercussões dos casos ocorridos?
7. Solicito, também, de V.Sª, na resposta a este OFÍCIO CIRCULAR CONFIDENCIAL, que deverá chegar a este Departamento impreterivelmente

até o dia 30/07/1973 ao número do mesmo e usar no envelope o carimbo CONFIDENCIAL. (Brasil, MEC, DEM, 1973, p. 1)

De acordo com dados contidos ao final da página, as perguntas foram respondidas pela escola por meio do Ofício nº 96/73, de 9 de junho de 1973.

O Ofício Confidencial Circular nº 302/73, enviado dia 31 de maio de 1973, pelo Diretor Geral do Departamento de Ensino Médio do MEC, Edmar de Oliveira Gonçalves, ao Diretor do C.A. de Rio Verde, José Cimino, reforçava o pedido anterior, solicitava respostas a outras perguntas, que apontavam uma investigação sobre possíveis atividades políticas na escola, visando identificar seus líderes, levantar seus *antecedentes* e exigindo da direção as devidas *providências*:

1. Registram-se fatos de conduta social inconveniente, por parte de autoridade da Educação e Cultura?
2. Quais os casos concretos assinalados? Quais as autoridades e outras pessoas envolvidas e seus antecedentes?
3. Quais as providências tomadas pela direção deste Estabelecimento?
4. Quais as consequências e/ou repercussões dos fatos observados?
5. Solicito, também, de V. S^a, que na resposta a este OFÍCIO CIRCULAR CONFIDENCIAL nº 302, que deverá chegar *impreterivelmente*, até 30/07/1973, fazer referência ao número do mesmo e usar no envelope o carimbo CONFIDENCIAL. (Brasil, MEC, DEM, 1973, p. 1; grifos do texto)

O Ofício nº 302/73 traz uma ressalva no rodapé: “O Destinatário é responsável pela manutenção do sigilo deste documento (Art. 62 Dec. Nº 60.417/67 – Regulamento para Salvaguarda de Assuntos Sigilosos)”. Essa nota reforça o tom persuasivo de seu conteúdo investigador da mobilização política no interior das escolas, caracterizando-o como um instrumento de controle policial aplicado com fins de repressão aos sujeitos da resistência civil contra a ditadura militar, a qual encontrava condições favoráveis entre estudantes, professores e artistas populares. Esse documento foi protocolado no dia 5 de junho de 1973, sob o nº 0340/73 e respondido pelo Ofício nº 111/73, de 18 de julho de 1973.

O Ofício nº 306/73, do Diretor Geral do Departamento de Ensino Médio do MEC, Edmar de Oliveira Gonçalves, ao Diretor do Colégio Agrícola de Rio Verde,

datado de 12 de junho de 1973, solicita “atenção especial para as perguntas que se seguem”, reafirmando as exigências contidas nos Ofícios nº 301/73 e nº 302/73, enviados anteriormente, sobre as atividades das autoridades da educação e cultura. O Ofício nº 306/73 foi respondido pelo Diretor do Colégio Agrícola de Rio Verde pelo Ofício nº 112/73, de 18 de julho de 1973.

No Ofício nº 308/73, de 15 de junho de 1973, do diretor geral do DEM/MEC para o diretor da escola, o enfoque da investigação do ‘órgão superior deste ministério’ estava dirigido às atividades profissionais dos trabalhadores, e as respostas deveriam ser dadas até o dia 25 de julho de 1973:

1. Existem casos de acumulação ilegal de cargos e funções, neste Estabelecimento, por servidores da área da Educação e Cultura?
 - 1.1. Quais os casos concretos constatados?
 - 1.2. Quais as autoridades responsáveis e outras pessoas envolvidas?
 - 1.2.1. Quais os meios e processos utilizados para esse fim?
 - 1.3. Quais as conseqüências e/ou repercussões desses fatos?
- (Brasil, MEC, DEM, 1973, p. 1)

Um estado de alerta constante vigiava os atores políticos da sociedade civil, especialmente os que se dedicavam às atividades de educação e cultura.

Pelo Ofício nº 309/73, de 19 de junho de 1973, Edmar de Oliveira Gonçalves, solicitava ao Diretor do Colégio de Rio Verde “respostas às perguntas abaixo formuladas, tendo em vista exigências de Órgão Superior deste ministério. Devidas respostas deverão chegar a este Departamento até o dia 25 de julho próximo, mencionando o número deste”:

1. Quais as atividades estudantis de maior destaque, que vêm a ter reflexos negativos ou positivos, dentro desse Estabelecimento?
 - 1.1. Tem havido, ou está para haver, algum Congresso, Simpósio, Encontro, etc, de estudantes? Quais as tendências e objetivos? Quais as entidades promotoras? Personalidades presentes? Quais as resoluções?
 - 1.2. Houve instalações de processos com vistas à aplicação do 477/69? Quais os motivos e os resultados? Quais os elementos atingidos? Quais as repercussões? (Brasil, MEC, DEM, 1973, p. 1)

O Ofício nº 309/73 estava voltado para as atividades estudantis, querendo saber de seus líderes, das tendências e objetivos dos Congressos, Simpósios e Encontros realizados por eles.

Não foi possível a localização dos documentos oficiais que foram emitidos com as respostas formuladas pelo Colégio Agrícola de Rio Verde, nem pela secretaria do colégio, nem nos arquivos do MEC, os quais estavam impedidos para consulta pública. O registro dos questionários enviados ao Colégio de Rio Verde confere solidez à afirmativa que aponta a presença da repressão política contra professores e alunos. A repressão política das escolas era disfarçada com o discurso oficial propagando que “na área da educação propriamente escolar, o Governo promove a educação rural em modalidades e técnicas inovadoras, com implantação de colégios agrícolas, em regime de escola-fazenda” (Geisel, *apud* Carv, s/d, p. 1) e que

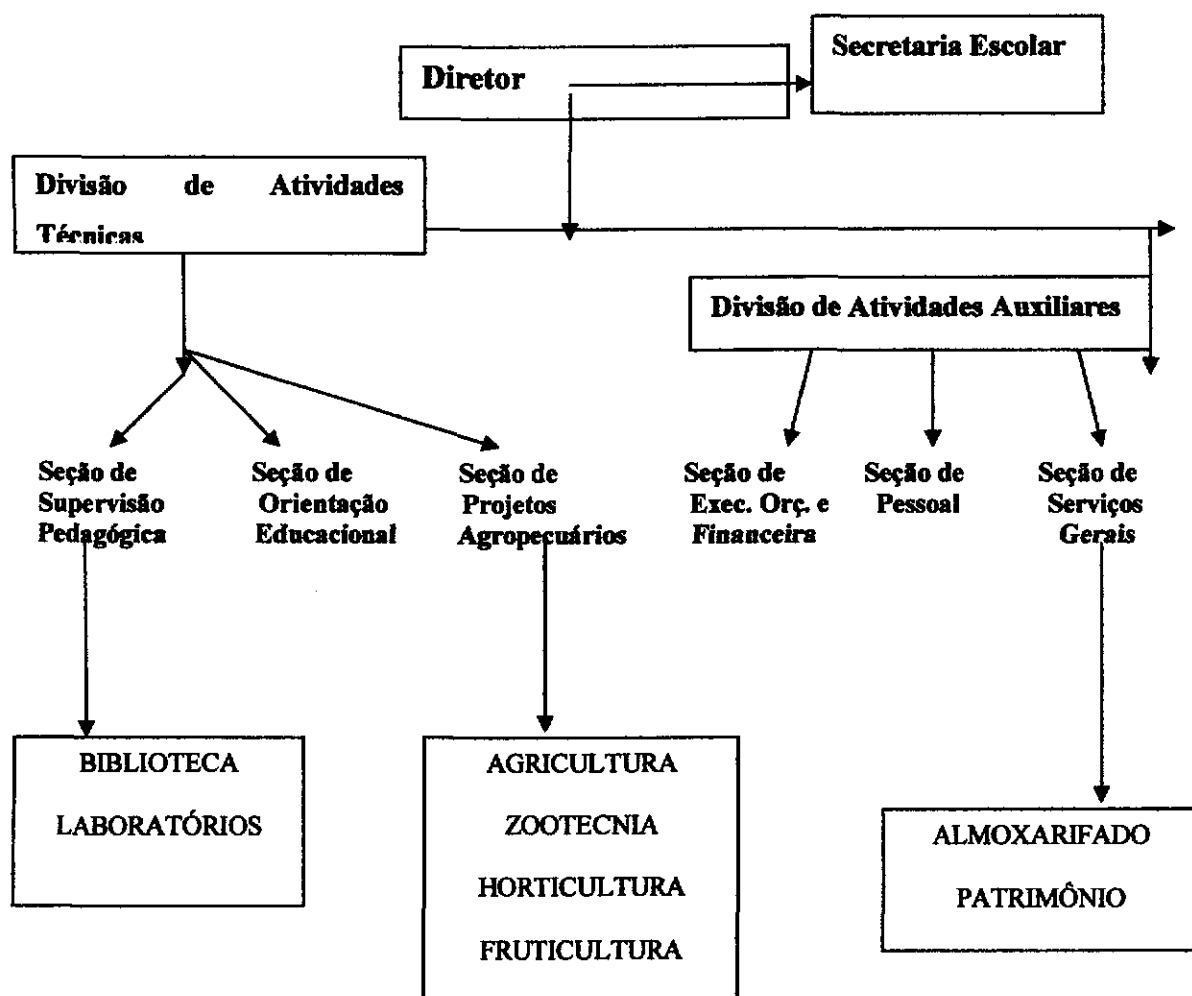
A educação moderna deve fornecer a cada um os meios de se situar num mundo em constante mutação, de construir as etapas sucessivas de sua vida social e profissional, de reagir ao aleatório, ao imprevisto. Uma característica do nosso tempo é essa mudança rápida da tecnologia. De nada serve acumular conhecimentos que arrisquem se tornar obsoletos. Faz-se, ao contrário, imperativo fornecer métodos de raciocínio e pesquisa.⁸ (Braga, s/d, p. 1)

No documento *Formação de técnicos em agropecuária* (s/d), produzido pelo Colégio Agrícola de Rio Verde, provavelmente em 1978 (embora não se especifique a data apresenta dados referentes ao desempenho do colégio no ano de 1977), o diretor José Cimino afirma que “a elaboração deste (documento) é resultado do esforço empreendido por uma equipe desejava de colher informações educacionais, a fim de conduzir com maior eficácia e eficiência os destinos da Educação deste estabelecimento de Ensino” (Carv, s/d, p. 3).

O texto apresenta dados econômicos e demográficos referentes ao município de Rio Verde, sede territorial do colégio agrícola – a população urbana era de 45.570

⁸ Ministro da Educação do General Ernesto Geisel, Ney Aminthas de Barros Braga, in *Formação de Técnicos em Agropecuária*. Colégio Agrícola de Rio Verde/DEM/MEC/COAGRI. Rio Verde/GO. S/d. p.1.

habitantes e a rural de 35.430, em um total de 82.000 pessoas; dentre estas, 18.005 cursavam o ensino fundamental, 1.107 o ensino médio e 350 o curso superior; havia 22 escolas de ensino fundamental, três de ensino médio e uma de ensino superior; Rio Verde era a “única cidade do sudoeste goiano que tem curso superior”; dispunha de 130 indústrias e 683 estabelecimentos comerciais, 637 pequenas propriedades rurais, 429 propriedades médias e 601 grandes propriedades; um rebanho de 340.000 bovinos, 83.400 suínos e 40.000 aves, tendo como principais culturas o milho, a soja, o algodão, o arroz e o sorgo, o que colocava o município no terceiro lugar em movimento econômico no estado de Goiás. Em 1977, o Colégio Agrícola de Rio Verde completou dez anos de trabalho. Administrativamente, estava consolidado como indica a figura:



Fonte: *Formação de técnicos em agropecuária*. Colégio Agrícola de Rio Verde/GO, s/d.

Figura 2 – Organograma do Colégio Agrícola de Rio Verde em 1977

O Colégio Agrícola de Rio Verde contava com 23 professores, dos quais 13 atuavam na área de cultura técnica e dez na área de cultura geral, além de 51 servidores nas diversas atividades de apoio. Havia 214 alunos matriculados em 1977, dos quais 206 foram aprovados, 75 ficaram em recuperação especial, 55 concluíram o curso (em 1976, foram 38), 12 ficaram em dependência, 12 desistiram, cinco foram transferidos e quatro reprovados.

No ano de 1977, as atividades sócio-culturais do colégio, destacadas no documento retratam o resultado da política de repressão desenvolvida em escolas públicas do país e praticada exaustivamente pela ditadura militar na década de 1970. As atividades políticas dos grêmios estudantis e do movimento de estudantes secundaristas foram substituídas por atividades relacionadas à educação moral e cívica, como as premiações obtidas pelo colégio:

1º lugar no desfile de 7 de setembro, Campeão dos VII Jogos Abertos de Rio Verde, 1º lugar no concurso intermunicipal de temas folclóricos juninos, 1º lugar na exposição de suínos, segundo a comunidade, melhor padrão de ensino de 2º grau, vencedor de duas gincanas intercolégiais, visitas e excursões de cunho cultural, cursos e palestras de formação técnica. (Brasil, MEC, Coagri, Carv, s/d, p. 9)

Ou seja, dentro do Colégio Agrícola de Rio Verde, a *normalidade* da ação pedagógica definida pela metodologia escola-fazenda e pela política de educação pública vigente (acordo MEC/Usaid) e os interesses econômicos correspondentes (capital agrário versus agricultura familiar) seguia seu curso obediente e sob controle governamental. Nesse contexto, o final da década de 1970 representou para o Colégio Agrícola a confirmação da metodologia escola-fazenda e do seu referencial político-social – a ditadura militar –, que colocou, de fato, os EUA no coração do Brasil, na sede do governo federal, no Plano Piloto, em Brasília e nos estabelecimentos de ensino da rede pública de educação.

Pelo Decreto nº 83.935, de 4 de setembro de 1979, o Colégio Agrícola de Rio Verde passou a denominar-se Escola Agrotécnica Federal de Rio Verde/GO, tendo conquistado a declaração de regularidade de estudo pela Portaria nº 054, de catorze de agosto de 1980, da então Secretaria de 1º e 2º Graus do MEC (Brasil, MEC, 1980).

De 16 a 20 de fevereiro de 1981, por meio da Coordenação Nacional do Ensino Agropecuário e da Secretaria de Ensino de 1º e 2º Graus, o MEC realizou o VIII Encontro Nacional de Diretores das Escolas Agrotécnicas Federais, em Santa Teresa, no estado do Espírito Santo. Participaram 33 diretores de escolas agrotécnicas, dentre os quais, José Cimino, diretor da Escola de Rio Verde. Os objetivos do VIII Encontro de Diretores eram:

Geral:

Oferecer aos participantes condições para uma análise da atuação das Escolas Agrotécnicas Federais nos últimos 5 anos.

Específicos:

Analisar criticamente o processo de seleção das Escolas Agrotécnicas Federais.

Proceder a estudos sobre os aspectos pedagógicos físicos, financeiros e de recursos humanos que envolvem o processo de formação de técnico.

Refletir sobre a importância do acompanhamento do egresso, visando melhoria do ensino.

Analisar as ações da Escola com a comunidade. (Brasil, MEC, Coagri, 1981)

Os diretores e técnicos da Coagri debateram no VIII Encontro, a necessidade de uma avaliação da Rede Coagri, cinco anos após a aprovação de seu regimento interno. Foram definidos os seguintes temas “ênfatizando os aspectos de recursos físicos, financeiros e humanos”: processo de seleção (dia 16), processo de formação do técnico (dias 17, 18, 19), acompanhamento de egressos, atuação da escola como centro de desenvolvimento rural (dia 20).

Sobre o tema processo de formação do técnico, durante o debate ficou evidente a preocupação com vários problemas pedagógicos: promoção de integração das disciplinas de educação geral e formação especial; estudo de alternativas que diminuíssem a dicotomia aula prática e aula teórica; ampliação da equipe de supervisão pedagógica para maior controle e acompanhamento da atividade docente; aprimoramento das ações dos conselhos de classe, professores e discentes; planejamento visando aprimoramento profissional dos docentes de educação geral, formação especial e especialistas.

O perfil centralizador da administração das escolas agrotécnicas federais ficou assegurado com a proposta de definição de uma *única linha de ação* da Divisão de

Assuntos Pedagógicos (DAP) e da Divisão de Atividades Agropecuárias (DAG), da Coagri. Foi expressa a necessidade de haver um supervisor pedagógico para vinte professores e um orientador educacional para duzentos alunos, tendo em vista a complexidade de funcionamento da escola-fazenda e produção de um estudo realizado pela Divisão de Pessoal (DIP) sobre os procedimentos da escola em relação aos servidores indesejáveis ou incompetentes

O discurso oficial continuava, aparentemente, voltado para a integração desenvolvimentista da escola com a comunidade rural (grandes propriedades), sem nenhuma referência a questões políticas nacionais, ou seja, qual era a situação do país em fevereiro de 1981 e como as escolas agrotécnicas federais atuavam.

A orientação da Coagri/MEC que deveria ser executada na Escola Agrotécnica Federal de Rio Verde, bem como em todas as escolas da rede Coagri, consistia em aprimorar o processo de seleção de alunos, iniciando um trabalho com as escolas de ensino fundamental no intuito de desenvolver a integração escolar como processo qualitativo do ensino na formação do técnico, viabilizando a atuação da escola como centro de desenvolvimento rural.

Em 1985, no Centro de Capacitação e Extensão Rural (Centrer), em Manaus, foi realizado o XI Encontro Nacional dos Diretores das Escolas Agrotécnicas Federais. Participaram 35 diretores, dentre eles, José Cimino, da Escola Agrotécnica Federal de Rio Verde, ocupante do cargo no período de 1973/1988.

O XI Encontro teve como objetivos analisar o ensino agrícola de nível médio no período de 1975/1984, refletir sobre o trabalho pedagógico, discutir assuntos administrativos, definindo procedimentos e propondo ações. Foram analisados os seguintes temas: educação administrativa – o papel do administrador; proposta de educação comunitária por meio da escola; processo educacional da rede Coagri; órgãos colegiados; cooperativa-escola; monitoria; cotidiano do aluno na escola agrotécnica federal; perspectivas para o ensino agrícola de nível médio; assuntos administrativos.

Não foi possível localizar documentos que confirmem (ou não) se as determinações aprovadas nos encontros nacionais de diretores de escolas agrotécnicas federais foram executadas na EAFRV-GO.

De acordo com o texto do projeto *Melhoria do ensino oferecido pela Escola Agrotécnica Federal de Rio Verde* (1983), com execução prevista para o período de janeiro de 1984 a dezembro de 1987, a EAFRV-GO “carrega a responsabilidade não só

de acompanhar a constante renovação tecnológica da Região, como também contribuir para a introdução de novas tecnologias no setor agropecuário” (Brasil, MEC, EAFRV-GO, 1983, p. 1).

Rio Verde, em 1983, tinha uma população estimada em 130 mil habitantes, dos quais 60% estavam na zona rural, produzindo milho, arroz, soja e algodão⁹ e o maior rebanho bovino (setecentos mil cabeças) e suíno do estado, e era a terceira cidade em arrecadação de impostos. Segundo o documento da EAVRV-GO

a Cooperativa Mista dos Produtores Rurais do Sudoeste Goiano Ltda (Comigo) polariza o desenvolvimento da Agropecuária da região e detém o maior e mais moderno complexo de armazenamento do estado (...) já se encontra em funcionamento a indústria de esmagamento de grãos, com capacidade para 120.000 litros de óleo/dia. (Brasil, MEC, EAFRV-GO, 1983, p. 2)

A produtividade da Comigo era de “164.402 ha de área plantada de arroz, com produção de 214.330 toneladas; 192.651 ha de soja / 376.184 toneladas; 208.730 ha de milho / 564.063 toneladas; 21.451 ha de algodão / 34.416 toneladas” (Brasil, MEC, EAFRV-GO, 1983, p. 2).

No item *filosofia educacional da EAFRV-GO*, o projeto de melhoria do ensino registra como a diretoria da escola (gestão José Cimino) concebia a educação e seus objetivos fundamentais, restringindo-se, porém, ao discurso populista e moralista de uma formação para o desenvolvimento existencial dos alunos, omitindo os interesses econômicos que o sustentavam. O documento refere-se à uma formação que preparava o futuro trabalhador “para assumir, conscientemente, seu lugar na sociedade e no mundo”, como “homem de ação” e “como pessoa”:

⁹ A área plantada e a produção prevista para a safra de 1982/1983, era a seguinte: “arroz – 39.160 ha de área plantada / produção de 40.000 toneladas; soja – 50.000 ha / 90.000 toneladas; milho – 40.000 ha / 112.000 toneladas; algodão – 3.480 ha / 7.552 toneladas (Brasil, MEC, EAFRV-GO, 1983, p. 2).

A educação, na Escola Agrotécnica Federal de Rio Verde, gravita ao redor do princípio de que a educação ou é educação para a vida concreta, existencial, com suas alegrias e dores, com suas horas de trabalho e momentos de lazer, vivenciando valores transcendentais que à vida dão sentido, ou não é educação.

A concretização deste princípio leva à efetivação de dois objetivos fundamentais:

A formação do jovem como pessoa, através da interiorização de valores morais, religiosos e cívicos, os quais o conduzirão a assumir, conscientemente, seu lugar na sociedade e no mundo.

A formação do homem de ação, para que venha a ser agente de progresso, através da incorporação de conhecimentos científicos e habilidades técnicas. (Brasil, MEC, EAFRV-GO, 1983, p. 8)

Para a diretoria da EAFRV-GO, em 1983, a formação do “jovem como pessoa” fundamentava-se no uso disciplinado e responsável da liberdade, controlada por um sistema de “disciplina espontânea”, cuja característica decorre de uma motivação interna do aluno com uma participação mínima de estímulos exteriores (de fora para dentro):

Com relação ao primeiro objetivo – a formação do jovem como pessoa – têm-se a convicção de que o homem cresce como pessoa na medida em que cresce no uso responsável da liberdade. Por sua vez, o uso responsável da liberdade estimula a criatividade e a participação por parte do educando. Para a realização desses ideais, a Escola adota um sistema de disciplina espontânea, mais de dentro para fora, que de fora para dentro. (Brasil, MEC, EAFRV-GO, 1983, p. 8)

Essa disciplina espontânea (de dentro para fora), porém, não correspondia à prática no interior da escola. Seu sistema disciplinar era baseado na punição e na dominação hierárquica (diretoria, corpo docente, administrativos, alunos – terceiro ano, segundo ano e base da pirâmide, os calouros do primeiro ano)¹⁰, respaldado no regimento interno que estabelecia as normas de convivência para os alunos em regime de internato, e no regulamento da EAFRV-GO, que obedecia às normas gerais do MEC/Coagri, para padronização administrativa e pedagógica da rede pública federal de ensino agrotécnico.

¹⁰ Como confirmam as fichas do cadastro estudantil, analisadas no capítulo III deste trabalho.

A escola adotou a metodologia escola-fazenda, com o fim específico de preparar mão-de-obra de nível técnico, sobretudo, para as grandes propriedades rurais de Rio Verde. Não era de seu interesse formar trabalhadores críticos, o que significaria lançar o *produto final* da escola-fazenda com *defeito de fábrica*. A alienação do trabalhador (e o trabalho alienado) é a qualidade esperada pelo mercado, não a consciência crítica.

Insistindo na incoerência entre discurso e prática, o texto sobre a filosofia educacional da EAFRV-GO ressalta a impossibilidade pedagógica de sua histórica atuação *formativa* distinguindo-a das demais escolas do *sistema educacional tradicional*:

Consciente de sua responsabilidade de romper o ciclo de passividade e rotina que caracteriza o sistema educacional tradicional que, ao invés de educar, deseduca porque embota e anestesia a capacidade crítica e participativa inerente ao homem. A Escola Agrotécnica Federal de Rio Verde adota mecanismos que visam envolver o aluno em todo o processo educacional. O que se persegue é fazer com que o educando se faça, ao invés de ser feito. O educando assume a dimensão de 'sujeito de sua história' e não simplesmente um objeto a ser manipulado. (Brasil, MEC, EAFRV-GO, 1983, p. 8)

O segundo objetivo – formar o homem de ação – era atendido diretamente pelo sistema escola-fazenda, *em que o aluno aprende a fazer e faz para aprender*, adaptado às circunstâncias da EAFRV-GO. De acordo com o projeto de melhoria de ensino, criaram-se mecanismos didático-pedagógicos “objetivando-se a mais completa integração da teoria com a prática” (EAFRV-GO, 1983, p. 8). Dentre os mecanismos didáticos pedagógicos adotados pela escola, estão os grupos comunitários e de controle de qualidade. Em 1983, funcionavam regularmente, segundo o projeto, dez grupos comunitários e onze de controle de qualidade, dos quais participavam alunos, funcionários, e um professor para cada grupo. Segundo o documento,

os primeiros atuam na Escola e na Comunidade, estendendo a ação da Escola para fora de seus muros. Através desses grupos, obtém-se um diálogo constante da Escola com a Comunidade. A Escola Agrotécnica Federal de Rio Verde tem tido influência direta e também função catalizadora no

desenvolvimento rural da região. Tais grupos são, outrossim, instrumentos para a realização dos ideais preconizados no artigo 7º da Lei 5692/71.

Os grupos Controle de Qualidade atuam em áreas específicas da Escola, como Olericultura, Avicultura, Suinocultura, Bovinocultura, Mecanização Agrícola, Laticínio, Cooperativa, Laboratório de Solos, Disciplina, Artes Culinárias, Construções e Instalações Rurais. (Brasil, MEC, EAFRV-GO, 1983, p. 9)

As atividades desenvolvidas por esses grupos visavam “romper as dicotomias (tradicionais vícios da educação brasileira) entre Escola e Vida, Escola e Comunidade, Teoria e Prática, Educação e Trabalho” e formar trabalhadores autônomos, que “participam de seu próprio poder decisório” e eram executadas de acordo com a seguinte sistematização:

Durante a semana o aluno observa os pontos positivos e negativos de sua área de atuação e pesquisa soluções para os problemas detectados. Na reunião semanal discutem-se as alternativas de melhor solução. Desse modo o aluno desenvolve sua capacidade de observação, sua capacidade crítica e participa do próprio poder decisório. Como se vê, a necessidade natural que o ser humano tem de “participar”, “inovar” e “progredir” é canalizada para aspectos positivos e construtivos. A Escola se torna naturalmente dinâmica, e o aluno passa a se identificar com ela. (Brasil, MEC, EAFRV-GO, 1983, p. 9)

Sobre a dicotomia educação e trabalho, o projeto mostra que a diretoria da EAFRV-GO se apresentava diante das outras escolas da rede pública de ensino (que não eram agrotécnicas) como vanguarda política, defensora de uma pedagogia moderna, tecnicista, dinâmica, que se opunha à filosofia humanista da educação geral, que costumava “considerar que a educação é uma coisa e trabalho é outra”. Segundo o documento, o sistema escola-fazenda superava essa dicotomia. Na realidade, a metodologia desse sistema reduzia a responsabilidade da educação formativa dos alunos nas escolas a um período de treinamento técnico para desempenho profissional; ou seja, condicionava os jovens alunos para melhor explorar o trabalhador adulto. O documento assinala:

A separação entre educação e trabalho está fortemente radicada no consciente e no inconsciente da população. O Sistema Escola-Fazenda quebra tal dicotomia. Nele o trabalho é inerente ao próprio processo. O 'trabalho' não acontece ao lado e fora da educação, mas suas duas realidades intercomplementares. A educação é para a vida e a vida é trabalho. (Brasil, MEC, EAFRV-GO, 1983, p.10)

Na sua estruturação curricular, de acordo com os princípios do sistema escola-fazenda, o curso de Técnico em Agropecuária contemplava 3.690 horas/aula, das quais 1.560 horas eram de educação geral, 1.950 horas de formação especial e 180 horas de estágio supervisionado. Além da grade curricular, o projeto previa outras atividades (cursos, palestras, visitas nas empresas agropecuárias) para "enriquecer o currículo do técnico formado na Escola Agrotécnica Federal de Rio Verde, oferecendo, assim, ao mercado de trabalho um técnico melhor habilitado". A atividade mais incentivada pela escola era o estágio. De acordo com o documento:

Os estágios são realizados nas empresas e constituem uma rica fonte de conhecimento e troca de experiências, onde o aluno tem a oportunidade de vivenciar outras técnicas que não foram vistas durante o curso e aplicar em outras situações as técnicas aprendidas no curso.

O estágio serve, também, como subsídio para adequação do currículo pois são realizados relatórios pelos alunos, e aplicação de questionário de avaliação do curso pela equipe técnica da Escola Agrotécnica Federal de Rio Verde e relatórios de avaliação pela empresa. Os dados são computados e discutidos em reunião com todos os professores e técnicos educacionais. (Brasil, MEC, EAFRV-GO, 1983, p. 10)

A Seção de Supervisão Pedagógica (SSP) funcionava mediante um sistema de *integração escolar*, interagindo com as demais seções e com a administração da escola, exigindo a participação de todos: direção, professores, funcionários e alunos, criando "um clima facilitador da aprendizagem, que possibilitava o despertar das habilidades profissionais, das capacidades intelectuais e artísticas, a formação integral do educando, numa perspectiva comunitária" (EAFRV-GO, 1983, p. 10). As metas do sistema de *integração escolar* da SSP/EAFRV eram específicas para alunos e professores:

Alunos: procura-se desenvolver no aluno o hábito de estudar, de aprender, de pensar, o espírito de iniciativa, a criatividade, a participação, de acordo com a perspectiva da filosofia educacional da Escola

Professores: a SSP procura orientar os professores para que desempenhem sua missão de acordo com a filosofia educacional da Escola e para que o relacionamento professor-aluno se proceda num clima de respeito mútuo e facilitador da aprendizagem. (Brasil, MEC, EAFRV-GO, 1983, p. 12, grifos do original)

No item *avaliação do desempenho da escola*, o projeto reconhece que “a educação é um processo sempre inacabado e, por isso, não há escola nem sistema educacional perfeito” e que problemas e carências precisam ser superados, como a evasão (jovens sem vocação agrícola), a repetência (falta de conteúdo básico do ensino fundamental) e o insuficiente acervo bibliográfico que não atende a todos os alunos, embora o ensino da escola fosse qualificado como de *nível superior*:

A *evasão* se verifica principalmente nos dois primeiros meses da 1ª Série. O motivo é que muitos candidatos ainda muito novos (13 e 14 anos) vêm para a Escola sem vocação para a agropecuária. Por isso abandonam a Escola.

Com o objetivo de minorar o problema da *Evasão*, a Escola promove antes do início das aulas, duas semanas de atividades especificamente programadas para os calouros, com o objetivo de os adaptar melhor ao novo ambiente, *reciclá-los vocacionalmente*. E ao longo do curso, o Serviço de Orientação educacional desempenha seu papel sistematicamente

A principal causa da *repetência* é a falta de base, nos alunos, com relação a conteúdos fundamentais do 1º Grau, sobretudo de português e de aritmética. Tal deficiência atinge principalmente a clientela da zona rural, onde o nível das escolas deixa a desejar. É cerca de 80% dos alunos da Escola Agrotécnica Federal de Rio Verde provêm da zona rural.

Por outro lado, os professores são orientados no sentido de adaptar os conteúdos programáticos às reais condições de cada turma. O instrumento da Recuperação Semestral e Anual, conforme as normas adotadas pela Escola, tem contribuído para diminuir a incidência da repetência. Outrossim, a Escola adota o sistema de *monitoria*, aperfeiçoado ano a ano, e que tem contribuído muito para melhorar o nível de aprendizagem. (Brasil, MEC, EAFRV-GO, 1983, p. 13, grifos do original)

A escola dispunha de 31 professores que atuavam em sala de aula, e os ocupantes de cargos de direção, com exceção de três técnicos, eram de nível superior. Os professores da área de formação geral tinham licenciatura plena e os de formação

especial, a qualificação necessária exigida pela Lei nº 5692/71, obtida mediante a reciclagem periódica para atualização de novos conteúdos e técnicas. Havia, no entanto, carência de trabalhadores qualificados para certas atividades do trabalho administrativo:

A carência redundava em sobrecarga de trabalho para os outros. Mas em que pese o acúmulo de trabalho, principalmente naqueles de melhor nível, por serem os mais solicitados e em que pese também o baixo nível de vencimento do pessoal de apoio, há por parte da maioria, grande identificação com a Escola. Urge pelo menos substituir aqueles que, por um ou outro motivo, deixaram a Escola. (Brasil, MEC, EAFRV-GO, 1983, p. 14)

O projeto na EAFRV-GO concluía que a orientação educacional na escola procurava integrar todos os envolvidos ao processo educativo, de acordo com a *filosofia educacional* adotada:

Entende-se que, se a Escola, no seu todo e nas suas partes, não agir educativamente, a ação da Orientação Educacional será frustrada. Como a experiência tem demonstrado que nem sempre o adulto (professor ou funcionário) é educado para educar, [é preciso uma] constante educação do educador, a fim de se aperfeiçoar o processo educativo. (Brasil, MEC, EAFRV-GO, 1983, p. 14)

A indisponibilidade de dados que confirmem a execução do projeto na EAFRV-GO não permite afirmações conclusivas sobre o atendimento, ou não, das metas propostas para a década de 1980. No entanto, a realidade concreta do sistema escola-fazenda atrela a escola agrotécnica e o ensino agrícola ao exercício de metodologias de ensino que contemplem as inovações tecnológicas e atendam às demandas do setor produtivo, e atribuem aos professores a *tarefa* (já que são funcionários do MEC) de “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, MEC, 1990, p. 8). Pode-se então questionar a eficiência e a

qualidade da *disciplina espontânea* que orienta a *formação do jovem como pessoa e como profissional*, de acordo com a filosofia educacional da EAFRV-GO.

Em 1990, a Secretaria Nacional de Educação Tecnológica (Senete), órgão do MEC, que estabelecia as “políticas, normas, diretrizes e prestava assistência técnico-pedagógica às instituições que oferecem a educação tecnológica, no âmbito de todos os sistemas de ensino, visando contribuir para melhoria das condições sócio-econômico-culturais da sociedade” redigiu o documento *Diretrizes de funcionamento de escolas agrotécnicas*, que diferencia as escolas agrotécnicas federais das outras escolas, por terem as primeiras uma concepção de educação como educação-trabalho-produção. Ou seja, as agrotécnicas federais adotaram como metodologia o sistema escola-fazenda que, com o discurso de sua filosofia educacional e de *disciplina espontânea*, atuam como sistema de produção de mão-de-obra para o mercado de trabalho que atende ao complexo agro-industrial. A rede pública federal de ensino agrotécnico pode ser definida como o espaço, no modo de produção da agricultura capitalista no Brasil, responsável pela produção da mercadoria força de trabalho para uso das grandes empresas agrícolas. De acordo com as diretrizes da Senete,

as escolas agrotécnicas, vinculadas à SENETE, possuem especificidades que as distinguem das demais, 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 indissociáveis e 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.

Assim, há uma preocupação de se colocar em prática uma educação que dignifique o trabalho, que estimule a cooperação, que dê valor à ajuda mútua e que desenvolva o espírito crítico, a análise e a criatividade.

Ao educador compete, pois, partindo dos pressupostos de uma pedagogia crítica, não só transmitir conhecimentos, hábitos e atitudes, mas também ensinar a pensar, a analisar situações, a identificar problemas e a buscar alternativas de ação.

Para tanto, as escolas agrotécnicas devem promover reflexões sobre o fazer pedagógico, levando os educadores a discutir e redefinir sua atuação, planejando novas ações, com vistas à formação do cidadão consciente de seu papel na sociedade.

Dada a procedência dos educandos, cabe à escola encontrar meios para conciliar a moderna tecnologia com os métodos tradicionais, incentivando o retorno dos alunos às comunidades de origem. (Diretrizes de Funcionamento de Escolas Agrotécnicas. (Brasil, MEC/SENETE/DPFP, 1990, p. 9)

O retorno dos alunos às *comunidades de origem* constitui uma condição sem a qual se considera que o investimento para a formação da mão-de-obra rural seria perdido. Incentivar o *retorno* dos alunos significa assegurar que, depois de formados, os jovens trabalhadores não vão se dirigir para as cidades e trabalhar nas fábricas. A localização estratégica das escolas nas zonas rurais de produção agrícola deve-se a critérios econômicos definidos previamente; os alunos formados devem permanecer na região, trabalhar nas grandes fazendas e aplicar as modernas técnicas de produção ensinadas pelos EUA, de acordo com o sistema escola-fazenda, que aumenta a produtividade por área e o rendimento do trabalho humano, somado ao desempenho da tecnologia das máquinas. Não interessava aos que investem nas escolas agrotécnicas da rede federal que os trabalhadores habilitados produzam para si ou suas famílias na condição de não-assalariados. A pequena propriedade foi perseguida pelo latifúndio e muitos perderam suas terras, restando-lhes apenas a condição de assalariado (explorado) como forma de sobrevivência mínima.

A EAFRV-GO atua nos moldes dessas diretrizes gerais do ensino agrotécnico no Brasil. O discurso crítico, o fomento do pensamento analítico e da criatividade do aluno (mão-de-obra em formação/homem semiformado) que dá a tônica do documento oficial servem, apenas, como contraponto ideológico à constatação empírica de uma realidade escolar autoritária, que nada tem de *espontânea*. Basta observar as *ocorrências* e punições contidas nas fichas do cadastro estudantil da EAFRV-GO, que são objeto de estudo do capítulo III deste trabalho.

De acordo com o documento da Senete (1990), as escolas agrotécnicas federais adotaram os seguintes parâmetros para a organização e funcionamento da habilitação de técnico em agropecuária:

- a) **matrícula anual**, para 1ª série, de 160 alunos, distribuídos em 4 (quatro) turmas de 40, perfazendo um total, aproximado de 460 alunos matriculados nas 3 (três) séries, considerando-se as evasões e transferências;
- b) **grade curricular** com a distribuição quantitativa das matérias e disciplinas do Núcleo Comum e da Parte Diversificada, e respectivas cargas horárias semanal e anual, por série, perfazendo um total geral de 3.900 horas/aula, sendo 1.590 destinadas ao Núcleo Comum e 2.310 à Parte Diversificada. (...)
- c) **Unidades Educativas de Produção** sendo 3 (três) unidades de Agricultura, 3 (três) de Zootecnia, 1 (uma) de Mecanização Agrícola e 1 (uma) de Agroindústria, assim distribuídas:

Em Agricultura: Olericultura e Jardinagem, Culturas Regionais e Temporais, Culturas Perenes; em Zootecnia: Animais de pequeno porte, animais de grande porte e animais de médio porte.

Na UEP de Olericultura e Jardinagem, desenvolvem-se, prioritariamente, projetos de culturas olerícolas e de jardinagem. Na UEP de Culturas Regionais e Temporárias, dá-se prioridade aos projetos de culturas de expressão econômica na região, tais como: milho, arroz, feijão, cana-de-açúcar, mandioca, soja, sorgo. De acordo com as condições climáticas e edáficas da região, poderão ser implantadas outras culturas.

Na UEP de Culturas Perenes, são prioritários os projetos de fruticultura, silvicultura e de produção de mudas. Segundo as especificidades regionais podem ser implantados projetos, como: café, cacau, guaraná, seringueira, dentre outros. Diretrizes de Funcionamento de Escolas Agrotécnicas. (Brasil, MEC/SENTE/DPFP, 1990, p. 13, grifos do original)

A pesquisa de campo realizada na EAFRV-GO (1999, 2000, 2001), em busca de dados que pudessem revelar a materialidade da prática pedagógica da escola não foi de todo bem-sucedida, pois, como não houve, por parte das sucessivas diretorias da escola, interesse na preservação de seus documentos históricos, administrativos e pedagógicos, a escola carece de registros de seu passado. Os dados da vida escolar, os relatórios com os resultados das avaliações freqüentemente contempladas nos textos oficiais sobre as políticas governamentais para o ensino agrotécnico, os resultados práticos do sistema escola-fazenda na EAFRV constituem fontes primárias reveladoras de elementos constitutivos da educação por ela trabalhada.

As fichas do cadastro de alunos, localizadas no pequeno acervo disponível, constituem a principal fonte de dados sobre a prática pedagógica da escola, na década de 1990. Foram acessadas fichas contendo registros de *ocorrências* de atos indisciplinares cometidos por alunos e as punições aplicadas pelo Conselho de Professores. Elas contradizem a filosofia educacional do sistema escola-fazenda, que se apresenta como democrático, libertário, espontâneo, e confirmam os interesses econômicos que objetivam um trabalhador alienado, treinado para obedecer às regras de produção da agroindústria. A alienação não resulta do pensamento crítico, de uma educação para a iniciativa e para a superação dos obstáculos. A alienação é característica de uma semiformação operacionalizada pelo impedimento do exercício da razão autônoma, pela destruição da integridade do indivíduo mediante um condicionamento cultural severo de sujeição à condição de subalterno. Ao afirma que a

escola agrotécnica deve fazer do educando um ser *adaptado, que sabe ocupar seu lugar na sociedade*, o discurso oficial reafirma a alienação.

Pela Portaria nº 981, de 1º de setembro de 1998, o MEC aprovou o atual regulamento interno da EAFRV-GO, publicado no Diário Oficial da União, na Seção 1, páginas 21 a 24, no dia 04 de setembro de 1998. O art. 2º, do capítulo II – da natureza e finalidade – define o perfil institucional da escola como uma “autarquia instituída pela Lei nº 8.71, de 16 de novembro de 1993, vinculada ao Ministério da Educação e do Desporto, nos termos do artigo 20 do anexo I ao Decreto nº 2.147, de 14 de fevereiro de 1997, através da Secretaria de Educação Média e Tecnológica” (Brasil, 1998). De acordo com o art. 3º, do capítulo II, a EAFRV-GO “é dotada de autonomia administrativa, financeira, patrimonial, didática e disciplinar, compatíveis com a sua personalidade jurídica e de acordo com seus atos constitutivos” (Brasil, 1998).

Suas finalidades contemplam a formação e qualificação profissional em nível superior, a realização de pesquisas tecnológicas para desenvolvimento de novos produtos, o desenvolvimento de *estratégias de educação continuada* e estão explicitamente estabelecidas por determinação econômica da agropecuária e da agroindústria. Observando “os ideais e fins da educação previstos na Constituição Federal e na legislação que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e suas regulamentações”, a EAFRV-GO deve:

- I – oferecer educação tecnológica com vistas à formação, à qualificação e requalificação e reprofissionalização de jovens, adultos e trabalhadores em geral, nos moldes do Decreto nº 2.208 de 17/04/97, para os diversos setores da economia, especialmente nos de agropecuária e agroindustrial;
 - II – realizar pesquisas tecnológicas e desenvolver novos processos, produtos e serviços, em articulação com os setores produtivos, especialmente os da agropecuária e agroindústria, e a sociedade em geral;
 - III – desenvolver estratégias de educação continuada.
- Parágrafo único. Oferecimento do ensino superior na Escola Agrotécnica Federal de Rio Verde – GO, estará condicionado aos procedimentos estabelecidos pela Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e atos da regulamentação. (EAFRV-GO, Regimento Interno, art 2º, capítulo II, 1998)

Os objetivos definidos no art. 5º do capítulo III do regimento interno são amplos e apresentam a EAFRV-GO como um expoente da qualidade tecnológica presente no desenvolvimento da agroindústria e da agropecuária no Sudoeste goiano. Cabe à escola

desenvolver educação profissionalizante nos diversos níveis – básico, técnico e tecnológico – capacitando profissionais para o mundo do trabalho, investindo no fortalecimento da cidadania; colaborar com o desenvolvimento agropecuário, agroindustrial e de serviços da região, por meio de ações articuladas com o setor produtivo e a sociedade em geral; incentivar e operacionalizar mecanismos de pesquisas e extensão; desenvolver metodologias próprias, visando a efetiva articulação da educação, produção e pesquisa; oportunizar outras formas de ensino na forma da legislação vigente (ensino superior); zelar pelas legislações e normas vigentes e pelo cumprimento da proposta pedagógica adotada pela escola; assegurar uma gestão administrativa e uma prática pedagógica de qualidade; garantir uma avaliação institucional dinâmica e constante com a participação dos diversos segmentos envolvidos.

No capítulo V – da constituição e da competência – está definida a função de cada setor componente da EAFRV-GO: Gabinete da Direção Geral, Departamento de Administração e Planejamento, Coordenação-Geral de Administração e Finanças, Coordenação Geral de Recursos Humanos, Procuradoria Jurídica, Departamento de Desenvolvimento Educacional, Coordenação Geral de Ensino, Coordenação Geral de Produção e Pesquisa, Coordenação Geral de Assistência ao Educando, Conselho Diretor, o Conselho Técnico-Profissional. Os artigos 18, 19, 20 e 21 definem algumas competências:

Art. 18. Ao Departamento de Desenvolvimento Educacional, compete planejar, coordenar, supervisionar, controlar e avaliar a execução das atividades referentes ao ensino, produção, pesquisa e de assistência ao educando, assim como zelar pela articulação entre a educação profissional e as diferentes formas e estratégias de educação e de integração Escola-Comunidade.

Parágrafo único. Ao Departamento de Desenvolvimento Educacional compete, ainda, juntamente com o Departamento de Administração e Planejamento e as demais Coordenações Gerais, elaborar a proposta pedagógica e organização didática da Escola, observadas a legislação e as normas vigentes.

Art. 19. A Coordenação Geral de Ensino compete orientar, acompanhar e avaliar a proposta pedagógica da Escola, juntamente com o corpo docente, bem como implementar a operacionalização de atividades curriculares dos diversos níveis e modalidades da educação profissional.

Art. 20. A Coordenação Geral de Produção e Pesquisa compete criar mecanismos de articulação permanente entre Ensino, Produção e Pesquisa, planejando, orientando, acompanhando, controlando, avaliando e monitorando projetos e programas pedagógico-produtivos, garantindo a

efetiva implantação dos currículos dos diversos níveis e modalidades da educação profissional.

Art. 21. A Coordenação Geral de Assistência ao Educando compete planejar, orientar, acompanhar, supervisionar e avaliar as atividades de atendimento ao corpo discente. (EAFRV-GO, 1998, cap. 5)

Provavelmente, na tentativa de corrigir o descaso com o qual as diretorias anteriores agiram com a documentação dos registros da escola, o regimento interno da EAFRV-GO, de 1998, no capítulo VII, trata do registro e arquivos escolares e define, no art. 32, que “a Seção de Registros Escolares é o órgão encarregado de processar e divulgar os dados relativos ao rendimento escolar”; no art. 34, determina que “a Seção de Registros Escolares manterá, sob sua guarda e controle, o arquivo de toda documentação pertinente a vida escolar, objetivando compor memória de informações a serem fornecidas a qualquer tempo” (EAFRV-GO, 1998). A criação da seção de registros é um fato relevante na história da EAFRV-GO e que, caso venha a cumprir com suas finalidades, permitirá que futuros trabalhos de pesquisa sobre a escola possam ser construídos mediante farta documentação administrativa e pedagógica sobre o seu cotidiano. A ausência de documentos sobre o passado da escola impossibilitou, neste trabalho, uma análise mais fundamentada do processo histórico da EAFRV-GO.

A EAFRV-GO segue a atual orientação do MEC/Semtec, executando a reforma da educação profissional e extinguindo o ensino médio. Considera que já não mais existe tanta necessidade de técnicos agrícolas. A agroindústria requer engenheiros da genética, da clonagem de grãos, das espécies híbridas, das raças selecionadas, das carnes sem gorduras, da galinha sem penas. Como sua história registra, a EAFRV-GO não opôs resistência às diretrizes políticas do MEC, tendo aderido prontamente ao Programa de Expansão da Educação Profissional (Proep). Algumas escolas técnicas, entretanto, procuraram alternativas que, ao menos em parte, retardam a execução das metas do governo.

3. A formação curricular do ensino agrícola de grau médio: 1910-1990

A proposta curricular para o ensino agrícola no Brasil, definida por legislação específica, em 1910, pela primeira vez correspondeu à necessidade imediata do processo de industrialização da economia nacional encampado com a Proclamação da República pela burguesia nacional emergente, que foi se fortalecendo politicamente, diante da sociedade insatisfeita com o atraso colonial que caracterizava a oligarquia dirigente. Siqueira assinala:

Ainda neste início do regime republicano, os reflexos da abolição da escravidão começaram a ser sentidos, apesar de toda a legislação criada a fim de retardar e impedir uma mudança abrupta nas relações de trabalho existentes. Portanto, é nesse período que manifestam-se os primeiros sinais de escassez de mão de obra e de gêneros alimentícios para o consumo interno, e que ocorre também (...) um maior incentivo à expansão de empresa de colonização além da utilização de técnicas mais aprimoradas nas grandes lavouras de café. Dentro desse contexto, o ensino agrícola ganha nova conotação e sofre algumas modificações. (Siqueira, 1987, p. 26)

No início do século XX, não existia na sociedade brasileira a categoria social do trabalhador assalariado, nem mão-de-obra com formação técnica para trabalhar de acordo com as novas regras de produção mecanizada e em alta escala, que seriam aplicadas na agricultura comercial. Havia uma massa de homens analfabetos, revoltados com sua situação de miséria, que representavam uma ameaça constante para os grupos dirigentes. O ensino agrícola profissionalizante foi, então, concebido e regulamentado como uma política pública de produção de mão-de-obra para as empresas da agricultura e da pecuária e de controle social.

A preocupação com a formação de mão-de-obra para o mercado de trabalho agrícola foi contemplada no governo de Nilo Peçanha, pelo Decreto nº 8.819, de 20 de outubro de 1910, que regulamentou o ensino agrícola no Brasil, constituindo-se na primeira legislação para o ensino agrícola do país (Brasil, Maic, 1926). O Decreto de

1910 "criou novos cursos e graus de ensino e trouxe a proposta de vincular uma fazenda experimental às escolas médias e às escolas superiores", afirma Siqueira (1987, p. 26)¹¹

De acordo com esse decreto, capítulo XV, art. 135, o ensino agrícola médio

tem por fim a educação profissional aplicada à agricultura, zootecnia, veterinária e às indústrias rurais, mediante a difusão de conhecimentos científicos e práticas racionais necessárias à exploração econômica da propriedade agrícola. [o art. 136 estabelece:] o ensino deve ser teórico e prático, baseando-se nas ciências fundamentais da agricultura e visando constituir um corpo de agricultores instruídos em todos os ramos de sua profissão. (Brasil, Decreto nº 8.819, 1910, arts. 135, 136)

A formação do corpo de agricultores instruídos deveria atender aos interesses da agricultura regional; as escolas deveriam intervir na produção agrícola da região, promovendo desenvolvimento por meio da disseminação de conhecimentos teóricos e práticos, colocando o *desenvolvimento econômico* e o controle social como finalidade primeira do ensino agrícola e como prática social da escola. O art. 138 do mesmo decreto estabelece:

As escolas teórico-práticas, além do ensino que ministram aos seus alunos, devem interessar-se em todos os assuntos comuns à região, colaborando em seu desenvolvimento econômico, por meio de investigações científicas e trabalhos práticos nos laboratórios, na fazenda experimental e pelos melhores métodos de propaganda agrícola. (Brasil, Decreto nº 8.819, 1910, art. 138)

Segundo Siqueira (1987), a colaboração da escola no desenvolvimento econômico de sua região não se resumia ao trabalho de formação de mão-de-obra para o cultivo, mas incluía a formação de uma categoria de trabalhadores administrativos que atualizariam o gerenciamento das grandes propriedades, as quais passariam a contar com técnicos especializados em legislação agrária e contábil. A autora esclarece:

¹¹ Os cursos e graus propostos foram: ensino superior; ensino médio ou teórico-prático; ensino prático; aprendizados agrícolas; ensino primário agrícola; escolas especiais de agricultura; escolas domésticas agrícolas; cursos ambulantes; cursos conexos com o ensino agrícola, consultas agrícolas e conferências agrícolas (Siqueira, 1987, p. 26-27).

O decreto também assinalava que a formação dos alunos não se daria apenas pelo estudos teóricos e pelas práticas no campo e nas oficinas, mas também pela participação efetiva dos alunos nos serviços administrativos, com interesse especial para tudo que se relacionasse com a receita e despesa das diversas fases da contabilidade agrícola referente a cada gênero de produção. (Siqueira, 1987, p. 27)

A legislação previa a adaptação do currículo às necessidades regionais *dos ramos de agricultura e de indústria rural predominantes na região*, visando aumentar o rendimento útil. Adaptações ao currículo eram estimuladas e reforçavam a participação da escola no processo da produção agrícola da região. O Decreto nº 8.819 estabelece em seus artigos 143 e 144:

Art. 143. No regulamento das escolas médias dever-se-á ter em vista formular programas mais detalhados para as matérias acessórias ou técnicas que mais de perto se relacionem com os ramos de agricultura e de indústria rural predominantes na região.

Art. 144. Nas cadeiras de agricultura, ao ensino teórico e prático das culturas novas, deve preceder o das culturas regionais por meio de experimentações e de práticas que possam concorrer para aumentar o seu rendimento útil. (Brasil, Decreto nº 8.819, 1910)

Para viabilizar a participação da escola na produção agrícola da região, o decreto de 1910 determinava que a estrutura física de cada escola – espaços laboratoriais teóricos e práticos – e o conteúdo curricular seguissem um planejamento, de acordo com *as necessidades da região*; na formação do currículo, constituiriam disciplinas de maior peso as que atendessem aos interesses do setor da produção de maior expressividade em cada região. Os artigos 145, 146 e 147 do decreto de 1910 assinalam:

Art. 145. A cada escola média ou teórico-prática poderá ser anexado, além da fazenda experimental, um posto zootécnico ou uma estação agronômica, ou os dois estabelecimentos conjuntamente, conforme as necessidades da região.

Art. 146. Quando a escola média ou teórico-prática tiver anexo um posto zootécnico, ou for estabelecida em região pastoril, as cadeiras de zootécnica e veterinária deverão ter maior desenvolvimento.

Art. 147. Na cadeira de tecnologia industrial agrícola, verificada a hipótese do artigo anterior, deverá ser especializada a indústria de laticínios. (Brasil, Decreto nº 8.819, 1910)

A estrutura física e laboratorial das escolas médias ou teórico-práticas do ensino agrícola foi concebida de forma padronizada, definida pelo decreto de 1910, no capítulo XVII, referentes aos laboratórios e instalações das escolas médias ou teórico-práticas, instaurando o pressuposto de que essa estrutura, de fato, haveria de se materializar em todas as escolas de todas as regiões de cultivo. Ignorando, porém, a diversidade material e econômica da agricultura no país, o discurso político da educação profissionalizante em 1910 apresenta para a escola do ensino técnico-agrícola a seguinte estrutura laboratorial, para as aulas teórico-práticas:

Art. 154. As escolas médias ou teórico-práticas terão os seguintes laboratórios e instalações complementares:

- 1) Gabinete de física - Posto meteorológico.
- 2) Laboratório de botânica, zoologia e patologia vegetal.
- 3) Gabinete de topografia e desenho.
- 4) Laboratório e gabinete de química mineral - Mineralogia e Geologia.
- 5) Laboratório de química orgânica, química agrícola e bromatologia e tecnologia industrial agrícola.
- 6) Gabinete de engenharia rural.
- 7) Galeria de máquinas.
- 8) Gabinete de zootecnia.
- 9) Farmácia veterinária.
- 10) Hospitais veterinários e anexos.
- 11) Fazenda experimental.
- 12) Museu agrícola e de história natural.
- 13) Biblioteca.

Oficinas para trabalho do ferro e da madeira.
(Brasil, Decreto nº 8.819, 1910)

Em 1910, o currículo para ao ensino técnico agrícola já apresentava o espaço de atividades práticas denominado fazenda experimental, na qual se realizariam as experiências de cultivo das espécies regionais e de espécies que poderiam se adaptar ao solo e ao clima de regiões diversas. A proposta de conteúdo contemplava as necessidades da economia em desenvolvimento na área de instalação de cada escola.

Podem-se identificar, nesse momento, traços que apontam as primeiras experiências que possibilitaram, em 1967, com o financiamento e metodologia norte-americana, a implantação do sistema escola-fazenda, segundo o qual a escola é concebida como um protótipo de uma produção agrícola industrializada e totalmente mecanizada.

Os termos dos artigos 156 e 157 exemplificam essa concepção:

Art. 155. A fazenda experimental compreenderá campos de experiência e demonstração, cultura de todas as plantas úteis da região e de outras que lhe possam ser adaptadas, seção sericícola, seção apícola, seção pecuária, depósito de máquinas e instrumentos e utensílios agrícolas.

Art. 156. O laboratório da cadeira de tecnologia industrial agrícola deverá ter instalação especial, quando a escola for estabelecida em região dedicada especialmente à cultura da cana de açúcar, permitindo aos alunos se instruírem praticamente na indústria açucareira e de destilação alcoólica e nas fermentações industriais. (Brasil, Decreto nº 8.819, 1910)

No capítulo XVI, relativo ao curso das escolas médias ou teórico-práticas, o art. 139, determina que o curso das escolas médias ou teórico-práticas compreenderia três anos de curso regular, dividido em semestres, e um ano de estágio. O currículo confirma uma formação geral, que objetivava formar mão-de-obra para a agricultura, valendo-se de um coletivo de analfabetos e *desprovidos da sorte*, que se deparariam com os conhecimentos específicos de disciplinas que, até então, eram ignoradas por produtores e lavradores. De acordo com a legislação de 1910, no seu art. 140, o curso teórico-prático do ensino agrícola de grau médio devia compreender as seguintes cadeiras:

1ª cadeira – Álgebra, Geometria, trigonometria, Noções de Mecânica Geral, Mecânica Agrícola, Construções Rurais, Hidráulica Agrícola.

2ª cadeira – Física Agrícola, Química Geral Inorgânica, Noções de Mineralogia e Geologia Agrícolas.

3ª cadeira – Botânica e Zoologia Agrícolas, Sistemática, Estudos das principais moléstias das plantas úteis.

4ª cadeira – Noções de Química orgânica, Química Agrícola e Bromatológica, Tecnologia Industrial Agrícola, Fermentações Industriais.

5ª cadeira – Agricultura Geral e Especial, Silvicultura, Economia Rural, Legislação Agrária e Florestal, Contabilidade Agrícola.

6ª cadeira – Higiene e Alimentação dos Animais Domésticos, Zootecnia geral e especial.

7ª cadeira – Noções de Anatomia e Psicologia dos animais, Medicina Veterinária.

Art. 141. Além das cadeiras indicadas no artigo anterior haverá uma aula de topografia e desenho e outra de horticultura, arboricultura, fruticultura, viticultura, apicultura, sericultura, que será dada pelo chefe de prática agrícola e hortícola. (Brasil, Decreto nº 8.819, 1910)

Segundo Siqueira (1987, p. 27), o método de ensino proposto pelo decreto de 1910 para as escolas médias teórico-práticas, previa que "as aulas teóricas fossem seguidas de trabalhos práticos realizados quer nos laboratórios existentes na fazenda experimental e suas dependências, quer nas oficinas e quaisquer estabelecimentos anexos às escolas (posto geotécnico e/ou estação agrônômica)".

A distribuição do programa do curso foi estabelecida em semestres, organizados por blocos de disciplinas que constituíam pré-requisito uma das outras, de modo a tornarem-se uma totalidade ao final do sexto semestre, após aulas teóricas e práticas correspondentes aos conteúdos estabelecidos em lei. No art. 142, o conteúdo curricular para o ensino técnico agrícola era distribuído, de acordo com o quadro 1:

Quadro 1 – Grade curricular para o ensino técnico agrícola – proposta de 1910

Grade curricular para o ensino técnico agrícola – proposta de 1910			
	Primeiro ano	Segundo ano	Terceiro ano
1º semestre	Álgebra e Geometria Plana Física Agrícola. Botânica Agrícola. Aula: Desenho a mão livre e geométrico.	Mineralogia e Geologia Agrícolas; Noções de Química Orgânica; Mecânica Elemental; Máquinas Agrícolas; Moléstias das Plantas Úteis. Aula: Topografia. Desenho Topográfico e de Máquinas.	Hidráulica Agrícola. Tecnologia Industrial Agrícola. Fermentos e Fermentações Industriais; Agricultura Especial; Exterior dos Animais Domésticos. Zootecnia Geral; Noções de Anatomia e Psicologia dos Animais. Aula: Desenhos e projetos de hidráulica agrícola.

Fonte: Brasil, Decreto nº 8.819, 1910.

(continua)

Quadro 1 – Grade curricular para o ensino técnico agrícola – proposta de 1910

(continuação)

Grade curricular para o ensino técnico agrícola - proposta de 1910			
	Primeiro ano	Segundo ano	Terceiro ano
2º semestre	Geometria e Espaço de Trigonometria Química Geral Inorgânica; Zoologia Agrícola; Aula: desenho de aquarelas, de paisagens e de flores	Química Agrícola e Bromatológica. Agricultura Geral. Silvicultura Materiais de Construção. Construções Rurais. Estradas de Rodagens e Caminhos Vicinais. Aula: Topografia. Desenho e projetos de construções rurais.	Horticultura, Arboricultura, Fruticultura e Viticultura. Apicultura e Sericultura Aula: Zootecnia Especial. Economia Rural. Legislação Agrária e Florestal. Contabilidade Agrícola. Higiene Animal. Medicina Veterinária.

Fonte: Brasil, Decreto nº 8.819, 1910.

Os cursos aplicados nas escolas médias ou teórico-práticas, segundo o texto do decreto de 1910, seriam destinados aos alunos regularmente matriculados e a agricultores e proprietários interessados em compreender melhor suas atividades e empreendimentos. Havia, portanto, duas categorias de cursos nas escolas: o curso regular, destinado aos alunos matriculados, com duração de três anos, e o curso resumido, ou abreviado, de rápida duração e voltado para trabalhadores rurais e proprietários, que “se queiram instruir em um ou mais ramos de sua especialidade”. Os artigos 148 e 153 referem-se aos cursos resumidos:

Art. 148. As escolas médias ou teórico-práticas terão, além do curso regular, destinado aos alunos matriculados e ouvintes, os cursos resumidos, destinados aos agricultores criadores ou industriais que se queiram instruir em um ou mais ramos de sua especialidade.

Art. 153. As aulas teóricas e os trabalhos práticos das escolas médias ou teórico-práticas poderão ser assistidos por qualquer agricultor, mediante licença do respectivo diretor. (Brasil, Decreto nº 8.819, 1910)

Os cursos resumidos foram delineados nos artigos 149, 150, 151, da legislação de 1910, de acordo com as determinações temporal, administrativa e curricular (conteúdo de interesse):

Art. 149. A organização desses cursos constará do regulamento da Escola e sua duração não deve exceder de dois a três meses, conforme a natureza da matéria ou do grupo de matérias de que se trate.

Art. 150. Os cursos abreviados poderão versar sobre qualquer ramo de cultura, zootecnia, alimentação dos animais, higiene veterinária, indústrias agrícolas, como sejam fabrico de queijo e da manteiga etc., mecânica agrícola, drenagem, irrigação etc., sendo as lições teóricas acompanhadas de demonstrações práticas.

Art. 151. Os cursos abreviados poderão ser renovados anualmente, e o número dos que devem assisti-los será fixado pelo diretor da Escola, de acordo com as lentes das respectivas especialidades. (Brasil, Decreto nº 8.819, 1910)

A grandiosidade da proposta curricular, diante das condições cultural e escolar dos alunos das escolas de ensino agrícola (meninos órfãos, filhos de lavradores), a precariedade dos recursos públicos para a execução das metas estabelecidas, a grande extensão territorial do país e os pólos de desenvolvimento agropecuário, concentrados na região Sudeste e Sul, com áreas isoladas no Nordeste, conduziram ao fracasso a legislação do ensino agrônômico e agrícola de 1910, que não chegou a ser implantada no território nacional. Os objetivos, finalidades e currículo do ensino agrícola no decreto de 1910 não foram concretizados por diversos fatores, dentre eles, a falta de investimentos públicos para as escolas da rede pública de ensino (estadual, municipal e federal), a incompatibilidade entre o conteúdo proposto e o grau de analfabetismo das populações rurais no Brasil, condição essa de dureza implacável, quando se considera o universo da abstração dos conceitos matemáticos e das substâncias da química inorgânica¹².

Em 1918, o ensino agrícola profissionalizante foi novamente objeto de investida legislativa, criando-se os patronatos agrícolas, que deveriam existir em todas as capitais dos estados ou nas regiões mais ricas do estado. De acordo com Nepomuceno,

já no fim dos anos dez deste século, políticos e educadores manifestavam preocupação com a necessidade de conter os movimentos migratórios e apontavam a educação como um dos métodos importantes para a fixação do homem do campo no seu local de origem. O crescimento do êxodo rural e a conseqüente explosão das grandes cidades observada na década de 20 alertou para o problema. (...)

¹² Sobre escolas de aprendizes artífices e patronatos ver cap. I, desta dissertação.

O desdobramento desta proposta de educação rural encontrou ressonância imediata no meio goiano. Tanto assim que, já em 1935, o deputado Campos Júnior, em pronunciamento feito na Assembléia, defendeu a necessidade da criação de Patronatos Agrícolas, principalmente para as regiões mais ricas do Estado, como era o caso do Sudoeste goiano. Eis alguns trechos de seu contundente discurso, tão contundente que a sugestão nele formulada ganhou existência quase imediata:

Estado essencialmente agrícola, Goiaz não possui até hoje, nenhum estabelecimento profissional, onde se ministrem os ensinamentos rudimentares da agricultura e da pecuária. Produzimos ainda pelos processos rotineiros e a falta de (...) conhecimento dos métodos modernos de cultura provoca, periodicamente, crises em nossa lavoura e isso porque o agricultor se entrega quase sempre à monocultura, produzindo o artigo que alcançou maior preço na última safra.

Sabemos bem que ainda não dispomos de recursos suficientes para estabelecer, um plano geral de ensino agrícola (...) A criação de um patronato, na zona do sudoeste, tem sua razão baseada no fato de ser aquela região que (...) sem qualquer estabelecimento agrícola de ensino prático, é sem contestação uma das que mais produzem no Estado. (...) A instalação do Patronato criará oportunidades para milhares de crianças pobres se prepararem para a luta pela riqueza de nosso Estado. (Nepomuceno, 1994, p. 109-110, grifos nossos)

O Decreto nº 1.726, de 24 de fevereiro de 1937, de autoria do deputado estadual Campos Júnior (1935), regulamenta o patronato agrícola de Rio Verde, com a seguinte determinação:

Art. 1º É criado no município de Rio Verde um Patronato Agrícola.

§ único. O poder executivo fica autorizado a regulamentá-lo e a despender com o seu custeio a importância de 32:220\$000.

Art. 2º Para concorrer as despesas resultantes desta Lei fica destinada a verba item 114 do Art. 6 do orçamento atual.

Art. 3º Fica o executivo autorizado a entrar em entendimentos com o Governo Federal para obter os favores imprescindíveis à vida do Patronato.

Art. 4º A presente Lei entrará em vigor em 1º de janeiro de 1936, revogadas as disposições em contrário. (Brasil, Decreto nº 1.726, 1937)

Segundo Natanael Luiz Cruvinel, coletor estadual em Rio Verde-GO, em entrevista publicada no Correio Oficial de 22 de outubro de 1936, "o problema educacional de Rio Verde tem merecido, quer por parte da administração municipal quer da estadual, o maior carinho" (Cruvinel, 1936, p. 4). Ele destaca a iniciativa municipal de construção de escolas rurais como o Patronato Agrícola de Rio Verde:

O prefeito Santa Cruz presta à instrução patriótica assistência criando escolas rurais e auxiliando as particulares. O *Patronato Agrícola*, recentemente criado pelo Governo do Estado, acha-se em sua fase de instalação. Está encarregado de sua organização o Dr. Theodoro Emrich, técnico no assunto que está dedicando a esse educandário profissional o melhor de seus esforços. A *Escola Normal de Rio Verde*, sob direção da srta. Otilia Emrich, consagrada educadora paulista, contando com um corpo docente aprimorado, alcançou esse estabelecimento uma matrícula elevada depois de sua oficialização. O *Grupo Escolar* conta com elevada matrícula. (Cruvinel, 1936, p. 4, grifos nossos)

A cidade de Rio Verde, que já se destacava como uma das regiões mais prósperas, contava com uma Usina de Força e Luz de 150 HP, e registrava a seguinte estrutura econômica comercial e de indústria pastoril:

Indústria:

- a) 2 fábricas de móveis e esquadrias, uma delas utilizando ferramentas elétricas
- b) *Indústrias Reunidas Sudoestinas*: grande fábrica de sapatos finos
- c) Fábrica de Curtume
- d) Fábricas de ferramentas
- e) Fábrica de carroças e carroções
- f) Máquina de beneficiar arroz, com capacidade para 30 sacas/dia.
- g) Indústria Pastoril: O gado, como sabe, é o principal produto do sudoeste goiano. Há naquela zona grandes criadores que já não se limitam somente à venda do gado, mas exploram também o fabrico do queijo e da manteiga, não só para consumo interno como até mesmo para a exportação para fora do Estado. (Cruvinel, 1936, p. 4)

O Decreto nº 1.726, de 24 de fevereiro de 1937, aprovou o Regulamento do Patronato Agrícola de Rio Verde. No capítulo I, art. 1º, fica determinado que o Patronato Agrícola de Rio Verde, estado de Goiás,

destina-se a ministrar o ensino rural nos seus graus elementar e profissional, orientando **crianças pobres, de ambos os sexos**, nos assuntos de imediata solução e possível aplicação nas zonas rurais de maneira que se tornem perfeitos conhecedores do seu meio, promovendo assim o melhor desenvolvimento e saibam aproveitar todos os seus recursos e disponibilidades. (Goiás, 1937, grifos nossos)

O art. 2º registra os seus objetivos que, dentre outros, visavam:

- a) ministrar os ensinamentos agro-pastoris, higiênicos, domésticos e econômicos rurais às crianças que possuam o curso completo dos Grupos Escolares, sejam sadias e tenham a idade de 12 a 15 anos no máximo;
- b) fomentar com experiências e demonstrações práticas, as culturas e criações aclimáveis e de possível adaptação ao meio, dentro da orientação técnica necessária;
- c) desenvolver as artes e indústrias regionais, dando-lhes valor e aproveitamento, ensinando os meios econômicos e vantagens de sua exploração;
- d) demonstrar, praticamente, as vantagens da lavoura mecânica, da adubação etc., utilizando sementes selecionadas, máquinas e aparelhos usados na agricultura moderna;
- e) mostrar os perigos da subnutrição, da falta de higiene individual e coletiva, dando aos alunos hábitos da educação sanitária;
- f) manter pequenos campos de experiências agrícolas das culturas exploradas e aclimáveis na região introduzindo as de reconhecido valor econômico, tanto em sua área quanto em propriedades agrícolas;
- g) orientar com explicações e demonstrações práticas, empréstimos de máquinas, sementes etc., à lavouras locais;
- h) realizar, em cada semestre do ano, um curso rápido para lavradores e criadores, no qual os mesmos colham ensinamentos úteis ao melhor desenvolvimento de suas atividades, exponham os seus produtos e recebam aquilo que lhes for necessário e o Patronato possa fornecer-lhes. (Brasil, Decreto nº 1.726, 1937)

Para alcançar os objetivos estipulados no art. 2º, a lei de regulamentação exigia que o Patronato Agrícola de Rio Verde funcionasse em prédio próprio, com instalações e aparelhamentos necessários; possuísse ainda área cultivável para experiências e demonstrações agropastoris e profissionais rurais; mantivesse pequenas oficinas nas quais seriam ensinadas as artes e indústrias de possível desenvolvimento na zona rural; dispusesse de um corpo docente e pessoal competente para o ensino agrícola.

Para alcançar os fins propostos, o texto legal enfatiza, no art. 4º, que o patronato deveria orientar os alunos nos assuntos agropastoris, higiênicos e econômico rurais, *com um sentido eminentemente prático*, despertando-lhes o amor à terra, ensinando-lhes métodos racionais de cultura e criação. Segundo Nepomuceno, "a política educacional viabilizada pelo governo, principalmente após 1937, norteou-se para e pelo trabalho, isto é, para as atividades em que se assentava a economia estadual e para a formação de uma mentalidade rural sustentadora da 'vocação agrícola da popula o goiana' (...) Foi

então em nome dessa vocação 'inata' que o governo criou o Patronato Agrícola de Rio Verde" (Nepomuceno, 1994, p. 114).

O curso ministrado no Patronato Agrícola de Rio Verde tinha duração de quatro anos, e era dividido em dois grupos de disciplinas: um de ensino geral, constituído pelas matérias do curso primário (primeira fase do ensino fundamental), com acréscimo das cadeiras de Higiene, Noções de Ciências Físicas e Naturais, Educação Física e Canto, e outro, de ensino profissionalizante rural, reunindo conhecimentos e demonstrações práticas de agricultura geral, pecuária, higiene rural, economia doméstica, pequenas artes e indústrias rurais, e com o currículo descrito no quadro 2:

Quadro 2 – Currículo do Patronato Agrícola de Rio Verde – 1937

Currículo do Patronato Agrícola de Rio Verde – 1937				
Ensino geral	Ensino profissionalizante			
	<i>Agricultura Geral</i>	<i>Pecuária</i>	<i>Economia Doméstica</i>	<i>Pequenas artes e indústrias rurais</i>
Art. 7. ^o Português, Aritmética, Geometria, Geografia, História do Brasil, Desenho e Trabalhos manuais, Higiene, Noções de Ciências Físicas e Naturais, Educação Física e Canto.	Art. 8. ^o solo, horta, pomar, jardim, reflorestamento, cereais, culturas regionais, adubação, defesa sanitária vegetal, noções de entomologia, zoologia, conservação de vegetais, noções de contabilidade agrícola, noções de economia, direito e estatística rural, construções rurais com aplicação de desenho, cooperativismo, sericultura etc.	Art. 8. ^o noções gerais e práticas de veterinária, alimentação animal, raças, sistemas de criação, defesa sanitária animal, criações experimentais de aves, abelhas, bicho da seda, gado bovino, porcos e coelhos	Art. 8. ^o arte culinária, corte e costura em geral, bordados diversos, preparo e arranjos do lar, práticas desses assuntos	Art. 8. ^o noções sobre trabalhos de carpintaria, selaria, ferraria, cerâmica, trançagens, cestarias, tecelagem rústica com fibras de couros; noções sobre conservas de carnes, legumes e frutas; conservação de peles e couros; noções sobre o fabrico de queijo, manteiga, açúcar etc.; procurar desenvolver os conhecimentos referentes às artes e indústrias regionais.

Fonte: Brasil, Decreto n.^o 1.726, 1937.

(continua)

Quadro 2 – Currículo do Patronato Agrícola de Rio Verde – 1937

(continuação)

Currículo do Patronato Agrícola de Rio Verde - 1937				
Ensino geral	Ensino profissionalizante			
	<i>Agricultura Geral</i>	<i>Pecuária</i>	<i>Economia Doméstica</i>	<i>Pequenas artes e indústrias rurais</i>
§ 2º Essas matérias serão distribuídas em tantas cadeiras quantas o exigir a necessidade do ensino, atendendo às condições financeiras do estabelecimento.	Art. 8º Higiene da alimentação, do vestuário, do corpo, da água, da habitação; principais endemias rurais e regionais, mortalidade infantil, noções de puericultura e enfermagem, alcoolismo rural.	Art. 8º aulas práticas § 2º As aulas e demonstrações práticas sobre esses assuntos serão realizados em salas e locais apropriados, em horário previamente fixado. § 3º Todos os alunos matriculados são obrigados a participar dos trabalhos práticos que o ensino exigir perdendo ponto os que faltarem sem causa justificada. Art. 9º Todas as matérias devem ter um programa mínimo, não podendo exceder de 20 o número de pontos de cada uma. § 1º Esses programas serão elaborados pelos professores das cadeiras e apresentados à Congregação, para aprovação, até o dia 20 de fevereiro de cada ano.		

Fonte: Brasil, Decreto nº 1.726, 1937.

A prática deveria ser a preocupação fundamental das disciplinas do currículo do patronato, e destaca-se nos artigos 8º e 10:

Art. 8º – O ensino profissional rural compreenderá os assuntos de imediato conhecimento e necessária aplicação na zona rural, dividindo em seções agropastoris, higiênicas, de economia doméstica e das pequenas artes e indústrias rurais.

§ 1º – O desenvolvimento desses assuntos deve ser feito paralelo aos do ensino geral, com aplicações práticas e rápidas, versando sobre o que se tornar necessário.

Art. 10 – Somente até ao 2º ano serão desenvolvidas totalmente as matérias do curso geral ou propedêutico, quando algumas serão substituídas por outras do curso profissional rural, continuando só aquelas cuja necessidade de conhecimentos for indispensável.

§ 2º – No ensino das matérias do ensino geral, os professores devem ter a preocupação de torná-lo prático o quanto possível, desenvolvendo-as sempre em íntima relação com a natureza, dando aos alunos oportunidade de melhor sentirem-na e com ela se familiarizarem rapidamente.

§ 3º – Todas as explicações dadas em aulas teóricas devem ser seguidas de aplicação prática, no campo. (Brasil, Decreto nº 1.726, 1937)

Havia exigências para a matrícula no patronato que deveria ser feita por requerimento dirigido ao diretor e assinado pelos pais, irmãos, tios, tutores ou responsáveis pelos menores, acompanhado dos seguintes documentos:

- a) certificado do curso completo do grupo escolar;
- b) atestado de vacina;
- c) atestado médico provando não sofrer de moléstia contagiosa;
- d) certidão de registro civil provando ter 12 anos no mínimo e 15 no máximo.

Art. 25 – Os candidatos à matrícula, sem certificado do Grupo Escolar, prestarão exame de admissão, cujo programa será o do ensino ministrado nos Grupos Escolares do Estado.

§ 1º – Esse exame deve ser feito antes do início das aulas, isto é, na 2ª quinzena de fevereiro.

§ 2º – Os candidatos que não satisfizerem as exigências do artigo anterior e suas alíneas não poderão prestar exames, nem terão direito à matrícula.

§ 3º – O Patronato poderá aceitar transferência de alunos dos estabelecimentos congêneres, desde que satisfaça as exigências deste regulamento.

§ 4º – A matrícula não poderá exceder ao total de 100 alunos, em cada ano letivo.

§ 5º – havendo necessidade de aumentá-la, a Congregação e Diretoria tomarão as necessárias providências junto ao Governo.

Art. 26 – Nos exames de admissão, a média de aprovação será 6 e não serão aprovados os candidatos que não conseguirem nota em dois terços dos exames feitos. (Brasil, Decreto nº 1.726, 1937)

O tempo de duração de cada aula seria de cinquenta minutos, no máximo, havendo sempre um intervalo de dez minutos de descanso. A frequência era obrigatória, sendo reprovado o aluno que faltasse a quinze aulas seguidas da mesma matéria e a trinta em conjunto, salvo em casos de enfermidade ou de acidente devidamente comprovados. Aos sábados, os professores deveriam promover a recapitulação da matéria ensinada, com arguições práticas e exercícios diversos. As férias deveriam ocorrer de acordo com as necessidades locais, de maneira que as crianças pudessem trabalhar com os pais, na época das colheitas. O horário escolar iria de 7h às 10h 30 min. da manhã e de 13h às 16h 30min. da tarde, destinando-se a parte da manhã às aulas e à demonstrações práticas, no campo, e a parte da tarde às aulas nas salas.

O Patronato Agrícola de Rio Verde configurou-se na primeira tentativa de formar uma mentalidade agrícola em Goiás "capaz de trazer ao Brasil dias melhores (...)

(leia-se: capaz de adequar as massas trabalhadoras rurais goianas à natureza e ao ritmo de trabalho necessários ao mundo do capital)", como afirma Nepomuceno (1994):

em outras palavras, tratava-se de dar às populações rurais uma completa e sistemática obra de educação, de instrução e de propaganda; iniciá-las e prepará-las para novas formas de disciplina, de trabalho, de rendimento, de comércio etc. Tratava-se, então, de alterar os modos e os estilos de vida que impregnavam a população "jeca", que deveria, a partir dos anos 30, com a adequação do país a um novo padrão de acumulação do capital, adaptar-se aos estilos e modos de vida próprios de uma sociedade civilizada – a sociedade urbano-industrial – organizada sobre bases "racionais e científicas". (...)

Tratava-se, em outros termos, de formar (...) um exército de trabalho para o bem da nação (leia-se: para o bem do capital) conforme desejava o Ministro da Educação de Getúlio Vargas, Gustavo Capanema. (Nepomuceno, 1994, p. 117)

O Patronato de Rio Verde foi desarticulado, em 1945, e substituído pela Escola Rural, e posteriormente, passou a funcionar como escola da Fundação de Amparo ao Menor Abandonado (Fama), sob a administração da Loja Maçônica Estrela Rioverdense, até 1975.

Em 1946, com a criação da denominada Lei Orgânica do Ensino Agrícola, Decreto-lei nº 9.613, de 20 de agosto de 1946 (Brasil, MA/Seav, 1946), o governo federal apresentou uma nova proposta de organização para o ensino agrícola no país, definida no art. 1º: "Esta lei estabelece as bases de organização e de regime do ensino agrícola, que é o ramo de ensino até o segundo grau (ensino médio), destinado essencialmente à preparação profissional dos trabalhadores da agricultura" (Brasil, 1946).

O ensino agrícola deveria atender às necessidades de mão-de-obra, de acordo com os interesses das propriedades e estabelecimentos agrícolas de cada região, isto é, formar trabalhadores rurais com a competência técnica como finalidade da educação escolar. Apesar de contemplar uma formação *humana* é na formação para o trabalho que se concentravam os esforços nas escolas agrícolas. O art. 2º do capítulo I que trata das finalidades do ensino agrícola estabelece que o mesmo, no Brasil, deveria atender aos interesses dos trabalhadores rurais, dos proprietários de estabelecimentos agrícolas e aos interesses do país, mobilizando os construtores de sua economia e cultura, assim explicitados:

1. Aos interesses dos que trabalham nos serviços e misteres da vida rural, promovendo a sua preparação técnica e a sua formação humana.
2. Aos interesses das propriedades ou estabelecimentos agrícolas, proporcionando-lhes, de acordo com as suas necessidades crescentes e imutáveis, a suficiente e adequada mão de obra.
3. Aos interesses da Nação, fazendo continuamente a mobilização de eficientes construtores de sua economia e cultura. (Brasil, 1946)

O art. 3º define as finalidades do ensino agrícola, especialmente sobre a preparação profissional do trabalhador agrícola e deixa claro o interesse econômico de qualificar mão-de-obra para aumento de produtividade por indivíduo, evidenciando ainda que a formação técnica supera a formação humana:

1. Formar profissionais aptos às diferentes modalidades de trabalhos agrícolas.
2. Dar a trabalhadores agrícolas jovens e adultos não diplomados uma qualificação profissional que lhes aumente a eficiência e produtividade.
3. Aperfeiçoar os conhecimentos e capacidades técnicas de trabalhadores agrícolas diplomados. (Brasil, 1946)

No art. 71, que trata da educação agrícola circunvizinha a proposta política de participação da escola na produção regional delinea-se sob a determinação implícita do conhecimento científico e escolar no desenvolvimento econômico. Apresenta-se a escola como a mediação possível para uma nova sociedade, rica, com trabalhadores e empresários devidamente qualificados para o desempenho de suas funções.

Art. 71. Os estabelecimentos de ensino agrícola buscarão estender a sua influência educativa sobre as propriedades agrícolas circunvizinhas, quer levando-lhes ensinamentos relativos aos seus trabalhos agrícolas habituais ou de matéria de economia rural doméstica, quer despertando entre a população rural interesse pelo ensino agrícola e compreensão de seus objetivos e feitos. (Brasil, 1946)

Conforme o artigo 71, ao ensino agrícola "cabia ainda formar professores de disciplinas próprias desse ensino e administradores de serviços a esse ensino relativo, e bem assim aperfeiçoar-lhes os conhecimentos e a competência" (Brasil, 1946). As escolas preparariam seus próprios quadros de trabalhadores: formariam professores para o ensino agrícola, e administradores para a composição de um corpo burocrático institucional, funcionando de acordo com as normas centralizadoras do Ministério da Agricultura, conduzidas pela Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário, e formatadas de conformidade com a política do governo federal e da burguesia rural, em amplo crescimento. Com o fim da Segunda Guerra, em 1945, a Europa estava arrasada e o mercado de alimentos abriu-se para países emergentes e de grande potencial agrícola, como o Brasil, que dispunha de solo fértil, farta mão-de-obra barata e um Estado liberal, governado por uma classe dominante subalterna aos interesses do grande capital estrangeiro.

A lógica do discurso da Lei Orgânica do Ensino Agrícola de 1946 previa um controle sobre o processo de formação dos cursos desenvolvidos nas escolas, que se apresentava sob a forma de *princípios gerais do ensino agrícola*, disposto no cap. II, art. 5º, e que delimita a área de atuação educativa das escolas tanto nos cursos regulares (jovens) quanto nos de formação de trabalhadores (adultos). De acordo com a legislação, deveria evitar-se a *especialização prematura ou excessiva*, para salvaguardar a *adaptabilidade profissional futura dos operários, mestres e técnicos*; ou seja, a formação promovida pela escola deveria atender somente ao conhecimento técnico que permitisse ao trabalhador (operários, mestres e técnicos) ser produtivo e eficiente para a empresa, sem questionar sua condição de trabalho e sua participação nos lucros da produção. A adaptabilidade solicitada era a alienação do trabalhador, a negação do trabalho como auto-suficiência e autonomia existencial, intelectual e política. Constitua ainda a negação de uma formação humana, profissional e espiritual, crítica, justa, solidária do homem livre.

Art. 5º Presidirão ao ensino agrícola os seguintes princípios gerais:

1. Evitar-se-á, nos cursos de formação de trabalhadores agrícolas a especialização prematura ou excessiva, de modo que fique salvaguardada a adaptabilidade profissional futura dos operários, mestres e técnicos.
2. Nos cursos de que trata o número anterior, incluir-se-ão, juntamente com o ensino técnico, estudos de cultura geral e práticas educativas que concorrem para acentuar e elevar o valor humano do trabalhador agrícola.

3. As técnicas e os ofícios deverão ser ensinados com os processos de sua exata execução prática e também com os conhecimentos teóricos que lhes sejam relativos. Ensino prático e ensino teórico apoiar-se-ão sempre um no outro.

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

Os princípios gerais do ensino agrícola representavam a orientação pedagógica que as escolas deveriam adotar quanto ao conteúdo trabalhado nos cursos. O ensino agrícola seria ministrado em dois ciclos: "dentro de cada ciclo, o ensino agrícola desdobrar-se-á em cursos". Havia três categorias de cursos: cursos de formação; cursos de continuação; cursos de aperfeiçoamento. O primeiro ciclo do ensino agrícola era composto de dois cursos de formação: Curso de Iniciação Agrícola e Curso de Mestria Agrícola. No art. 8º, cap. III, esses cursos são definidos quanto ao tempo de duração e tipo de profissional produzido:

§ 1º O Curso de Iniciação Agrícola, com a duração de dois anos, destina-se a dar a preparação profissional necessária à execução do trabalho de operário agrícola qualificado.

§ 2º O Curso de Mestria Agrícola, com duração de dois anos, é seqüente ao Curso de Iniciação Agrícola, tem por finalidade dar a preparação profissional necessária ao exercício do trabalho de mestre agrícola.

§ 3º O Curso de Iniciação Agrícola e o Curso de Mestria Agrícola, revestir-se-ão, em cada região do País, da feição e do sentido que as condições locais do trabalho agrícola determinarem. (Brasil, 1946)

A grade curricular dos cursos agrícolas era composta por disciplinas de cultura técnica, como Agricultura, Horticultura, Zootecnia, Prática Veterinária, Indústrias Agrícolas, Laticínios, Mecânica Agrícola. O conteúdo de cultura geral incluía, dentre outros, o estudo de línguas (Português, Inglês ou Francês), História Natural e História Geral, Geografia Geral, Climatologia Agrícola, Desenho Técnico, Matemática, Física, Química, Tecnologia; Anatomia e Fisiologia dos Animais Domésticos, Zootecnia.

Disciplinas de cultura técnica dos cursos agrícolas – 1946

Art. 9º. Agricultura	Art. 11. Horticultura	Art. 13. Zootecnia	Art. 15. Prática Veterinária	Art. 17. Indústrias Agrícolas	Art. 19. Lactícios	Art. 21. Mecânica Agrícola
1. Tecnologia	1. Tecnologia	1. Tecnologia	1. Tecnologia	1. Tecnologia	1. Tecnologia	1. Tecnologia
2. Agricultura Geral	2. Agricultura Geral	2. Zootecnia	2. Zootecnia e Alimentação dos Animais	2. Desenho Técnico	2. Microbiologia	2. Noções de Agricultura Geral
3. Climatologia Agrícola	3. Climatologia Agrícola	3. Anatomia e Fisiologia dos Animais Domésticos	3. Anatomia e Fisiologia dos Animais Domésticos	3. Preparo e Conservação de Produtos de Origem Animal	3. Anatomia e Fisiologia dos Animais Domésticos	3. Noções de Mecânica Geral Aplicada
4. Agricultura Especial	4. Olericultura	4. Criação de Animais Domésticos	4. Terapêutica Veterinária	4. Preparo e Conservação de Produtos de Origem Vegetal	4. Zootecnia e Alimentação	4. Modelação, Forja e Fundição
5. Economia e Administração Rural	5. Fruticultura	5. Plantas Forrageiras e Alimentação	5. Clínica Veterinária	5. Economia e Administração Rural	5. Prática de Veterinária	5. Noções de Resistência e Ensaio Físicos de Materiais
6. Desenho Técnico	6. Floricultura e Silvicultura	6. Prática Veterinária Aplicada	6. Pequena Cirurgia Veterinária	6. Higiene Rural	6. Mecânica Aplicada	6. Eletrotécnica
7. Higiene Rural	7. Desenho Técnico	7. Desenho Técnico	7. Desenho Técnico	7. Tecnologia Especializada	7. Química Analítica	7. Mecânica Aplicada
	8. Economia e Administração Rural	8. Economia e Administração Rural	8. Economia e Administração Rural		8. Economia e Administração Rural	8. Ensaio em Laboratórios de Máquinas
	9. Higiene Rural	9. Higiene Rural	9. Higiene Rural		9. Higiene Rural	9. Máquinas e Motores Agrícolas
					10. Desenho Técnico	10. Montagens, Ajustagem, Lubrificação e Reparação de Máquinas e Motores Agrícolas

Fonte: Brasil, Decreto nº 21.667, de 20 de agosto de 1946 – regulamenta os currículos do ensino agrícola.

Quadro 4 - Grade curricular do ensino agrícola de nível médio - disciplinas de cultura geral dos cursos agrícolas

Distribuição das disciplinas de cultura geral e de cultura técnicas constituintes dos cursos, por séries - 1946				
Art. 10. Agricultura	Art. 12. Horticultura	Art. 14. Zootecnia	Art. 16. Prática Veterinária	Art. 18. Indústrias Agrícolas
<p>Primeira Série: Português, Francês ou Inglês, Matemática, História Natural, Física e Química, História Geral, Geografia Geral, Agricultura Geral, Climatologia Agrícola, Desenho Técnico</p>	<p>Primeira Série: Português, Francês ou Inglês, Matemática, História Natural, Física e Química, História Geral, Geografia Geral, Zootecnia, Anatomia e Fisiologia dos Animais Domésticos, Criação de Animais Domésticos, Desenho Técnico</p>	<p>Primeira Série: Português, Francês ou Inglês, Matemática, História Natural, Física e Química, História Geral, Geografia Geral, Zootecnia e Alimentação dos Animais, Anatomia e Fisiologia dos Animais Domésticos, Terapêutica Veterinária, Desenho Técnico</p>	<p>Primeira Série: Português, Francês ou Inglês, Matemática, História Natural, Física e Química, História Geral, Geografia Geral, Tecnologia, Preparo e Conservação de Produtos de Origem Animal e de Origem Vegetal, Desenho Técnico</p>	<p>Primeira Série: Português, Francês ou Inglês, Matemática, História Natural, Física e Química, História Geral, Geografia Geral, Noções de Mecânica Geral e Aplicada, Noções de Agricultura geral, Modelação, Forja e Fundição, Desenho Técnico</p>
<p>Segunda Série: Português, Francês ou Inglês, Matemática, História Natural, Física e Química, História Geral, Geografia Geral, Tecnologia, Agricultura Geral, Agricultura Especial, Desenho Técnico</p>	<p>Segunda Série: Português, Francês ou Inglês, Matemática, História Natural, Física e Química, História Geral, Geografia, Olericultura, Fruticultura, Floricultura e Silvicultura, Desenho Técnico</p>	<p>Segunda Série: Português, Francês ou Inglês, Matemática, História Natural, Física e Química, História Geral, Geografia Geral, Zootecnia, Criação dos Animais Domésticos, Plantas Forrageiras e Alimentação, Prática Veterinária Aplicada, Desenho Técnico</p>	<p>Segunda Série: Português, Francês ou Inglês, Matemática, História Natural, Física e Química, História Geral, Geografia Geral, Tecnologia Especializada, Preparo e Conservação de Produtos de Origem Animal e de Origem Vegetal, Desenho Técnico</p>	<p>Segunda Série: Português, Francês ou Inglês, Matemática, História Natural, Física e Química, História Geral, Geografia Geral, Noções de Resistência e Ensaios Físicos de Materiais, Eletrotécnica, Mecânica Aplicada, Desenho Técnico</p>
<p>Terceira Série: Português, Matemática, Física e Química, História do Brasil, História Geral, Tecnologia, Agricultura Especial, Economia e Administração Rural, Higiene Rural, Desenho Técnico</p>	<p>Terceira Série: Português, Matemática, Física e Química, História do Brasil, Geografia do Brasil, Tecnologia, Criação dos Animais Domésticos, Plantas Forrageiras e Alimentação, Prática Veterinária Aplicada, Economia e Administração Rural, Higiene Rural, Desenho Técnico</p>	<p>Terceira Série: Português, Matemática, Física e Química, História do Brasil, Geografia do Brasil, Tecnologia, Clínica Veterinária, Pequena Cirurgia Veterinária, Economia e Higiene Rural</p>	<p>Terceira Série: Português, Matemática, Física e Química, História do Brasil, Geografia do Brasil, Tecnologia Especializada, Mecânica e Instalações, Práticas de Veterinária, Higiene Rural, Economia e Administração Rural, Desenho Técnico</p>	<p>Terceira Série: Português, Matemática, Física e Química, História do Brasil, Geografia do Brasil, Tecnologia Laboratórios de Máquinas, Máquinas Agrícolas e Motores, Montagem, Ajustagem, Lubrificação e Reparação de Máquinas Agrícolas e Motores, Desenho Técnico</p>

Fonte: Brasil, Decreto nº 21.667, de 20 de agosto de 1946 - regulamentação dos currículos do ensino agrícola.

O segundo ciclo do ensino agrícola incluía os cursos agrícolas técnicos e cursos agrícolas pedagógicos. Os primeiros formavam trabalhadores rurais técnicos no exercício de funções da produção agrícola, e os segundos, trabalhadores para o trabalho docente e administrativo nas escolas de ensino agrícola, mão-de-obra para o Estado e para o mercado de trabalho assalariado rural.

O art. 16 define os tipos de disciplinas:

Art. 16. As disciplinas constitutivas do Curso de Iniciação Agrícola, do Curso de Mestría Agrícola, dos Cursos Agrícolas Técnicos e do Curso de Magistério de Economia Rural Doméstica, serão de duas ordens:

- a) disciplinas de cultura geral;
- b) disciplinas de cultura técnica.

Art. 17. O Curso de Didática do Ensino Agrícola e o Curso de Administração do Ensino Agrícola constituir-se-ão somente de disciplinas de cultura especializada. (Brasil, 1946)

O quadro 3 apresenta os cursos do segundo ciclo do ensino agrícola.

Quadro 5 – Segundo ciclo do ensino agrícola – 1946

Cursos agrícolas técnicos	Cursos agrícolas pedagógicos
Curso de Agricultura	Curso de Magistério de Economia Rural Doméstica
Curso de Horticultura	Curso de Didática de Ensino Agrícola
Curso de Zootecnia	Curso de Administração de Ensino Agrícola
Curso de Prática Veterinária	
Curso de Indústrias Agrícolas	
Curso de Laticínios	
Curso de Mecânica Agrícola	

Fonte: Brasil, Lei Orgânica do Ensino Agrícola, 1946.

A segunda categoria de cursos do ensino agrícola, os cursos de continuação, também chamados de cursos práticos de agricultura, "pertencem ao primeiro ciclo do ensino agrícola e são destinados a dar a jovens e adultos, não diplomados nesse ensino,

uma sumária preparação que os habilite aos mais simples e correntes trabalhos da vida agrícola" (Brasil, Lei Orgânica do Ensino Agrícola, 1946, art. 10).

Os cursos de continuação consistiam em trabalho de extensão da escola no espaço de produção das empresas, representando uma política de cooperação entre a escola, os produtores e os trabalhadores. Essa cooperação tinha na escola (com seu patrimônio de conhecimentos científicos e técnicos práticos) o elemento determinante para que novas técnicas de produção agrícola fossem introduzidas com sucesso nas grandes propriedades, mediante desempenho eficaz da formação de trabalhadores agrícolas efetuada pela escola, com seu corpo de professores especializados, com uma administração que garantisse o funcionamento da grande máquina de experiências laboratoriais da prática agrícola, com um currículo que contemplasse profissionalização em trabalhos simples e correntes e a formação de operários, mestres e técnicos. Os cursos de continuação não possibilitavam qualquer promoção profissional do trabalhador; era uma qualificação para fazer o que já era sabido. A terceira categoria de cursos, os cursos de aperfeiçoamento,

poderão ser do primeiro ou do segundo ciclo do ensino agrícola¹ e têm por finalidade proporcionar a ampliação ou elevação dos conhecimentos e capacidades técnicas de trabalhadores diplomados, de professores de disciplinas de cultura técnica incluídas nos cursos de ensino agrícola, ou de administração de serviços relativos ao ensino agrícola. (Brasil, Lei Orgânica, 1946, p. 7)

Aos cursos de aperfeiçoamento cabia a atualização constante das determinações da política administrativa da Seav, órgão do Ministério da Agricultura, criado em 1940, com a finalidade de organizar a rede pública do ensino agrícola profissionalizante, assumir o controle da produção de trabalhadores rurais por meio da centralização da administração das escolas federais de ensino agrotécnico e da padronização

¹³ De acordo com a Lei Orgânica, título X, art. 73, item III, os poderes públicos deveriam "promover a elevação de nível dos ensinamentos e da competência pedagógica dos professores e dos orientadores dos estabelecimentos de ensino agrícola, pela realização de cursos de aperfeiçoamento, pela organização de estágios especiais em estabelecimentos de exploração agrícola e pela concessão de bolsas de estudo para viagem ao estrangeiro" (Brasil, Lei Orgânica, 1946).

arquitetônica e de normas de comportamento, determinadas no regulamento padrão, elaborado pelos técnicos da Seav e adotado em todas as escolas da rede. A Seav dispunha de um plano administrativo dotado de um monitoramento rigoroso das atividades desenvolvidas nas escolas. Os diretores, os professores e os administrativos produziam periodicamente relatórios com os dados de desempenho da escola, que eram enviados à Seav para avaliação. Esses cursos, assim como os encontros de diretores de escolas e técnicos da Seav, serviam de espaço de estudo das novas determinações administrativas e pedagógicas que deveriam ser compreendidas e devidamente executadas. No título VI, cap. VI, que trata da organização e regime em cada estabelecimento de ensino agrícola, o art. 66 da Lei Orgânica, estabelece que "os preceitos especiais relativos à organização e ao regime de cada estabelecimento de ensino agrícola serão definidos pelo respectivo regimento". No título VII, referente ao regime disciplinar, art. 67, define-se que "a direção dos estabelecimentos de ensino agrícola velará no sentido de que se observe constantemente, pelo corpo docente, pelo corpo discente e pelo pessoal administrativo, o regime disciplinar obrigatório" (Brasil, Lei Orgânica, 1946).

As diretrizes políticas do Ministério da Agricultura/Seav, para o ensino agrícola da rede pública, explicitadas na Lei Orgânica de 1946, apontavam uma preocupação do governo em estudar medidas que agilizassem o funcionamento das escolas agrícolas e melhorassem a qualidade da mão-de-obra formada.

De acordo com o título X, sobre as providências previstas para o desenvolvimento do ensino agrícola, art. 72, o Ministério da Agricultura era responsável por prescrever medidas de ordem geral, em parceria com os governos estaduais, municipais e empresários rurais, para a viabilização de um programa para o desenvolvimento do ensino agrícola, que incluía, especialmente, a elaboração de um currículo e metodologia próprios do ensino agrícola:

- I. Estudar, em entendimento com os governos estaduais e as administrações municipais, e com os meios agrícolas interessados, um programa de conjunto de caráter funcional, para o desenvolvimento do ensino agrícola, mediante a instituição de um sistema geral de Escolas Agrícolas e de Escolas de Iniciação Agrícola. Nesse programa se incluirá a instituição de estabelecimentos de ensino agrícola para frequência exclusivamente feminina.
- II. Estabelecer, mediante os necessários estudos, as diretrizes gerais relativas aos diferentes problemas de ensino agrícola, especialmente, quanto à

determinação dos conhecimentos que devem entrar na preparação profissional de cada modalidade de ofício ou técnica, à definição da metodologia própria do ensino agrícola e à organização das atividades escolares da orientação educacional e profissional. (Brasil, Lei Orgânica, 1946)

Quanto ao processo de seleção de alunos para os cursos do ensino agrícola, a Lei Orgânica, título III, cap. IV, seção I, art. 25, estabelece que "o candidato à matrícula inicial em qualquer dos cursos de formação deverá apresentar prova de não ser portador de doença contagiosa e de estar vacinado." O candidato ao ensino agrícola deveria satisfazer aos seguintes pré-requisitos, previstos no art. 26:

- I. Para o Curso de Iniciação Agrícola:
 - a) ter doze anos completos;
 - b) ter recebido educação primária conveniente;
 - c) possuir capacidade física e aptidão mental para os trabalhos escolares que devem ser realizados;
 - d) ser aprovado em exame vestibular.
- II. Para o Curso de Mestría Agrícola:
 - a) ter concluído o Curso de Iniciação Agrícola;
 - b) possuir capacidade física para os trabalhos escolares que devam ser realizados;
 - c) ser aprovado em exames vestibulares.
- III. Para os Cursos Agrícolas ou o Curso de Magistério de Economia Rural Doméstica:
 - a) ter concluído o Curso de Mestría Agrícola ou o Curso de primeiro ciclo do ensino secundário ou do ensino normal;
 - b) possuir capacidade física para os trabalhos escolares que devam ser realizados;
 - c) ser aprovado em exames vestibulares.
- IV. Para o Curso de Didática do Ensino Agrícola ou o Curso de Administração do Ensino Agrícola:
 - a) ter concluído qualquer dos cursos agrícolas técnicos;
 - b) ser aprovado em exames vestibulares.

(Brasil, Lei Orgânica, 1946)

De acordo com a Lei Orgânica, os exames vestibulares deveriam ser realizados na primeira quinzena de janeiro e o exame vestibular para os candidatos à matrícula na primeira série do Curso de Iniciação Agrícola devia versar sobre as disciplinas de Português e Matemática.

A Lei Orgânica de 1946, no título III, cap. II, relativo aos trabalhos escolares e complementares, arts. 20 e 21, apresenta uma metodologia de avaliação do rendimento escolar dos alunos:

Art. 20. Os trabalhos escolares constarão de lições, exercícios e exames.

§ 1º As lições e exercícios constituirão objeto das aulas.

§ 2º Os exames serão de duas modalidades: de admissão e de suficiência.

§ 3º A avaliação dos resultados nos exercícios e exames, sempre que necessária ao processo da vida escolar, far-se-á por meio de notas, que se graduarão de zero a dez.

Art. 21. Integrarão o quadro da vida escolar os trabalhos complementares. (Brasil, Lei Orgânica, 1946)

O art. 35, do mesmo documento legal estabelece que a finalidade dos exames de suficiência sobre as disciplinas era "a verificação periódica do aproveitamento dos alunos para efeito não só de promoção de uma série a outra, mas também de conclusão do curso", realizada em duas etapas: duas provas parciais e uma prova final – "as provas parciais versarão sobre a matéria ensinada até uma semana antes da realização de cada uma e a prova final sobre toda a matéria ensinada na série".

De acordo com o art. 39, era considerado habilitado o aluno que alcançasse o seguinte desempenho:

a) obter, no grupo das disciplinas de cultura geral e bem assim no grupo das disciplinas de cultura técnica, a nota global cinco, pelo menos;

b) obter, em cada disciplina, a nota final quatro, pelo menos.

§ 1º. A nota global, em cada grupo de disciplina, será a média ponderada de quatro elementos: a nota anual de exercícios e as notas da primeira e segunda provas parciais e da prova final. A esses elementos se atribuirão respectivamente os pesos dois, dois, quatro e dois. (Brasil, Lei Orgânica, 1946)

Os trabalhos complementares consistiam em excursões, atividades sociais escolares e estágios: "Farão os alunos conduzidos por autoridade docente, excursões em estabelecimentos de exploração agrícola com o fim de observarem as atividades

relacionadas com os seus estudos" (art. 40, § 1º). As atividades sociais escolares compreendiam atividades de formação do caráter, de padronização do comportamento do operário ideal para o capital. O § 2º do art. 40, prescreve o desenvolvimento de uma vida com um *regime de autonomia*, dos bons sentimentos de camaradagem e sociabilidade, do espírito de iniciativa, do amor à profissão e do cooperativismo.

Art. 40. § 2º. Os estabelecimentos de ensino agrícola velarão pelo desenvolvimento, entre os alunos, de instituições sociais de caráter educativo, criando na vida delas, com um regime de autonomia, as condições favoráveis à formação do gênio desportivo, dos bons sentimentos ed camaradagem e sociabilidade, dos hábitos econômicos, do espírito de iniciativa e de amor à profissão. Merecem especial atenção, entre essas instituições, as cooperativas, as quais deverão ser constituídas em todos os estabelecimentos de ensino agrícola. (Brasil, Lei Orgânica, 1946)

Os estágios deveriam ser articulados pela direção da escola, com os empresários agrícolas da região, que receberiam os alunos para trabalho em regime de estágio, tendo como supervisor do estágio um professor.

Art. 40. § 3º A direção dos estabelecimentos de ensino agrícola articular-se-á com os estabelecimentos de exploração agrícola para o fim de assegurar aos alunos a possibilidade de realização de estágios, que consistirão em períodos de trabalho realizados sob orientação da autoridade docente. (Brasil, Lei Orgânica, 1946)

O Decreto nº 21.667, de 20 de agosto de 1946, que regulamenta os currículos do ensino agrícola, no título I, relativo aos cursos agrícolas, em seu capítulo I, define que s cursos agrícolas do segundo ciclo do ensino agrícola são os seguintes: Curso de Agricultura, Curso de Horticultura, Curso de Zootecnia, Curso de Prática Veterinária, Curso de Indústrias Agrícolas, Curso de Laticínios, Curso de Mecânica Agrícola.

As disciplinas estavam divididas em dois grupos de conhecimentos definidos como disciplinas de cultura geral e de cultura técnica, e as de cultura geral eram comuns a todos os cursos – Português, Francês ou Inglês, Matemática, História Natural, Física e Química, Geografia Geral e do Brasil, História Geral e do Brasil.

A articulação pedagógica entre disciplinas apresentava-se sob o formato seriado, disposto em três séries, e organizadas de acordo com as determinações específicas de cada grupo de conhecimento: cultura geral e cultura técnica. A seleção das disciplinas que comporiam o grupo de cultura geral deveria restringir-se às ciências básicas da formação primária do ensino convencional (não-profissionalizante, não agrícola), por exemplo, História Geral e do Brasil, Português, Matemática, Geografia Geral, História Natural. Diferentemente do currículo proposto em 1910, deixava de lado fundamentos básicos da formação escolar profissionalizante, como o que afirmava ser a experiência prática um fator determinante para o aprendizado técnico.

Na grade curricular de 1946, a presença de aulas práticas era reduzida, se comparada com a de 1910, que determinava, no art. 154, a seguinte estrutura laboratorial que as escolas deveriam dispor para as aulas teórico-práticas: Gabinete de Física, Posto Meteorológico, Laboratório de Botânica, Zoologia e Patologia Vegetal, Gabinete de Topografia e Desenho, Laboratório e Gabinete de Química Mineral – Mineralogia e Geologia, Laboratório de Química Orgânica, Química Agrícola e Bromatologia e Tecnologia Industrial Agrícola, Gabinete de Engenharia Rural, Galeria de Máquinas, Gabinete de Zootecnia, Farmácia Veterinária, Hospitais Veterinários e Anexos, Fazenda Experimental, Museu Agrícola e de História Natural, Biblioteca, Oficinas para trabalho do ferro e da madeira.

A regulamentação do currículo de 1946 não estabeleceu as exigências laboratoriais para as aulas práticas, contudo, uma análise da distribuição das disciplinas nos diversos cursos agrícolas revela que, para serem executadas com rigor pedagógico, as disciplinas técnicas exigem aulas práticas para seu devido aprendizado.

Com a implantação da Lei nº 4.024, de 1961, foram estabelecidas novas diretrizes para a educação nacional e que consolidaram a posição do ensino profissionalizante entre os vários ramos do ensino de nível médio. O Brasil estava em pleno crescimento econômico e precisava de mão-de-obra qualificada para trabalho técnico com baixa remuneração. No entanto, o ensino profissionalizante rural, voltado para os filhos dos trabalhadores, não almejava conduzir estudantes aos cursos de nível

superior de agricultura e veterinária, mas objetivava a preparação e inclusão imediata de trabalhadores *adaptados* às regras do mercado e da produção agrícola de grande porte.

De acordo com a LDB/61, em seu art. 1º, a educação nacional, "inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana", busca dentre outros objetivos, "o preparo do indivíduo e da sociedade para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos que lhes permitam utilizar as possibilidades e vencer as dificuldades do meio" (Brasil, Lei 4.024/61).

O capítulo III, da LDB 4.024/61, trata do ensino técnico de grau médio e define três áreas de formação profissional: industrial, agrícola e comercial. Para adequar o ensino agrícola ao disposto nos artigos 35 e 49, da LDB/61, e no Parecer nº 416, de 30 de setembro de 1966, do Conselho Federal de Educação, a Diretoria do Ensino Agrícola (DEA) publicou a Portaria nº 29, de 4 de dezembro de 1967, regulamentando os currículos dos estabelecimentos de ensino agrícola de grau médio, do primeiro e do segundo ciclos – o ginasial, com duração de quatro anos e o colegial, com o mínimo de três anos.

A carga horária semanal mínima para as disciplinas de cultura geral, para ambos os ciclos, foi estabelecida em duas horas por disciplina, com exceção de Português, com três horas. No caso do currículo do segundo ciclo, o § 4º, do art. 9º determina que "a carga horária semanal mínima por disciplina será de duas horas, a exceção das de Vestuário, Nutrição e Preparo de Alimentos e Organização e Administração do Lar, que será de três horas". O art. 10 reafirma que "a carga horária semanal mínima para o conjunto das disciplinas de cultura técnica será de dez horas" (Brasil, MEC, 1967).

Apesar de regulamentar o ensino agrícola no país, a Portaria nº 29/67 não se refere, em nenhum momento, ao sistema escola-fazenda, que já estava em processo de implantação em algumas escolas da rede federal, consubstanciado pelas diretrizes do plano nacional do ensino agrícola¹⁵, embora o órgão promotor do plano fosse o mesmo autor da Portaria nº 29, ou seja, a DEA. Ao que parece, havia duas políticas para o ensino agrícola no Brasil – uma voltada para as escolas estaduais e municipais, que dispunham de escassos recursos humanos e estruturais e outra para a rede federal do ensino agrícola, que contava com investimentos de grande porte, financiados mediante acordos internacionais entre o Brasil e EUA.

¹⁵ Maiores detalhes, ver capítulo II deste trabalho.

A grade curricular do ensino agrícola de nível médio para o ano de 1946 incluía a disciplina Tecnologia como obrigatória em todos os sete cursos agrícolas existentes no país, mesmo sendo de conhecimento público que a grande maioria das escolas agrícolas não dispunha da estrutura mínima necessária para levar adiante um currículo profissionalizante que exigisse laboratórios para aulas práticas. A presença da disciplina Tecnologia no currículo das escolas agrícolas fazia parte do discurso oficial que estabelecia a premissa da educação como instrumento de desenvolvimento social e econômico. Disciplinas como Climatologia Agrícola, Floricultura, Terapêutica Veterinária, Pequena Cirurgia Veterinária, Microbiologia, Química analítica, Modelação, Forja e Fundição, Ensaio em Laboratórios de Máquinas, Olericultura, dentre outras, dificilmente foram executadas com qualidade formativa na rede de ensino agrícola estadual ou municipal. O quadro 4 apresenta a grade curricular que vigorou a partir de 1968:

Quadro 6 – Grade curricular do ensino agrícola em 1968 – Portaria 29/67

Primeiro ciclo – ginasial		Segundo ciclo – colegial	
Cultura geral	Cultura técnica	Cultura geral	Cultura técnica
Art. 3 ^o 1 ^a e 2 ^a séries: Português, Matemática, Ciências Físicas e Biológicas, História e Geografia.		Art. 5 ^o . Português, Matemática Biologia, Química e uma optativa, dentre essas: Física, Desenho, Língua Estrangeira Moderna, Economia e Ciências Sociais.	Art. 9 ^o Curso Colegial Agrícola Agricultura, Zootecnia, Indústrias Rurais, Mecânica Agrícola, Economia Rural Curso Economia Doméstica Nutrição e Preparo de Alimentos, Vestuário, Arte e Habitação, Organização e Administração do Lar, Higiene, Enfermagem e Puericultura
3 ^a e 4 ^a séries: Português, Matemática, Ciências Físicas e Biológicas Optativa: A escola deveria escolher uma dentre as seguintes disciplinas: Geografia, História, Desenho, Língua Estrangeira Moderna, Organização Social e Política Brasileira	Curso ginasial agrícola Art. 8 ^o Agricultura, Zootecnia, Indústrias Rurais, Mecânica Agrícola. Curso Economia Doméstica Vestuário, Nutrição e Preparo de Alimentos, Higiene e Enfermagem, Organização e Administração do Lar		Disciplinas obrigatórias para as três primeiras séries dos dois cursos: Agricultura, Zootecnia, Indústrias Rurais, Nutrição e Preparo de Alimentos, Vestuário, Higiene, Enfermagem e Puericultura

Fonte: Diretoria do Ensino Agrícola (DEA), Portaria nº 29, de 4 de dezembro de 1967.

Além da grade curricular definida em cultura geral e cultura técnica, a Portaria nº 29/67, em seu art. 11, estabeleceu sobre o ensino agrícola do segundo ciclo, acrescentando como parte integrante dos currículos "as Práticas Educativas, constantes de Educação Física, Educação Artística, Relações Humanas e Programa Agrícola Orientado". As práticas educativas deveriam, *sempre que possível*, observar as peculiaridades regionais, com carga horária definida pelas escolas; a Educação Física era obrigatória para os alunos com idade até 18 anos, com carga horária semanal mínima de duas horas (Brasil, MEC, 1967).

As aulas de Educação Artística deveriam constar da grade de disciplinas de todas as séries do curso ginásial e colegial de Economia Doméstica Rural, e nas duas últimas séries do curso ginásial agrícola e nas três do curso Colegial Agrícola, com o Programa Orientado. As escolas deveriam remeter para aprovação da Diretoria do Ensino Agrícola os currículos elaborados de acordo com a Portaria nº 29/67.

Esse currículo foi adotado nas escolas da rede pública do ensino agrícola profissionalizante em todo o país, porém, as escolas do ensino agrícola da rede federal, mediante convênios internacionais¹, passou a adotar uma política própria para formação de um proletariado agrícola, atualizado sobre os novos procedimentos da agricultura industrializada, adotados nas grandes empresas agrícolas que estavam investindo no país, e preparado para trabalhar sob as regras das relações de trabalho na agricultura capitalista que controlava o mercado da produção.

O currículo do sistema escola-fazenda era perpassado por uma justificativa social que lhe conferia uma grande contribuição para a sociedade; o discurso favorável a um determinado modelo pedagógico para o ensino agrícola não se apresentava explicitamente nos textos oficiais sobre os currículos que o antecederam nas políticas para o ensino agrícola de nível médio.

Segundo texto *A Coagri e o ensino agrícola de 2º grau* (Brasil, MEC/Coagri, s/d) as 33 escolas agrotécnicas federais distribuídas nas diferentes regiões do país, todas utilizando o sistema escola-fazenda, tinham como objetivo:

¹⁶ O capítulo II deste trabalho apresenta a trajetória de alguns desses acordos internacionais, entre o Brasil e os EUA sobre a política do ensino profissionalizante, seus objetivos e métodos de formação.

- a) preparar o jovem para atuar conscientemente na sociedade, como cidadão;
- b) ministrar o ensino de 2^o grau profissionalizante na sua forma regular, nas habilitações de agropecuária, agricultura, enologia e economia doméstica;
- c) proporcionar ao educando a formação necessária para que possa atuar nas áreas de produção, gerenciando propriedades ou como produtor rural, junto aos agricultores, como agente de difusão de tecnologias ou junto às famílias e empresas, nas áreas de administração do lar, habitação, alimentação, vestuário, saúde e educação; e nas áreas de crédito rural, cooperativismo, agroindústria, extensão, dentre outras;
- d) atuar como Centro de Desenvolvimento Rural, apoiando as atividades de educação comunitária e colaborando para o crescimento da agropecuária local e regional;
- e) prestar cooperação técnica ao ensino agrícola dos sistemas estadual, municipal e particular. (Brasil, MEC/Coagri, s/d, p. 2)

O profissional rural formado por esses princípios seria preparado para *gerenciar propriedades*, pois suas chances como *produtor rural* eram quase nulas diante das determinações econômicas do grande capital contra a agricultura familiar, porque justamente da fragmentação da agricultura familiar (pequeno produtor) surgia a força de trabalho que, depois de passar pela escola-fazenda, na condição de trabalhador contratado por um salário que não lhe daria condição de adquirir propriedade alguma. Atendendo a essas orientações econômicas e políticas (não se pode esquecer do controle social exercido sobre os trabalhadores rurais e pequenos produtores), o discurso da Coagri afirmava como filosofia de trabalho das escolas agrotécnicas o princípio de *aprender a fazer e fazer para aprender*, fundamentado

no desenvolvimento de habilidades, destrezas e experiências indispensáveis à fixação dos conhecimentos ministrados nas aulas teórico-práticas, buscando integrar reflexão e ação, pensar e agir, ciências e humanismo. É uma escola dinâmica que proporciona ao educando a vivência com problemas da realidade, conscientizando-o de suas possibilidades e de seu papel junto à sociedade. (Brasil, MEC/Coagri, s/d, p. 2)

O sistema escola-fazenda, segundo a Coagri, permitia conciliar educação e trabalho, porque "essa metodologia faz da experiência do trabalho um elemento integrante do processo educativo, no qual o aluno participa de todas as etapas dos

projetos agropecuários, desde o planejamento até a avaliação dos resultados" (Brasil, MEC/Coagri, s/d, p. 3). A demanda econômica da agropecuária requiritava um profissional técnico com a capacidade de planejar, executar e avaliar os resultados e precisar cada vez mais o ritmo da produção da empresa aos objetivos esperados pelos empresários. Almejava-se um exército de mão-de-obra com qualificação diferenciada da que era praticada nas demais escolas da rede pública do ensino agrícola (estaduais e municipais). O governo federal e o governo dos EUA assinaram vários convênios destinados a criar no país, na rede pública federal do ensino agrícola, um pólo formador desses profissionais, de acordo com as solicitações dos novos projetos agropecuários em curso ou em via de implantação. Daí, o sistema escola-fazenda, criado nos EUA e introduzido por técnicos norte-americanos no Brasil. "O sistema escola-fazenda possui três componentes que atuam de forma integrada: salas de aula, unidades educativas de produção e cooperativa-escola, cujo funcionamento obedece a uma organização sistêmica", justifica o documento (Brasil, MEC/Coagri, s/d, p. 3).

De acordo com a justificativa apresentada pela Coagri, a

concepção de sistema orgânico permite compreender que pessoas e instituições, consideradas componentes de um mesmo sistema, estão de tal forma integradas e interligadas que o desenvolvimento de uma ação facilita e complementa o desenvolvimento da outra. Assim, um sistema pode ser definido como um conjunto de elementos dinamicamente relacionados para executar uma atividade ou atingir um objetivo. (Brasil, MEC/Coagri, s/d, p. 6)

A concepção do sistema escola-fazenda, quando analisada sob a perspectiva do conceito de educação para a emancipação (ou para a cidadania, como assinala a Coagri), revela-se como o elemento formador de uma ideologia para o proletariado agrícola, centrada em sua adaptação sem contestação às regras do sistema, já que integra seu funcionamento e deve fazer sua parte para que os objetivos sejam atingidos. Só que os objetivos prioritários dizem respeito, do lado do patrão, aos lucros capitalistas e à concentração de riquezas, e do lado dos trabalhadores, à exclusão social e aos baixos salários. A ênfase à qualidade esperada na formação do técnico agrícola reside na sua

contribuição para o desenvolvimento dos grandes projetos agrícolas e não para uma possível formação para a cidadania. O documento explicita:

O sistema escola-fazenda, fundamentado em três componentes básicos (...) no desenvolvimento da ação educativa mantém entre si uma interdependência. Esta propiciará condições para a efetividade do processo ensino/produção, bem como, a vivência com a realidade social e econômica da comunidade. Os conteúdos de Educação Geral e Formação Especial ministrados em Salas de Aula constituem a fundamentação teórico-prática que possibilita aos alunos aplicá-los técnica e racionalmente na execução dos projetos agropecuários, agroindustriais, artesanais e de melhoramento das Unidades Educativas de Produção. (Brasil, MEC/Coagri, s/d, p. 6)

O sistema exigia atualização constante das novas técnicas que quando introduzidas nas escolas "servirão como realimentação aos conteúdos programáticos ministrados em Salas de Aula. Esse acréscimo de conhecimento, por sua vez, agirá sobre o futuro processo produtivo com maior eficiência" (Brasil, MEC/Coagri, s/d, p. 6).

Ou seja, o sistema escola-fazenda embora formalmente propusesse uma formação para a cidadania buscava efetivamente uma formação voltada para gerir com maior eficiência o sistema produtivo, o que não garantia a possibilidade de crescimento individual e/ou familiar dos trabalhadores. Havia, no próprio sistema escola-fazenda, um espaço para essas reflexões sobre o desempenho dos estudantes nas aulas práticas, o que permitiria, em tese, avaliar o potencial do empreendimento realizado em cada escola. Era o espaço da cooperativa-escola. Apostava-se que as cooperativas-escolas se transformariam em centrais de abastecimento das escolas, que atuavam no regime de internato, semi-internato e externato, e que exigiam um orçamento específico para o provento de alimentos para consumo interno:

Os bens produzidos nas Unidades Educativas de Produção são encaminhados à Cooperativa-Escola que os distribuirá para consumo no refeitório, comercialização e às Unidades Educativas de Produção assegurando a continuidade e/ou implantação de novos projetos.

A Cooperativa fornece, ainda, às Unidades Educativas de Produção, bens e serviços, tais como: fertilizantes, defensivos, sementes, rações,

medicamentos, semoventes, mão-de-obra e serviços especializados, dentre outros. Outrossim, permite aos alunos familiarizarem-se com as atividades administrativas, próprias da Instituição e subsidia os professores para atualização dos respectivos conteúdos programáticos, ministrados em Salas de Aula, corrigindo distorções e aperfeiçoando o funcionamento da Cooperativa-Escola. (Brasil, MEC/Coagri, s/d, p. 6-7)

Desse modo, de acordo com a Coagri, "cada escola poderá ser entendida como uma organização sistêmica, que recebe do ambiente, informações, serviços e insumos e os processa, transformando-os numa variedade de resultados como produtos agropecuários e técnicos habilitados". (Brasil, MEC/Coagri, s/d, p. 7)

Como parte importante do currículo de formação dos *técnicos habilitados*, o estágio supervisionado¹⁷ no sistema escola-fazenda tinha como finalidade "proporcionar melhor adaptação do futuro profissional no mercado de trabalho, através da vivência de situações em que o mesmo exercitará seu conhecimento, habilidade, destreza e terá oportunidade de se relacionar com diferentes grupos sociais" (Brasil, MEC, Coagri, s/d, p. 7). Para a escola, o estágio ofereceria material privilegiado para a avaliação do seu processo educativo, podendo, com o desempenho dos alunos, analisar seu currículo e adequá-lo às *inovações tecnológicas e às mudanças ambientais*. A carga horária desenvolvida pelos estagiários das escolas agrotécnicas deveria abranger no mínimo 360 horas.

O estágio poderia ser realizado: de forma integral, em empresas agropecuárias e/ou propriedades rurais e, parcialmente, em empresas e/ou propriedades rurais completando o restante do período com as horas de monitoria cumpridas durante o curso regular.

A estratégia pedagógica para a formação de *técnicos agrícolas habilitados* utilizada pelo sistema escola-fazenda tinha como objetivo primordial preparar o técnico para atuar como agente de serviço (administração rural) ou de produção, embora, segundo o documento da Coagri, posteriormente passasse a "dar ênfase à formação do técnico como produtor rural" (Brasil, MEC/Coagri, s/d, p. 8).

¹⁷ O estágio supervisionado foi disciplinado pela Lei nº 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e regulamentado por normas legais posteriores que fixaram o número de horas, a duração e a jornada de atividades a serem cumpridas no período mínimo de um semestre letivo.

De acordo com o mesmo documento, essa mudança deveu-se à constatação de que havia uma "saturação do mercado de trabalho, principalmente na área de serviço" e o "grande número de técnicos lançados no mercado anualmente" desequilibrava a lei da oferta e da procura, ocasionando um excedente de mão-de-obra (Brasil, MEC/ Coagri, s/d, p. 8). Para controlar esse excedente, foram definidos parâmetros para organização e funcionamento das EAF's:

a) Matrícula anual para a 1ª série do curso técnico em agropecuária de 160 alunos, distribuídos em 4 turmas de 40, o que perfaz um total aproximado de 480 alunos matriculados nas 3 séries, considerando-se as evasões e transferências.

b) Unidades Educativas de Produção constituídas de três unidades na área de Agricultura e três na área de Zootecnia, assim distribuídas:

Em Agricultura: Horticultura, culturas regionais temporárias e culturas perenes;

Em Zootecnia: Animais de pequeno porte, animais de médio porte, animais de grande porte.

c) Grade curricular com distribuição quantitativa das matérias e disciplinas de Educação Geral e Formação Especial e respectivas cargas horárias semanal e anual por séries, com um total geral de 3.690 horas/aula, 1.560 serão destinadas à Educação Geral e 1.130 à Formação Especial. (Brasil, MEC/Coagri, s/d, p. 9)

Esses parâmetros limitavam o número de matrículas e de atividades desenvolvidas procurando estabelecer um controle entre o volume de técnicos habilitados anualmente e a demanda reduzida do mercado de trabalho.

O desenvolvimento desses parâmetros permitiria que, na unidade de horticultura, fossem realizados projetos culturais olerícolas e jardinagem; na unidade de culturas regionais temporárias, fossem cultivados os projetos de maior expressão econômica de cada região: milho, feijão, cana-de-açúcar, mandioca, soja, sorgo etc.; na unidade de culturas perenes, os projetos prioritários seriam os de fruticultura, silvicultura e viveiros para produção de mudas, com possibilidades de experiências de aclimação de espécies vindas de outras regiões climáticas.

Na unidade de animais de pequeno porte, a avicultura de corte e a de postura, avicultura matriz, piscicultura, cunicultura, apicultura, sericicultura, ranicultura seriam tratados como prioritários; na unidade de animais de médio porte, a suinocultura de cria

e de engorda e, na unidade de animais de grande porte, os projetos de bovinocultura de leite, de corte e de agrostologia, considerando como projetos alternativos de interesse, a equinocultura e a bubalinocultura.

A adoção de uma grade curricular única para a rede de EAF's procurava solucionar um obstáculo administrativo que mostrava uma realidade diferenciada nas diversas escolas. "Em decorrência da multiplicidade de grades curriculares, o número de professores por escola apresentava grande variação havendo escolas com aproximadamente 20 e outras com mais de 40 professores", assinala o documento (Brasil, MEC/Coagri, s/d, p. 10).

Na realidade, além das diferentes grades curriculares existentes, uma política de impacto instrumentalizava a formação escolar para atendimento de interesses econômicos. Se havia uma demanda de oferta de mão-de-obra, a fábrica dessa *mercadoria força de trabalho* – a escola profissionalizante – deveria reduzir sua produção para evitar sua saturação no mercado.

4. As fichas do cadastro estudantil – diretoria do ensino agrícola/escola agrotécnia federal de Goiás (DEA/EAFRV-GO)

Desde 1910, com o primeiro projeto de regulamentação do ensino agrícola (ensino médio) e agrônômico (ensino superior) até 1997, com a reforma que eliminou a metodologia do sistema escola-fazenda no ensino agrícola das escolas agrotécnicas federais, as práticas formativas adotadas nas escolas estiveram voltadas para os interesses econômicos e políticos do capital agrícola. Nessas escolas, apesar do discurso que afirma a educação como fator de desenvolvimento econômico e social para os trabalhadores rurais e suas famílias e a formação para a cidadania, a determinação político-pedagógica consistia em submeter o trabalhador rural às regras do capitalismo agrário, para torná-lo dócil e de utilidade para a sociedade capitalista.

Seguindo essa determinação histórica, a verdade constitutiva do ensino agrícola no Brasil, os procedimentos adotados para uma coleta de dados, que permitisse

identificar as atividades pedagógicas praticadas na EAFRV/GO e que caracterizasse a *formação* ou a *semiformação* de sua proposta educativa, apontavam uma investigação direta nos arquivos da escola. A localização de parte desse arquivo contendo o histórico dos alunos da escola confirmou a hipótese da semiformação na EAFRV, quando 322 fichas de cadastro estudantil foram encontradas. O conjunto de fichas contém dados referentes ao período de 1990 a 1996, registrando os últimos seis anos do sistema escola-fazenda como metodologia do ensino agrícola profissionalizante adotado pela EAFRV/GO. Os dados contidos nas fichas de cadastro estudantil expõem a concepção formativa da metodologia do sistema escola-fazenda na EAFRV em sua expressão repressiva e violenta. As fichas eram preenchidas pelo Departamento de Atendimento ao Educando (DAE), órgão da instituição.

O DAE atuava como o distrito policial da fazenda-EAFRV/GO. Era responsável pela manutenção da *disciplina* nos limites físicos da escola de acordo com o regimento interno. As fichas de cadastro estudantil eram preenchidas pelo DAE e, de certo modo, formam o retrato de uma convivência conflitante de jovens em regime de internato e seus superiores, sob as determinações de um regimento punitivo. A convivência no interior da escola era fiscalizada pelo DAE e por um grupo diretor com poderes legitimados, respaldados pelo governo federal.

A desobediência promovida pelos alunos era tratada nas fichas do cadastro estudantil (instrumento de controle administrativo e pedagógico de alta relevância para a formação de *técnicos agrícolas habilitados*) como uma *ocorrência* (terminologia da linguagem policial). A EAFRV/GO criou um documento no qual deixa claro que, sob sua perspectiva de educação, as manifestações discordantes eram tratadas como ação criminosa pelo DAE, com um elenco de punições: ameaça de perda do internato até a sua efetivação, suspensão de três, cinco, dez, quinze dias da escola, suspensão de três dias em determinada disciplina, advertência verbal e escrita, convocação dos pais para reunião com o DAE e exigência do comprometimento do aluno, de que não mais desobedeceria às regras da escola, cometendo o mesmo erro ou qualquer outro. Para assegurar que se responsabilizaria caso faltasse com sua palavra, o aluno era obrigado a assinar, em alguns casos, o registro da punição recebida.

As fichas estão acondicionadas em caixas de arquivo identificadas por ano e série, com o histórico escolar dos alunos, apresentando uma lista identificando nominalmente os alunos que têm ali seus dados reunidos. O espaço reservado para

guardar documentos administrativos limita-se a um pequeno cômodo, no qual velhos armários e pastas empoeiradas estão amontoadas e esquecidas. Uma parte da documentação da escola, correspondente a 34 anos de sua trajetória, foi lançada ao chão, em uma sala abandonada, distante da secretaria, e apodrece sob o impacto da água, do mofo e da poeira. Não há nenhuma preocupação administrativa para preservação de suas fontes primárias.

5 Descrição das fichas

As fichas trazem uma identificação ministerial no cabeçalho que, no conjunto, estão caracterizadas em três momentos correspondentes à alteração freqüente da denominação de órgãos do MEC que tratam de aspectos da política educacional no país: MEC/Sesg (Secretaria do Ensino de Segundo Grau), MEC/Senete (Secretaria Nacional do Ensino Tecnológico), MEC/Semtec (Secretaria do Ensino Médio Tecnológico), seguido do nome da Escola Agrotécnica Federal de Rio Verde. O lado superior direito da ficha possui o espaço para uma foto 3x4. Logo abaixo, titulando o documento, lê-se: *Cadastro Estudantil – Divisão de Atendimento ao Educando* nas fichas MEC/Sesg e MEC/Senete, e *Cadastro Estudantil – Departamento de Atendimento ao Educando*, nas fichas MEC/Semtec.

Os dados de identificação do aluno reúnem *informações pessoais do aluno* – nome, nascimento, filiação (pai e mãe), naturalidade, endereço residencial, telefone, grupo sanguíneo, fator RH, se possui carteira de habilitação; *informações administrativas* do histórico escolar do aluno – data de admissão, regime escolar: interno, semi-interno e externo; o registro serial e o ano (primeira série 1990, por exemplo); e por último, *informações disciplinares* – o registro das *ocorrências*, ou seja, a ficha *indisciplinar* do aluno; e, em alguns poucos casos, diante do item *ocorrências*, há o registro do trabalho de *assistência ao educando* (hospitalização de aluno, garantia de internato, mas *sem indisciplina* para alunos carentes, aluno dispensado da taxa de matrícula em troca de serviços prestados à escola, sob a forma de *colaboração*). No espaço reservado às *ocorrências*, também estão registradas as decisões do Conselho de Professores da EAFRV, que se reunia anualmente para avaliação dos alunos fichados.

Com essa configuração, a ficha de cadastro estudantil, utilizada na EAFRV-GO e em todas as escolas agrotécnicas da rede pública federal, constituía um instrumento de controle disciplinar, de caráter punitivo, intimidador, que oficializava a prática pedagógica autoritária, baseada no poder hierarquizado, que outorgava ao Conselho de Professores o exercício da educação pela punição, em que a submissão intelectual e política dos alunos à ordem disciplinar da escola faziam parte de um treinamento necessário para a formação do técnico agrícola *habilitado, adaptado* à sociedade e ao ritmo do trabalho da agricultura industrial nas grandes empresas, que demandavam por trabalhadores rurais *habilitados*. Essa hierarquização das relações humanas e pedagógicas colocava, em campos opostos, professores e alunos, diretoria e subalternos (professores, alunos e técnicos administrativos), governo-e-empresários agrícolas e alunos/trabalhadores, agricultura para exportação e agricultura familiar, educação para o trabalho alienado e educação para emancipação, formação e semiformação.

O conjunto das 322 fichas disponíveis foi subdividido em dez grupos, e oito deles obedecem ao critério de seleção por *motivo idêntico*, ou seja, um determinado número de fichas registra predominantemente um determinado ato considerado *indisciplinar: atrito verbal e corporal, trote, comida, confusão armada e coletiva, embriaguez, ausência voluntária (greve), urinar e normas de silêncio, questões pedagógicas*; um grupo obtido pelo critério *gênero*, que reúne dados sobre atos indisciplinados cometidos por *meninas*. Nesse caso, como o número de fichas de alunas é reduzido, nove apenas, optou-se por reuni-las em um grupo, sem considerar o critério *motivo idêntico*; e um grupo com registros do trabalho de *assistência ao educando* realizado pelo DAE/EAFRV. Este grupo é composto por vinte fichas e reúne informações sobre benefícios concedidos aos alunos mais pobres, acompanhadas do registro da ameaça de *perda* do concedido, em caso de indisciplina, e da garantia de uma contrapartida, por parte do aluno, mediante a prestação de serviços para a escola.

Os dez grupos criados foram codificados na forma apresentada na tabela 1.

Tabela 1 – Identificação das fichas de cadastro estudantil

Nº do grupo	Título	Total de fichas
1	Atrito verbal e corporal	29
2	Trote	41
3	Comida (desperdício e consumo em locais inapropriados, uso das matrizes)	17
4	Confusão armada e coletiva	10
5	Embriaguez	11
6	Ausência voluntária (greve)	101
7	Meninas (punições que afetam esse sexo)	9
8	Urinar (em local inapropriado) e (desrespeito) às normas de silêncio	8
9	Questões pedagógicas	78
10	Assistência ao educando (obrigações do serviço voluntário)	18
Total		322

Fonte: dados coletados na secretaria da EAFRV/GO.

As atividades do Conselho de Professores não constituem grupo separado porque sua finalidade é determinar a punição registrada nas 322 fichas.

Os termos utilizados para designar cada grupo de fichas foram recolhidos dos registros contidos nas fichas cadastrais, buscando preservar a linguagem da escola para denominação dos motivos, com os esclarecimentos cabíveis. A denominação *questões pedagógicas* abrange um conjunto de atos próprios do cotidiano da escola, apresentando aspectos elementares de uma prática educativa fundamentada na punição e na intimidação.

Os dez grupos foram depois subdivididos por área de abrangência da violência praticada; os grupos um, dois e quatro (atrito verbal e corporal; trote e confusão armada e coletiva) formam a primeira subdivisão denominada de *prática da barbárie*; os grupos três, cinco e oito (comida, embriaguez, urinar e normas de silêncio) constituem o conjunto de *controle das funções biológicas*; os grupos seis e dez (ausência voluntária – greve e assistência ao educando) formam o subgrupo de *controle das atividades políticas*; e os grupos oito e nove (meninas e questões pedagógicas) consistem no controle das atividades educacionais e de gênero.

Os elementos constitutivos da semiformação encontram-se presentes em todos os registros contidos nas fichas. O perfil punitivo da pedagogia da escola possui os requisitos necessários à destruição do desenvolvimento da capacidade dos alunos de viverem suas próprias experiências intelectuais, restringindo o espaço de sua manifestação aos atos de desobediência e de indisciplina interna.

A sistematização dos dados obtidos com as fichas deu-se mediante a comparação entre o motivo (ato indisciplinar) e a punição aplicada. A confrontação entre motivação *indisciplinar* e punição *corretiva*, presente na essência dos registros contidos nas fichas, caracteriza a prática *educativa* do ensino na EAFRV-GO, que reafirma os interesses do projeto capitalista de constituição de um proletariado rural avesso às lutas políticas que deveria ser *produzido* no interior das escolas de ensino agrícola profissionalizante, da rede pública federal de ensino. O sistema escola-fazenda e seu regime de internato em muito lembram os presídios agrícolas, o regime carcerário de exclusão social, quando, por exemplo, um aluno fica proibido de freqüentar o refeitório durante as refeições, por ter agido de maneira considerada *indisciplinada* pelo Departamento de Atendimento ao Educando (DAE).

Com a definição dos dez grupos, o espaço de registro de oito deles foi ampliado porque, nos demais grupos, além da ocorrência de motivo idêntico que os identificava separadamente, havia registros de punições relativas a motivos codificados em outros grupos. Não descartando a existência desses registros de motivos e punições, em determinado grupo, além daqueles que o identificavam, o caminho matemático adotado foi o de manter a caracterização inicial de cada grupo, ou seja, o mesmo número de fichas e o mesmo nome, mas acrescentar, na tabela de sua formatação numérica, os registros localizados em outros grupos, apresentando o total de *ocorrências* existentes no conjunto das fichas, sobre determinado grupo de motivos. Por isso, o número de fichas de cada grupo é, na maioria dos casos, menor do que o número de punições registradas; somando-se o fato de que muitas fichas registram mais de uma ocorrência, dependendo do comportamento do aluno em questão. Existem fichas com um único registro e fichas totalmente preenchidas com os dados da desobediência e da punição aplicada aos alunos mais rebeldes e insatisfeitos com a vida na escola.

A violência física e verbal praticadas pela escola e respondida por alguns alunos possibilita perceber que a sociedade capitalista, para produzir e reproduzir-se, violenta as crianças para dispor de adultos barbarizados e, portanto, preparados para suportar a

violenta exploração que determina a luta por sobrevivência em condições de pobreza; ou seja, as condições da escola constituem condições de semiformação.

As tabelas apresentadas nas páginas seguintes demonstram os dados resultantes da quantificação dos motivos e punições, em cada grupo específico, no período de 1990 a 1996. As tabelas 2, 4, 6, 8, 10, 12, 14, 16, 18 e 20 apresentam o total de ocorrências existentes sobre o mesmo motivo, nos grupos, correlacionando o ano e a série cursada pelo aluno quando as *ocorrências* foram registradas. As tabelas 3, 5, 7, 9, 11, 13, 15, 17, 19, 21 identificam o motivo e a punição aplicada; em alguns casos, para um mesmo motivo foram estipuladas punições diferentes.

Tabela 2 – Grupo 1 – Atrito verbal e corporal – punições por série

<i>Ano</i>	<i>Nº de punições por série</i>			<i>Total de punições</i>
	<i>1ª série</i>	<i>2ª série</i>	<i>3ª série</i>	
1990	-	6	-	6
1991	1	-	-	1
1992	12	3	1	16
1993	3	-	5	8
1994	1	1	-	2
1995	-	1	28	29
1996	2	-	1	3
Total	19	11	35	65

Fonte: Banco de dados da dissertação (2002).

Tabela 3 – Grupo 1 – Atrito verbal e corporal – motivo e punição

Motivo	Total	Punição
1. Lançamento de bomba no alojamento	1	Suspensão por 15 dias
2. Confusão no alojamento	1	Advertência
3. Atrito verbal e corporal com aluno da 1ª série	10	Advertência – suspensão por três dias
4. Agressão física contra colega da 2ª série	1	Suspensão por cinco dias
5. Atrito verbal e corporal no refeitório	2	Advertência – suspensão por 15 dias
6. Briga no alojamento	12	Advertência – suspensão por 15 dias
7. Briga no banheiro	1	Advertência
8. Agressão física na sala de jogos	1	Suspensão por três dias
9. Briga no setor de Zootecnia I	1	Suspensão por três dias
10. Tumulto no refeitório no dia 14/09/95	28	Advertência por escrito e ameaça de punição mais severa
11. Briga no alojamento	1	Advertência
12. Fratura de mandíbula de colega	1	Suspensão por três dias e perda do internato
13. Esmurrou o colega	2	Advertência
14. Briga com colega	4	Suspensão por três dias – advertência – suspensão por 5 dias

Fonte: Banco de dados da dissertação (2002).

Tabela 4 – Grupo 2 – Trote – punições por série

<i>Ano</i>	<i>Nº de punições por série</i>				<i>Total de punições</i>
	<i>1ª série</i>	<i>2ª série</i>	<i>3ª série</i>		
1990	6	42	-		48
1991	1	10	-		11
1992	-	-	1		1
1993	-	-	1		1
1994	-	3	5		8
1995	4	-	-		4
1996	-	-	-		-
Total	11	55	7		73

Fonte: Banco de dados da dissertação (2002).

Tabela 5 – Grupo 2 – Trote – motivo e punição

Motivo	Total	Punição
1. Desrespeito aos colegas durante a semana do calouro	10	Advertência; suspensão de cinco dias úteis.
2. Confisco de alimento do colega	1	Advertência
3. Trote da mutuca (colocar palito de fósforo aceso entre os dedos do pé do colega enquanto ele dorme)	3	Advertência
4. Trote da merda (colocar fezes na cama do colega)	2	Advertência
5. Trote da cachoeira (armadilha com água)	1	Advertência
6. Trote do sonâmbulo (transportar o colega que dorme para o banheiro, sala de TV, pasto etc.)	1	Advertência
7. Trote bomba (colocar bomba no alojamento da 1ª série)	1	Suspensão de 15 dias
8. Trote ouro de tolo (vender o armário da escola para alunos da 1ª série)	2	Advertência
9. Incentivo à agressão	1	Suspensão do refeitório por cinco dias consecutivos
10. Trote sem especificação de motivo contra a 1ª série	17	Advertência; suspensão de duas semanas; suspensão de dez dias.
11. Tentativa de trote	6	Advertência
12. Trote no refeitório (obrigar aluno da 1ª série a carregar bandeja dos outros)	1	Advertência

Fonte: Banco de dados da dissertação (2002).

Continuação

Tabela 5 – Grupo 2 – Trote – motivo e punição

13. Briga com aluno da 1ª série	1	Suspensão de cinco dias
14. Briga na quadra de esportes	1	Mudança de regime interno para semi-interno
15. Desrespeito aos colegas	1	Suspensão de quatro dias
16. Trote elétrico (colocar fio eletrificado na maçaneta da porta do quarto)	1	Advertência

Fonte: Banco de dados da dissertação (2002).

Tabela 6 – Grupo 3 – Comida (desperdício e consumo em locais inapropriados, uso das matrizes) – punições por série

<i>Ano</i>	<i>Nº de punições por série</i>			
	<i>1ª série</i>	<i>2ª série</i>	<i>3ª série</i>	<i>Total de punições</i>
1990	-	-	-	-
1991	2	1	-	3
1992	4	1	2	7
1993	-	-	-	-
1994	-	-	-	-
1995	-	-	-	-
1996	2	5	-	7
Total	8	7	2	17

Fonte: Banco de dados da dissertação (2002).

Tabela 7 – Grupo 3 – Comida (desperdício e consumo em locais inapropriados, uso das matrizes) – motivo e punição

Motivo	Nº de casos registrados	Punição
1. Participação em galinhada feita com matrizes tiradas do setor de Zootecnia I	3	Suspensão de dez dias – suspensão de 15 dias
2. Roubo de um frango do setor de Zootecnia I	1	Suspensão de dez dias
3. Desperdício de alimento no café da manhã	2	Advertência
4. Deixar bandejo com restos de comida	1	Advertência
5. Desperdício de comida	2	Advertência
6. Levar comida para o alojamento	1	Advertência
7. Participação no churrasco de porco do setor de Suinocultura	5	Advertência – perda do regime do internato para semi-internato
8. Deixar bandejo na mesa do refeitório	2	Advertência
9. Descumprimento da proibição de frequentar o refeitório no horário de almoço e café	1	Advertência e ameaça de pena mais severa

Fonte: Banco de dados da dissertação (2002).

Tabela 8 – Grupo 4 – Confusão armada e coletiva – punições por série

<i>Ano</i>	<i>Nº de punições por série</i>				<i>Total de punições</i>
	<i>1ª série</i>	<i>2ª série</i>	<i>3ª série</i>		
1990	-	6	-	-	6
1991	-	-	-	-	-
1992	2	-	4	-	6
1993	-	-	1	-	1
1994	-	-	-	-	-
1995	-	-	-	-	-
1996	-	-	-	-	-
Total	2	-	5	-	13

Fonte: Banco de dados da dissertação (2002).

Tabela 9 – Grupo 4 – Confusão armada e coletiva – motivo e punição

Motivo	Total	Punição
1. Incitação a confronto coletivo entre a 2ª e 3ª séries	1	Suspensão de cinco dias
2. Declaração de guerra entre a 2ª e 3ª séries	1	Suspensão de cinco dias
3. Agressão com paulada	1	Suspensão de cinco dias
4. Porte de arma	1	Advertência diante da mãe
5. Atrito na quadra de esportes	3	Suspensão de cinco dias
6. Confronto armado e coletivo	8	Suspensão de cinco dias; mudança de regime de interno para externo; advertência
7. Confusão no alojamento do 1ª série	2	Advertência; mudança do regime de interno para externo.

Fonte: Banco de dados da dissertação (2002).

Tabela 10 – Grupo 5 – Embriaguez – punições por série

<i>Ano</i>	<i>Nº de punições por série</i>			
	<i>1ª série</i>	<i>2ª série</i>	<i>3ª série</i>	<i>Total de punições</i>
1990	4	-	-	4
1991	2	-	-	2
1992	1	-	-	1
1993	4	-	-	4
1994	-	-	-	-
1995	-	-	-	-
1996	-	-	-	-
Total	11	-	-	11

Fonte: Banco de dados da dissertação (2002).

Tabela 11 – Grupo 5 – Embriaguez – motivo e punição

Motivo	Total	Punição
1. Embriaguez com álcool e cloroformio	2	Advertência com ameaça de penalidade mais severa em caso de reincidência.
2. Embriaguez com manifestação de desordem (bater no armário do alojamento fazendo barulho)	1	Advertência
3. Embriaguez no alojamento	4	Suspensão por cinco dias e ameaça de perda do internato ou desligamento da escola; advertência
4. Intenção de embriaguez (arrecadação de dinheiro para comprar bebida para serem ingeridas no alojamento)	1	Advertência
5. Retorno de madrugada ao alojamento em estado de embriaguez	2	Advertência

Fonte: Banco de dados da dissertação (2002).

Tabela 12 – Grupo 6 – Ausência voluntária (greve) – punições por série

<i>Ano</i>	<i>Nº de punições por série</i>			<i>Total de punições</i>
	<i>1ª série</i>	<i>2ª série</i>	<i>3ª série</i>	
1990	-	-	-	-
1991	-	-	-	-
1992	-	-	-	-
1993	-	-	-	-
1994	-	101	-	101
1995	-	-	-	-
1996	-	-	-	-
Total	-	101	-	101

Fonte: Banco de dados da dissertação (2002).

Tabela 13 – Grupo 6 – Ausência voluntária (greve) – motivo e punição

<i>Motivo</i>	<i>Nº de casos registrados</i>	<i>Punição</i>
1. <i>Ausência voluntária às aulas no período de 21/06/94 a 28/06/94</i>	101	Não há registro de punição em nenhuma das fichas

Fonte: Banco de dados da dissertação (2002).

Tabela 14 – Grupo 7 – Meninas (punições que afetam esse sexo) – punições por série

<i>Ano</i>	<i>Nº de punições por série</i>			<i>Total de punições</i>
	<i>1ª série</i>	<i>2ª série</i>	<i>3ª série</i>	
1990	-	-	-	-
1991	-	-	-	-
1992	-	-	-	-
1993	-	-	-	-
1994	4	1	1	6
1995	1	1	-	2
1996	-	6	-	6
Total	5	1	1	14

Fonte: Banco de dados da dissertação (2002).

Tabela 15 – Grupo 7 – Meninas (punições que afetam esse sexo) – motivo e punição

Motivo	Total	Punição
1. Recusa em limpar o banheiro	1	Advertência
2. Indisciplina	4	Advertência; ameaça de perda do regime de semi-interna para externa; suspensão de cinco dias com determinação do retorno acompanhada dos pais.
3. Excesso de faltas em Geografia	1	Advertência e ameaça de mudança de regime de semi-interna para externa
4. Indisciplina no refeitório	1	Advertência
5. Desrespeito ao colega na semana da integração	3	Advertência
6. Excesso de faltas	2	Perda do semi-internato
7. Participação na farrá do porco roubado (alunos mataram e comeram um porco da escola alegando estarem com fome)	1	Advertência
8. Transferência do espelho do banheiro das professoras para o banheiro das alunas	2	Advertência
9. Greve	1	Punição não registrada.

Fonte: Banco de dados da dissertação (2002).

Tabela 16 – Grupo 8 – Urinar (em local inapropriado) e (desrespeito) às normas de silêncio – punições por série

<i>Ano</i>	<i>Nº de punições por série</i>			<i>Total de punições</i>
	<i>1ª série</i>	<i>2ª série</i>	<i>3ª série</i>	
1990	5	-	-	5
1991	-	3	-	3
1992	-	-	-	-
1993	-	-	-	-
1994	-	-	-	-
1995	-	-	-	-
1996	-	-	-	-
Total	5	3	-	8

Fonte: Banco de dados da dissertação (2002).

Tabela 17 – Grupo 8 – Urinar (em local inapropriado) e (desrespeito) às normas de silêncio – motivo e punição

Motivo	Total	Punição
1. Urinar em torno do alojamento (local inapropriado)	3	Advertência
2. Desrespeito às normas de silêncio no alojamento	5	Advertência

Fonte: Banco de dados da dissertação (2002).

Tabela 18 – Grupo 9 – Questões pedagógicas – punições por série

<i>Ano</i>	<i>Nº de punições por série</i>				<i>Total de punições</i>
	<i>1ª série</i>	<i>2ª série</i>	<i>3ª série</i>		
1990	3	1	-		4
1991	12	4	-		16
1992	5	4	1		10
1993	4	2	3		9
1994	2	14	-		16
1995	32	10	2		44
1996	15	11	8		34
Total	73	46	14		133

Fonte: Banco de dados da dissertação (2002).

Tabela 19 – Grupo 9 – Questões pedagógicas – motivo e punição

<i>Motivo</i>	<i>Nº de casos registrados</i>	<i>Punição</i>
1. Reprovação	17	Advertência c/ ameaça de perda do internato ou desligamento da escola – perda da vaga por reincidência
2. Atraso na chegada para a primeira aula	3	Advertência
3. Indisciplina no corredor das salas de aula	1	Suspensão por três dias
4. Indisciplina em sala de aula	11	Advertência – suspensão por três dias
5. Jogo de bola no alojamento	1	Suspensão por três dias
6. Assistir aula do lado de fora da sala	1	Advertência
7. Negligência no setor de Zootecnia I	1	Suspensão
8. Excesso de faltas	3	Perda do internato – mudança para semi-interno
9. Conversa paralela em sala de aula	2	Retirado da sala
10. Desacato ao professor	4	Suspensão das aulas do professor – advertência
11. Indisciplina no pátio da escola	1	Advertência
12. Desrespeito ao professor	1	Afastado das atividades escolares e da escola no período de 24/11 a 21/12

Fonte: Banco de dados da dissertação (2002).

Continuação

Tabela 19 – Grupo 9 – Questões pedagógicas – motivo e punição

<i>Motivo</i>	<i>Nº de casos registrados</i>	<i>Punição</i>
13. Omissão de assinatura na lista de viagem	3	Advertência
14. Ausência da sala de aula sem autorização	2	Suspensão por cinco dias
15. Ausência da escola após 22 horas	4	Detenção pelo Conselho Tutelar – advertência e ameaça de desligamento
16. Omissão de assinatura na lista de presença noturna	2	Advertência e exigência da presença dos pais na escola
17. Maltrato aos animais da Zootecnia I	2	Advertência
18. Desrespeito ao servidor	3	Advertência
19. Recusa em cumprir escala de trabalho	1	Advertência
20. Entrada no alojamento no horário da limpeza	2	Advertência
21. Ausência da escola após assinar a lista de presença noturna	1	Advertência
22. Cochilo em sala de aula	2	Advertência
23. Uso indevido do trator da escola	3	Advertência
24. Ausência do setor de produção sem autorização	2	Suspensão por cinco dias
25. Levou amigo para jantar no refeitório da escola	1	Advertência

Fonte: Banco de dados da dissertação (2002).

Continuação

Tabela 19 – Grupo 9 – Questões pedagógicas – motivo e punição

Motivo	Nº de casos registrados	Punição
26. Colocação de laxante na água do refeitório durante o jantar	1	Ser o último a jantar
27. Fuga do setor após responder a chamada	2	Suspensão por dez dias – suspensão por 15 dias
28. Sujar o quarto do alojamento	1	Advertência
29. Freqüência à aula sem uniforme	1	Advertência
30. Apropriação indevida de objetos do colega	1	Advertência
31. Quebra de vidro do quarto na Agricultura II	1	Pagamento do prejuízo
32. Indisciplina no refeitório	1	Advertência
33. Não-realização de limpeza do quarto	1	Advertência
34. Desleixo com o uniforme	1	Advertência
35. Indisciplina	6	Suspensão por cinco dias – dez dias – um dia – advertência
36. Falsificação de documento do DAE	1	Advertência

Fonte: Banco de dados da dissertação (2002).

Tabela 19 – Grupo 9 – Questões pedagógicas – motivo e punição

<i>Motivo</i>	<i>Nº de casos registrados</i>	<i>Punição</i>
37. Excesso de faltas	10	Advertência e ameaça de perda do internato ou desligamento da escola
38. Excesso de faltas	6	Mudança de regime de interno para semi-interno
39. Excesso de faltas	5	Perda do internato
40. Excesso de faltas	5	Mudança de semi-internato para externato
41. Reprovação	12	Perda do internato -- em caso de reincidência perda da vaga
42. Reprovação	2	Advertência e em caso de reincidência perda da vaga
43. Reprovação	5	Perda da vaga -- perda do internato

Fonte: Banco de dados da dissertação (2002).

Tabela 20 – Grupo 10 – Assistência ao educando (obrigações do serviço voluntário) – punições por série

Ano	Nº de punições por série			Total de registros
	1ª série	2ª série	3ª série	
1990	3	7	-	10
1991	1	-	-	1
1992	-	1	-	1
1993	-	-	-	-
1994	-	-	-	-
1995	-	-	-	-
1996	-	3	3	6
Total	4	11	3	18

Fonte: Banco de dados da dissertação (2002).

Tabela 21 – Grupo 10 – Assistência ao educando (obrigações do serviço voluntário) – assistência e contrapartida do aluno

<i>Assistência</i>	<i>Nº de casos registrados</i>	<i>Contrapartida do Aluno</i>
1. Aluno encaminhado ao Hospital Santa Terezinha – Rio Verde/GO após desmaio ocorrido em sala de aula no dia 31/3/92, às 9:15 h	1	Socorrido pela equipe do DAE. Recebeu alta no mesmo dia às 16 h
2. Dispensa da taxa de internato (matrícula)	6	O aluno deve dispor-se a colaborar com a escola, caso necessário
3. Permanência no regime de internato	10	O aluno compromete-se manter-se disciplinado senão será externo ou desligado da escola
4. Permanência no regime de internato	1	O aluno prestou colaboração aos seus colegas de alojamento, na função de presidente do alojamento do primeiro ano; mas, à primeira indisciplina, passará para o regime de externato ou será desligado da escola

Fonte: Banco de dados da dissertação (2002).

Análise dos grupos 1, 2 e 4 – a prática da barbárie

O grupo 1 – *atrato verbal e corporal* – reúne as fichas contendo registros de agressões físicas praticadas entre alunos, em termos de 1 para 1, e casos de *tumultos* que registram agressões verbais entre os alunos, por exemplo, no refeitório ou no alojamento. Esse grupo difere dos grupos 2 – *trote* – e 4 – *confusão armada e coletiva* – porque registra casos isolados de agressões entre alunos; os grupos 2 e 4 reúnem registros de violência praticada coletivamente no interior da escola. O grupo 2 – *trote* – é composto dos registros de violência ocorridos durante a semana do calouro, quando os alunos da primeira série eram agredidos pelo coletivo da segunda e terceira séries. O grupo 4 – *confusão armada e coletiva* – reúne as fichas dos participantes de um conflito ocorrido entre os alunos de todas as séries, que teve início na quadra de esportes e desembocou em um confronto violento às 20 h, dentro da escola. Esses três grupos reúnem registros de três momentos específicos da violência vivida dentro da EAFRV/GO, uma escola que se fundamentava na pedagogia da severidade, da disciplina hierárquica e da adaptação e aceitação da dor.

Os fatos registrados no grupo 1 como por exemplo, soltar bomba no alojamento (suspensão por 15 dias), briga no alojamento (advertência/suspensão por 15 dias), tumulto no refeitório (advertência por escrito e ameaça de punição mais severa), fraturar com um chute a mandíbula do colega (suspensão por três dias e perda do internato), esmurrar o colega (advertência), briga no setor de Zootecnia I (suspensão por três dias), briga no banheiro (advertência), agressão verbal e corporal com aluno da primeira série (advertência/ suspensão por três dias), revelam a inclinação para a violência existente na EAFRV/GO, estimulada por um sistema normativo machista e voltado para a adaptação social sob a ótica do mais forte.

Os fatos registrados no grupo 2 apresentam a variedade criativa utilizada pelos alunos *veteranos* (segunda e terceira séries) para intimidar os calouros e estabelecer os níveis de dominação entre eles. Como exemplo, pode-se citar o trote da *mutuca* (enquanto o colega dorme, colocar palito de fósforo entre os seus dedos e acendê-lo); trote da *merda* (colocar fezes na cama do colega); trote da *cachoeira* (montar frasco armadilha com água, o qual desaba sobre a cabeça dos colegas); trote do *sonâmbulo*

(transportar o colega que dorme no alojamento para o pasto, o banheiro, a sala de TV, etc.); trote *bomba* (colocar bomba no alojamento da primeira série); trote *ouro de tolo* (vender o armário da escola para alunos da primeira série); trote no *refeitório* (obrigar aluno da primeira série a carregar a bandeja dos alunos veteranos); trote *elétrico* (colocar fio eletrificado na maçaneta da porta do alojamento da primeira série); confisco do alimento do colega (deixar o calouro sem almoço) e tentativas de trote. A maior incidência dessas agressões ocorria, anualmente, durante a semana do calouro, que ainda registrava uma outra categoria de violência, a agressão verbal, identificada sob a ocorrência de *desrespeito aos colegas durante a semana do calouro* (advertência/suspensão por cinco dias) e de *trote sem especificação contra a primeira série*, ou seja, refere-se a registros de trote, porém, sem identificação do tipo de violência cometida.

Como o trote constituía uma prática aceita e de certo modo estimulada pela direção da EAFRV/GO, as punições mais adotadas eram a advertência, seguida da suspensão e de perda do internato (um caso apenas, tabela 5, grupo 2). Encontram-se registros referentes a esse ritual de iniciação à barbárie, até o ano de 1997. A base ideológica de sustentação dessa violência, que reflete a subordinação econômica do processo educacional do ensino agrícola profissionalizante ao capital agro-industrial, requer o impedimento do exercício da experiência intelectual, da compreensão. Como afirma Adorno (1995), a semiformação resulta do obscurecimento da consciência pelo existente; a semiformação tem como resultado indivíduos prejudicados, semiformados.

Em cada situação em que a consciência é mutilada, isto se reflete sobre o corpo e a esfera corporal de uma forma não-livre e que é propícia à violência.

(...)

Todo isso se relaciona de um modo ou outro à velha estrutura vinculada à autoridade, a modos de agir – eu quase diria – do velho e bom caráter autoritário. Mas aquilo que gera Auschwitz, os tipos característicos do mundo de Auschwitz, constituem presumivelmente algo de novo. Por um lado, eles representam a identificação cega com o coletivo. Por outro, são talhados para manipular massas, coletivos, tais como os Himmler, Höss, Eichmann. Considero que o mais importante para enfrentar o perigo de que tudo se repita é contrapor-se ao poder cego de todos os coletivos, fortalecendo a resistência frente aos mesmos por meio do esclarecimento do problema da coletivização. Isto não é tão abstrato quanto possa parecer ao entusiasmo participativo, especialmente das pessoas jovens, de consciência progressista. O ponto de partida poderia estar no sofrimento que os coletivos infligem no começo a todos os indivíduos que se filiam a eles. Basta pensar nas primeiras experiências de cada um na escola. É preciso se opor àquele tipo de *folkways*, hábitos populares, ritos de iniciação de qualquer espécie, que afligem

dor física – muitas vezes insuportável – a uma pessoa como preço do direito de ela se sentir um filiado, um membro do coletivo. (Adorno, 1995, p. 128)

Segundo Adorno (1995), os rituais de iniciação ou de aprovação coletiva, mediada pela dor e humilhação, são traços de uma cultura autoritária e expressões de semiformação de uma escola, que não podem ser dissociados das condições sociais que geram o favorecimento de condutas fascistas, incapazes de conviver com as diferenças internas do coletivo para o qual almejam aceitação. A experiência semiformativa apresenta-se como deformadora e integradora, induz à parcialidade adaptativa e não-crítica, obscurece, mas ao mesmo tempo, convence.

A brutalidade de hábitos tais como os trotes de qualquer ordem, ou quaisquer outros costumes arraigados desse tipo, é precursora imediata da violência nazista. Não foi por acaso que os nazistas enalteciam e cultivavam tais barbaridades com o nome de “costumes”. (...)

Tudo isto tem a ver com um pretensão ideal que desempenha um papel relevante na educação tradicional em geral: a severidade. (...) Lembro que durante o processo sobre Auschwitz, em um de seus acessos, o terrível Boger culminou num elogio à educação baseada na força e voltada à disciplina. Ela seria necessária para constituir o tipo de homem que lhe parecia adequado. Essa idéia educacional de severidade, em que irrefletidamente muitos podem até acreditar, é totalmente equivocada. A idéia de que a virilidade consiste num grau máximo da capacidade de suportar a dor de há muito se converteu em fachada de um masoquismo que – como mostrou a psicologia – se identifica com muita facilidade ao sadismo. O elogiado objetivo de “ser duro” de uma tal educação significa indiferença contra a dor em geral. No que, inclusive, nem se diferencia tanto a dor do outro e a dor de si próprio. Quem é severo consigo mesmo adquire o direito de ser severo também com os outros, vingando-se da dor cujas manifestações precisou ocultar e reprimir. Tanto é necessário tornar consciente esse mecanismo quanto se impõe a promoção de uma educação que não premia a dor e a capacidade de suportá-la. (...) Dito de outro modo: a educação precisa levar a sério o que já de há muito é do conhecimento da filosofia: que o medo não deve ser reprimido. Quando o medo não é reprimido, quando nos permitimos ter realmente tanto medo quanto esta realidade exige, então justamente por essa via desaparecerá provavelmente grande parte dos efeitos deletérios do medo inconsciente e reprimido. (Adorno, 1995, p. 128-129; grifos nossos)

No grupo 4 – *confusão armada e coletiva* – também estão anotados os confrontos pelo poder entre as turmas, com registros mais freqüentes de embates entre a segunda e terceira séries. Como eram conflitos ocorridos sem o *consentimento* da escola, ou seja, diferentemente da violência praticada durante a semana do calouro, por meio dos trotes aceitos e reconhecidos pela EAFRV/GO, as punições eram mais severas, centradas na suspensão e na perda do internato. A violência nesse grupo

relacionava-se diretamente ao conceito de hierarquização da escola e, conseqüentemente, da hierarquia mediante a severidade e a disciplina punitiva.

No grupo 4, registram-se *ocorrências* como: incitação ao confronto coletivo entre a segunda e terceira séries (suspensão de cinco dias), declaração de guerra entre a segunda e terceira séries (suspensão de cinco dias), agressão com pauladas (suspensão de cinco dias), porte de arma (advertência diante do responsável), atrito na quadra de esportes (suspensão de cinco dias), confronto armado e coletivo (suspensão de cinco dias/perda do internato/advertência), confusão no alojamento da primeira série (advertência/perda do internato).

A violência que se manifestava diariamente na EAFRV/GO, sob diversas formas *sutis* (alguns professores tratavam os alunos como seres inferiores, chamando-os de vândalos, e ameaçando-os constantemente de perda de seus direitos etc.), constitui prova concreta do fracasso formativo do ensino agrícola e a predominância da semiformação como resultado da *educação* profissional. Segundo Adorno,

este fracasso é atestado também pela dupla hierarquia observável no âmbito da escola: a hierarquia oficial, conforme o intelecto, o desempenho, as notas, e a hierarquia não-oficial, em que a força física, o "ser homem" e todo um conjunto de aptidões prático-físicas não honradas pela hierarquia oficial desempenham um papel. (Adorno, 1995, p. 111)

As punições eram aplicadas pelo DAE, durante o ano letivo, e eram revalidadas pelo Conselho de Professores, que se reunia anualmente para *avaliar* as fichas dos alunos e confirmar as punições aplicadas, e, ainda, deliberar acerca de outras. Adorno (1995) ressalta que, mesmo que oficialmente os castigos corporais tenham sido abolidos pela pedagogia burguesa, ainda sobrevive a imagem negativa do professor como o *homem que castiga*. "Esta imagem representa o professor como sendo aquele que é fisicamente mais forte e castiga o mais fraco", afirma Adorno (1995, p. 105).

O poder da ordem hierárquica no interior das escolas agrotécnicas federais foi constituído, desde sua instituição, sob o regime da metodologia escola-fazenda, como a mola mestra de produção da semiformação dos trabalhadores rurais, ou seja, da constituição do proletariado agrícola a serviço do agrocápital.

7 Análise dos grupos 3, 5 e 8 – o controle das funções biológicas

Este conjunto de grupos reúne os registros referentes aos *atos de indisciplinas* cometidos por alunos (sob a ótica da disciplina escolar executada pelo DAE) contra as normas que controlariam as funções biológicas do corpo discente. São *ocorrências* que evidenciam as péssimas condições de alimentação às quais estavam submetidos os alunos do regime de internato e semi-internato. Apesar de toda a abrangência das ações educativas planejadas para o sistema escola-fazenda, de que a premissa de auto-sustentação alimentar era tida como deveras eficiente para atender à demanda escolar, não foi possível uma produção compatível com os objetivos do plano curricular do sistema escola-fazenda. Na verdade, em vários momentos, chegou a faltar alimentação no refeitório e foram nesses momentos que as *ocorrências* referentes à alimentação foram registradas.

O elenco de atos indisciplinares contidos nos grupos 3 – *comida*, 5 – *embriaguez* e 8 – *urinar e normas de silêncio* – trata da normatização e do controle sobre funções biológicas do corpo humano como comer, beber, urinar e dormir. Por exemplo, no grupo 3 – *comida*, estão registradas investidas contra as matrizes animais (galinha e porco) de propriedade da escola, que serviam de recurso didático para as aulas práticas. As ocorrências incluíam a participação em galinhada, feita com matrizes retiradas do setor de Zootecnia I (suspensão por dez dias/suspensão de 15 dias), roubo de um frango do setor de Zootecnia I (suspensão por dez dias), participação no churrasco de porco do setor de Suinocultura (advertência/perda do internato), desperdício de alimento no café da manhã (advertência), deixar restos de comida no bandeirão (advertência), deixar bandeirão na mesa do refeitório (advertência), desperdício de comida (advertência), levar comida para o alojamento (advertência) e, para consagrar a violência contra as necessidades orgânicas elementares do ser humano, uma punição por ter o aluno (em regime de internato) desobedecido a uma ordem que o proibia de alimentar-se no refeitório. O período da proibição não estava definido na ficha e o aluno recebeu advertência e ameaça de pena mais severa caso continuasse desobedecendo ao DAE.

Marx (1987) afirma que o primeiro pressuposto de toda a existência humana e da história é que os homens devem estar em condições de viver para poder *fazer história*:

mas, para viver, é preciso antes de tudo comer, beber, ter habitação, vestir-se e algumas coisas mais. O primeiro ato histórico é, portanto, a produção dos meios que permitam a satisfação destas necessidades, a produção da própria vida material... A primeira coisa, portanto, em qualquer concepção histórica é observar este fato fundamental em toda sua significação e em toda sua extensão e render-lhe toda justiça. (Marx, 1987, p. 39-40)

No grupo 5 – *embriaguez* – registram-se as desobediências promovidas em busca de lazer e de diversão dentro e fora da escola. Existem ocorrências sobre embriaguez com álcool e clorofórmio (advertência, com ameaça de penalidade mais severa em caso de reincidência); embriaguez com manifestação de desordem – bater no armário do alojamento fazendo barulho (advertência); intenção de embriaguez – aluno punido porque arrecadou dinheiro entre os colegas para comprar bebida para ingerirem no alojamento (advertência); embriaguez no alojamento (suspensão por cinco dias e ameaça de perda do internato ou desligamento da escola/advertência); retornar embriagado ao alojamento, de madrugada (advertência).

No grupo 8 – *urinar e normas de silêncio* – os oito casos registrados limitam-se a punições por ter o aluno urinado em torno do alojamento e por desrespeitar as normas de silêncio do alojamento, com toque de recolher às 22 h, quando os alunos já deveriam ter assinado a lista de presença noturna que asseguraria à direção o controle físico dos alunos à noite, o que nem sempre ocorria.

Obedecendo ao instinto de sobrevivência e à determinação histórica que situa o homem como portador de carências que precisa satisfazer para poder viver, a sucessão do movimento de satisfação de suas necessidades e de produção de novas constitui a história. Nesse sentido, quando a EAFRV/GO estabelecia normas e punições para o controle do horário de comer e de beber para seus alunos, chegando ao despautério de proibir aluno de alimentar-se no refeitório, pode-se afirmar que a barbárie institucionalizada atingiu o seu limite de desumanidade. Mais assustadora torna-se essa confirmação, quando o homem que castiga é o professor, que nega sua função de educador e assume a postura de um adestrador de comportamentos e deformador de consciências.

Refletindo sobre a relação aluno e professor e a origem dos *atos de indisciplina*, Adorno (1995) traça um caminho que remete à busca de compreensão do magistério como uma profissão burguesa que somente o *idealismo hipócrita* pode negar. O professor, segundo o autor, vive um conflito interno que o torna contraditório para os

alunos e, portanto, alvo de questionamentos que desafiam a ordem e os tabus que cercam o magistério:

O professor não é aquela pessoa íntegra que forma a expectativa das crianças, por mais vaga que seja, mas alguém que no plano de todo um conjunto de outras oportunidades e tipos profissionais concentrou-se inevitavelmente como profissional na sua própria profissão, sendo propriamente já a priori o contrário daquilo que o inconsciente aguarda dele: que precisamente ele não seja um profissional, quando justamente ele precisa sê-lo. A sensibilidade idiossincrática das crianças em relação às particularidades dos professores (...) provém da constatação de que a existência particular renega o ideal de uma pessoa normal e verdadeira no sentido enfático com que as crianças vêem primariamente os professores. (Adorno, 1995, p. 112)

A condição social de existência do professor na escola burguesa que Adorno denomina de *o processo civilizatório de que os professores são agentes* orienta-se para um nivelamento.

Os professores têm tanta dificuldade em acertar justamente porque sua profissão lhes nega a separação entre seu trabalho objetivo – e seu trabalho em seres humanos vivos é tão objetivo quanto o do médico, nisto inteiramente análogo – e o plano afetivo pessoal, separação possível na maioria das outras profissões. Pois seu trabalho realiza-se sob a forma de uma relação imediata, um dar e receber, para a qual, porém, este trabalho nunca pode ser inteiramente apropriado sob o jugo de seus objetivos altamente imediatos. Por princípio, o que acontece na escola permanece muito aquém do passionadamente esperado. Nesta medida, o próprio ofício do professor permaneceu arcaicamente muito aquém da civilização que ele representa; talvez as máquinas educativas o dispensem de uma demanda humana que se encontra impedido de realizar. (...) A solução, se posso dizer assim, pode provir apenas de uma mudança no comportamento dos professores. Eles não devem sufocar suas reações afetivas, para acabar revelando-as em forma racionalizada, mas deveriam conceder essas reações afetivas a si próprios e aos outros, desarmando dessa forma os alunos. (...) Diga-se de passagem que tais reflexões implicam imediatamente a necessidade de conscientização e de aprendizado psicanalítico para o magistério. (Adorno, 1995, p. 112-113)

Segundo Leo Maar, Adorno (1985) procura demonstrar a inviabilidade da formação pela socialização da semiformação; as dificuldades da formação da

subjetividade autônoma pela educação e cultura nos parâmetros da sociedade burguesa, sem o apoio de uma crítica objetiva da própria formação social.

Não há sentido para a educação na sociedade burguesa senão o resultante da crítica e da resistência à sociedade vigente responsável pela desumanização. A educação crítica é tendencialmente subversiva. É preciso romper com a educação enquanto mera apropriação de instrumental técnico e receituário para a eficiência, insistindo no aprendizado aberto à elaboração da história e ao contato com o outro não-idêntico, o diferenciado. (Leo Maar, 1995, p. 27)

8 Análise dos grupos 6 e 10 – o controle das atividades políticas

Esse conjunto de grupos reúne dados sobre *ocorrências* referentes ao movimento de organização política dos alunos na escola, somado às concessões assistencialistas realizadas pelo DAE.

Sobre o grupo 6 – *greve* – os registros somam 101 fichas todas com a mesma redação nos seguintes termos: "Ausente às aulas voluntariamente no período de 21/06/94 a 28/06/94. Faltas não justificadas". O motivo da greve foi o desligamento da escola de um aluno da segunda série que participara de um confronto entre alunos de segunda e terceira séries, e que fora punido isoladamente, o que foi considerado injusto e arbitrário pelos alunos da segunda série, que deflagraram o movimento.

A paralisação durou uma semana e teve seu término decretado após a EAFRV/GO ter enviado correspondência ameaçadora aos pais dos alunos grevistas, forçando-os a retornar às aulas, impondo uma derrota política aos estudantes da segunda série, os quais reivindicavam a volta do colega e/ou punição idêntica para os alunos da terceira série.

No grupo 10 – *assistência ao educando* – estão reunidas as ações assistencialistas do DAE, expressas sob a forma de encaminhamento para atendimento hospitalar de aluno que desmaiara em sala de aula (o aluno foi socorrido pela equipe do DAE e recebeu alta no mesmo dia), dispensa da taxa de internato (matrícula) e garantia

de permanência no regime de internato aos alunos que se comprometessem a *colaborar com a escola, caso necessário, naquilo que fosse necessário*. Essas atividades atendiam os alunos de menor poder aquisitivo com uma carga discriminatória e preconceituosa em relação ao aluno *atendido* por tais benefícios. O preço maior pago por esses estudantes era o silêncio e a total subserviência aos ditames da disciplina escolar. A *barbárie praticada na EAFRV/GO não se reduzia às agressões físicas entre alunos ou às ameaças de perda do benefício do internato ou de qualquer outro direito dos alunos feitas pelo DAE*. Para Adorno, *barbárie* refere-se

ao extremismo: o preconceito delirante, a opressão, o genocídio e a tortura; não deve haver dúvidas quanto a isto. Na situação mundial vigente, em que ao menos por hora não se vislumbram outras possibilidades mais abrangentes, é preciso contrapor-se à *barbárie* principalmente na escola. Por isto, apesar de todos os argumentos em contrário no plano das teorias sociais, é tão importante do ponto de vista da sociedade que a escola cumpra sua função, ajudando, que se conscientize do pesado legado de representações que carrega consigo. (Adorno, 1995, p. 117)

A *barbárie* manifesta-se na EAFRV/GO, especialmente, de forma subliminar, nos atos de preconceito e de discriminação social, que colocava na escola, alunos pobres (filhos de trabalhadores rurais) contra alunos mais abastados (filhos de fazendeiros). Para Adorno (1995), a *barbárie* da civilização burguesa deve ser combatida a partir da escola por meio de um novo conteúdo formativo (e não semiformativo) presente em suas atividades educativas. Esses elementos são constitutivos do processo histórico de *aceitação* pelos trabalhadores de sua condição de classe proletária, ou seja, decorrem dos mecanismos da semiformação. Leo Maar (1995) apresenta os conteúdos da semiformação:

ocorre uma interferência na apreensão da sociedade pelos seus “sujeitos” pelo mecanismo da “semiformação”: seja com conteúdos irracionais, seja com conteúdos conformistas. Em ambos os casos mobilizam-se traços autoritários da personalidade (...) No primeiro caso, para apelos contra a razão e a vida intelectual e cultural; e no outro caso, favorecendo a fraqueza do eu, estimulando o comportamento de assimilação e adaptação das massas, canalizando os interesses ao existente. “A resistência contra o existente

eliminar a única fonte de prazer possível que resta”, diria Adorno em outra ocasião. (Leo Maar, 1995, p. 19)

9 Análise dos grupos 7 e 8 – o controle das atividades educativas e de gênero

O grupo 7 – *meninas* – aborda atos de indisciplina praticados por meninas que constituíam grupo minoritário na EAFRV/GO. Estão registradas as seguintes *ocorrências*: recusa em limpar o banheiro (advertência), indisciplina (advertência/ameaça de perda do regime de semi-interna para externa/suspensão de cinco dias com determinação do retorno acompanhada dos pais), excesso de faltas em geografia (advertência e ameaça de mudança de regime de semi-interna para externa), indisciplina no refeitório (advertência), desrespeito ao colega na semana da integração (advertência), excesso de faltas (perda do semi-internato), participação na farra do porco roubado (advertência), transferência do espelho do banheiro das professoras para o banheiro das alunas (advertência), greve (punição não-registrada).

No grupo 9 – *questões pedagógicas* – estão reunidos dados relativos à punição por excesso de faltas, reprovação, desacato ao professor, indisciplina em sala de aula, sair da escola em horário não-permitido, desacato a trabalhadores da escola, dentre outros. Trata de questões relacionadas ao desempenho do aluno referentes à formação escolar. Nesse grupo, encontram-se registros sobre a conduta do aluno em sala de aula (em relação aos colegas e aos professores), o cumprimento ou não das atividades práticas e de suas escalas de trabalho, reprovação por excesso de faltas, dentre outros, todos referentes ao *reprovável* desempenho escolar do aluno e ao comportamento *reprovável* entre alunos da diversas turmas, entre alunos e professores em sala de aula, entre alunos e trabalhadores administrativos (no espaço coletivo da escola) e entre diretoria e alunos.

Nesse grupo, em questões relativas à educação dos alunos, registram-se ocorrências de reprovação e de excesso de faltas (advertência com ameaça de perda do internato ou desligamento da escola/perda da vaga por reincidência), atraso na chegada para a primeira aula (advertência), indisciplina no corredor de salas de aulas (suspensão

por três dias), indisciplina em sala de aula (suspensão por três dias/advertência), desacato ao professor (suspensão das aulas e advertência), omissão de assinatura na lista de viagem (advertência), recusa em cumprir a escala de trabalho (advertência), ausência do setor de produção (suspensão por cinco dias), maltrato aos animais (advertência), falsificação de documento do DAE (advertência).

Segundo Adorno (1995), a educação não se reduz à adaptação dos alunos à ordem burguesa; educação se refere "não a modelagem de pessoas (...) não a mera transmissão de conhecimentos (...) mas à produção de uma consciência verdadeira (...) sua idéia é uma exigência política" (Adorno, 1995, p. 141). A educação como experiência formativa é um processo de auto-reflexão emancipador que ocorre em dois momentos: o momento materialista da experiência em que o pensamento precisa recuperar a experiência do concreto sensível, com o entendimento e seus conceitos e o momento histórico: "O passado não é um ponto fixo", dissera Walter Benjamim. Cabe conferir um sentido à história re-elaborando a relação do passado com o presente, justamente para apreender o presente que é histórico, acessível a uma práxis transformadora. A experiência formativa constitui, nesses termos, um movimento pelo qual a figura realizada pode se confrontar com sua própria limitação "A constituição da aptidão à experiência consistiria essencialmente na conscientização e, dessa forma, na dissolução desses mecanismos de repressão e dessas formas reativas que deformam nas pessoas sua aptidão à experiência" afirma Adorno (1995, p. 150).

Essa discussão precisa ser relacionada ao conjunto da estrutura educacional, em todas as formas da educação, igualmente naquelas que aparentemente têm objetivos práticos imediatos, tais como as peculiaridades da formação profissional. Entrevistando Adorno (1995) sobre a educação para emancipação e a educação como formação e não como semiformação, Becker constatou que

justamente na formação profissional do trabalhador necessita-se uma aptidão à experiência desenvolvida e um elevado nível de reflexão, para preservar-se em situações em permanente transformação e suportando aquilo que o senhor designou como pressão do mundo administrado. (Becker, 1995, p. 150)

A premissa pedagógica que coloca o trabalho como formador do homem, ou seja *aprender fazendo*, tão defendida pelo sistema escola-fazenda, incorpora a propaganda ideológica de universalização da forma social do trabalho alienado. Segundo Leo Maar,

quando Adorno questiona a continuidade da contradição produtiva engendrada pelo conflito entre o desenvolvimento das forças produtivas e o desenvolvimento das relações de produção no “capitalismo tardio” conceito que prefere em substituição a “sociedade industrial” – está questionando a formação a partir de uma determinada forma social assumida pelo trabalho. Forma social que no capitalismo tardio se caracteriza pela conversão progressiva de ciência e tecnologia em forças produtivas. Dirimindo a contradição entre forças produtivas e relações de produção, ao estancar a queda da taxa de lucros e manter produção e consumo em níveis elevados, a ciência-técnica dissolve a experiência formativa a partir do trabalho social nos termos vigentes. A crise do processo formativo e educacional, portanto, é uma conclusão inevitável da dinâmica atual do processo produtivo. A dissolução da formação como experiência formativa redundando no império do que se encontra formado, na dominação do existente. (Leo Maar, 1995, p. 19)

Nessa lógica, segundo Leo Maar (1995), a formação que, por fim conduz à autonomia dos homens, precisa levar em conta as condições a que se encontram subordinadas a produção e a reprodução da vida humana em sociedade e na relação com a natureza. Se na EAFRV/GO, as condições de produção e reprodução da vida humana se caracterizaram, desde sua criação, em 1967, por uma educação centrada na severidade e na punição como procedimentos semiformativos, é prudente afirmar que o ensino agrícola desumaniza e impede uma formação que, de fato, forme (e não semiforme) seres humanos emancipados, capazes de lidar com as relações sociais de produção e com a totalidade do modo capitalista de produção, com condições elementares de reflexão e de crítica. A recuperação da experiência formativa dentro da EAFRV/GO (leia-se ensino agrícola profissionalizante de nível médio) é uma exigência histórica para uma outra concepção de formação profissional neste país. Para Leo Maar,

a recuperação da experiência formativa permitiria reconstruir um padrão para o que seria efetivamente “racional”, sem o déficit emancipatório que a racionalidade instrumental impõe. Esta não seria simplesmente uma necessidade “intelectual” ou cultural, mas corresponde a uma necessidade

material, já que tem a ver com os rumos da barbarização que inexoravelmente progride na sociedade vigente. É uma questão de sobrevivência. (Leo Maar, 1995, p. 27)

Adorno aponta, como intervenções necessárias para iniciar o processo de transformação da escola semiformativa para uma escola formativa, os seguintes procedimentos:

Em primeiro lugar impõe-se um esclarecimento acerca do complexo em seu conjunto (...) esclarecimento dos próprios professores, dos pais e, tanto quanto possível, também dos alunos, com quem os professores deveriam conversar sobre as questões cheias de tabus. (...) não se deve esperar muito do esclarecimento meramente intelectual, embora se deva iniciar por seu intermédio; um esclarecimento um pouco insuficiente e apenas parcialmente eficiente ainda é melhor do que nenhum. (...) Sobretudo é necessário tratar aqueles pontos nevrálgicos ainda na fase de formação dos professores, em vez de orientar a sua formação pelos tabus vigentes.

Mudanças de fundo exigem pesquisas acerca do processo de formação profissional. Seria preciso atentar especialmente até que ponto o conceito de 'necessidade da escola' oprime a liberdade intelectual e a formação do espírito. (...) Uma tal hostilidade, dirigida aos professores, facilmente prossegue na relação da escola com os alunos. (...) a chave da transformação decisiva reside na sociedade e em sua relação com a escola. Contudo, neste plano, a escola não é apenas objeto. (...) Enquanto a sociedade gerar a barbárie a partir de si mesma, a escola tem apenas condições mínimas de resistir a isto. Mas se a barbárie, a terrível sombra sobre a nossa existência, é justamente o contrário da formação cultural, então a desbarbarização das pessoas individualmente é muito importante. A desbarbarização da humanidade é o pressuposto imediato da sobrevivência. Este deve ser o objetivo da escola, por mais restritos que sejam seu alcance e suas possibilidades. E para isso ela precisa libertar-se dos tabus, sob cuja pressão se reproduz a barbárie. O *pathos* da escola hoje, a sua seriedade moral, está em que, no âmbito do existente, somente ela pode apontar para a desbarbarização da humanidade, na medida em que se conscientiza disto. (Adorno, 1995, p. 114-117)

Para estabelecer o conceito de emancipação, Adorno ressalta a necessidade de inserir a idéia da emancipação no pensamento e na prática educacional, e põe em conta, no tratamento da questão, dois problemas complexos:

Em primeiro lugar, a própria organização do mundo (...) converteu-se a si mesma imediatamente em sua própria ideologia. Ela exerce uma pressão tão imensa sobre as pessoas, que supera toda a educação.

No referente ao segundo problema (...) de um certo modo, emancipação significa o mesmo que conscientização, racionalidade. Mas, a realidade sempre é simultaneamente uma comprovação da realidade, e esta envolve continuamente um movimento de adaptação.

A educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo de adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo. Porém, ela seria igualmente questionável se ficasse nisto, produzindo nada além de ... pessoas bem ajustadas, em consequência do que a situação existente se impõe precisamente no que tem de pior (...) se ocorre (...) que a realidade se tornou tão poderosa que se impõe desde o início aos homens (...) este processo de adaptação seria realizado hoje de um modo antes automático. A educação (...) teria neste momento de conformismo onipresente muito mais a tarefa de fortalecer a resistência do que fortalecer a adaptação. (Adorno, 1995, p. 143 - 144)

Como diria Adorno (1995), "na formação social contemporânea, o que seria formação autêntica, a cultura autêntica, efetivamente não existe".

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADORNO, Theodor W. *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- AGRICULTURA & COOPERATIVISMO. *Revista da Federação das Cooperativas de Trigo e Soja Ltda. FECOTRIGO*. Porto Alegre: nº 18, out de 1977.
- ALENCAR, Maria Amélia Garcia de. *Estrutura fundiária em Goiás: consolidação e mudanças (1850-1910)*. Goiânia: Ed. UCG, 1993.
- ALVES, Eliseu. *Os dilemas da política agrícola brasileira*. *Revista de Economia e Sociologia Rural*. São Paulo: v. 26, n.1, jan/mar, 1988.
- ALVES, Eliseu. *Os dilemas da política agrícola brasileira*. *Revista de Economia e Sociologia Rural*, v. 26, n.1, jan./mar. São Paulo: 1988.
- ALVES, Joaquim. *O ensino agrícola na escola primária*. In: *Anais da SEMANA RURALISTA DE JUAZEIRO*. 22 a 29 de julho de 1935. Fortaleza: Imprensa Oficial, 1938.
- ALVES, Maria Helena Moreira. *Estado e oposição no Brasil (1964-1984)*. Petrópolis: Vozes, 1985.
- ANEXO 2. *Agricultura brasileira: características e principais problemas*. Brasília: MEC/Coagri, s/d.
- ARAGÃO, Tennyson Araújo. *Normas para planejamento de habilitações no ensino de 2º Grau – área agrícola*. Brasília: MEC/DEM/Prodem, 1975.
- BARROS, José Otávio de. *Do ensino público e particular*. In: *Anais do 1º CONGRESSO DE AGRICULTURA DO NORDESTE BRASILEIRO*. Recife: 1923.
- BASCLE, Michel *et al.* *A pedagogia de projetos no ensino agrícola francês*. Escola Nacional de Formação Agrônômica (Enfa). Tolouse, France: outubro de 2000.
- BRAGA, Ney Aminthas de Barros. *Formação de Técnicos em Agropecuária*. Rio Verde: Colégio Agrícola de Rio Verde/ MEC/ DEM/Coagri, s/d.
- BRASIL, Ministério da Educação e Cultura (MEC/DEA). Circular n. 21, de 23 de 1968. Brasília: MEC/DEA, 1968.
- BRASIL. *A avaliação da educação e a inserção dos egressos do ensino médio no mercado de trabalho*. Brasília: MEC/Inep, 1999.
- BRASIL. *A Coagri e o ensino agrícola de segundo grau*. Brasília: MEC/Coagri, s/d.

BRASIL. *A escola de aprendizes artífices no Estado da Paraíba: processos disciplinares e de re-ordenamento para o trabalho assalariado*. Relatos de Pesquisa, Brasília: n.19, jul.1994.

BRASIL. *Caracterização ocupacional do técnico em agropecuária*. Brasília: MEC/Coagri, 1983.

BRASIL. *Contribuições para regulamentação do ensino agrícola no Brasil.*, Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1926.

BRASIL. *Decreto nº 1.606, de 29 de dezembro de 1906*. Cria o Ministério dos negócios da agricultura, indústria e comércio. Rio de Janeiro, 1906.

BRASIL. *Decreto nº 1.606, de 29 de dezembro de 1906*. Cria o Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio. Rio de Janeiro, 1906.

BRASIL. *Decreto nº 1.607, de 29 de dezembro de 1906*. Restringe o privilégio dos trabalhadores agrícolas. Rio de Janeiro, 1906.

BRASIL. *Decreto nº 1.607, de 29 de dezembro de 1906*. Restringe o privilégio dos trabalhadores agrícolas. Rio de Janeiro, 1906.

BRASIL. *Decreto nº 16.826 de 13 de outubro de 1944*. Estabelece o Regimento da Seav. Rio de Janeiro, 1944.

BRASIL. *Decreto nº 16.826, de 13 de outubro de 1944*. Regimento da SEAV. Rio de Janeiro, 1944.

BRASIL. *Decreto nº 21.667, de 20 de agosto de 1946*. Regulamenta os currículos do ensino agrícola. Rio de Janeiro, 1946.

BRASIL. *Decreto nº 52.666, de 11 de outubro de 1963*. Aprova o regimento da Seav. Brasília, 1963.

BRASIL. *Decreto nº 7.566 de 23 de setembro de 1909*. Cria nas capitais dos Estados da república escolas de aprendizes e artífices para o ensino profissional primário e gratuito. Rio de Janeiro, 1909.

BRASIL. *Decreto nº 72.434, de 9 de julho de 1973*. Cria a Coagri. Brasília, 1973.

BRASIL. *Decreto nº 7566, de 23 de setembro de 1909*. Cria nas capitais dos estados da república escolas de aprendizes e artífices para o ensino profissional primário e gratuito. Rio de Janeiro, 1909.

BRASIL. *Decreto-Lei nº 869, de 12 de setembro de 1969*. Dispõe sobre a inclusão da educação moral e cívica, nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no país. Brasília, 1969.

BRASIL. *Decreto-Lei nº 9.613 de 20 de agosto de 1946*. Lei orgânica do ensino agrícola. Rio de Janeiro, 1946.

BRASIL. *Demanda de técnicos de nível médio: projeções para os anos 1990 e 2000*. Brasília: MEC/Inep, 1989.

BRASIL. *Desenvolvimento da Educação no Brasil*. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. *Diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio*. Parecer da Câmara de Educação Básica – CEB, nº 15/98, aprovado em 1º de junho de 1998. Brasília: MEC/CNE, 1998.

BRASIL. *Diretrizes de funcionamento de escolas agrotécnicas*. Brasília: MEC/Senete, 1991.

BRASIL. *Diretrizes de funcionamento de uma escola agrotécnica federal*. Brasília: MEC/Coagri, 1985.

BRASIL. *Diretrizes para funcionamento de uma escola agrotécnica federal*. Série ensino agrotécnico n.1, Brasília: MEC/Coagri, 1983.

BRASIL. *Educação agrícola de 2º Grau: Linhas norteadoras*. Brasília: MEC/Coagri, 1984.

BRASIL. *Educação de trabalhadores rurais sem terra*. Brasília: MEC/Inep, 1994.

BRASIL. *Educação média e tecnológica: fundamentos, diretrizes e linhas de ação*. Brasília: MEC/Sentec, 1994.

BRASIL. *Educação profissional - legislação básica*. Brasília: MEC/Sentec, 1998.

BRASIL. *Educação tecnológica: educação básica*. Brasília: MEC/Sentec, 1994.

BRASIL. *Ensino agrícola de nível médio*. Rio de Janeiro, Ministério da Agricultura/Serviço de Informação Agrícola. Coleção Estudos e Ensaios. Brasília, n. 31, 1967.

BRASIL. *Escola Fazenda*. Brasília: MEC/DEM/Cenafor, s/d.

BRASIL. *Escolas agrotécnicas federais em dados*. Brasília: MEC/Sentec, 1994.

BRASIL. *Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971*. (ensino de 1º e 2º graus). Brasília, 1971.

BRASIL. *Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961*. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1961.

BRASIL. *Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961*. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional – artigos mantidos em vigor. Brasília, 1961.

BRASIL. *Lei orgânica do ensino agrícola*. 2ª ed. Rio de Janeiro: MA/Seav, gráfica Guarany Ltda, 1951.

BRASIL. *Lei orgânica do ensino agrícola*. 3ª edição. Rio de Janeiro: Gráfica Guarany Ltda, 1954.

BRASIL. *Lei Orgânica do Ensino Agrícola*. Decreto-Lei nº 9.613 de 20 de agosto de 1946. Decreto-Lei nº 9.614 de 20 de agosto de 1946. Decreto nº 21.667 de 20 de agosto de 1946. Rio de Janeiro: Gráfica Guarany, 1954.

BRASIL. MINISTÉRIO DO TRABALHO (Mtb). Conselho Federal de Mão de Obra. *Política Nacional de Formação profissional*. Brasília: 1987.

BRASIL. MINISTÉRIO DO TRABALHO (Mtb). Conselho Federal de Mão de Obra.. *Questões críticas da educação brasileira*. Brasília: 1995.

BRASIL. *Normas para planejamento de habilitações no ensino de segundo grau - área agrícola*. Elaboração: Tennyson Araújo Aragão, Brasília: MEC/Prodem, 1975.

BRASIL. *O ensino médio no Brasil: da ruptura do privilégio à conquista do direito*. Brasília: MEC/Inep, 1992.

BRASIL. *O internato nas escolas agrotécnicas federais*. Brasília: MEC/Sentec, 1994.

BRASIL. *Painel: disciplinas e competências na educação profissional*. Brasília: MEC/Sentec 2000.

BRASIL. *Plano de Ação*. Brasília: MEC/Senete, 1992.

BRASIL. *Plano Nacional de Educação*. Brasília: MEC/Inep, 1998.

BRASIL. *Plano nacional do ensino agrícola de grau médio*. Brasília: MEC. 1967.

BRASIL. *Plano Nacional do ensino agrícola de grau médio*. Brasília: MEC, s/d.

BRASIL. *Portaria de 12 de maio de 1965*. Cria a Divisão de Cooperativismo e Organização Rural. Brasília, 1965.

BRASIL. *Portaria nº 100, de 11 de fevereiro de 1965*. Cria o curso de Didática do Ensino Agrícola. Brasília, 1965.

BRASIL. *Portaria nº 24 de 13 de abril de 1965*. Revoga a Portaria nº 24 de 26 de novembro de 1963, que estabelecia normas para a elaboração do regimento dos estabelecimentos do ensino agrícola e de economia doméstica rural da rede federal e em regime de acordo. Brasília, 1965.

BRASIL. *Portaria nº 25, de 13 de abril de 1965*. Estabelece a prestação de 18 horas semanais de trabalhos escolares aos professores. Brasília, 1965.

BRASIL. *Portaria nº 258 de 29 de abril de 1986*. Homologa o regimento do Conselho Comunitário da EAFRV/GO. Brasília, 1986.

BRASIL. *Portaria nº 26, de 13 de abril de 1965*. Determina o processo de avaliação do rendimento escolar nos estabelecimentos agrícolas do ensino médio. Brasília, 1965.

BRASIL. *Portaria nº 29 de 13 de janeiro de 1964*. Aprova instruções para matrícula nos estabelecimentos de ensino agrícola de nível médio subordinados à SEAV. Brasília, 1964.

BRASIL. *Portaria nº 307, de 14 de maio de 1965*. Regulamenta o curso de Didática do Ensino Agrícola. Brasília, 1965.

BRASIL. *Portaria nº 981, de 1º de setembro de 1998*. Aprova o regulamento interno da EAFRV/GO. Diário Oficial da União. Brasília: sec.1, p. 21-24, 1998.

BRASIL. *Preparação para o trabalho*. Brasília: MEC/Seps, 1984.

BRASIL. *Proposta de regulamentação da base curricular nacional e de organização do ensino médio*. Texto encaminhado pela Sentec ao CNE para aprovação em julho de 1997. Brasília MEC/Semtec, 1997.

BRASIL. *Proposta para consolidação da educação ao nível de 2º Grau*. Brasília: MEC/Coagri, 1985.

BRASIL. *Reforma do ensino técnico*. Brasília: MEC/Sentec, 1996.

BRASIL. *Relatório do VIII Encontro Nacional de Diretores das Escolas Agrotécnicas Federais*. Brasília: MEC/Coagri, 1981.

BRASIL. *Relatório do XI Encontro Nacional de Diretores das Escolas Agrotécnicas Federais*. Brasília: MEC/COAGRI, 1985.

BRASIL. *Relatório espelho da base de dados – EAFRV/GO*. Brasília: MEC/Sentec, 1996.

BRASIL. *Retrospectiva histórica do ensino agrícola de segundo grau - o papel da Coagri*. Brasília: MEC/Coagri, mar. 1984.

BRASIL. *Segundo congresso internacional de educação tecnológica – sugestões e recomendações finais*. Brasília: MEC/Sentec, 1994.

BRASIL. *Sistema de avaliação institucional - plano tabular e EAFRV/GO*. Brasília: MEC/Sentec, 1997.

BRASIL. *Sistema de avaliação institucional – plano tabular EAFRV/GO*. Brasília: MEC/Sentec, 1996.

BRASIL. *Sistema de avaliação institucional das escolas agrotécnicas federais: resumo dos indicadores*. Brasília: MEC/Sentec, 1997.

BRASIL. *Subsídios para o estudo do Ginásio Polivalente*. Rio de Janeiro: MEC/Epem, 1969.

BRASIL. V. LEX, legislação federal, 1969, p. 1230; 1968, p. 1481; 1961, p. 979; 1967, p. 864 e 1.511.

- BRASÍLIA. *Plano Decenal de Educação para todos*. Brasília: MEC/INEP, 1993.
- BRASÍLIA. *Plano Decenal de Educação para todos*. Revista *Em Aberto*, Brasília: n. 59, jul./set. 1993.
- CÂMARA, Archimedes de Lima. *A evolução do ensino agrícola veterinário no Brasil*. Rio de Janeiro: MA/SAI/Imprensa Nacional, 1943.
- CÂMARA, Archimedes de Lima. *A evolução do ensino agrícola veterinário no Brasil*. Rio de Janeiro: MA/SIA, Imprensa nacional, 1943.
- CARDOSO, Roberval. *Grêmios para o meio rural*. Rio de Janeiro: MA/SAI, 1958. (Série Clubes Agrícolas, n. 11).
- CARNEIRO, Maria Esperança Fernandes. *A revolta camponesa de Formoso e Trombas*. Goiânia: Centro Editorial e Gráfico da UFG, 1988. (Coleção Teses Universitárias).
- CARV. Ofício nº 127, de 12 de abril de 1971. Rio Verde: 1971.
- CARV. Ofício nº 286/66. Rio Verde: 1966.
- CAVALCANTI, Pedro Celso Uchôa. *A universidade e o ensino superior agrônomo*. In: Anais do 1º CONGRESSO DE AGRICULTURA DO NORDESTE BRASILEIRO. Recife: 1923.
- CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA (Cefet/PB). *Educação Integral, uma abordagem para a qualidade de vida no trabalho*. Revista Principia, João Pessoa: n.7, ano 3, set de 1999.
- CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA (Cefet/PB). *Formação profissional e relações de gênero: uma proposta, um desafio*. Revista Principia, João Pessoa: n.7, ano 3, set de 1999.
- CINTERFOR/OIT. *Boletín técnico interamericano de formación profesional*. Montevideo: n. 141, oct/dec, 1997.
- COAGRI. *A Coagri e o ensino agrícola de 2º Grau*. Brasília: MEC/Coagri: s/d.
- COAGRI. *Relatório do VIII Encontro Nacional de Diretores de Escolas Agrotécnicas Federais*. Santa Teresa, ES: MEC/Coagri, fev., 1981.
- COAGRI. *Relatório do XI Encontro Nacional de Diretores de Escolas Agrotécnicas Federais*. Manaus: MEC/Coagri, fev., 1985.
- COAGRI. *Retrospectiva histórica do ensino agrícola do segundo grau - papel da Coagri*. Brasília: MEC/Coagri, 1984.
- COLÉGIO AGRÍCOLA DE RIO VERDE (Carv). *Formação de Técnicos em Agropecuária*. Rio Verde: Carv, s/d.

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Coned). *Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública*. Anais. Brasília: 2000.

CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA E O ENSINO PROFISSIONALIZANTE PARA O TERCEIRO MILÊNIO, 6., 1996. Anais. Natal: 1996.

CUNHA, L. A. *A universidade crítica: o ensino superior na república populista*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989.

ESCOLA AGROTÉCNIA FEDERAL DE RIO VERDE (EAFRV/GO). *Projeto Melhoria do ensino agrícola oferecido pela EAFRV/GO*. Documento enviado à Coagri. Rio Verde, GO, 1987.

FAUSTO, B. *História do Brasil*. São Paulo: EDUSP, 1996. 4ª ed.

FERREIRA, Almiro de Sá. *A Escola de Aprendizizes Artífices no estado da Paraíba: processos disciplinares e de re-ordenamento para o trabalho assalariado no nordeste (1910-1940)*. Brasília: MEC/Inep, 1994.

FILHO, Arthur Torres. *Ensino agrícola*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1924.

FILHO, Arthur Torres. *Problemas de ensino agrícola no Brasil*. Tese apresentada ao Serviço de Informação Agrícola (SIA). VIII Congresso Brasileiro de Educação. Boletim da Sociedade Brasileira de Agronomia. São Paulo, v. 6, n. 1, 1943.

FILHO, José Trajano. *Uma experiência piloto na América Latina*. In: *BOLETIM COOPERATIVISTA*, São Paulo: vol. 1, n. 3, set/dez, 1974.

FRANCO, L. A C. e SAUERBRONN, Sidnei. *Breve histórico da formação profissional no Brasil*. São Paulo: Cenafor, 1984.

FRANCO, Maria Laura (coord.). *Acompanhamento de egressos de escolas técnicas agrícolas: uma oportunidade para a análise da integração escola-comunidade e para a avaliação da função social do ensino técnico a nível médio*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1985.

FRANCO, Maria Laura. *Ensino agrícola a nível de 2º grau: do discurso oficial à necessidade de conhecer a realidade*. Cad. Pesquisa. São Paulo, n. 53, p. 3-09, maio de 1985.

FRANCO, Maria Laura. *O aluno de cursos profissionalizantes a nível de 2º grau: um retrato sem retoques*. Cad. Pesquisa. São Paulo, n. 48, p. 47-56, fev de 1984.

GARCEA, Francisco e Manoel de A. Castro. *Organização e distribuição do ensino agrônomo*. In: Anais do 1º CONGRESSO DE AGRICULTURA DO NORDESTE BRASILEIRO. Recife: 1923.

GASTAL, Edmundo. *Enfoque dialético: um estágio mais avançado no uso de sistemas na pesquisa agropecuária*. Revista de Economia e Sociologia Rural, v. 26, n.1, jan./mar. São Paulo: 1988.

GOIÁS. *Correio Oficial*. Ano 80, n. 3.110, de 20 de outubro de 1935. [Decreto-Lei de Criação do Patronato Agrícola de Rio Verde].

GOIÁS. *Correio Oficial*. Ano 80, n. 3.152, de 20 de dezembro de 1935. Goiás: Arquivo Histórico Estadual (AHE), C.O., filme n. 8, jan./dez. 1935.

GUEIROS, Jeronymo. *Legislação do ensino primário*. In: Anais do 1º CONGRESSO DE AGRICULTURA DO NORDESTE BRASILEIRO. Recife: 1923.

GUIMARÃES, Maria Tereza Canesin. *Formas de organização camponesa em Goiás (1954/64)*. Goiânia: Centro Editorial e Gráfico da UFG (Coleção Teses Universitárias), 1988.

HAYES, A . E. *O ensino da agricultura*. In: Anais do 1º CONGRESSO DE AGRICULTURA DO NORDESTE BRASILEIRO. Recife: 1923.

IANNI, Octávio. *Ditadura e agricultura – o desenvolvimento do capitalismo na Amazônia: 1964-1978*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1986.

IANNI, Octávio. *Origens agrárias do estado brasileiro*. São Paulo: Brasiliense, 1984.

IPEA. *Modernização tecnológica e formação técnico-profissional no Brasil: impasses e desafios*. Brasília: Secretaria de Planejamento, Orçamento e Controle da Presidência da República, 1993.

JONES, Alberto da Silva *et al.* *Cercamento dos campos: uma perspectiva para a compreensão do caráter da subordinação da agropecuária ao capital no Brasil, pós/64*. Revista de Economia e Sociologia Rural, v. 26, n.1, jan./mar. São Paulo: 1988.

JUNQUEIRA, Luciano Antônio Prates e outros. *A posição do ensino agrícola de segundo grau no Brasil*. Brasília: Cenafor, 1976.

KUENZER, Acácia Zeneida. *Educação e trabalho no Brasil: o estado da questão*. Brasília: INEP, 1991.

LIMA, Filgueiras. *Orientações das escolas normais rurais e as modernas técnicas de ensino*. In: Anais da SEMANA RURALISTA DE JUAZEIRO. 22 a 29 de julho de 1935. Fortaleza: Imprensa Oficial, 1938.

LINCOLN M. Rodrigues. *Aspectos da legislação do ensino agrícola brasileiro..* Rio de Janeiro: MA/SIA, Imprensa Nacional, 1943.

LOBO, M.E. *História político-administrativa da agricultura brasileira 1808-1889*. Brasília: Ministério da Agricultura, s/d.

LOPES, Mauro de Rezende. *As organizações políticas dos produtores e o novo equilíbrio de forças na formulação de política agrícola no Brasil*. Revista de Economia e Sociologia Rural. v. 26, n. 2, abr./jun. São Paulo: 1988

LOUREIRO, Walderês Nunes. *O aspecto educativo da prática política*. Goiânia: Centro Editorial e Gráfico da UFG (Coleção Teses Universitárias), 1988.

MAAR, L. Wolfgang. Prefácio. In: ADORNO, Theodor W., *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 11-28.

MACHADO, Lucília R. de Souza. *Educação e divisão social do trabalho*. São Paulo: Autores Associados/Cortez, 1989.

MADURO, Célia Pereira. *O sistema escola-fazenda: um estudo avaliativo*. Faculdade de Educação da Universidade Nacional de Brasília. Brasília: Dissertação de mestrado, 1979.

MARION, Eros. *Extensão rural e o ensino agrícola*. Santa Catarina: Emater/SC. ACARESC/MUSSOI, S/d.

MARQUES, Marcelo Santos. *Trabalho e ensino tecnológico*. In CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO CULTURA E DESPORTO: DESAFIOS PARA O SÉCULO XXI, 1., nov. 2000. Anais. Brasília, 2000.

MARTINS, José de Souza. *Os camponeses e a política no Brasil*. Rio de Janeiro: Vozes, 1983.

MARTINS, José de Souza. *Militarização da questão agrária no Brasil*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1984.

MARX, Karl. *A ideologia alemã*. São Paulo: HUCITEC, 1987.

MARX, Karl. *Trabalho alienado*. In OLIVEIRA, Paulo de Sales (org.) *Metodologia das ciências humanas*. São Paulo: Hucitec/Unesp, 1998.

MEDINA, Carlos Alberto *et al.* *Ensino agrícola de nível médio no Brasil*. Brasília: s/d.

MEHEDFF, Nassim Gabriel. *Do 'operário padrão' ao cidadão produtivo: o desafio de educar para a empregabilidade*. Brasília: Governo do Distrito Federal, s/d.

MELLO, Pedro Bandeira de. *Contribuição à solução do problema do ensino agrônomo em Pernambuco*. In Anais do 1º CONGRESSO DE AGRICULTURA DO NORDESTE BRASILEIRO. Recife: 1923.

MELLO, Pedro Bandeira de. *Contribuição à solução do problema do ensino agrônomo em Pernambuco*. In Anais do 1º CONGRESSO DE AGRICULTURA DO NORDESTE BRASILEIRO. Anais. Recife, 1923.

MELLO, Pedro Bandeira de. *Ensino Agrícola*. In Anais do 1º CONGRESSO DE AGRICULTURA DO NORDESTE BRASILEIRO. Recife: 1923.

MILLER, Charles Curt. *Evolução e características do setor público agrícola no Brasil – as bases de seu modesto desempenho*. Revista de Economia e Sociologia Rural. v. 26, n. 3, jul./set. São Paulo: 1988.

MINISTÉRIO DA AGRICULTURA (MA). SERVIÇO DE INFORMAÇÃO AGRÍCOLA (SIA). *Ensino agrícola de nível médio: relatório de viagem de observação e estudos à Europa e EUA*. Rio de Janeiro: Edições SIA (Estudos e Ensaios, 31), 1967.

MONTENEGRO, Lauro. *Os patronatos agrícolas como fator econômico*. In: Anais do 1º CONGRESSO DE AGRICULTURA DO NORDESTE BRASILEIRO. Recife: 1923.

MONTENEGRO, Lauro. *Os patronatos agrícolas como fator econômico*. Anais do I Congresso de Agricultura do Nordeste Brasileiro. Recife 1923.

MUELLER, Charles Curt. *Evolução e características do setor público agrícola no Brasil – as bases de seu modesto desempenho*. Revista de Economia e Sociologia Rural. Brasília, v. 26, n.3, p. 241-274. jul./set. 1988.

NEPOMUCENO, Maria de Araújo. *A Ilusão Pedagógica: 1930/1945 – Estado, sociedade e educação em Goiás*. Goiânia: UFG, 1994.

NICOLA, J. *Literatura brasileira: das origens aos nossos dias*. São Paulo: Scipione, 1998.

PASSOS, Ana Tereza Bittencourt e KHAN, Ahmad Saeed. *Política agrícola e desigualdades econômicas e sociais do setor agrícola brasileiro*. Revista de Economia e Sociologia Rural, v. 26, n.1, jan./mar. São Paulo: 1988.

PEIL, João Manoel de Sousa. *Diretrizes de Funcionamento de Escolas Agrotécnicas*. Brasília: MEC/Senete/DPFP, 1990.

PERES, Octávio. *Idéias sobre a organização do ensino de agricultura em bases eficientes capazes de transformá-lo num fator dinâmico do nosso progresso agrícola*. In: Anais do 1º CONGRESSO DE AGRICULTURA DO NORDESTE BRASILEIRO. Recife, 1923.

PERES, Octávio. *O ensino doméstico*. In: Anais do 1º CONGRESSO DE AGRICULTURA DO NORDESTE BRASILEIRO. Recife: 1923.

PETTIT, Michel. *O ensino da economia marxista aos estudantes de economia agrícola em países não marxistas*. Revista de Economia e Sociologia Rural, v. 26, n.1, jan./mar. São Paulo: 1988.

POMPÉIA, Raul. *O Ateneu*. Porto Alegre: L&PM, 1999.

RODRIGUES, Lincoln Monteiro. *Aspectos da Legislação do ensino agrícola brasileiro*. Rio de Janeiro: MA/Imprensa Nacional, 1943.

RODRIGUES, Lincoln Monteiro. *Aspectos da Legislação do ensino agrícola brasileiro*. Rio de Janeiro: MA/SAI, Imprensa Nacional, 1943.

RODRIGUES, Lincoln Monteiro. *Aspectos do ensino agrícola no Brasil*. Rio de Janeiro: ETA/Seav, 1958.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da educação no Brasil (1930/1973)*. Petrópolis: Vozes, 1987.

SAVIANNI, Demerval. *Escola e Democracia*. São Paulo: Cortez, 1983.

SEABRA, Arthur N. *O ruralismo e a expansão da agricultura para o Brasil ocidental*. In *Marcha para o Oeste*. Conferências culturais. Rio de Janeiro: MA/SIA, 1944.

SEBRAE/MG. *O modelo educacional austríaco*. Belo Horizonte: s/d.

SILVA, Fernandes e. *O ensino agrícola nas escolas primárias rurais*. In *Anais do 1º CONGRESSO DE AGRICULTURA DO NORDESTE BRASILEIRO*. Recife: 1923.

SILVA, Lígia Osório. *Terras devolutas e latifúndios: efeitos da Lei de 1850*. Campinas: Editora da Unicamp, 1996.

SILVA, Mª das Graças Baracho. *Da arte do ofício à especialização*. [s.l; s.n; s.d]

SILVEIRA, Luiz. *Ensino agrícola na Europa*. São Paulo: Secretaria de Agricultura, Comércio e Obras Públicas do Estado de São Paulo, 1920.

SIQUEIRA, Ângela C. *Propostas, conteúdos e metodologias do ensino agrotécnico: que interesses articulam e reforçam?*. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: Universidade Federal Fluminense, 1987.

SORJ, B. *Estado e classes sociais na agricultura brasileira*. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.

TECNIA. Revista do CEFET/GO. Goiânia: jan./jul. 2000, p. 54. [sem autor]

TEIXEIRA, Fernando Gomes e Francisco Maximiano Bezerra. *Educação cooperativista, uma experiência válida*. In: *BOLETIM COOPERATIVISTA*, São Paulo: vol. 1, n. 3, set/dez, 1974.

VASCONCELOS, Lauro de. *Santa Dica: encantamento do mundo ou coisa do povo*. Goiânia: Cegraf/UFG, 1981.

CONFIDENCIAL



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA

Of. nº 515/Br.


Em 23 OUT 1970

Do Diretor do Departamento de Ensino Médio
Ao Diretor do Colégio Agrícola de Rio Verde
Assunto Comunicação (faz)

Senhor Diretor

Tendo tomado conhecimento da distribuição por organização subversiva, em escolas de ensino agrícola, de questionário objetivando reativar os movimentos estudantis, solicito a atenção e cuidado de V.Sa. para que tal questionário não circule nesse estabelecimento, bem como a adoção das medidas necessárias à repressão desta tentativa de subversão.

Atenciosamente,


PAULO JOSÉ DUTRA DE CASTRO
Diretor do Ensino Médio



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA

CONFIDENCIAL

Of. nº 893 /Br.

Em

23 NOV 1970

Do Diretor do Departamento de Ensino Médio
Ao Diretor do Colégio Agrícola de Rio Verde
Assunto Análise do Clima Estudantil

Senhor Diretor

Em aditamento ao Of. nº 515/Br., de 23/10/70, transcrevo a seguinte nota que, a título de advertência, foi enviada a este Departamento, para que V.Sa. adote as medidas e precauções necessárias:

"O recrutamento comuno-subversivo volve-se para os educandários do ensino médio, engajando na subversão adolescentes inexperientes, precocemente desejosos de participar na vida nacional, aquém da idade da razão e por isso prematuramente à mercê de desvios perigosos.

Surge assim, o MOL (Movimento de Organização e Luta) organização clandestina que visa, a curto prazo, a organizar o MES (Movimento Estudantil Secundarista), constituindo-se na sua vanguarda.

Objetiva, também, integrar o MES na luta dos trabalhadores.

Estrutura-se em um Comando Geral e vários Comandos de Ação espalhados em rede nas bases secundaristas. Seus participantes são, na sua maioria, menores de 18 e maiores de 16 anos.

Agem através de boletim, panfletos e pichamentos, dando atualmente especial importância à desmoralização da repressão através de "denúncia desta".

Atenciosamente,

PAULO JOSÉ DUTRA DE CASTRO

Diretor do Ensino Médio

M.A. - SEAV
GINÁSIO AGRÍCOLA
Rio Verde

Protocolo nº 181/70



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL

CONFIDENCIAL

OFÍCIO CIRCULAR CONFIDENCIAL Nº 301 Em 30 de maio de 1973

Do Diretor-Geral do Departamento de Ensino Médio

Ao Diretor do C. A. de Rio Verde

Assunto Solicitação (faz)

Senhor Diretor

Atendendo determinação de Órgão Superior deste Ministério, solicitamos de V.Sa. responder ao que formulamos a seguir:

1. Constata-se alheamento, conformismo ou conivência de autoridades educacionais e culturais nesse Educandário, em relação a crimes, fatos delituosos e irregulares, praticados nos setores de suas respectivas responsabilidades?
2. Existem fatos concretos para assinalar?
3. Quais as responsabilidades apuradas, particularmente dos envolvidos? Quais os seus antecedentes?
4. Houve participação de elementos ou organizações estranhas à área educacional, nos casos concretos constatados? Quais os responsáveis e o proveito por eles auferido?
5. Quais as providências adotadas pela Direção desse Estabelecimento?
6. Quais as consequências e/ou repercussões dos casos ocorridos?
7. Solicito, também, de V.Sa., na resposta a este OFÍCIO CIRCULAR CONFIDENCIAL, que deverá chegar a este Departamento impreterivelmente até o dia 30.07.1973, fazer referência ao número do mesmo e usar no envelope o carimbo CONFIDENCIAL.

Na oportunidade, apresentamos a V.Sa., protestos de estima e consideração.

*Estudado pelo
Ofício nº 96/73 - Confidencial
em 9/6/73*

E. O. Gonçalves
Edmar de Oliveira Gonçalves
DIRETOR-GERAL

SG/sg



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL

2- original - m
Rio Verde 05/06/1973
[Assinatura]

MEC - DEM
COLÉGIO AGRÍCOLA
RIO VERDE

DE/CONF/CIRC/Nº 302/73

Em, 31.05.1973

Protocolo nº 0340/73

Em 05/06/1973

Do Diretor-Geral do Departamento de Ensino Médio

Ao Diretor do C.A. de Rio Verde

Assunto Solicitação (faz)

Marcelo das Costas

CONFIDENCIAL

Senhor Diretor

A fim de atender consulta formulada a este Departamento, solicito de V.Sa. responder ao que se segue:

1. Registram-se fatos de conduta social inconveniente, por parte de autoridade da Educação e Cultura?
2. Quais os casos concretos assinalados? Quais as autoridades e outras pessoas envolvidas e seus antecedentes?
3. Quais as providências tomadas pela Direção desse Estabelecimento?
4. Quais as consequências e/ou repercussões dos fatos observados?
5. Solicito, também, de V.Sa., que na resposta a este OFÍCIO CIRCULAR CONFIDENCIAL Nº 302, que deverá chegar, impreterivelmente, até 30.7.73, fazer referência ao número do mesmo e usar no envelope o carimbo CONFIDENCIAL.

Na oportunidade, apresento a V.Sa., protestos de estima e consideração.

Respon do do Julo
of. nº 11/73
18/5/73

[Assinatura]
Edmar de Oliveira Gonçalves
DIRETOR-GERAL

OBS.: O DESTINATÁRIO É RESPONSÁVEL PELA MANUTENÇÃO DO SIGILO DESTE DOCUMENTO (Art. 62 Dec. nº 60.417/67 - Regulamento para Salvaguarda de Assuntos Sigilosos). 249



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL

CONFIDENCIAL

OF/CIRC/CONF/Nº 306/73

Em, 12.06.1973

Do Diretor-Geral do Departamento de Ensino Médio

Ao Diretor do C.A. de Rio Verde

Assunto Solicitação (faz)

Senhor Diretor

Solicito de V.Sa., atenção especial para as perguntas que se seguem:

1. Existem autoridades da Educação e Cultura, nesse Estabelecimento que, no exercício de suas funções pratiquem ou tenham cometido arbitrariedades e abusos de poder?
 - 1.1 Quais os casos concretos assinalados? Autoridades e outras pessoas incluídas e seus antecedentes?
 - 1.2 Quais as consequências e/ou repercussões dos fatos assinalados?
 - 1.3 Quais as providências adotadas pela Diretoria desse Estabelecimento?

A resposta a este OF/CIRC/CONFIDENCIAL deverá chegar a este Departamento até o dia 25.07.1973, mencionando o número deste e, no envelope o carimbo CONFIDENCIAL.

Na oportunidade, apresento a V.Sa., protestos de estima e consideração.

Walter Gonçalves
 Edmar de Oliveira Gonçalves
 DIRETOR-GERAL

*Respondido pelo
 Of. nº 112/73
 em 18/07/73*

(Art. 62, Lei nº 50.417/67 - Regulamento para Salvaguarda de Assalados - 2º parágrafo)



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL

OF/CIRC/CONF/Nº 308/73

Em, 15.06.1973

Do Diretor-Geral do Departamento de Ensino Médio

Ao Diretor do C.A. de Rio Verde

Assunto Solicitação (faz)

CONFIDENCIAL

Senhor Diretor

Mais uma vez este Departamento necessita das respostas de V.Sa. às perguntas abaixo, a fim de cumprir determinação de Órgão Superior deste Ministério:

1. Existem casos de acumulação ilegal de cargos e funções, nesse Estabelecimento, por servidores da área da Educação e Cultura?
 - 1.1 Quais os casos concretos constatados?
 - 1.2 Quais as autoridades responsáveis e outras pessoas envolvidas?
 - 1.2.1 Quais os meios e processos utilizados para esse fim?
 - 1.3 Quais as consequências e/ou repercussões desses fatos?

Lembro a V.Sa. da necessidade de responder até o dia 25.07.1973, mencionando o número deste.

Na oportunidade, apresento a V.Sa., protestos de estima e consideração.

Walter Iniquiera
 Edmar de Oliveira Gonçalves
 DIRETOR-GERAL
 ASES/DEM

Respondido pelo Ofício
 n.º 113/73
[Assinatura]
 11/8/73
 13

O destinatário é responsável pela manutenção do sigilo deste documento.
 (rt. 62 'ac n.º 60.417/6, - Regulamento para Salvaguarda de Assuntos Sigilosos)



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL

OF/CIRC/CONF/Nº 309/73

Em, 19.06.1973

Do Diretor-Geral do Departamento de Ensino Médio

Ao Diretor do C.A. de Rio Verde

Assunto Solicitação (faz)

CONFIDENCIAL

Senhor Diretor

Solicito a V.Sa., através deste, respostas às perguntas abaixo formuladas, tendo em vista exigência de Órgão Superior deste Ministério. Devidas respostas deverão chegar a este Departamento até o dia 25 de julho próximo, mencionando o número deste.

1. Quais as atividades estudantis de maior destaque, que vêm a ter reflexos negativos ou positivos, dentro desse Estabelecimento?

1.1 Tem havido ou está para haver algum congresso, simpósio, encontro, etc., de estudantes? Quais as tendências e objetivos? Quais as entidades promotoras? Personalidades presentes? Quais as resoluções?

1.2 Houve instalação de processos, com vistas à aplicação do 477/69? Quais os motivos e os resultados? Quais os elementos atingidos? Quais as repercussões?

Na oportunidade, apresento a V.Sa., protestos de estima e consideração.

Edmar de Oliveira Gonçalves
DIRETOR-GERAL

O destinatário é responsável pela manutenção do sigilo deste documento.
(rt. 62 ec n° 60.417/67 - Regimento para Salvaguarda de Assuntos sigilosos)

Respondido pelo Ofício nº 121/73.
Arquivado - de
Circ. 124/07/73

OFÍCIO CIRCULAR DEA Nº 03 /70

Brasília, 27 de janeiro 1970


Do: Diretoria do Ensino Agrícola
Ao: Colégio Agrícola de Rio Verde
Assunto: Ofício (transcreve), Solicitação (faz)

Senhor Diretor:

Em anexo transcrevo ofício do Sr. Presidente da Comissão Nacional de Moral e Civismo, dirigida ao Sr. Ministro da Educação e Cultura, através do Sr. Secretário Geral do MEC.

Face ao citado ofício solicito seja remetido ao Setor do Pessoal, desta Diretoria, com a possível urgência, o cadastro do titular e substituto desse estabelecimento de Ensino.

Uso do ensejo para apresentar meus protestos de estima e distinta consideração.


NILTON SOARES DE FREITAS
Chefe da S.A. - DEA.

Setor do Pessoal
DA/ep.

253
1.70

C Ó P I A

urgente

COMISSÃO NACIONAL DE MORAL E CIVISMO

of. CNMC nº 7 /69

29/12/69

Presidente da Comissão Nacional de Moral e Civismo
Exmº. Sr. Ministro da Educação e Cultura, por intermédio de
Exmº. Sr. Secretário Geral do MEC
Professôres de Educação Moral e Cívica

Senhor Ministro:

1. O Decreto-Lei nº 869, de 12 de setembro de 1969, encontra-se em vigor, de acôrdo com o que estabelece o seu art. 10.
2. O art. 7º e parágrafo 1º e 3º do mencionado diploma legal fixam o modo de recrutamento dos professôres para a nova disciplina obrigatória - Educação Moral e Cívica, e na sua forma Estu- dos de Problemas Brasileiros para o ensino superior.
3. Concomitantemente, o § 6º do citado Decreto-Lei estabelece que a disciplina não poderá deixar de ser ministrada da forma prevista, sob nenhum pretexto, pelo que caberá ao diretor do estabelecimento evocar o seu ergino.
É óbvio, contudo, que haverá grandes dificuldades e mesmo impossibilidades de o diretor do estabelecimento cumprir, pessoalmente, os encargos do dispositivo legal focalizado.
4. Em consequência, e tendo em vista a urgência da designação de professôres para o início do próximo ano letivo, acordou a Comissão Nacional de Moral e Civismo, na 3ª Reunião Plenária, de 23.12.1969, que do regulamento do Decreto-Lei 869/69, em elaboração, conste a autorização para que os diretores de estabelecimentos com o encargo previsto no citado § 6º possam delegar a tarefa a professôres da sua confiança, e em regime de plena corresponsabilidade, desde que satisfaçam as condições:
 - a. - possuam idoneidade moral, devidamente apurada;
 - b. - concordem, em documento escrito, em ministrar a disci-

COMISSÃO NACIONAL DE MORAL E CIVISMO

plina de acordo com a orientação dos dispositivos do Decreto-Lei 869/69;

c. Possuam certificado de conclusão do curso de ensino normal para lecionarem em estabelecimento de nível primário;

d. possuam diploma de curso superior para lecionarem em estabelecimentos de nível médio e superior.

5. Concordou, ainda, a CNMC em que no regulamento mencionado, figurem as mesmas condições a e b, enumeradas no item 4, anterior, para serem exigidas:

a. dos candidatos à matrícula nos estabelecimentos de nível superior para habilitação e formação de todos os professores da disciplina Educação Moral e Cívica, inclusive na forma Estudo dos Problemas Brasileiros, além das demais exigências normais;

b. dos professores que venham a constituir o corpo docente dos cursos de habilitação e formação, mencionados na letra a, anterior.

Nesse sentido, nada mais fez a CNMC que inspirar-se e apoiar-se no art. 16 da Lei nº 4.024, de 20.12.1961, que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional:

"Art. 16. É de competência dos Estados e do Distrito Federal autorizar o funcionamento dos estabelecimentos de ensino primário e médio não pertencentes à União, bem como reconhecê-los e inspecioná-los.

§ 1º. São condições para o reconhecimento:

a) idoneidade moral e profissional do diretor e corpo docente;

.....
e) observância dos demais preceitos desta lei.
.....

6. Em vista do exposto, o Presidente da Comissão Nacional de Moral e Civismo solicita a V. Exa. a aprovação das decisões constantes dos itens 4 e 5 do presente documento, para que delas possam ser informadas as Diretorias de Ensino do MEC e os Secretários de Educação dos Estados e Territórios.

7. Pede vênias, outrossim, para encarecer a V. Exa., como faz, a necessidade de urgência na aprovação solicitada, dado o iní-

COMISSÃO NACIONAL DE MORAL E CIVISMO

cio, em março próximo, de novo ano letivo, apresentando na oportunidade, protestos de muita elevada consideração e respeito.

Ass.)

Gen MOACIR ARAÚJO LOPES
Presidente da CNMC

Em 23 de outubro de 1968

Do Diretor do Ensino Agrícola
Ao Diretor do Colégio Agrícola de Rio Verde - GO
Assunto: Consulta (faz)

Senhor Diretor

Em 2 de fevereiro do corrente ano, foi celebrado um Termo de Protocolo especial entre o Ministério da Educação e Cultura, por intermédio da Diretoria do Ensino Agrícola, e o Programa dos Voluntários da Paz (Peace Corps), cuja cópia anexamos a êste.

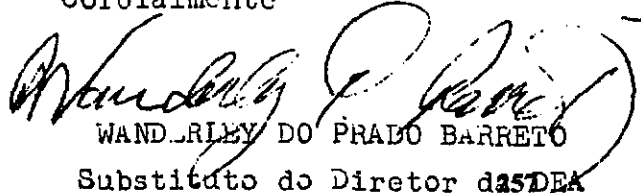
É do nosso interêsse que o programa, objeto dêste convênio, seja pôsto em execução a partir do próximo ano letivo. Para tal, estamos consultando a V.Sª. sôbre o interêsse de receber um Voluntário nesse estabelecimento.

Como é possível verificar-se através das cláusulas décima quarta e décima quinta do referido Protocolo, vários sã os campos de atuação dos Voluntários da Paz e esperamos contar com a vinda de elementos de comprovada experiência em desenvolvimento de projetos nesses diversos campos.

A fim de que possamos elaborar um programa geral ajustado às necessidades reais existentes em nossa rôde de ensino, solicitamos a V.Sª que nos seja enviada, dentro da maior brevidade possível, resposta telegráfica a nossa consulta. Essa urgência está vinculada à promência de partir-se de uma triagem de interêsse dos diversos colégios, para elaboração do programa específico de atuação do Voluntário. Em caso afirmativo, lembramos a V.Sª a observância da cláusula nona do Protocolo e solicitamos ainda a indicação das 3 principais áreas de maior necessidade para êsse estabelecimento, visando o programa em questão.

Na oportunidade, lembramos ainda a V.Sª. que a aceitação dessa nossa consulta implica no cumprimento de tôdas as atribuições constantes do Protocolo.

Corçialmente


WANDERLEY DO PRADO BARRETO
Substituto do Diretor da SDEA

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA

Térmo de Protocolo especial celebrado entre o Ministério da Educação e Cultura, por intermédio da Diretoria do Ensino Agrícola (DEA), e o Programa dos Voluntários da Paz (Peace Corps)

Aos dois dias do mês de fevereiro de mil novecentos e sessenta e oito, nesta cidade de Brasília, no Gabinete do Ministro da Educação e Cultura, presentes o respectivo titular- Deputado TARSO DUTRA, o Diretor do Ensino Agrícola - Dr. ERB VELEDA e o Dr. GERÔNIMO CHAVEZ, representando neste ato, o Diretor do Programa dos Voluntários da Paz no Brasil - Dr. ROBERT S. AVERY, deliberaram assinar o presente protocolo, em que se estabelecem os seguintes compromissos:

CLÁUSULA PRIMEIRA - A Diretoria do Ensino Agrícola, que neste ato passará a ser designada simplesmente de "DEA", se obrigará a nomear um elemento de ligação entre si e o Programa dos Voluntários da Paz, em nível nacional.

CLÁUSULA SEGUNDA - A DEA prestará colaboração efetiva:

- a) em tôdas as providências necessárias para a vinda de Voluntários da Paz;
- b) na seleção e levantamentos das escolas;
- c) na designação e colocação dos Voluntários da Paz;
- d) no planejamento e execução de programas de treinamento pré-serviço e em-serviço para os Voluntários da Paz

CLÁUSULA TERCEIRA - A DEA assegurará supervisão e assistência constantes ao diretor da escola e aos Voluntários da Paz, procedendo a avaliações periódicas do programa.

CLÁUSULA QUARTA - Orientará o diretor e os professores da escola, quanto à sua atuação no que se refere ao trabalho dos Voluntários da Paz.

MINISTERIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA

CLÁUSULA QUINTA - Estabelecerá com os Voluntários da Paz, por intermédio do diretor da escola, o programa de trabalho, atribuições e responsabilidades dentro das áreas prioritárias e de interêsse da escola, considerando a capacitação dos mesmos, quando deverá ser designado um professor ou outra pessoa de responsabilidade para atuar como "counterpart" (contrapartida) dos Voluntários da Paz em seu trabalho.

CLÁUSULA SEXTA - Orientará o diretor da escola, no sentido de que o mesmo facilite por todos os meios ao seu alcance, inclusive proporcionando condições de moradia e alojamento, sempre que possível, a boa adaptação dos Voluntários da Paz na escola e na comunidade, para que o seu trabalho possa oferecer o máximo de eficiência.

CLÁUSULA SÉTIMA - A DEA manterá, por intermédio do diretor da escola, contatos permanentes com o diretor estadual do Programa Voluntários da Paz.

CLÁUSULA OITAVA - O diretor da escola manterá o elemento de ligação da DEA perfeitamente a par do desenvolvimento do programa e do comportamento dos Voluntários da Paz.

CLÁUSULA NONA - O diretor da escola solicitará, caso julgue necessário e realmente assim o deseje, a colaboração dos Voluntários da Paz para o desenvolvimento de projetos e atividades de interêsse da escola.

CLÁUSULA DÉCIMA - O diretor da escola assegurará o perfeito entrosamento entre os Voluntários da Paz e a equipe de professores, alunos, funcionários e outras pessoas ligadas à escola.

CLÁUSULA DÉCIMA PRIMEIRA - Os Voluntários da Paz formularão os planos de trabalho, bem como o desenvolvimento de toda a programação, em perfeito entrosamento com a direção da escola.

CLÁUSULA DÉCIMA SEGUNDA - Colaborarão no estabelecimento de programas de intercâmbio Brasil-Estados Unidos - de pessoa para pessoa ou de escola para escola, inclusive no ensino de inglês.

MINISTERIO DA EDUCACAO E CULTURA

CLÁUSULA DÉCIMA TERCEIRA - Apresentarão relatórios periódicos de acôrdo com o que ficar estabelecido.

CLÁUSULA DÉCIMA QUARTA - Dedicar-se-ão a tipos de projetos e atividades que estejam de acôrdo com as possibilidades e interesse especiais da escola, tais como:

a) No campo da pecuária e da agricultura, nas seguintes áreas:

Avicultura, cunicultura, gado bovino de corte e de leite, suinocultura, piscicultura, apicultura, horticultura, oficinas rurais, etc;

b) No campo da Economia Doméstica, nas seguintes áreas:

Corte e costura, melhoramento do lar, nutrição, puericultura, trabalhos manuais, etc.

CLÁUSULA DÉCIMA QUINTA - Os Voluntários da Paz poderão, também, participar do planejamento, organização e execução de programas relacionados: à saúde e saneamento; organização e desenvolvimento de cooperativas escolares, a clubes de Futuros Fazendeiros do Brasil, Futuras Donas de Casa e Chefes de Família, (do tipo F.H.A.); a Clubes Agrícolas, Clubes do Mães, Clubes 4-5, etc.; à organização e expansão de programas recreativos; a excursões; à comemoração de datas e festividades tais como: Semana do Fazendeiro, Dia da Árvore, exposições, etc.; organização e expansão de bibliotecas; a exposições educativas na escola e na comunidade.

CLÁUSULA DÉCIMA SEXTA - A Escola de Didática do Ensino Agrícola, sediada em Brasília, Distrito Federal, será o principal campo de treinamento e adaptação dos Voluntários da Paz.

CLÁUSULA DÉCIMA SÉTIMA - Os atos aditivos que se tornarem necessários ao cumprimento dêste Protocolo serão firmados pelos Diretores da DEA e do Programa dos Voluntários da Paz.

CLÁUSULA DÉCIMA OITAVA - O presente Protocolo terá vigência até que uma das partes manifeste, por escrito, o desejo de rescindi-lo.

Brasília, 2 de fevereiro de 1968

TESTEMUNHAS: AROLDO FERREIRA VIEIRA
WALTER CARVALHO RIBEIRO

ERB VELEDA

GERONIMO CHAVEZ

/mcb./...:



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA
CAMPANHA NACIONAL DE ALIMENTAÇÃO ESCOLAR

Ofício Nº **01513** /68 CNAE/RF.GO.- Goiânia, 07 de novembro de 1968.

Do Representante Federal da CNAE em Goiás
Ao Sr. Diretor do Colégio Agrícola - Dr. Júlio Albuquerque Brandão
RIO VERDE - GO.

Assunto: *Faz agradecimento*

Senhor Diretor:

Estamos nos dirigindo a V. S^a. para agradecer-lhe e a todos os componentes da "Comissão Organizadora" do programa experimental do "Acompamento de Férias" a ser realizado nessa cidade, no período de 8 a 15 de dezembro próximo, a acolhida e o apoio dados à idéia de nossos colaboradores, Voluntários Marjorie e Chester, no sentido de torná-la realidade.

Contamos certos com o sucesso da iniciativa, vez que a cidade adotou o projeto e está pondo nêle todo o empenho necessário à sua efetiva realização.

Extremamente sensibilizados, ao ensejo, congratulamo-nos com Rio Verde pela sua disponibilidade às inovações e, com renovados agradecimentos, apresentamos-lhe protestos de estima e consideração.

ROBERTO KAFURI

Representante Federal da CNAE em Goiás

Ulls
ANS/lwcp.

Of. 212/68

04 de julho de 1.968

Diretor do Colégio Agrícola de Rio Verde

Ilm^o. Sr. Gerente da Distribuidora Sudoeste - N e s t a

O Colégio Agrícola de Rio Verde pertence a r<ê>de de Colégios e Ginásios Agrícolas, da Diretoria do Ensino Agrícola do Ministério / de Educação e Cultura, estando implantado numa das mais ricas zonas / agro-pastoris do Brasil-Central.

Iniciou suas atividades escolares em maio de 1.967, tendo / apenas um ano de vida, sofrendo como é natural as consequências de um estabelecimento com um ano apenas de vida ativa, agravando a sua situ^ação num Estado que lamentavelmente é pouco lembrado dos poderes pú - blicos.

O Colégio Agrícola de Rio Verde, propõe-se a formar TÉCNI - COS EM AGRICULTURA, de nível médio (2^o ciclo), sendo o único no Esta - do de Goiás.

Embora pertença ao MEC, êste ainda não teve condições de a - parelhá-lo, dado seus grandes encargos e assim nos ressentimos do que há de mais necessário, como seja aparelhamentos agrícolas para aten - der convenientemente as aulas de PROGRAMA AGRÍCOLA ORIENTADO.

Como nossos futuros profissionais irão orientar os nossos ru - rículas no amanho técnico da terra, para maior produtividade numa la - voura mecanizada, que floresce nesta região, de forma animadora, toma mos a liberdade de solicitar que seja com carinho estudada a possibi - lidade de ser cedido por EMPRÉSTIMO um dos arados existentes nessa f / firma, para aulas práticas de nossos alunos, pois certamente manusean - do-os confirmará sua utilidade sôbre congêneres de tração animal e serão em futuro próximo seus mais valiosos propagandistas.

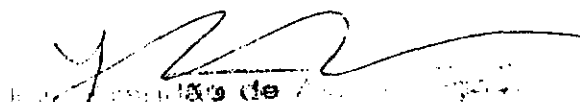
Este Colégio possui uma área de 200 ha. em quase sua totali - dade mecanizável, o que nos dará possibilidade de ministrar aulas práti - cas de real aproveitamento técnico-econômico.

Temos internados no momento:

1 ^o ano colegial	35 alunos
4a. série ginasial	13 alunos
3a. série ginasial	27 alunos
2a. série ginasial	85, alunos

Certo da atenção que êste meu pedido despertará em V. Sa.,
aproveito o ensejo para apresentar-vos as minhas

atenciosas saudações


Diretor do Colégio Agrícola de Rio Verde

Of. Nº 127/71

12 de abril de 1971

Diretor do Colégio Agrícola de Rio Verde

Prof. Dr. Júlio Brandão de Albuquerque

(convite faz)

Prezado Senhor

O Colégio fundado por vossas mãos, com o vosso ilimitado idealismo e espírito de luta, formará dia 30 de abril próximo a primeira turma de TÉCNICOS AGRICOLAS do Estado de Goiás.

É inimaginável a satisfação que teríamos em contar com a vossa presença.

Saudações


OSMAR JOSÉ SCHOSSLER
DIRETOR

16 de outubro de 1.968

Of. 338/68

Diretor do Colégio Agrícola de Rio Verde
Sr. Diretor da Diretoria do Ensino Agrícola

10/10/68

Graças a iniciativa do Lions Club de Rio Verde, este Colégio recebeu um trator zero quilômetro que nos proporcionou a aração de 15 alqueires geométricos de terrenos agricultáveis.

Serviço efetuado exclusivamente com alunos, pois este Colégio não possui tratorista.

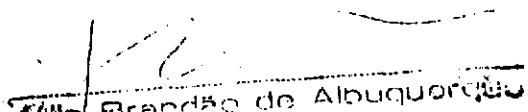
Instituímos a título experimental de práticas educativas em regime de meiro, projetos de cultivo de 31 ha. com alunos deste Colégio em sua quase totalidade do ginásio, pois em número de 35 alunos apenas 6 são do colegial.

Apenas estão escrito alunos que espontaneamente se ofereceram para constituírem os grupos, constantes da relação anexa, que demonstraram portanto vocação agrícola.

O índice é bastante tristececor, pois de 145 alunos frequentando, apenas 35 se interessaram pelos projetos (21,1%).

Foram designadas 2 áreas de 1 ha. cada, para experimentação de adubação e outra pra plantio demonstrativo de algodão, em cooperação com o Banco do Brasil, agência de Rio Verde / que fornecerá sementes e inseticidas.

Atenciosas saudações


Bráulio de Albuquerque
DIRETOR DO COLÉGIO AGRÍCOLA
de Rio Verde - Goiás

MEC - SENETE

Escola Agrotécnica Federal de Rio Verde

Rio Verde - Goiás



Cadastro Estudantil - Divisão de Atendimento ao Educando

SANDRO MARCOS CASTILHO Nascimento 25 / 01 / 74

Pai ROQUE ANTONIO CASTILHO

Mãe GERALDA MARTINS SILVA

de RIO VERDE-GO

Estado:

Endereço: AV. BRASIL Nº 18 A CENTRO-MAURILÂNDIA-GO CEP 75930-000 Fone: ~~649-1179~~

Sanguíneo: Fator RH: Data de Admissão 01 / 03 / 93

Interno

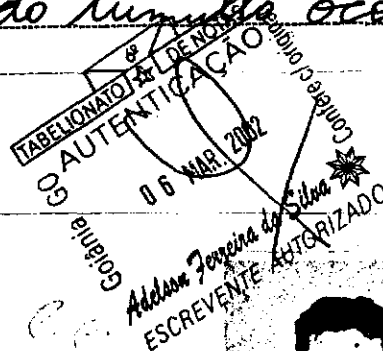
Semi-Interno

Externo

Série 19 93 2º e Série 19 94 3º C Série 19 95 3º A Série 19 96

Carteira de Habilitação: Sim Não

Observações: Ausente às aulas, voluntariamente, no período de 21/06/94 a 28/6/94.
Atas não justificadas. O aluno é advertido por escrito ao
re indicado como participante do tumulto ocorrido



MEC - SENETE

Escola Agrotécnica Federal de Rio Verde

Rio Verde - Goiás



Cadastro Estudantil - Divisão de Atendimento ao Educando

RONEY FRANCISCO GAMA Nascimento 01 / 04 / 72

Pai RON FRANCISCO GAMA

Mãe MARIA RITA GAMA

de JARAGUÁ - GO

Estado:

Endereço: AV. PRESIDENTE KENEDY 233-CENTRO-S.FRANCISCO DE GOIÁS-GO Fone: 733 1172 irmã
CEP 75490-000 01 / 03 / 93 prefetti

Sanguíneo: Fator RH: Data de Admissão 01 / 03 / 93

Interno

Semi-Interno

Externo

Série 19 93 2º e Série 19 94 2º A Série 19 95 3º A Série 19 96

Carteira de Habilitação: Sim Não

Observações: Ausente às aulas, voluntariamente, no período de 21/06/94 a 28/6/94.
Atas não justificadas. Aluno reprovado na 2ª série no ano de 1994
admitido em março de 1995 como aluno semi-interno. Por deca

Lista.
M E C - S E S G

Escola Agrotécnica Federal de Rio Verde
Rio Verde — Goiás



Cadastro Estudantil - Divisão de Atendimento ao Educando

Nome: Alain Wlady Ferreira Nascimento 20 / 09 / 73
Pai João Ferreira
Mãe Josefa Maria Ferreira
Municipal de: S.M. de Araguaia - GO Estado: _____
Residência: Rua B 325 S. Oeste São Miguel do Araguaia - GO Fone: 774 1455 (vizinha)
Grupo Sanguíneo: _____ Fator RH: _____ Data de Admissão: 13 / 02 / 89
Interno Semi-Interno Externo
1ª Série 1989 turma "D" 2ª Série 1990 D 3ª Série 1991 "D" _____ Série 19____
Possui Carteira de Habilitação: Sim Não
Observações: Suspenso c. 10. férias em 8/3/90 - Omitido em 10/3/90 por confusão
de aloj. do 1º ano. Participou diretamente em confusão armada
coletiva entre alunos da 2ª e 3ª séries em 14/10/90,

M E C - S E S G

Escola Agrotécnica Federal de Rio Verde
Rio Verde — Goiás



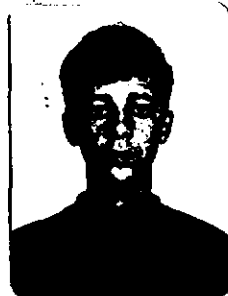
Cadastro Estudantil - Divisão de Atendimento ao Educando

Nome: RONEY PORTILHO FORTE Nascimento 26 / 01 / 1973
Pai EUZENIR FERREIRA FORTE
Mãe LUZIA PORTILHO FERNANDES FERREIRA
Municipal de: PIRANHAS Estado: GO
Residência: AVENIDA INDEPENDÊNCIA Nº 325 - PIRANHAS - GO Fone: 665.1280 Tel. Avô _____
Grupo Sanguíneo: _____ Fator RH: _____ Data de Admissão: 01 / 02 / 1990
Interno Semi-Interno Externo
1ª Série 1990 C 2ª Série 1991 "C" 3ª Série 1992 _____ Série 19____
Possui Carteira de Habilitação: Sim Não
Observações: Suspenso por 05 dias letivos a partir de 09/03/92 pelo Conselho
de professores por participar de alitor na quadra de esporte em
14/02/92 com alunos da 2ª série, fato este que muito contribuiu para

MEC - SENETE

Escola Agrotécnica Federal de Rio Verde

Rio Verde - Goiás



Cadastro Estudantil - Divisão de Atendimento ao Educando

Nome: JOÃO ANTÔNIO SILVA Nascimento 21 / 05 / 77
 Pai CLAUDIO ANTONIO SIQUEIRA
 Mãe MARAIDES PIMENTEL SIQUEIRA
 Natural de RIO VERDE-GO Estado: 621 2892 esc.
621 2892
 Residência: ALAMEDA CONTORBO Nº 126 J. AMÉRICA-RIO VERDE-GO Fone: 621 3974 R
 Grupo Sanguíneo: _____ Fator RH: _____ Data de Admissão 10 / 02 / 92
 Interno Semi-Interno Externo
 1ª Série 19 92 "D" 2ª Série 1993 3ª Série 1994 Série 19 _____

possui Carteira de Habilitação: Sim Não
 ocorrências: Agrediu com uma paulada contra seu primo (atingiu no braço c/ um cabo de enxada) dia 21/02/92-Suspensão por 05 dias corridos-Port. 01/92 a partir de 24/02
Em 10/9/92, portava um revólver calibre 22 com 4 projéteis

MEC - S E S G

Escola Agrotécnica Federal de Rio Verde

Rio Verde - Goiás



Cadastro Estudantil - Divisão de Atendimento ao Educando

Nome: FRANCISCO LUIZ MORAIS DA SILVA Nascimento 21 / 01 / 1975
 Pai FRANCISCO LUIZ DA SILVA
 Mãe ARACI MORAIS DA SILVA
 Natural de BACABAL Estado: MA
 Residência: AV. BERNARDO SAYÃO Nº 1167 - ESTRELA DO NORTE - GO Fone: 781.1287
 Grupo Sanguíneo: _____ Fator RH: _____ Data de Admissão: 01 / 02 / 1990
 Interno Semi-Interno Externo
 1ª Série 19 90 B 2ª Série 1991 "B" 3ª Série 1992 "B" Série 19 _____

possui Carteira de Habilitação: Sim Não
 ocorrências: Suspensão pelo conselho de professores por 05 dias letivos a partir de 09/3/92, por incitar um confronto coletivo entre 2ª e 3ª série declarando guerra entre as séries após aula no

MEC - SENETE

Escola Agrotécnica Federal de Rio Verde

Rio Verde - Goiás



Cadastro Estudantil - Divisão de Atendimento ao Educando

Nome: VILZA CRISTINA DE SOUZA Nascimento: 15 / 01 / 1977

Pai: JAIR VIEIRA DE ALMEIDA (pai de criação) 09/03/94.

Mãe: JEDVANIA MARIA DE SOUZA

Natural de: RIO VERDE-GO Estado: _____

Residência: RUA 13 nº 358 VILA AMALIA RIO VERDE-GO Fone: 621 3436 Res. _____

Grupo Sanguíneo: _____ Fator RH: _____ Data de Admissão: 22 / 02 / 91

Interno Semi-Interno Externo

1ª Série 19 91 "A" 2ª Série 19 93 3ª Série 19 94 Série 19 _____

Possui Carteira de Habilitação: Sim Não

Observações: Advertida em 08/3/94, por desrespeito aos colegas durante a semana de ensaio. Vilza Cristina de Souza. RUA 14 n 718 Vila Amalia II Rio Verde-GO

Des. passou para o regime de externato em 02/03/96 por decisão do Conselho de Professores.

GOIÁS
AUTENTICAÇÃO
09 MAR 2002
Adelson Pereira da Silva
ESCRIVENTE AUTORIZADO

MEC - SEMTEC

Escola Agrotécnica Federal de Rio Verde

Rio Verde - Goiás



Nº 09

Cadastro Estudantil - Departamento de Atendimento ao Educando

Nome: Elisângela Rocha de Oliveira Nascimento: 17 / 06 / 79

Pai: COBIÂNIO JOSE DE OLIVEIRA

Mãe: JANDIRA ROCHA DE OLIVEIRA

Natural de: RIO VERDE = GO Estado: _____

Residência: RUA PROF. JOAQUIM PEDRO Nº 1112 CENTRO - Rio Verde-GO CEP 75 901-710 Fone: 621 0140 612 1803

Grupo Sanguíneo: _____ Fator RH: _____ Data de Admissão: 06 / 03 / 1995

Interno Semi-Interno Externo

1ª Série 19 95 "A" 2ª Série 19 96 Série 19 _____ Série 19 _____

Possui Carteira de Habilitação: Sim Não

Observações: A aluna é advertida, em 05/03/96, por ato de desrespeito a colega da 1ª série, na semana de integração 96. Elisângela R. de Oliveira

MEC - SENETE *Rep.*

Escola Agrotécnica Federal de Rio Verde

Rio Verde - Goiás



N. 35

Cadastro Estudantil - Divisão de Atendimento ao Educando

SIDNEI JOSÉ DOS SANTOS JÚNIOR Nascimento 18 / 04 / 79
 Pai SIDNEI JOSÉ DOS SANTOS
 Mãe SUELENE MESQUITA DA SILVA SANTOS (*viúva*) 6130733
 de RIO VERDE Estado: GOIÁS
 Rua: AV. CAIAPÓ N. 793 PIRANHAS GOIÁS CEP 76225-900 Fone: 665 1214 (amiga)

Sanguíneo: _____ Fator RH: _____ Data de Admissão 01 / 03 / 94
 Interno Série 19 94 1ª Série 19 95 Semi-Interno 2ª Série 19 96 Externo 3ª Série 19 97

Carteira de Habilitação: Sim Não
 Observações: Disciplina: no final do mês de setembro de 1996, foi quitada
electual e participativo do abate e desvio de um porco da
suocultura desta escola, conforme informações e confissão do
próprio aluno. CONTINUA NO VERSO

MEC - SEMTEC

Escola Agrotécnica Federal de Rio Verde

Rio Verde - Goiás



Nº 02

Cadastro Estudantil - Departamento de Atendimento ao Educando

ALEXANDRE LUIZ BARROSO Nascimento: 26 / 03 / 80
 Pai: Rubens Luiz Barroso
 Mãe: Marli Candida Barroso
 de: Uberlândia Estado: Minas Gerais
 Rua: FAZENDA São Bento, Zona Rural - Montes Claros de Goiás-GO - CEP 76255-0
 Fone: (062) 370-1272

Sanguíneo: _____ Fator RH: _____ Data de Admissão _____ / _____ / _____
 Interno Série 19 95 "D" 2ª Série 19 96 Semi-Interno 3ª Série 19 97 Externo Série 19 _____

Carteira de Habilitação: Sim Não 270
 Observações: Participante do desvio injusto de um porco da suinocultura
escola no final de setembro de 1996, conforme informações e confissão

MEC - SENETE

Escola Agrotécnica Federal de Rio Verde

Rio Verde - Goiás



Cadastro Estudantil - Divisão de Atendimento ao Educando

Nome: CLEITON BARBOSA CARNEIRO Nascimento 31 / 01 / 76
Pai: ANTÔNIO LIRA CARNEIRO
Mãe: ALMESINA BARBOSA CARNEIRO
Natural de: CAIAPÔNIA - GO Estado: _____
Residência: AV. DO COMÉRCIO Nº 685-CENTRO-CAIAPÔNIA-GO CEP 75850-000 Fone: 663 1492
Grupo Sanguíneo: _____ Fator RH: _____ Data de Admissão 01 / 03 / 93
Interno Semi-Interno Externo
Série 19 93 2ª Série 19 94 3ª Série 19 95 Série 19 _____

Possui Carteira de Habilitação: Sim Não
Observações: No dia 03/12/93 o aluno chegou de madrugada, embriagado no alojamento batendo no armário, sendo ^{avisado} pelo diretor-geral. Cleiton B.C. ausente às aulas, voluntariamente, no período de 21/06/94 a 28/06/94

MEC - SENETE

Escola Agrotécnica Federal de Rio Verde

Rio Verde - Goiás



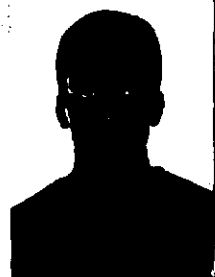
Cadastro Estudantil - Divisão de Atendimento ao Educando

Nome: WALTER JÚNIOR DA SILVA LOPES Nascimento 03 / 04 / 73
Pai: WALTER LOPES PACHECO
Mãe: CONCEIÇÃO DA SILVA LOPES
Natural de: RIO VERDE - GO Estado: _____
Residência: RUA 09 SETOR BELA VISTA Nº 113 PARAUNA - GO Fone: 546 1252 avô _____
Grupo Sanguíneo: _____ Fator RH: _____ Data de Admissão 546 1186 / viz.
Interno Semi-Interno Externo
Série 19 91 "A" 2ª Série 19 92 3ª Série 19 93 Série 19 _____

Possui Carteira de Habilitação: Sim Não
Observações: Em 17/6/91 foi encontrado nas mediações da Escola, por volta das 23h, embriagado e inspirando cloroformio. Pela gravidade e também por ser primário, a DAE e SDE decidiram

MEC - S E S G

Escola Agrotécnica Federal de Rio Verde
Rio Verde - Goiás



N. 08

Cadastro Estudantil - Divisão de Atendimento ao Educando

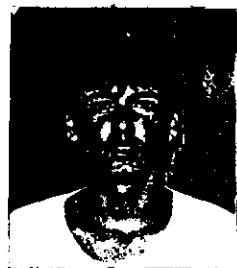
Nome: DANIEL FERNANDES BOECHAT Nascimento 12 / 08 / 77
 Pai: ELTER BOECHAT DOS SANTOS
 Mãe: MARIA ROSALVA FERNANDES BOECHAT
 Natural de: NOVA XAVANTINA Estado: MT
 Residência: R. ABAITÉ N. 156 CENTRO-NOVA XAVANTINA MT Fone: 065 4381112(avo)
 CEP: 78690-000
 Grupo Sanguíneo: Fator RH: Data de Admissão: 01 / 03 / 94
 Interno Semi-Interno Externo
 1ª Série 1994 2ª Série 19 3ª Série 19 4ª Série 19
 Possui Carteira de Habilitação: Sim Não

Observações: *Reclamação dos colegas quanto à limpeza de quarto. Perdeu a monitoria do setor de Esportes. No dia do evento entre alunos da 1ª e 3ª séries (festa junina) participou a favor das 3ª séries. Por tudo isso foi*

TABELONÁRIO DE ATENDIMENTO
 GOIÁS
 GO
 06 MAR 2002
 Adilson Ferreira da Silva
 ESCRIVENTE AUTORIZADO

MEC - SENETE

Escola Agrotécnica Federal de Rio Verde
Rio Verde - Goiás



Cadastro Estudantil - Divisão de Atendimento ao Educando

Nome: WELINTON JOSÉ GUIMARÃES Nascimento 25 / 05 / 74
 Pai: JOSÉ BERNARDES GUIMARÃES
 Mãe: IVANILDES DE DELURDES GUIMARAES
 Natural de: MONTES CLAROS DE GOIÁS - GO CEP 76255-000 Estado: _____
 Residência: FAZENDA MANGABA - MONTES CLAROS DE GOIÁS - GO Fone: 3701293
PRAÇA JOAQUIM ERNESTO Nº 158 - M. Claros de Goiás-GO
 Grupo Sanguíneo: Fator RH: Data de Admissão: 27 / 02 / 91
 Interno Semi-Interno Externo
 1ª Série 19 91 "B" 2ª Série 1992 "B" 3ª Série 1993 4ª Série 19
 Possui Carteira de Habilitação: Sim Não

Observações: _____
 ENDEREÇO: PRAÇA JOAQUIM ERNESTO Nº 158 - CEP 76255-000 - M. CLAROS DE GOIÁS-GO
 FONE: 370 1293. (05.11.92)