



GLEICE IZAURA DA COSTA OLIVEIRA

**DE PATRONATO AGRÍCOLA À ESCOLA AGROTÉCNICA FEDERAL
DE CASTANHAL: O QUE A HISTÓRIA DO CURRÍCULO REVELA
SOBRE AS MUDANÇAS E PERMANÊNCIAS NO CURRÍCULO DE
UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO TÉCNICO?**

Belém-PA
2007

GLEICE IZAURA DA COSTA OLIVEIRA

**DE PATRONATO AGRÍCOLA À ESCOLA AGROTÉCNICA FEDERAL
DE CASTANHAL: O QUE A HISTÓRIA DO CURRÍCULO REVELA
SOBRE AS MUDANÇAS E PERMANÊNCIAS NO CURRÍCULO DE
UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO TÉCNICO ?**

Dissertação apresentada ao Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará – Mestrado Acadêmico – vinculado à Linha de Pesquisa Currículo e Formação de Professores.

Orientador: Prof. Dr. Genylton Odilon Rêgo da Rocha

**Belém-PA
2007**

GLEICE IZAURA DA COSTA OLIVEIRA

**DE PATRONATO AGRÍCOLA À ESCOLA AGROTÉCNICA FEDERAL
DE CASTANHAL: O QUE A HISTÓRIA DO CURRÍCULO REVELA
SOBRE AS MUDANÇAS E PERMANÊNCIAS NO CURRÍCULO DE
UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO TÉCNICO ?**

Dissertação apresentada ao Colegiado do
Programa de Pós-Graduação em Educação da
Universidade Federal do Pará – Mestrado
Acadêmico – vinculado à Linha de Pesquisa
Currículo e Formação de Professores,

Orientador: _____
Prof. Dr. Genylton Odilon Rêgo da Rocha - UFPA

Co-Orientadora: _____
Profa. Dra. Josenilda Maria Maués da Silva - UFPA

1º Examinador(a): _____
Profa. Dra. Irma Rizzini-UFRJ

2º Examinador(a) : _____
Profa. Dra. Maria Antonia Cardoso do Nascimento - UFPA

3º Examinador(a): _____
Prof. Dr. Paulo Sérgio de Almeida Corrêa - UFPA

Suplente: _____
Prof. Dr. Ronaldo Marcos de Lima Araújo - UFPA

AVALIADO EM: ____/____/____

CONCEITO: _____

Dedico este trabalho a meu pai José Rocha da Costa, amigo, companheiro, compreensivo, um “mestre” na arte de viver com seus 70 anos. Obrigada, pai, por todo apoio durante estes dois anos.

Às queridas e amadas filhas Thaís, Thainá e Thamíres, razões de meu esforço para concluir esta caminhada.

AGRADECIMENTOS

Concluir esta dissertação de mestrado significa um momento “singular” da minha existência. Primeiro pela mudança que ocasionou no meu dia-a dia; segundo pelo fato de que, para concretizar este ideal, foi crucial o apoio e a ajuda daqueles que de forma amorosa e prestativa estiveram ao meu lado.

Antes de registrar minha gratidão a estas pessoas, primeiramente agradeço a Deus e Meishu-Sama pela força espiritual, vida, saúde e disposição para enfrentar os percalços com os quais me deparei durante toda a trajetória de produção, pois sem a fé seria dura, quicá impossível, o fim da caminhada.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Genylton Odilon Rêgo da Rocha, por vários motivos. Entre esses, destaco: o incentivo, as palavras confortadoras e, no momento certo, as enérgicas orientações, ensinando-me a trilhar os primeiros caminhos da pesquisa; e também por ser um apaixonado por História do Currículo, contagiando-me com sua paixão, pois com perspicácia e sabedoria vislumbrou antes de mim as possibilidades em pesquisar a História do Currículo da EAFC-PA . Minha eterna gratidão. O senhor mudou minha “História”.

Ao meu querido e amado esposo Pedro Brito de Oliveira, que em alguns momentos assumiu meu papel, devido às responsabilidades com o Curso de Mestrado. Desculpa os momentos de irritação.

À minha mãe Maria de Nazaré Souza da Costa e sogra Maria das Dores Brito de Oliveira, por terem cuidado das minhas filhas em vários momentos, e principalmente nos finais de semana , quando não pude mais ir à Belém ver a família por precisar estudar.

À senhora Edna Maria Pantoja dos Santos, minha eficiente secretária, que durante estes dois anos está cuidando da minha casa, de mim e de minhas filhas com dedicação e carinho.

Ao meu irmão Gustavo Rocha Souza da Costa, pelas caronas do terminal rodoviário até a UFPA, pela companhia nas idas constantes ao Arquivo Público do Pará e ao Centur. Por inúmeros favores... Muito obrigado, “Mano.”

Ao ministro Orindo Silveira Tobias pelo permanente conforto espiritual ao longo desta jornada.

Ao diretor da EAFC-PA, Prof. Francisco Edinaldo Feitosa de Araújo, pelo esforço em buscar os meios legais para que eu pudesse ser liberada, e o empenho em ajudar-me, nas liberações de passagens e diárias para apresentar a pesquisa no Congresso Brasileiro de Educação, realizado na Pontifícia Universidade Católica do Paraná e no I Colóquio

Internacional de História e Memória da Educação/ VI Encontro de Historiadores da Educação realizado em Fortaleza-CE.

Ao Diretor do Departamento de Ensino, Prof. Dr. Cícero Paulo Ferreira, pela compreensão, apoio e solidariedade nesta caminhada.

A Mônica Coeli Soares Mesquita, amiga e psicóloga, obrigada pelas palavras de bom senso.

A Níeda Damasceno Souza, que ajudou-me a encontrar fotos e documentos no Arquivo Público do Pará sobre o Patronato Agrícola Manoel Barata e gentilmente permitiu que eu utilizasse seu Trabalho de Conclusão de Curso como uma das referências para minha pesquisa.

A Ana Maria Almeida Madeira e Maria de Nazaré Lameira Silva, funcionárias do Setor de Registros Escolares da EAFC-PA, por terem auxiliado na busca dos documentos.

A Geovane Nobre Lamarão, Jorge Luis Moraes Valente e Washington Barbosa Melo, funcionários da Unidade de Processamento de Dados da EAFC-PA, que me ensinaram a utilizar as ferramentas da informática.

Aos amigos da equipe pedagógica, Andréa Maria Mello Costa Lima, Damiana Barros do Nascimento, José Edivaldo Moura da Silva, Maria Gilsara Rodrigues Dias e Márcia Brito da Silva Lima, que dividiram entre si meu trabalho quando fui liberada para estudar.

Aos colegas de turma, e com gratidão muito especial, as amigas Amélia Maria Araújo Mesquita, Ana Claudia Cristo, Sandra Karina Barbosa Mendes, Vera Solange Pires Gomes, Solange Mochiutti, Marilene Maués, Lucineide Nascimento, Joana d'Arc de Vasconcelos Neves, pela atenção, carinho, dedicação e cumplicidade. Vocês são companheiras para todos os momentos.

Aos professores do Programa de Mestrado Acadêmico em Educação, em especial a prof^a Dr^a Ilda Estela Amaral de Oliveira, Prof^a Dr^a Sonia Bertolo, Prof. Dr Paulo Sérgio de Almeida Corrêa, Prof. Dr. Ronaldo Marcos de Lima Araújo e Prof. Dr Salomão Antonio Mufarrej Hage, pelos ensinamentos que muito me ajudaram a desenvolver esta pesquisa.

À Secretária do Programa de Mestrado Acadêmico em Educação, Maria da Conceição S. Mendes, pela cordialidade com a qual sempre me atendeu nos momentos que necessitei de informações e outros serviços deste setor.

Aos professores Jorge Queiroz, Onice Esteves e Maria de Fátima Dias Paes pela revisão gramatical e apoio constante nos dias que antecederam à defesa.

Cada conjuntura tem seus determinantes estruturais e questões particulares à história que se desenvolve naquele momento. Os fenômenos educacionais são parte do conjunto de relações sociais desses diversos momentos históricos.

(FRIGOTTO; CIAVATTA, 2006)

LISTA DE SIGLAS

ABI – Associação Brasileira de Imprensa
AI – Atos Institucionais
ASPHE – Associação Sul Rio Grandense de Pesquisadores e m História da Educação
BCB- Banco de Crédito da Borracha
BID- Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD- Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento
BM – Banco Mundial
BNDE- Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico
BNH- Banco Nacional de Habitação
CBAR- Comissão Brasileiro- Americana de Educação das Populações Rurais
CDAPH – Centro de Documentação e Apoio à Pesquisa em História da Educação
CEB – Câmara de Educação Básica
CEFET- Centro Federal de Educação Tecnológica
CENTUR- Fundação Cultural do Pará Tancredo Neves
CEPLAC – Comissão Executiva do Plano da Lavoura Cacaueira
CFE – Conselho Federal de Educação
CGAE – Coordenação Geral de Atendimento ao Educando
CGE – Coordenação Geral de Ensino
CLT- Consolidação das Leis do Trabalho
CNE – Conselho Nacional de Educação
COAGRI – Coordenação Nacional do Ensino Agropecuário
CONCEFET – Conselho de Dirigentes dos Centros Federais de Educação Tecnológica
CONDAF – Conselho Nacional dos Dirigentes das Escolas Agrotécnicas Federais
CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação
CONTAP- Conselho de Cooperação Técnica da Aliança para o Progresso
DCNP- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico
DDE – Departamento de Desenvolvimento Educacional
DEA – Diretoria do Ensino Agrícola
DEM – Departamento do Ensino Médio
EAF- Escolas Agrotécnicas Federais
EAF-PA – Escola Agrotécnica Federal de Castanhal- Pará
EMATER – Empresa de Assistência e Extensão Rural

EMBRAPA – Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária
EUA- Estados Unidos da América
FGTS- Fundo de Garantia por Tempo de Serviço
FHC- Fernando Henrique Cardoso
FMI- Fundo Monetário Internacional
FUNDEF- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
FUNRURAL- Fundo de Assistência ao Trabalhador Rural
FUP- Frente Única Paraense
HISTEDBR – Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil
IBAMA – Instituto Brasileiro de Meio-Ambiente
IBRA – Instituto Brasileiro de Reforma Agrária
IMAZON – Instituto do Homem e Meio Ambiente da Amazônia
INDA – Instituto Nacional de Desenvolvimento Agrário
ISCHE –Association Internationale pour L’Histoire de L’Éducation
JK- Juscelino Kubitschek
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LPP – Laboratório de Práticas e Produção
MEC- Ministério da Educação e Cultura
NSE – Nova Sociologia da Educação
OAB- Organização dos Advogados do Brasil
PAO – Programa Agrícola Orientado
PASEP- Programa de Formação de Patrimônio do Servidor Público
PCB- Partido Comunista do Brasil
PDT- Partido Democrático Trabalhista
PEI- Política Externa Independente
PFL- Partido da Frente Liberal
PIS- Programa de Integração Social
PL- Partido Liberal
PND – Plano Nacional de Desenvolvimento
PPP- Partido Popular do Pará
PREMEN – Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio
PRODEM – Programa de Desenvolvimento do Ensino Médio
PROED – Programa de Expansão de Educação Profissional

PROEP – Programa de Expansão da Educação Profissional
PSDB- Partido da Social Democracia Brasileira
RCNEPNT – Referenciais Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico
REP – Reforma da Educação Profissional
SAGRI – Secretaria Executiva de Agricultura
SBHE – Sociedade Brasileira de História da Educação
SEAV – Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário
SEDUC – Secretaria Executiva de Educação
SEF – Sistema Escola-Fazenda
SEMAP – Secretaria de Estado de Meio Ambiente e Desenvolvimento Sustentável
SEMEDET – Secretaria Municipal de Educação de Castanhal
SEMTEC – Secretaria de Educação Média e Tecnológica
SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAR- Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
SEP- Serviço de Educação-Produção
SER – Setor de Registros Escolares
SESUP – Secretaria de Justiça e Segurança Pública
SIEC- Seção de Integração Escola- Comunidade
SOE- Seção de Orientação Educacional
SPVEA- Superintendência do Plano de Valorização Econômica da Amazônia.
SSP- Seção de Supervisão Pedagógica
SUDENE – Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste
SUMOC- Superintendência Nacional da Moeda e do Crédito
SUNAB- Superintendência Nacional do Abastecimento
SUPRA- Superintendência de Política Agrária
UEP – Unidade Educativa de Produção
UFRRJ- Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UNE- União Nacional dos Estudantes
UNED- Unidade de Ensino Descentralizada
USAID – Agência Norte- Americana para o Desenvolvimento do Ensino Médio

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Patronato Agrícola Manoel Barata.(Outeiro-PA)	63
Figura 2: Dependências do Patronato Agrícola Manoel Barata (Outeiro-PA)	74
Figura 3: Professor Lobato, alunos e funcionários do Patronato Agrícola Manoel Barata no auditório (Outeiro-PA)	76
Figura 4: Quadra de Esportes do Patronato Agrícola Manoel Barata (Outeiro-PA)	78
Figura 5: Parte da fachada do prédio principal do Patronato Agrícola Manoel Barata (Outeiro- PA)	78
Figura 6: O exército chegando com a mudança do Colégio Agrícola Manoel Barata no município de Castanhal-PA.....	145
Figura 7: Os caminhões do exército com a mudança em frente a UEP destinada à fabricação de farinha e rações (Castanhal-PA)	145
Figura 8: O espaço da Escola-Fazenda, organizado com as UEPs no Colégio Agrícola Manoel Barata (Castanhal- PA).....	146
Figura 9: Estrada que vai para o campo e UEP de Mecanização à direita (Castanhal-PA)	147
Figura 10: Layout da parte externa da UEP de Agricultura (Castanhal-PA)	147
Figura 11: Layout da parte interna da UEP de Agricultura- Sala das aulas teóricas da parte diversificada do currículo.(Castanhal-PA).....	148
Figura 12: Alunos em aula prática na UEP de Agricultura (Castanhal-PA).....	148
Figura 13: UEP Agroindústria/ Fabricação de Farinha e Rações (Castanhal-PA)	149
Figura 14: Cooperativa Escola (Castanhal-PA), um dos principais componentes pedagógicos do SEF.....	149
Figura 15: Entrada principal da EAFC-PA em Castanhal-PA	184

QUADROS

Quadro 1: Levantamento dos Trabalhos apresentados nos Eventos da HISTEDBR	
Seminários	32
Quadro 2: Levantamento dos Trabalhos apresentados nos Eventos da HISTEDBR-	
Jornadas	33
Quadro 3 : Levantamento dos Temas dos artigos publicados na revista HISTEDBR ...	33
Quadro 4: Relação dos Patronatos Agrícolas fundados no Brasil	64
Quadro 5: Desenho Curricular do Curso de Iniciação Agrícola- Escola de Iniciação Agrícola Manoel Barata/ Manoel Barata/ Outeiro- PA	110
Quadro 6: Desenho Curricular do Curso de Mestría Agrícola- Escola de Mestría Agrícola Manoel Barata/ Outeiro- PA	111
Quadro 7: A mudança no nome da Instituição com a Lei Orgânica do Ensino Agrícola	112
Quadro 8: A organização da Instituição após a LDB Nº 4024/61	117
Quadro 9: Habilitação do Curso Ginásial e Agrícola	118
Quadro 10: Habilitação do Curso Colegial Agrícola	119
Quadro 11: De Patronato Agrícola a Colégio Agrícola Manoel Barata: Sistematização das mudanças e permanências	120
Quadro 12: Acordos Assinados pelo Governo Brasileiro no período de 1960 a 1970 ...	133
Quadro 13: Distribuição Geral das Turmas para cursar as Disciplinas do Núcleo Comum e da Parte Diversificada	150
Quadro 14: Distribuição das Atividades nas UEPs de 1ª série por grupo	151
Quadro 15: Quadro de Habilitações para área de Agricultura e Pecuária	153
Quadro 16: Desenho Curricular do Curso Técnico em Agropecuária do Colégio Agrícola Manoel Barata (1ª série)	154
Quadro 17: Desenho Curricular do Curso Técnico em Agropecuária do Colégio Agrícola Manoel Barata (2ª série)	155
Quadro 18: Desenho Curricular do Curso Técnico em Agropecuária do Colégio Agrícola Manoel Barata (3ª série)	156
Quadro 19: As mudanças e permanências do Colégio Agrícola Manoel Barata decorrentes do Sistema Escola-Fazenda	160
Quadro 20: Prioridades de Cursos para EAFC-PA	187

Quadro 21: Quadro das áreas profissionais e cargas horárias mínimas	188
Quadro 22: Desenho Curricular do Curso Técnico Agrícola com Habilitação em Agricultura	190
Quadro 23: Desenho Curricular do Curso Técnico Agrícola com Habilitação em Zootecnia	191
Quadro 24: Desenho Curricular do Curso Técnico em Agropecuária com Habilitação em Agricultura	192
Quadro 25: Desenho Curricular do Curso Técnico em Agropecuária com Habilitação em Zootecnia	193
Quadro 26: De Colégio Agrícola à Escola Agrotécnica Federal de Castanhal - Mudanças e Permanências no Currículo	197

RESUMO

Este estudo insere-se no campo da História do Currículo e tem como objetivo central pesquisar as mudanças e permanências curriculares identificadas em decorrência das diferentes prescrições oficiais que foram implementadas na instituição, atualmente denominada de Escola Agrotécnica Federal de Castanhal, desde sua criação em 1/12/1921, como Patronato Agrícola Manoel Barata, até as recentes reformas implantadas pela LDB nº 9394/1996. Para coleta de dados sobre a História do Currículo desta instituição fez-se uma revisão bibliográfica e pesquisa documental nos arquivos da instituição, no Arquivo Público do Estado do Pará e no Setor de Obras Raras do CENTUR. Esta coleta de dados foi realizada para selecionar documentos e fontes iconográficas sobre a instituição, referente ao período pesquisado. A pesquisa bibliográfica subsidiou a caracterização e os eventos que ocorreram na sociedade brasileira e paraense do período pesquisado (1921-1996). Após este levantamento de dados, a análise por nós desenvolvida seguiu três eixos de investigação: primeiramente buscou-se desvelar as condições sócio-político-econômicas vividas pelo Brasil e pelo Estado do Pará durante a República até a década de 1990; em seguida identificaram-se as políticas que foram estabelecidas para o ensino agrícola, para finalmente delimitar quais as influências desta realidade mais ampla no currículo oficial adotado pela EAFC-PA. A partir das análises feitas nos currículos prescritos adotados na instituição, conclui-se que, ao longo de sua existência, a EAFC-PA, como instituição oficial de ensino profissional na área agropecuária, vem adotando estes modelos curriculares para atender imperativos sóciopolíticos, econômicos de cada época.

Palavras-Chave: História do Currículo; Currículo Prescrito; Ensino Técnico Agropecuário; Patronato Agrícola; Escola Agrotécnica

ABSTRACT

This research is inserted in the field of the History of the curriculum and has as its main objective to research what has changed and what is maintained in the curriculum identified as a result of the different official prescriptions which had been implemented in the institution currently called *Escola Agrotécnica Federal de Castanhal* (EAFC-PA), since its foundation on December 1st, 1921, as *Patronato Agrícola Manoel Barata*, until the recent reforms implanted by the LDB nº 9394/1996. To carry out the collection of data on the History of the curriculum of this institution it was necessary a bibliographical revision and documentary research in the files of the institute, in the Public File of the State of Pará and in the Department of Rare Workmanships of the CENTUR. This collection of data was carried out to select documents and iconographic sources on the institute related to the period researched. The bibliographical research subsidized the characterization and the events that had occurred in the Brazilian and Paraense society of the researched period (1921-1996). After this data-collecting, the analysis we developed followed three axles of inquiry, first we searched to find out the socio-political-economic conditions in Brazil and in the State of Pará during the Republic until the decade of 1990, after that we identified the politics that had been established for agricultural education, so that we could finally delimit which influences of this ampler reality in the official curriculum were adopted by the EAFC-PA. From the analyses made in the curriculums prescribed adopted in the institute we conclude that throughout its existence, the EAFC-PA as an official institute of professional education in the Agriculture and Cattle area comes it has been adopting these curricular models to get adapted to the demands established by the social and economic projects of the Government at each time.

Key-words: History of the curriculum; prescribed curriculum; Technical Education in agriculture and cattle; Patronato Agrícola; Escola Agrotécnica

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
CAPÍTULO 1	
SOBRE A HISTÓRIA DO CURRÍCULO: O QUE SE TEM ESCRITO?	29
1.1 A história do currículo como objeto de estudo da História da Educação	30
1.2 A história do currículo como objeto de estudo da Teoria Crítica do Currículo	35
1.2.1 A nova sociologia do currículo	38
1.2.2 A história do currículo.....	43
1.2.3 Um cruzamento teórico necessário: as contribuições da história das instituições educativas e da história do currículo para o estudo da trajetória curricular da EAFC-PA	46
CAPÍTULO 2	
O CURRÍCULO DO PATRONATO AGRÍCOLA MANOEL BARATA	49
2.1 O Brasil no período Republicano (1889-1930): características sócio-educacionais	50
2.1.1 Educação Profissional na Primeira República: remodelando para atender as novas exigências postas pelo capital	56
2.1.2 As ações educacionais para o Ensino Profissional Agrícola durante a Primeira República	58
2.1.3 O Pará no contexto do período Republicano	64
2.1.4 A fundação do Patronato Agrícola Manoel Barata no contexto da educação profissional paraense	73
2.2 O Currículo Prescrito do Patronato Agrícola Manoel Barata.....	79
CAPÍTULO 3	
AS PRESCRIÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO AGRÍCOLA DECORRENTES DA REFORMA CAPANEMA E DA LEI Nº 4024/61 (LDB) E SEUS IMPACTOS NA ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DO COLÉGIO AGRÍCOLA MANOEL BARATA	82
3.1 Características e eventos do Brasil durante a “era Vargas”	83
3.1.1 Características e eventos do Pará no período da Era Vargas	89
3.2 Os debates educacionais e a organização do Ensino Profissional Agrícola na Era Vargas	92

3.2.1 A Lei Orgânica do Ensino Agrícola e as mudanças implementadas no currículo do ensino agrícola	96
3.2.1.1 Da estrutura e articulação entre os cursos	98
3.2.1.2 A articulação entre os cursos	100
3.2.1.3 Das finalidades e natureza do ensino agrícola: formando produtores eficientes e patriotas	101
3.2.1.4 Disciplinas de Cultura Geral e Cultura Técnica: a dicotomia expressa na Lei Orgânica do Ensino Agrícola	104
3.2.2 A educação agrícola no Pará no contexto da Lei Orgânica do Ensino Agrícola	107
3.2.3 Ensino Agrícola na Escola Manoel Barata: as adequações curriculares decorrentes das novas funções do ensino agrícola no Brasil	110
3.3 O Brasil pós- Estado Novo e a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: O que mudou no ensino agrícola?	113
3.3.1 As prescrições da LDB Nº 4024/61 no desenho curricular do Ginásio Agrícola e Colégio Agrícola Manoel Barata	116
3.3.2 De patronato Agrícola à Colégio Agrícola Manoel Barata: as mudanças e permanências no currículo	119

CAPÍTULO 4

O CURRÍCULO PRESCRITO PARA O COLÉGIO AGRÍCOLA MANOEL BARATA: A NOVA CONFIGURAÇÃO DECORRENTE DA ADOÇÃO DO SISTEMA ESCOLA-FAZENDA	123
4.1 O Brasil: da Ditadura Militar ao Processo de Redemocratização - Características e eventos	124
4.2 O Processo de Adequação da Educação Nacional aos Interesses Postos pelo Modelo Desenvolvimentista Adotado	13
4.3 A implantação do Sistema Escola Fazenda (SEF) nas instituições federais de ensino técnico agrícola	139
4.4 O currículo prescrito para o Colégio Agrícola Manoel Barata: o que mudou com a adoção do Sistema Escola Fazenda?	143
4.5 A organização curricular do Colégio Agrícola Manoel Barata após a Implementação da lei nº 5692/71/ Parecer nº 45/1972	152
4.6 O Sistema Escola-Fazenda como modelo de educação profissional no Colégio Agrícola Manoel Barata: as mudanças e permanências presentes na nova proposta curricular	157

CAPÍTULO 5	
A REFORMA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL PROMOVIDA NO GOVERNO FERNANDO HENRIQUE CARDOSO E SEUS IMPACTOS NA ORGANIZACAO DO ENSINO E NO CURRÍCULO DA EAFC-PA: O PROFISSIONAL DA ÁREA AGRÍCOLA DESEJADO PARA O NOVO MILÊNIO	161
5.1 O governo de Fernando Henrique Cardoso e a Consolidação do Estado Neoliberal no Brasil	162
5.2 A educação no projeto Neoliberal do presidente Fernando Henrique Cardoso	167
5.3 A Reforma da Educação Profissional (REP)	172
5.4 As prescrições da REP para o Ensino Agrícola	180
5.5 A EAFC-PA no contexto da Reforma da Educação Profissional	184
5.6 O desenho curricular da EAFC-PA	187
5.7 De Colégio Agrícola à Escola Agrotécnica Federal de Castanhal: mudanças e permanências no currículo	195
 CONSIDERAÇÕES FINAIS	 198
 REFERÊNCIAS	 202
 ANEXO	
Portaria Nº 174, de 6/7/65	218

INTRODUÇÃO

- **As origens da pesquisa**

Motivos pessoais e profissionais impulsionaram-me a pesquisar a História do Currículo da Escola Agrotécnica Federal de Castanhal.¹

Em 1996, aprovada em concurso público para o Cargo de Orientadora Educacional, iniciei a trajetória profissional na EAFC-PA e meses depois assumi o Setor de Orientação Educacional, responsável pelas atividades de acompanhamento ao educando.

Em 1999, fui nomeada Diretora do Departamento de Ensino (DDE), e uma das responsabilidades deste cargo foi dar continuidade às mudanças curriculares que estavam acontecendo nas instituições de educação profissional devido às prescrições da LDB Nº 9.394/96 e do Decreto Nº 2.208/97.

Foi um período de muito estudo e de mudanças contínuas na estrutura pedagógica da atual EAFC-PA. Estas modificações despertaram meu interesse em conhecer a trajetória curricular desta instituição de ensino.

Ao realizar um levantamento documental de caráter preliminar, em função da pesquisa exploratória realizada no Departamento de Desenvolvimento Educacional (DDE), na Coordenação Geral de Ensino (CGE) e no Setor de Registros Escolares (SER), constatei que, desde a fundação desta instituição como Patronato Agrícola Manoel Barata (Decreto Nº 15.149, de 01 de Dezembro de 1921) até os dias atuais, momentos importantes de estabilidade e mudança se alternam na configuração curricular.

A EAFC-PA tem 86 anos de existência oferecendo ensino profissionalizante na área agropecuária. Por esse motivo, tem assumido lugar de grande relevância na formação das populações rurais da região Amazônica. Entender a dimensão da história curricular deste estabelecimento de ensino é não se deter apenas na descrição estática do passado, mas explicar como o currículo, tal como hoje se apresenta, veio a se tornar o que é, descrevendo a dinâmica social que o moldou; e demonstrar também que as prescrições curriculares implementadas na EAFC-PA constituíram resultado de um processo de fabricação social, no qual estiveram presentes conflitos, rupturas e ambigüidades. Eis porque acredito na importância de realizar um estudo sobre esta instituição a partir da história do seu currículo.

Silva (1995, p. 10), ao teorizar sobre os estudos da história do currículo, explica:

¹ Doravante EAFC-PA.

[...] uma história do currículo não deveria estar centrada numa preocupação epistemológica com a verdade ou validade do conhecimento. Também não deveria tomar como eixo de análise as preocupações pedagógicas atuais (nem as passadas), assim como não deveria ser celebratória ou evolucionista. Também deveria tentar fugir da orientação tradicional da historiografia tradicional centrada nas idéias dos grandes educadores e pedagogos. Uma história do currículo tem que ser uma história *social* do currículo, centrada numa epistemologia social do conhecimento escolar, preocupada com os determinantes sociais e políticos do conhecimento educacionalmente organizado. Uma história do currículo, enfim, não pode deixar de tentar descobrir quais conhecimentos, valores e habilidades eram considerados como verdadeiros e legítimos numa determinada época, assim como tentar determinar de que forma essa validade e legitimidade foram estabelecidas. (grifos no original)

Nesse sentido, torna-se necessário descobrir, ao longo da existência desta instituição, quais conhecimentos, valores e habilidades têm sido considerados os mais adequados para a formação destes técnicos e de que forma estes foram validados e legitimados ao longo da sua história.

Ao se investigar as construções curriculares, necessário será contextualizarmos as constantes mudanças a que esta escola tem sido submetida devido às políticas educacionais implementadas para a organização do fazer pedagógico e conseqüente formação dos jovens educandos.

Um outro aspecto que considero relevante para o estudo da história do currículo da EAFC-PA consiste no fato de que, desde sua fundação (em 1921, ainda na primeira República) até os dias atuais, foram executados na instituição diferentes modelos curriculares. E nesses 86 anos de existência, nenhum estudo sistematizado foi realizado a respeito das prescrições oficiais que serviram de referencial para a organização curricular da instituição.

Essa sistematização proporcionará também gerar reflexões sobre o processo de ensino-aprendizagem, pois novas legislações encontram-se em vigor (Decreto Nº 5.154² de 23 de julho de 2004, Parecer da Câmara de Educação Básica (CEB) e do Conselho Nacional de Educação (CNE) Nº 39³ de 8 de dezembro de 2004 e a Resolução Nº 01⁴ de 3 de fevereiro de 2005), trazendo para o cenário das instituições federais de ensino um novo debate de como operacionalizar na, prática pedagógica, as propostas contidas nestes documentos.

² Este decreto substituiu o Decreto nº2.208/97 e regulamentou o § 2º do art.36 e os arts.39 a 41 da Lei 9393/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e dá outras providências.

³ Este parecer normatiza a aplicação do decreto nº5.154/2004 na educação profissional técnica de nível médio.

⁴ Esta resolução atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio às disposições do Decreto nº5.154/2004

Creio que valha a pena destacar aqui o caráter histórico desta pesquisa, como sendo um elemento fundamental para justificar a sua realização, uma vez que apesar de nos últimos anos as pesquisas em História da Educação terem ampliado o seu leque de temáticas⁵, ainda existe uma lacuna com relação a trabalhos na *história da educação profissional agrícola*.

Concordo com Lopes (1989, p.65) quando ela afirma que:

O que a História da Educação teria hoje a dizer da educação rural, das escolas agrícolas? Certamente pouco. Trabalhos como o desenvolvido por pesquisadores do CERU financiados pelo INEP,⁶[...], no qual através de uma análise histórico sociológica, busca-se um maior entendimento da educação no meio rural, precisam ser realizados por todo o país para que entendamos a realidade educacional no campo, que vem sendo constantemente transformada e mesmo adulterada’.

A importância desta temática para o programa de Mestrado em Educação, *na Linha de Currículo e Formação de Professores*, relaciona-se a dois aspectos; o primeiro diz respeito ao significado histórico da pesquisa; o segundo reside no fato da EAFC-PA ser uma instituição que tem formado técnicos em Agropecuária e foi fundada no Estado do Pará durante os primeiros anos da República, contribuindo, desde então, para o desenvolvimento da Região Amazônica, na medida em que forma profissional com ampla atuação na produção agrícola do Estado e veicula conhecimentos por meio do currículo, sendo esses responsáveis pela construção da identidade profissional desses jovens.

Por fim, como técnica da instituição e uma das integrantes da Equipe Pedagógica, esta pesquisa significa responder às inquietações que têm feito parte do meu cotidiano de trabalho, pois sou um dos sujeitos responsáveis pela organização das propostas curriculares aplicadas na instituição.

- **A emergência do termo currículo para esta pesquisa**

A História da EAFC-PA mostra que esta instituição apresenta-se como uma das mais antigas voltadas para a formação profissional agrícola de nível médio no Estado do Pará e, ao longo da sua existência, as mudanças que ocorreram em sua organização pedagógica são derivadas das próprias transformações ocorridas na educação profissional no Brasil. Assim,

⁵ No Capítulo I serão contextualizadas as pesquisas em História da Educação no Brasil.

⁶ DERMATINI, Zeila de Brito Fabri, org. *Velhos Mestres das Novas escolas*; um estudo das memórias de professores da Primeira República, em São Paulo, Centro de Estudos Rurais e Urbanos (CERU), Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), 1984.

para sistematizar a história do currículo desta instituição, faz-se necessário discutir primeiramente quais acontecimentos influenciaram na construção dos currículos oficiais da educação profissional agrícola.

Nas análises que serão feitas neste trabalho, tal como faz Frigotto (1996, p.137) partirei sempre do pressuposto de que a compreensão da

[...] formação técnico profissional, como um dos processos educativos mais amplos que se dão a nível da escola ou das relações e práticas sociais, só pode ser entendido adequadamente se contextualizado à trama das relações e aos embates que se travam no plano estrutural e conjuntural da nossa sociedade[...].

A história nos mostra que a educação profissional vem sendo considerada como modalidade educacional de papel relevante e estratégico para o desenvolvimento sócio-econômico do país e a sua trajetória apresenta determinadas peculiaridades, as quais são influenciadas pelos eventos que aconteceram na conjuntura político-social e econômica de cada período. Nesse sentido, as prescrições curriculares oficiais refletem

[...] as formas de conhecimento, os valores e crenças que alçaram especial status nesse dado período. Não se trata de uma seleção consensual, articulada conscientemente. Há uma complexa competição entre os diferentes grupos por dadas formas de conhecimento em função das condições sociais, políticas e econômicas do momento, o que acarreta um conjunto nem sempre coerente.(LOPES, 1998, p.61)

Dessa forma, deparamo-nos com o seguinte questionamento: *Que mudanças e permanências curriculares podem ser identificadas em decorrência das diferentes prescrições oficiais da instituição atualmente denominada de Escola Agrotécnica Federal de Castanhal, desde sua criação em 1/12/1921, como Patronato Agrícola Manoel Barata⁷, até as recentes reformas implantadas pela LDB Nº 9394/96?*

Para contribuir com a elucidação desse problema de pesquisa, formulamos as seguintes questões norteadoras:

⁷ Este nome foi dado em homenagem ao político abolicionista e republicano Manoel de Mello Cardoso Barata, ou como ficou mais conhecido Manoel Barata, que nasceu em 4 de agosto de 1841 e faleceu alguns anos antes do patronato agrícola ser fundado, ou seja, em 13 de Outubro de 1916. Manoel Barata foi autor de várias obras e trabalhos sobre o Estado do Pará, foi o primeiro vice-governador do Pará, no regime Republicano, e senador pela mesma unidade da federação durante 15 anos. Ele era considerado um especialista sobre a Amazônia. Entre os trabalhos escritos por Manoel Barata podemos citar: “A Jornada de Francisco Caldeira de Castello Branco-Fundação de Belém- Estudo da História Paraense com Documentos Inéditos”; “Estado do Pará- Jornais, Revistas e outras Publicações Periódicas de 1822 a 1908” e “A Antiga Produção e Exportação do Pará- Estudo histórico-Econômico- Prefácio do Snr.Dr.Vieira Fazenda”.

1. *Que prescrições curriculares foram implementadas na EAFC-PA, desde sua criação em 1/12/1921, como Patronato Agrícola Manoel Barata, até as recentes reformas implantadas em decorrência das novas normas postas pela LDB Nº 9394/96?*
2. *Quais as influências que as características e eventos do contexto brasileiro mais amplo exerceram sobre as prescrições curriculares que foram implementadas na EAFC-PA desde sua criação?*
3. *Que concepções de educação profissional foram adotadas pela EAFC-PA em decorrência das prescrições curriculares implementadas?*

Tendo como base as questões levantadas, esta pesquisa apresenta como objetivos:

- Identificar as relações existentes entre as prescrições curriculares implementadas na escola e as características e eventos do contexto brasileiro mais amplo.
- Identificar as concepções de educação profissional que foram adotadas na EAFC-PA em decorrência das prescrições curriculares implementadas desde o surgimento da instituição até a LDB 9394/96.
- Analisar as mudanças e permanências presentes nos currículos implementados ao longo da existência da atual EAFC-PA.

Conhecer o processo histórico de que derivou uma dada situação atual é fundamental para que não sejamos meros consumidores, no presente caso, de propostas ou normas, mas que possamos compreender como se deu o processo de seleção dos conhecimentos que durante a história curricular da EAFC-PA e que foram considerados como mais apropriados para formação de determinada geração.

Neste aspecto, é necessário explicitarmos em qual concepção de currículo nos pautamos para desenvolver esta pesquisa, pois este constitui palavra chave para compreendermos de que forma a atual EAFC-PA vem atuando na formação dos técnicos ao longo destes 86 anos. Para Sacristán (1998, p.126),

O conceito de currículo é bastante elástico; poderia ser qualificado de impreciso porque pode significar coisas distintas, segundo o enfoque que o desenvolva, mas a polissemia também indica riqueza neste caso porque, estando em fase de elaboração conceitual, oferece perspectivas diferentes sobre a realidade do ensino.

O campo das teorizações a respeito do currículo no Brasil tem sido marcado pelo hibridismo, identificado pelo “discurso pós-moderno e o foco político na teorização crítica.” (LOPES; MACEDO, 2002, p.47).

No campo das teorizações críticas⁸, os estudos a respeito do currículo têm se preocupado com

[...] as formas de transmissão, apropriação e legitimação dos conhecimentos escolares, que se naturalizaram em estruturas disciplinares e, numa perspectiva crítica, entende-os como vinculados a uma visão particular de mundo, fortemente impregnada de crenças, afetos, valores, ideais, expectativas e relações de poder. (TURA, 2002, p.150)

Nessa perspectiva, o currículo apresenta-se como um processo que se constrói com múltiplos agentes sociais e se configura numa prática, como afirma Schubert (1986, citado por SACRISTÁN, 2000, p. 102) “o campo do currículo não é somente um corpo de conhecimentos, mas uma dispersa e ao mesmo tempo encadeada organização social”.

Desta forma, para compreendê-lo, é necessário concebê-lo como um processo com atuação em diversos momentos da prática pedagógica.

Nesse processo, o currículo tem diferentes funções e significados que interagem entre si. De acordo com esses níveis de atuação do currículo, Sacristán (2000, p.104-105) classifica o currículo da seguinte forma: “currículo prescrito, currículo apresentado aos professores, currículo moldado pelos professores, currículo em ação, currículo realizado, currículo avaliado.”

Para Sacristán (2000, p.109) “o currículo prescrito é para os professores a própria definição dos conteúdos e demais orientações relativas aos códigos que o organizam, que obedecem a determinações, pois procedem do fato de ser um objeto regulado por instâncias políticas e administrativas”. Este estabelece o mínimo de orientações que devem ser seguidas em um determinado nível ou modalidade de ensino, mas também pode funcionar como elemento cerceador da autonomia docente e de todos os sujeitos da escola, responsáveis de dar a forma a estas prescrições mínimas, que às vezes apresentam-se de forma difusa, incoerente e não explícita para a comunidade que a recebe.

Ainda utilizando como referência os estudos realizados por Sacristán (2000): o currículo apresentado aos professores são os meios elaborados por diferentes instâncias para traduzir aos professores o significado e os conteúdos dos currículos prescritos, como os livros-textos; os currículos moldados pelos professores relacionam-se ao papel que estes

⁸ A teoria crítica será estudada no 1º capítulo desta dissertação

assumem de planejar a prática pedagógica interferindo com elementos que são subjetivos, como sua formação, cultura, etc.; o currículo em ação constitui a prática pedagógica, a concretização das propostas curriculares; o currículo realizado é o resultado da prática pedagógica dos mais diversos tipos: cognitivo, afetivo, social, moral, etc; e finalmente o currículo avaliado consiste nos sistemas de controle utilizados pelos organismos oficiais para analisar como se processaram as prescrições na prática.

Para responder às questões norteadoras desta pesquisa, utilizaremos como referência no processo de análise da história do currículo da EAFC-PA o conceito de currículo oficial e/ou currículo prescrito proposto por Sacristán (2000)

O currículo oficial baseado nas prescrições é um dos determinantes da ação educativa, por esse motivo, responsável por muitos elementos presentes no dia-a-dia da prática curricular

Dessa forma, sistematizar a história do currículo da EAFC-PA com base nas proposições oficiais significa conhecer criticamente essas propostas, pois não podemos nos contrapor ao que é imposto sem conhecermos o seu conteúdo, as razões das escolhas feitas, as implicações socioeconômicas e políticas presentes nas políticas curriculares.

- **Procedimentos Metodológicos**

A educação é uma instância concebida enquanto fenômeno social, onde ocorre um intenso movimento e se criam e recriam conhecimentos, valores e significados que se constroem no dia-a-dia na dinâmica das relações sociais.

Segundo André (1995), conhecer e apreender as forças que impulsionam esta dinâmica, ou que a retêm, identificando as estruturas e os modos de organização do trabalho escolar e compreendendo o papel e a atuação de cada sujeito nesse complexo interacional onde ações, relações e conteúdos são construídos, negados, reconstruídos ou modificados, exige do pesquisador colocar uma “*lente de aumento*” para captar este movimento que concebe à educação, situada num contexto social:

[...] inserido em uma realidade histórica, que sofre toda uma série de determinações. Um dos desafios atualmente lançados à pesquisa educacional é exatamente o de tentar captar essa realidade dinâmica e complexa do seu objeto de estudo, em sua realização histórica. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.5)

Isso exige do pesquisador uma abordagem de pesquisa e um procedimento metodológico que rompa com uma visão de cotidiano estática, repetitiva, disforme.

Em face de essa pesquisa ser histórica, a abordagem qualitativa apresentou os pressupostos necessários e mais interessantes para a análise que fizemos do objeto. Como ressaltava Trivinos (1987), a pesquisa nessa abordagem possibilita ao pesquisador contextualizar no problema em questão as suas contradições, suas relações, suas qualidades. Flick (2004) também assinala que a abordagem qualitativa é um referencial relevante quando se quer estudar as relações sociais e a pluralização das esferas de vida num determinado contexto.

A educação profissional agrícola e o currículo constituem as categorias a serem analisadas. *Educação Profissional*, porque o espaço onde se dará este estudo é uma instituição de ensino profissional na área agropecuária que no decorrer de sua história vem sendo palco da implementação de políticas para educação profissional e observa-se que, nesse processo histórico, a atual EAFC é palco de mudanças desde a sua fundação como *Patronato Agrícola*.

O *currículo* é categoria relevante para análise porque as modificações que são prescritas por leis, decretos, resoluções em vários momentos na História da Educação Profissional Brasileira, na EAFC-PA, se consolidaram em propostas pedagógicas, com reflexos na formação dos alunos.

Feitas estas considerações sobre os elementos conceituais desta pesquisa, cabe explicitar o método empregado, pois este é uma das exigências necessárias para um trabalho científico. Salomon (2000, p.12), enfatiza esta relação entre método e trabalho científico quando questiona os seguintes aspectos: “Quando é que se pensa em método? Quando se tem um problema a enfrentar e um objetivo a alcançar”. Dessa forma, o método não consiste em uma entidade isolada do processo de pesquisa. Cabe também ao pesquisador criá-lo. Por isso, apesar de demonstrar os meios e a maneira como se dará a pesquisa, o método é também um construir-se contínuo e descontínuo no ato de pesquisar.

O procedimento metodológico de incursão a respeito do problema apresentado foi o estudo de caso, que consiste em uma estratégia de pesquisa qualitativa.

Segundo Yin (2005), o estudo de caso é apropriado para construir conhecimentos sobre fenômenos individuais, organizacionais, sociais e políticos, com ampla utilização nas pesquisas em educação.

Nesse sentido, este possibilita conhecer uma entidade bem definida, como uma instituição, um curso, uma disciplina, um sistema educativo, uma política ou qualquer outra unidade social. É uma investigação que se assume como peculiar, isto é, que se debruça deliberadamente sobre uma situação específica, que se supõe ser única ou especial, pelo menos em certos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e

característico e, desse modo, contribuir para a compreensão global de um certo objeto de estudo.

Para Pontes (1998) o estudo de caso pode ser utilizado em investigações de natureza histórica. Principalmente quando se procura reconstituir a evolução de um dado fenômeno ou organização durante um certo período de tempo. Para esse estudo são utilizados diversos tipos de fontes, nomeadamente fontes primárias e secundárias, para auxiliar a respectiva crítica e interpretação. É um tipo de estudo que vem sendo utilizado com particular interesse para a análise de projetos de desenvolvimento curricular.

Nesse contexto, o estudo de caso pode ser utilizado como procedimento metodológico em pesquisas históricas

[...] quanto mais bem definida for a entidade objecto da investigação. Um bom exemplo é a investigação de Gert Schubring (1999), que estuda o movimento internacional de reforma do ensino da Matemática do começo do século XX, destacando o papel especial da Alemanha, e que apresenta como um estudo de caso na transmissão e transformação de conceitos curriculares. (PONTES, 1998, p.11)

A pesquisa foi realizada de acordo com as seguintes etapas: levantamento de documentos; revisão bibliográfica; análise dos dados; sistematização e elaboração do relatório final que constitui a Dissertação que ora está sendo apresentada.

Para definirmos nosso campo de investigação e delimitarmos o tempo histórico, foi primeiramente realizado um levantamento de documentos sobre a instituição. Este levantamento realizou-se no Setor de Registros Escolares da EAFC-PA; no Departamento de Desenvolvimento Educacional, na Coordenação Geral de Ensino, no Arquivo Geral da Instituição e no Arquivo Público do Pará. Nesses espaços, foram coletados os seguintes documentos:

1. leis, pareceres, resoluções, que regulamentaram o ensino técnico no Brasil.
2. documentos que tratam da criação e funcionamento da EAFC-PA desde sua fundação como Patronato Agrícola Manoel Barata.
3. documentos particulares de alunos que estudaram na EAFC-PA, nos anos de 1930 até 1970.
4. prescrições oficiais que serviram de referência para EAFC-PA construir suas propostas curriculares desde a época do Patronato Agrícola Manoel Barata até os dias atuais.
5. planos dos cursos construídos na EAFC-PA a partir dos documentos oficiais.

6. fotos da instituição em diferentes momentos de sua existência e nos dois diferentes sítios onde ela funcionou/ funciona.

Definidos o tema, o problema e o objeto da pesquisa, realizou-se um levantamento e posterior revisão da bibliografia para o aprofundamento das questões pertinentes à teorização sobre currículo e educação profissional, bem como sobre os contextos social-político-econômico, nos quais foram estabelecidas as políticas para a educação profissional agrícola. Este passo foi fundamental para que pudéssemos realizar a análise dos documentos selecionados.

É importante ressaltar que uma das dificuldades da pesquisa histórica é encontrar todas as fontes primárias necessárias para completar o quadro de análises. No levantamento realizado no Arquivo Público do Pará, na Biblioteca Pública Arthur Vianna da Fundação Cultural do Pará Tancredo Neves (CENTUR) e nos arquivos da instituição não foi encontrado o desenho curricular do Patronato Agrícola Manoel Barata e documentos da época em que a atual EAFC-PA foi Aprendizado Agrícola do Pará, razão pela qual, não nos foi possível realizar a apresentação e a análise de tais currículos prescritos.

Dos documentos levantados, foi feita uma seleção dos materiais a serem utilizados para a descrição, análise e interpretação das mensagens e dos enunciados contidos no texto. De acordo com Franco (2003), a mensagem, sob qualquer forma que se apresenta (verbal, gestual, silenciosa, figurativa, documental) expressa um significado e um sentido, que estão vinculados às condições contextuais de quem as produziu. Estas condições contextuais estão relacionadas à própria evolução do local, tempo e espaço onde foram produzidos os documentos analisados, pois para Bardin (1977), tudo o que é dito ou escrito está suscetível a ser submetido a uma interpretação de seus conteúdos. Mas esta análise não se faz de forma aleatória, e sim por meio de um procedimento que consiste em um conjunto de técnicas parciais (mas complementares) para explicar e sistematizar o conteúdo da mensagem e o significado desse conteúdo. O pesquisador procura, com base nas categorias estabelecidas, inferir, ou seja, extrair uma consequência, deduzir de maneira lógica conhecimentos sobre o emissor da mensagem ou sobre o contexto em que esta foi emitida.

Adotamos este procedimento analítico, pois este conjunto de técnicas de exploração de documentos procura identificar os principais conceitos ou os principais temas abordados em um determinado texto e tem como objetivo assinalar e classificar de maneira exaustiva todas as unidades de sentido existentes no texto, permitindo que sobressaiam dos documentos

suas grandes linhas, sua principal temática. Ao adotá-lo, seguimos os seguintes procedimentos:

- 1-organização do material de trabalho com a pré-análise deste material;
- 2-definição das unidades de registro, que são palavras, conjunto de palavras que podem corresponder a slogans, pronomes, locuções adverbiais, verbais ou temas;
- 3-definição das categorias - a qualidade da interpretação está relacionada com seu sistema de categorias.

A partir da análise desses documentos, foi organizada a trajetória para sistematizar a história do currículo da EAFC-PA, desde Patronato Agrícola Manoel Barata até as recentes reformas prescritas pela LDB Nº 9394/96, perfazendo cinco capítulos.

No Capítulo 1 procuramos apresentar as bases teóricas e conceituais que escolhemos para respaldar esta pesquisa. Explicitamos no que consiste a História do Currículo e qual a relação desta com a História da Educação e a teoria crítica do currículo.

A organização do Capítulo 2 ao 5 baseou-se na metodologia proposta por Moreira (1990), na sua tese de doutorado que posteriormente foi publicada como livro “Currículos e Programas no Brasil”. Esse autor analisou três eixos para estudar o surgimento do campo do currículo no Brasil: o internacional, o sócio-econômico e os contextos institucional, cultural e ideativo.

Assim, na pesquisa que realizamos a respeito da história do currículo da atual EAFC-PA, à semelhança do que propôs Moreira (1990) como metodologia em seu estudo, utilizamos três eixos de análise no processo de investigação de nosso objeto de estudo, embora tenhamos optado por eixos diferentes dos que propõe o autor. Trabalhamos numa perspectiva de triangulação: o primeiro eixo diz respeito às condições societárias, que constituem um conjunto de aspectos sociais, políticos e econômicos da sociedade brasileira, impulsionadores de mudanças. O segundo diz respeito a como esses eventos contribuíram para a organização das políticas para educação profissional agrícola e, finalmente, o terceiro: qual a relação destas com as mudanças curriculares que ocorreram na EAFC-PA. Verifica-se que nossa proposta difere da metodologia empregada por Moreira (1990) em relação ao primeiro eixo de investigação, pois este autor analisa o contexto internacional, enquanto que, em nossas análises não priorizaremos este contexto, mas sim aquele relativo à sociedade brasileira e, mais especificamente, a paraense.

De acordo com os três eixos que utilizamos, o Capítulo 2 analisa o período histórico denominado de Primeira República e /ou República Velha, e contextualizou em quais

circunstâncias sociais, políticas e econômicas foi fundado o Patronato Agrícola Manoel Barata na Ilha de Caratateua / Outeiro- PA.

Neste capítulo foram utilizados os seguintes documentos para análise: o Decreto Federal Nº 12.893, de 28 de fevereiro de 1918, o Decreto Lei Nº 1.957, de 17 de novembro de 1920, o Decreto Federal Nº 15.149, de 1º de Dezembro de 1921.

O Capítulo 3 compreende o período entre 1930 e 1964, que teve início com o governo de Getúlio Vargas e terminou com a implantação, no Brasil, da ditadura militar.

Os documentos analisados neste capítulo foram a Lei Orgânica do Ensino Agrícola (Decreto- lei Nº 9.613 de 20 de agosto de 1946) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional N º4.024/61.

O Capítulo 4 compreende a fase que se estabeleceu da ditadura militar até a reabertura política, quando foram estabelecidos os acordos internacionais para financiar a implantação da metodologia do Sistema Escola-Fazenda nas escolas agrotécnicas brasileiras.

Os documentos analisados neste capítulo foram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 5.692/71, o Parecer do Conselho Federal de Educação Nº 45/ 72 e os manuais que explicam a metodologia do Sistema Escola-Fazenda.

O Capítulo 5 faz a análise das características e eventos que aconteceram no Brasil a partir da década de 1990, priorizando aqueles relacionados à implantação da Reforma da Educação Profissional (REP) na EAFC-PA

Neste capítulo foram analisados os seguintes documentos, a LDB Nº 9394/96, o Decreto Nº 2.208/97, o Parecer Nº 16/1999, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico e os Referenciais Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico (RCNEPNT).

CAPÍTULO 1
SOBRE A HISTÓRIA DO CURRÍCULO: O QUE SE TEM
ESCRITO?

Qualquer tentativa séria de entender a quem pertence o conhecimento que chega à escola deve ser, por sua própria natureza, histórica. Deve começar por considerar os argumentos atuais sobre currículo, pedagogia e controle institucional como conseqüências de determinadas condições históricas, como argumentos que eram e são gerados pelo papel que as escolas desempenham em nossa ordem social.

(APPLE, 2006, p.105)

Este capítulo tem como objetivo apresentar quais concepções têm fundamentado os estudos sobre História do Currículo.

Duas são as vertentes teóricas que têm se dedicado ao estudo desta área. De um lado, situam-se os autores que investigam esta temática a partir dos aportes da *História da Educação*, de outro lado, estão aqueles que realizam sua investigação a partir da *Teoria Crítica do Currículo*. Neste capítulo apresentaremos as discussões teórico-metodológicas destas duas vertentes.

1.1 A História do Currículo como objeto de estudo da História da Educação

Além de constituir objeto da teoria curricular crítica, os estudos históricos sobre currículo ampliaram-se significativamente no Brasil desde a década de 1990, como um campo temático também relacionado à História da Educação. Este fato é “representado pela ampliação das linhas de investigação, pela diversificação teórico metodológica e pela utilização das mais variadas fontes de pesquisa”. (NOSELLA; BUFFA, 2006, p.3)

Esta renovação temática tem na Escola dos Annales uma de suas inspirações. Este movimento, denominado posteriormente de Nova História, significou uma outra forma de entender e escrever a história.

Os historiadores dos Annales fizeram uma revolução nos métodos positivistas até então utilizados pela historiografia tradicional, pois possibilitaram novas formas de abordar a realidade humana e renovaram as técnicas e métodos aplicados aos estudos históricos, mudando o conceito de fonte histórica.

De fato, os historiadores dos Annales rompiam com diversos dos alicerces da historiografia tradicional, pois destruíram a noção do central e do periférico na abordagem historiográfica, dispuseram-se [...] a analisar as estruturas do processo social, alargaram a noção de documento histórico, abandonaram a narrativa exclusiva dos feitos dos grandes homens, buscando dar visibilidade a novos personagens históricos e provar a possibilidade de uma historiografia profissional fora dos marcos preconizados pela tradição positivista.(GATTI JR., 2002, p. 9)

A concepção de “*tempo histórico*” é um dos pontos centrais que evidencia a renovação teórico-metodológica proposta pelos historiadores dos Annales. Estes buscaram uma aproximação da história com as Ciências Sociais.

[...]1º) a história tomou conhecimento das ciências sociais que emergiam, da sua percepção do mundo humano com uma outra temporalidade; 2º) os novos historiadores constataram a impossibilidade da cooperação interdisciplinar se mantivessem a mesma representação do tempo histórico tradicional; 3º) os novos historiadores fizeram um combate no interior da disciplina histórica por uma nova representação do tempo histórico que tornasse possível a colaboração com as ciências sociais.(DECCA, 2006, p.30)

Essa renovação conceitual representou uma nova forma de escrever a história, desvencilhando-se da construção linear e narrativa, da história tradicional, transformando-se numa “*história problema*”.

Na “*história problema*”, muda-se a forma de escrever e interpretar os acontecimentos históricos, o historiador não é um colecionador e empilhador de fatos. Ele é um construtor, recortador, leitor e intérprete da vida humana

[...] o historiador escolhe, seleciona, interroga, conceitua, analisa, sintetiza, conclui. A partir da posição do problema, o historiador distribui as suas fontes, atribui-lhes sentido e organiza as séries de dados que ele terá construído. O texto histórico é o resultado de uma explícita e total construção teórica e não o resultado de uma narração objetivista de um processo exterior organizado em si pelo final. A organização da pesquisa é feita pelo problema que a suscitou, este vai guiar na seleção de documentos, na seleção e construção das séries de eventos relevantes para a construção de hipóteses. Rompendo-se com a narração, a história tornou-se uma empresa teórica, que segue o caminho de toda ciência: põe problemas e levanta hipóteses e demonstra-as com uma documentação bem criticada e com uma argumentação conceitual rigorosa. Ela não é mais orientada por valores transhistóricos ou uma narração da chegada triunfal da Razão. (DECCA, 2006, p.39)

Essa nova forma de analisar e escrever a história possibilitou a utilização de diversas fontes e técnicas de análise dos dados.

As fontes dizem respeito à vida cotidiana dos seres humanos, a sua vida produtiva, as suas crenças coletivas, como a fotografia, a literatura, os manuais escolares, os jornais e revistas, a história oral, os documentos oficiais, etc.

Estas mudanças conceituais no campo historiográfico tiveram repercussão nas pesquisas que vem sendo realizadas no Brasil e possibilitaram a institucionalização de grupos de pesquisa em diversas universidades brasileiras, os quais têm contribuído para organizar e sistematizar os trabalhos orientados a partir desta perspectiva histórica.

Segundo Bastos, Bencosta e Cunha (2002) a ampliação das possibilidades teórico-metodológicas também oportunizou a fundação de grupos de pesquisa, associações de

pesquisadores regionais e estaduais, como: Associação Sul Rio Grandense de Pesquisadores em História da Educação – 1995 (ASPHE) e nacional como a Sociedade Brasileira de História da Educação-1995(SBHE).⁹Foram realizados inúmeros congressos nacionais e internacionais¹⁰; aumentou a participação de pesquisadores brasileiros nos encontros anuais da Association Internationale pour L’histoire de L’éducation (ISCHE), tendo a SBHE se filiado em 2000. Publicaram-se periódicos especializados na área, como a Revista História da Educação (ASPHE/ 1996), a Revista Brasileira de História da Educação (SBHE/ 2001), os Cadernos de História da Educação – Universidade Federal de Uberlândia(2002), a revista eletrônica do Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil (HISTEDBR). Também houve um aumento significativo de publicação de livros, destacando-se as coleções: Centro de Documentação e apoio à Pesquisa em História da Educação, (CDAPH) da Editora da Universidade de São Francisco; Memória da Educação e Documentos da Educação Brasileira, da editora Autores Associados; Série Clássicos de História e Filosofia da Educação, da Seiva Publicações (Pelotas/ RS).

Esses grupos de pesquisa e associações têm realizado levantamentos sobre os “*estados da arte*” em história da educação, que comprovam as mudanças teórico-metodológicas nesta área, nos últimos anos.

O artigo “*Um início de Historiografia da produção Científica no Período Pós-Ditadura Militar: Levantamento dos Trabalhos apresentados nos eventos do HISTEDBR*” apresentou um quadro da produção historiográfica dos Seminários e Jornadas realizados por este grupo de estudo:

Quadro1- Levantamento dos Trabalhos Apresentados nos Eventos da HISTEDBR - Seminários

EVENTOS	Nº DE TRABALHOS
III Seminário/ 1995	70
IV Seminário/ 1997	86
V Seminário/ 2001	172
VI Seminário/ 2003	148
TOTAL	476

Fonte: Jacomeli (2006, p. 2)

⁹ Sobre alguns desses grupos e associações, ver o dossiê: História da Educação. Educação em Revista. Belo Horizonte, n.34, dezembro de 2001.

¹⁰ O I Congresso Brasileiro de História da Educação (2000); quatro Congressos Luso-Brasileiros de História da Educação (1996; 1998; 2000; 20002); seis Congressos Iberoamericano de História da Educação Latinoamericana.

Quadro2- Levantamento dos Trabalhos Apresentados nos Eventos da HISTEDBR – Jornadas

EVENTOS	Nº DE TRABALHOS
I Jornada/ 2002	37
II Jornada/ 2002	130
III Jornada/ 2003	66
IV Jornada/ 2004	216
V Jornada/ 2005	190
TOTAL	639

Fonte: Jacomeli (2006, p. 2)

A pesquisa “*O Estado da Arte em História da Educação no Brasil Império: mapeamento preliminar da produção do HISTEDBR nas Jornadas, Seminários e Revista On-Line*” realizou um mapeamento dos artigos publicados no periódico deste grupo de pesquisa;

Quadro 3: Levantamento dos temas dos artigos publicados na revista HISTEDBR

Temas Pesquisados	Revista HISTEDBR
Fontes históricas e documentais	06
História das Instituições Escolares	10
Pensamentos educacional e idéias pedagógicas	10
Educação e trabalho	01
Educação e imprensa	02
Educação protestante	01
Ensino secundário e profissional	01
Política, legislação e sistema de ensino	02
Instrução pública e privada	01
Trabalho e formação de professores	01
Materiais escolares	01
Educação pública	02
Disciplinas escolares	01
Educação pública e imigração	01
Ensino superior	02
Total	42

Fonte: Schelbauer (2006, p. 16)

Os estudos realizados por Jacomeli (2006), Schelbauer (2006) permitem concluir que a História do Currículo e a História das Instituições como objeto de estudo da História da

Educação fazem parte do conjunto das inovações no campo historiográfico que aconteceram no Brasil nos últimos anos. Destaca -se nesta renovação temática:

[...] um afastamento da produção proveniente do campo da História da Educação do caráter prescritivo e justificador de antes e um redirecionamento no caminho da elaboração de interpretações sobre o passado educacional brasileiro em sua concretude, mediante consulta a uma série enorme de fontes primárias e secundárias que não mais apenas a legislação educacional. (GATTI JR., 2002, p.16)

Embora em nosso país tenha havido um avanço significativo nos estudos sobre a História da Educação, ainda há muito o que se pesquisar e o que foi pesquisado não foi incorporado ao nosso processo de ensino. Por isso, o que ainda fica em questão é o desconhecimento de nossa própria *História*, a *História* de nossos pensadores e de nossas instituições, pois uma das grandes contribuições dos achados da pesquisa histórica é a compreensão da situação em que nos encontramos. E a perda desta memória constitui um dos traços mais característicos deste século

A destruição do passado – ou melhor, dos mecanismos sociais que vinculam nossa experiência pessoal a das gerações passadas é um dos fenômenos mais característicos e lúgubres do final do século XX. Quase todos os jovens de hoje crescem numa espécie de presente contínuo, sem qualquer relação orgânica com o passado público da época em que vivem. Por isso os historiadores, cujo ofício é lembrar o que os outros esquecem, tornam-se mais importantes que nunca no fim do segundo milênio. (HOBSBAWN, 1994 citado por SAVIANI, 2001, p.3)

Neste processo de inovação temática, as instituições educativas apresentam-se como um domínio do conhecimento em renovação e em construção a partir de novas fontes de informação, com uma especificidade teórico-metodológica que oferece possibilidades interpretativas para a História do Currículo; onde o campo de análise apresenta, além do currículo, uma pluralidade de elementos a serem pesquisados, como:

Espaço (local/ lugar, edifício, topografia); tempo(calendário, horário, agenda antropológica), currículo(conjunto de matérias lecionadas, métodos, tempos, etc.) ou racionalidade do modelo pedagógico(construção de uma racionalidade complexa que articula a lógica estruturante interna com as categorias externas que a constituem – tempo, lugar e ação), professores(recrutamento, profissionalização, formação, organização, mobilização, história de vida, itinerários, expectativas, decisões, compensações), manuais escolares, públicos (cultura, forma de estimulação e resistências), dimensões(níveis de apropriação, transferências da cultura escolar, escolarização, alfabetização, destinos de vida) (MAGALHÃES 1998 citado por GATTI JR.; PESSANHA, 2005, p.80)

Este campo temático almeja dar conta não apenas do currículo que foi estruturado nos estabelecimentos de ensino ao longo do tempo, mas também dos diversos componentes do processo educativo.

A compreensão desses elementos permite construir conhecimentos aprofundados desses espaços, conferindo-lhes um sentido único no cenário social do qual fez ou ainda faz parte. Mesmo que a instituição de ensino tenha se transformado no decorrer dos tempos. “Estas categorias permitem traçar um retrato da escola com seus atores, aspectos de sua organização, seu cotidiano, seus rituais, sua cultura e seu significado para uma determinada sociedade.” (BUFFA, 2002, p.27)

O estudo a respeito da história das instituições educativas tem como procedimentos técnicos de investigação a consulta a diversas fontes, como:

[...] atas, relatórios, livros de matrícula, livro de ouro, programas das disciplinas, fotografias que nos fornecem informações sobre diferentes aspectos da instituição: os conteúdos estudados, os alunos, os professores etc. Utilizamos também como fontes a legislação, jornais da época, literatura pertinente e entrevistas com atuais ou ex-professores, diretores e alunos da escola. (BUFFA, 2002, p.28)

O quadro teórico delineado nesta primeira parte evidencia que o currículo constitui um dos elementos que completam o quadro de análise da história de uma instituição educativa. Devemos ressaltar, portanto, que esse dispositivo pedagógico é um dos aspectos analisados pelos que fazem a história das instituições escolares, não sendo o objeto principal da pesquisa histórica.

No caso da teoria crítica do currículo, o estudo da história deste construto histórico assume um caráter central.

Para entendermos como se delineiam essas sutis diferenças epistemológicas entre uma perspectiva e outra, no próximo item mostraremos quais os fundamentos teóricos da teoria crítica do currículo e como estes possibilitaram os estudos históricos a seu respeito.

1.2 A História do Currículo como objeto de estudo da Teoria Crítica do Currículo

A contextualização dos fatores que influenciaram o surgimento da teoria crítica do currículo constitui um dos aspectos fundamentais para estabelecermos a relação desta com a História do Currículo.

A teoria crítica do currículo surgiu devido às mudanças conceituais verificadas nas pesquisas sobre o currículo ocorridas nos Estados Unidos e na Inglaterra a partir da década de 1960. Essas mudanças teóricas efetuarão uma completa inversão nos pressupostos das teorias educacionais de cunho tradicional¹¹, permitindo a análise do conhecimento veiculado nos currículos em uma perspectiva social e histórica.

Na perspectiva crítica, o currículo é considerado um construto social, e por este motivo passível de receber influências e determinações políticas, econômicas, culturais e sociais,

Neste sentido, a seleção do conhecimento escolar não é um ato desinteressado e neutro, é resultado de lutas, conflitos e negociações. Assim entende-se que o currículo é culturalmente determinado, historicamente situado e não pode ser desvinculado da totalidade do social.(CORDIOLLI, 2006, p.8)

Dessa forma, entender o movimento de reconceptualização do campo curricular que aconteceu nos Estados Unidos e na Inglaterra é condição essencial para situarmos quais as bases teóricas da teoria crítica do currículo.

Em 1973, foi realizada nos Estados Unidos, na Universidade de Rochester, a I Conferência sobre Currículo. Nesse evento estavam reunidos os teóricos que vinham discutindo a respeito do papel da escola e do conhecimento em relação às desigualdades sociais estabelecidas a partir das relações de produção da sociedade¹² industrial. Para estes estudiosos, a “tendência conservadora que dominava o campo, sobretudo por seu caráter instrumental, apolítico e atóxico” (ROCHA, 1996, p.40), não proporcionava o respaldo para a construção de uma proposta curricular coerente com os interesses dos grupos oprimidos.

Nesse período, a sociedade americana convivia com sérios problemas que ocasionaram questionamentos e insatisfações a respeito do papel da escola e conseqüentemente dos conhecimentos veiculados nos currículos,

Racismo, desemprego, violência urbana, crime, delinqüência, condições precárias de moradia para os trabalhadores, bem como o envolvimento dos Estados Unidos na Guerra do Vietnã representaram motivo de vergonha para

¹¹ Santos; Paraíso (1996 citadas por ZOTTI, 2004, p.5) explicam que na perspectiva tradicional de currículo “a palavra de ordem era eficiência, isto é, a racionalização do trabalho escolar, através de um planejamento rigoroso e do controle de todas as atividades. [...] Em vista disso, as questões centrais do currículo foram os processos de seleção e organização do conteúdo e das atividades, privilegiando um planejamento rigoroso, baseado em teorias científicas do processo ensino-aprendizagem, ora numa visão psicologizante, ora numa visão empresarial.”

¹² Segundo Zotti (2004, p. 5) o processo de industrialização nos Estados Unidos provocou conseqüências que colocaram em risco os valores dominantes da sociedade americana. A urbanização, a presença de imigrantes com seus respectivos padrões culturais, a produção industrial em larga escala a partir de procedimentos sofisticados e a exigência de formação das pessoas para essa nova realidade do trabalho passam a exigir que a escola seja responsável pela preservação dos valores ameaçados e a formação de indivíduos com atitudes, habilidades e hábitos coerentes com a realidade e necessidades sociais.

os que desejavam ver a riqueza americana mais distribuída e sonhavam com a concretização de uma sociedade mais democrática, justa e humana. A revolta contra todos esses problemas levou a uma série de protestos e ao questionamento das instituições e dos valores tradicionais. (MOREIRA; SILVA, 1999, p.13)

Diante dessa realidade, os especialistas do campo do currículo nos Estados Unidos encontraram na Europa a afinidade teórica necessária para o modelo curricular que almejavam implantar nas escolas americanas;

As pessoas identificadas com o que passou a ser conhecido como “movimento de reconceptualização” começavam a perceber que a compreensão do currículo como uma atividade meramente técnica e administrativa não se enquadrava muito bem com as teorias sociais de origem, sobretudo européia, com as quais elas estavam familiarizadas: a fenomenologia, a hermenêutica, o marxismo, a teoria crítica da Escola de Frankfurt. (SILVA, 2003, p. 37)

Após a Conferência realizada na Universidade de Rochester, os reconceptualistas se dividiram em duas correntes teóricas,

[...] (a) uma associada às Universidades de Wisconsin e Columbia , mais fundamentada no neomarxismo e na teoria crítica, cujos representantes mais conhecidos no Brasil são Michael Apple e Henry Giroux; e (b) outra associada a tradição humanista e hermenêutica mais presente na Universidade de Ohio, cujo principal representante pode ser considerado William Pinar. (MOREIRA; SILVA, 1999, p.14)

Na Inglaterra, o movimento de reconceptualização da teoria do currículo nasceu dos questionamentos dos sociólogos britânicos em redefinir os métodos aplicados pela Sociologia nas pesquisas educacionais.

Os teóricos educacionais da época argumentavam que os estudos realizados pela “antiga” Sociologia tinham ênfase em aspectos “aritméticos”, concentrando-se nas variáveis de entrada (classe social, renda, situação familiar) e nas variáveis de saída (resultado dos testes escolares, sucesso ou fracasso escolar), sem questionar como se dava o processo de produção dos conhecimentos em sala de aula. Ou seja, não havia preocupação em analisar “a natureza do conhecimento escolar ou o papel do próprio currículo nestas desigualdades. O currículo tradicional era simplesmente tomado como dado e, portanto, como implicitamente aceitável.” (SILVA, 2003, p.65)

A *Nova Sociologia da Educação (NSE)* contribuiu de forma decisiva para esclarecer como funcionam os mecanismos modeladores e mediatizadores que condicionam os conhecimentos veiculados nos currículos.

Na introdução do livro de Michael Young, *Knowledge and Control*, publicado em 1971, encontra-se os pressupostos desta *Nova Sociologia* :

A tarefa mais imediata de *Knowledge and Control* consistia, entretanto, em delinear as bases de uma “sociologia do currículo”. Young critica, na introdução, a tendência a se tomar como dadas, como naturais, as categorias curriculares, pedagógicas e avaliativas utilizadas pela teoria educacional e pelos educadores. A tarefa de uma sociologia do currículo consistiria precisamente em colocar essas categorias em questão, em desnaturalizá-las, em mostrar seu caráter histórico, social, contingente, arbitrário. (SILVA, 2003, p.66)

Nesta perspectiva, o ensino deixa de ser concebido como entidade “*absoluta*” e dotada de um poder intrínseco, para ser considerado como uma construção, produzido entre grupos com pontos de vista divergente. Dessa forma, o currículo é considerado como um espaço onde

[...] se entrecruzam práticas de significação, de identidade social e de poder. É por isso que o currículo está no centro dos atuais projetos de reforma social e educacional. Aqui se travam lutas decisivas por hegemonia, por predomínio, por definição e pelo domínio do processo de significação. Como política curricular, como macrodiscurso, o currículo tanto expressa as visões e os significados do projeto dominante quanto ajuda a reforçá-las, a dar-lhes legitimidade e autoridade. Como microtexto, como prática de significação em sala de aula, o currículo tanto expressa as visões e significados quanto contribui para formar as identidades sociais que lhe sejam convenientes. (SILVA, 2003, p.29)

Após o processo de reconceptualização realizado nos Estados Unidos e Inglaterra, o conhecimento corporificado no currículo “não pode mais ser analisado fora de sua constituição social e histórica” (MOREIRA; SILVA, 1999, p. 20)

A *Nova Sociologia do Currículo* ou *Sociologia da Educação* expandiu-se e tornou-se referência para os estudos sobre currículo. Por este motivo, é necessário pontuarmos quais pressupostos teóricos alicerçaram a teorização crítica do currículo.

1.2.1 A nova sociologia do currículo

As questões e temas centrais da “*Nova Sociologia da Educação*” ou “*Sociologia do Currículo*” contribuíram para a teorização crítica na educação e proporcionaram o surgimento de diferentes áreas de pesquisa. Entre essas destaca-se a historização do currículo.

Nos Estados Unidos, a Sociologia do Currículo fundamentou-se em duas linhas de investigação; os autores (onde destaca-se Michael Apple e Henry Giroux) que buscavam nos

conceitos marxistas de Antonio Gramsci e da Escola de Frankfurt os aportes teóricos necessários para analisar o currículo, e os autores que utilizavam os aportes teóricos da fenomenologia e da hermenêutica; onde Willian Pinar foi considerado o principal representante desta perspectiva.

Na Inglaterra, os estudos de Michael Young, Pierre Bourdieu e Basil Bernstein deram o aporte teórico necessário à *Nova Sociologia da Educação*.

A perspectiva neomarxista adotada por Michael Apple “voltou-se para o exame das relações entre currículo e cultura, currículo e poder, currículo e ideologia, currículo e controle social, etc.” (ROCHA, 1996, p.40).

Nas suas proposições teóricas, Michael Apple explica como as escolas são instituições que refletem as características de dominação da sociedade capitalista, pois admite que há uma relação estreita entre a forma como a sociedade capitalista se organiza e a educação. Argumenta que as práticas educativas criadas e recriadas pela escola possibilitam as condições para o controle social sem necessidade dos grupos dominantes articularem mecanismos abertos de dominação. Este controle é realizado pela forma como as instituições educativas selecionam e organizam o conhecimento,

O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma *tradição seletiva*, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo. (MOREIRA; SILVA, 1999, p. 59)

As escolas utilizam o currículo como instrumento de controle social, responsável por “filtrar” os conhecimentos que são transmitidos pelos educadores quando realizam seus trabalhos nas salas de aula. Este processo seletivo colabora para reforçar as desigualdades, pois de acordo com o acesso ao conhecimento que determinado grupo de pessoas venha ter, estas ocuparão diferentes funções na sociedade.

Michael Apple esclarece que o conhecimento veiculado nos currículos “não funcionam apenas como instrumento de legitimação das relações de produção (no caso, produção de conhecimento útil para o funcionamento da economia). Para este autor, as escolas precisam ser vistas enquanto instituições culturais tanto quanto econômicas.” (ROCHA, 1996, p. 43). Pois, os conhecimentos selecionados e ensinados nas escolas são utilizados para formar diferentes aptidões e valores nos diversos grupos sociais, de acordo com raça, sexo e classe social.

Esse processo de criação de identidades não se dá de forma acomodada, imparcial, neutra por parte dos indivíduos que recebem esse aprendizado, mas existem mecanismos de resistência que são engendrados por esses grupos.

Nesse contexto, o currículo apresenta-se como uma das formas de transmissão cultural de uma determinada sociedade, onde se estabelece “um espaço de luta em torno de valores, significados e propósitos sociais, onde o campo social e cultural não é feito de imposição e domínio, mas também de resistência e oposição”. (SILVA, 2003, p.49)

Neste processo de legitimação dos saberes, as instituições educativas têm uma responsabilidade pontual, pois

[...] o conhecimento que chegava às escolas no passado e que chega até hoje não é aleatório. É selecionado e organizado ao redor de um conjunto de princípios e valores que vêm de algum lugar, que representam determinadas visões de normalidade e desvio, de bem e de mal, e da “forma como as boas pessoas devem agir”. Assim, para entendermos por que o conhecimento pertencente a apenas determinados grupos tem sido representado em primeiro plano nas escolas, precisamos conhecer os interesses sociais que freqüentemente guiaram a seleção do currículo e sua organização. (APPLE, 2006, p. 103)

Para entendermos como se dá o processo seletivo do conhecimento que é repassado nas instituições educativas, é necessário considerarmos que o controle social e econômico exercido pelas escolas não se dá por um único meio que é a transmissão de conhecimentos, mas também pela forma como estas atuam no controle do significado dos conteúdos que são repassados.

[...] uma função tácita importante da escolarização parece ser o ensino de propensões e valores diferentes para diferentes populações escolares. Se se considera que um grupo de alunos possui futuros membros de uma classe profissional e administrativa, as escolas e o currículo parecem se organizar em torno de conceitos como flexibilidade, escolha, pesquisa, etc.. Se, por outro lado, a destinação provável dos alunos for a de trabalhadores sem habilitação ou semi-habilitados, a experiência escolar tende a enfatizar a pontualidade, a organização, a formação de hábitos, etc. Essas expectativas são reforçadas pelos tipos de currículo e testes que as escolas dão e pelos rótulos afixados a diferentes tipos de alunos. Assim, os conhecimentos formal e informal ensinados nas escolas, os procedimentos de avaliação, etc., precisam ser analisados em conexão com outros aspectos, ou não percebemos boa parte de sua real significação. Essas práticas cotidianas da escola estão ligadas a estruturas econômicas, sociais e ideológicas que se encontram fora dos prédios escolares. Essas relações precisam ser desveladas tanto hoje quanto no passado. (APPLE, 2006, p. 105)

As proposições de Michael Apple (2006) a respeito de como as instituições educativas selecionam e organizam os conhecimentos evidencia o caráter histórico das construções curriculares, pois estas constituem o resultado de um conjunto de forças que atuam num determinado momento e espaço social.

Outro destacado teórico do processo de reconceptualização foi Henry Giroux. Este autor tem em comum com Michael Apple (2006) o fato de colocar a educação no cerne das relações políticas e sociais. Mas difere deste pelo fato de conceber a escola como um local onde o processo pedagógico é mediado pela ação das pessoas. Nesse contexto, as instituições educativas apresentam-se como

[...] terrenos ideológicos e políticos a partir dos quais a cultura dominante “fabrica” suas “certezas” hegemônicas; mas são também lugares onde grupos dominantes e subordinados se definem e se reprimem mutuamente em uma batalha e um intercâmbio incessantes, em resposta às condições sócio-históricas “propagadas” nas práticas institucionais, textuais e vivenciais que caracterizam a cultura escolar e a experiência professor/ aluno dentro de determinado tempo, espaço e local. (MOREIRA; SILVA, 1999, p.142)

Segundo Moreira e Silva (1999) para Giroux, o controle social na perspectiva teórica crítica apresenta possibilidades positivas e negativas. O aspecto positivo diz respeito a um currículo que selecione conteúdos que possibilitem o crescimento individual e maior justiça social, comprometido com a liberdade e emancipação dos indivíduos. Ou seja, “o controle social implicaria também na tarefa de planejar currículos que dêem uma voz ativa e crítica e que lhes forneçam o conhecimento e as habilidades necessárias para sobrevivência e crescimento no mundo moderno” (MOREIRA, 1992, p.21)

É na capacidade dos seres humanos serem educados para a emancipação que este teórico formulou a sua denominada pedagogia “radical”; com esta teoria educacional, Giroux acredita que é possível encaminhar a força latente de resistência de alunos e professores para organizar uma proposta curricular com conteúdo explicitamente político e que seja crítico das crenças e dos arranjos sociais dominantes, ou seja, é consciente do papel de controle e dominação exercido pelas instituições e pelas estruturas sociais que as pessoas podem se tornar emancipadas ou libertadas de seu poder e controle.

Na análise de Giroux, as perspectivas dominantes, ao se concentrarem em critérios de eficiência e racionalidade burocrática, deixaram de levar em consideração o caráter histórico, ético e político das ações humanas e sociais e, particularmente, no caso do currículo, do conhecimento. Como resultado desse apagamento do caráter social e histórico do conhecimento as teorias

tradicionais sobre currículo contribuem para a reprodução das desigualdades e das injustiças sociais. (SILVA, 2003, p.52)

A proposição teórica de Henri Giroux baseada numa pedagogia radical, emancipadora e libertadora, fundamenta-se em três eixos: esfera pública, intelectual transformador e voz.

Moreira e Silva (1999) explicam que baseado nos argumentos de Habermas(1962) e Marcuse(1964) de que desde o séc. XX a razão foi praticamente eliminada e a investigação reflexiva perigosamente domesticada, Giroux delimita o significado de cada um destes conceitos para uma pedagogia crítica.

As *esferas públicas* seriam locais que funcionariam como espaços onde os indivíduos poderiam se reunir para debater, dialogar e trocar opiniões. Desta forma, a escola funcionaria como espaços para fortalecer a linguagem da liberdade e formar os intelectuais transformadores¹³.

Para construir o conceito de “*intelectual transformador*”, Giroux baseou-se nas proposições formuladas por Antonio Gramsci. Para este teórico, os intelectuais orgânicos atuam como transformadores ativamente envolvidos nas atividades da crítica e do questionamento, a serviço do processo de emancipação e libertação. A formação dos professores, nessa perspectiva, proporcionaria diminuir a lacuna que separa as instituições acadêmicas das questões e realidades práticas da vida cotidiana.

O conceito de “*voz*” formulado por Giroux relaciona-se à participação ativa dos estudantes. Esse autor argumenta que alguns pressupostos defendidos pela teoria crítica do currículo ao enfatizarem exageradamente “a relação entre as escolas e a esfera econômica, sacrificam o questionamento do papel determinado de signos, símbolos, rituais e formações culturais no processo de nomear e construir a subjetividade e a voz do aluno”. (GIROUX, MCLAREN citados por MOREIRA; SILVA, 1999, p.135)

Nessa perspectiva, as experiências dos estudantes precisam ser problematizadas para que estes possam visualizar quais são as possibilidades existentes entre a sua própria vida e os limites e possibilidades da ordem social mais ampla.

As teorias de Giroux evidenciam que existe um conjunto de forças articuladas no interior das instituições, que interferem na forma como o conhecimento é trabalhado e organizado nos currículos, pois não são apenas as legislações fatores responsáveis pelas práticas educativas adotadas nos estabelecimentos de ensino, mas existem diferentes grupos

¹³ Os intelectuais transformadores são os professores.

presentes no espaço escolar que influenciam na seleção dos conteúdos e no processo de ensino.

De igual importância para a teoria crítica do currículo, são as proposições formuladas de Michael Young na Inglaterra. Esse teórico recomenda que é necessário desnaturalizar, isto é, mostrar o caráter histórico, social, contingente e arbitrário das categorias curriculares, pedagógicas e avaliativas utilizadas pela teoria educacional e pelos educadores.

Isso significa mostrar de onde, como e por que determinado conhecimento e não outro está organizado no currículo. Não importa qual conhecimento é certo ou errado, mas sim o que e porque foi selecionado como conhecimento em determinada época.

Diante dessas argumentações teóricas, conclui-se que a NSE preocupava-se com os processos desenvolvidos nas escolas e salas de aula, com conteúdos e saberes veiculados por meio de currículos das instituições e com as relações sociais estabelecidas rotineiramente entre os atores presentes no sistema educativo.

[...] não é mais possível alegar qualquer inocência a respeito do papel constitutivo do conhecimento organizado em forma curricular e transmitido nas instituições educacionais [...] o currículo existente passa a ser visto não apenas como implicado na produção de relações assimétricas de poder no interior da escola e da sociedade, mas também como histórica e socialmente contingente. O currículo é uma área contestada, é uma arena política (MOREIRA; SILVA, 1999, p.21)

Em síntese, *a Nova Sociologia do Currículo* e a *Sociologia da Educação* ampliaram as possibilidades dos estudos sobre o currículo, pois este não é mais concebido fora de sua constituição social e histórica.

Por esse motivo, é necessário entendermos, no que consiste a História do Currículo a partir das teorizações críticas.

1.2.2 A história do currículo

A *NSE* e a *Sociologia da Educação* contribuíram para os estudos sobre a história do currículo à medida que possibilitaram analisar os processos de seleção e organização dos conhecimentos que são ensinados nas escolas.

Essas duas perspectivas teóricas, evidenciaram que o currículo é um processo histórico e por meio do social se estrutura.

[...] a história do currículo remonta à primeira fase da chamada *Nova Sociologia da Educação*, iniciada na Inglaterra por Michael Young e outros.

A historização do currículo era uma estratégia central no enquadramento teórico da NSE, na exata medida em que a perspectiva histórica permitia expor a arbitrariedade dos processos de seleção e organização do conhecimento escolar e educacional. (SILVA, 1995, p.7)

Nesse sentido, a história do currículo consiste nos estudos históricos que têm por objeto o *currículo* enquanto conjunto de práticas e rituais associados ao processo de transmissão e construção desses conhecimentos, ou seja, a questão curricular implica em um estudo mais atento das questões referentes à seleção, construção e distribuição do que é considerado conhecimento, bem como porque certas formas de conhecimento são excluídas.

Esse estudo permite esclarecer quais interesses contribuíram, em determinado momento da história, para legitimar os conhecimentos que são repassados a uma geração e porque esses conhecimentos foram considerados como os mais adequados e verdadeiros para a formação.

Por outro lado, entender como se deu o processo de organização e seleção dos conteúdos que fazem parte dos currículos nos permite compreender por que estes interferem na realidade atual, à medida que em determinados momentos da história contracenaram diferentes grupos que interagiram no campo educacional.

Assim, o estudo da história do currículo busca construir uma síntese da realidade institucional ao considerar que o currículo é um elemento que contribui para saber como os sistemas escolares se organizaram através dos tempos, ou seja, o currículo torna-se então palavra-chave para entender como determinada escola desenvolveu seu processo de escolarização.

A história do currículo tenta explicar por que o currículo tem estas ou aquelas características, explicando quais dinâmicas sociais o moldaram da forma que hoje este se apresenta. Nos estudos históricos sobre o currículo, este é considerado como “construção social, primeiramente em nível da própria prescrição, mas também depois em nível de processo e prática”. (GOODSON, 1990 citado por TEIXEIRA, 2001, p.4)

Esses estudos não consistem apenas na descrição estática do passado, mas procuram explicar por que o currículo se moldou de uma forma e não de outra ao longo dos anos.

Por este motivo, Silva (1995) explica quais questões devem ser consideradas num estudo sobre a história do currículo. Para esse autor, o primeiro aspecto relaciona-se ao fato de que o currículo não é produto de puro conhecimento, ou seja, os conhecimentos estabelecidos nos currículos são resultados de uma instância de interesses, rituais, conflitos, controle, poder, conhecimentos científicos, crenças, visões sociais e resistências, ou seja, o currículo é

considerado como um conjunto de conhecimentos socialmente válidos. Dessa forma, “uma história do currículo que se limitasse a buscar o lógico e o coerente estaria esquecendo precisamente o caráter caótico e fragmentário das forças que o moldam e o determinam.” (SILVA, 1995, p.9)

A história do currículo considera também que diferentes currículos produzem diferentes pessoas; logo não deve ser focalizado apenas o currículo em si. Este deve ser visto como “a expressão ou a representação ou o reflexo de interesses sociais determinados, mas também como produtor de subjetividades e identidades sociais determinadas”. (SILVA, 1995, p.10)

Moreira (1999) explica que os estudos históricos sobre o currículo não têm como objetivo tecer considerações a respeito do que é certo ou errado; o que se faz necessário é precisar o ponto de vista do que está sendo adotado quando se fala em currículo, pois ele não apresenta uma construção linear, casual e, também não pode ser visto apenas como reflexo do macro-sistema.

Os estudos históricos sobre currículo contribuem para a reflexão a respeito das práticas curriculares desenvolvidas nas escolas em diferentes níveis e contextos, desta forma

[...] a história do currículo compreende não apenas a história do pensamento curricular, mas a história das disciplinas (a história do ensino associada ao desenvolvimento curricular) e estudos de caso, como a história do currículo de um curso ou de uma instituição escolar. Ou seja, a história do currículo consiste dos estudos históricos que têm por objeto o currículo enquanto conjunto de conhecimentos selecionados e enquanto conjunto de práticas e rituais associados ao processo de transmissão e construção desses conhecimentos. (LOPES, 2006, p.60)

Neste contexto, cabe tecer algumas considerações a respeito da forma como as instituições educativas interferem no processo de seleção e reprodução dos conhecimentos.

Os estabelecimentos de ensino são territórios em que diferentes atores sociais e educativos contracenam. Por esse motivo, os conhecimentos transmitidos nos currículos desses espaços “permite compreender como e por que este assume determinada organização e como a escola se estrutura para realizá-lo”. (TEIXEIRA, 2001, p.6)

Devido à importância da instituição educativa enquanto local onde se dá esta relação de construção e reconstrução constante dos saberes veiculados no currículo, serão contextualizados alguns aspectos relevantes a respeito do ambiente escolar e qual a relação destes elementos com os estudos históricos sobre currículo.

1.2.3 Um cruzamento teórico necessário: as contribuições da história das instituições educativas e da história do currículo para o estudo da trajetória curricular da EAFC-PA

O estudo das instituições educativas tem se configurado como um campo temático relacionado às inovações que ocorreram no campo da história da educação¹⁴, porém as proposições da teoria crítica do currículo evidenciam que o ambiente escolar possui elementos que interagem e contribuem como fatores modeladores dos conhecimentos que são veiculados nos currículos. Estes fatores possibilitam compor o quadro de análise da História do Currículo.

A esse respeito, Sacristán (2000, p. 92) explica que

O currículo, como projeto prévio a sua realização, incorpora, inclusive, muitos pressupostos organizativos escolares, como já assinalamos, através dos códigos de seu formato. É um objeto social e histórico não apenas porque é a expressão de necessidades sociais, mas também porque se desenvolve através de mediatizações sociais, e as condições escolares são uma parte importante destas.

As pesquisas sobre currículo e ambiente escolar, durante algum tempo, pautaram-se nas dimensões psicossociais e eram projetadas de forma independente da organização escolar, à margem de qualquer outro contexto mais amplo. Essa tendência era característica da visão tradicional de currículo, que negava a influência de diversos fatores internos e externos à instituição escolar responsáveis pela organização curricular.

O pessoal disponível, os meios didáticos, os espaços, o tempo e sua distribuição, o tamanho das classes, o clima de controle constituem o campo de referência do sistema educativo e dão ao ensino as metas, as regras que incidem sobre o mesmo. Esses componentes influenciam nas funções que as instituições educativas cumprem para formar os que a frequentam e são instrumentos modeladores das propostas curriculares de uma determinada época.

Buffa (2002, p.25) explica que as “as instituições escolares estão impregnadas de valores e idéias educacionais. As políticas educacionais deixam marcas nas escolas”, por esse motivo, pesquisar o currículo de uma instituição educativa é uma das formas de

¹⁴ Ver o 1º item deste capítulo

contextualizar as políticas educacionais referentes à época em que determinada instituição foi criada, bem como os mecanismos que perpetuaram sua existência.

Dessa forma, o “*ambiente*” e seus componentes organizativos têm influencia no que é ensinado aos alunos. Este “é por si só elemento ‘*modelador*’ ou ‘*mediatizador*’ das aprendizagens e fonte de estímulos originais, independentes do próprio projeto cultural curricular, formando, em seu conjunto, o projeto educativo e socializador da instituição.” (SACRISTÁN, 2000, p. 91)

Schubert (1986 citado SACRISTÁN, 2000, p. 94) considera como dimensão do ambiente escolar que interfere na sistematização do currículo: a parte física, os materiais, as relações interpessoais, as condições institucionais e a atmosfera psicossocial.

Para Apple (2006) o conjunto arquitetônico das escolas, os aspectos materiais e tecnológicos, os sistemas simbólicos e de informação, as habilidades do professor, os estudantes, os funcionários fazem parte dos componentes organizativos e de poder que interferem nos currículos que são organizados para os alunos.

Esses componentes da estrutura de uma instituição educativa têm influência na seleção, preservação e transmissão de concepções, de competências, normas ideológicas e valores, que são repassadas pelos procedimentos pedagógicos dos currículos explícitos¹⁵ e ocultos¹⁶.

O espaço escolar possui um arsenal de fontes e informações que contribuem para formular a síntese histórica dos conhecimentos que são organizados e repassados nos currículos, desta forma a História das Instituições Educativas constituem

[...] como um processo de investigação onde se cruzam informações de várias naturezas-orais, arquivísticas, museológicas, arquitetônicas, fontes originais e fontes secundárias- um manancial de informação cuja exploração e utilização carecem de uma cuidada vigilância hermenêutica. Um vaivém esclarecido entre a memória e o arquivo. (MAGALHÃES, 1999, p.64)

A construção da identidade histórica de uma instituição envolve uma série de variáveis e de categorias de análise. Nesse processo de investigação, os arquivos das instituições

¹⁵ [...] o currículo explícito é a dimensão visível do currículo, ou seja, aprendizagens intencionalmente realizadas por meio do ensino (SANTOS; PARAÍSO, 1996 citadas por ZOTTI, 2004, p.9).

¹⁶ O currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes. [...] Para a perspectiva crítica, o que se aprende no currículo oculto são fundamentalmente atitudes, comportamentos, valores e orientações que permitem que crianças e jovens se ajustem da forma mais conveniente às estruturas e às pausas de funcionamento, consideradas injustas e anti democráticas e, portanto, indesejáveis, da sociedade capitalista. [...] O currículo oculto ensina, ainda, através de rituais, regras, regulamentos, normas. (SILVA, 2003, p.79)

educativas guardam uma série de documentos que auxiliam na delimitação do tempo histórico e na construção da síntese a respeito do Currículo que foi adotado na instituição ao longo dos anos.

Percebe-se nessa construção o cruzamento de informações diversificadas, onde vários elementos se completam de forma interdisciplinar e oferecem os subsídios para compor a história do currículo de uma instituição educativa.

Dessa forma, podemos considerar que o ambiente escolar e seus elementos organizativos auxiliam no quadro de análise da instituição educativa e, conseqüentemente, dos currículos desses estabelecimentos de ensino.

Nessa integração teórica entre a História do Currículo e a História das Instituições é necessário delimitarmos quais elementos utilizaremos para construirmos a trajetória curricular da atual EAFC-PA. A História do Currículo contribuirá para esta pesquisa, pois o *currículo* é o nosso objeto principal de estudo e a partir dos pressupostos teóricos da teoria crítica do currículo é possível considerá-lo como um objeto social e histórico, que recebe influências do contexto no qual foi concebido e depois durante a sua prática. De acordo com os pressupostos teóricos da História do Currículo não é nosso objetivo mostrar qual modelo curricular foi o mais adequado para a atual EAFC-PA, mas sim, quais os interesses e grupos influenciaram para que determinada proposta curricular e não outra fosse ali implantada.

A História das Instituições contribuirá para esta pesquisa na medida em que permite utilizar variadas fontes primárias e secundárias que ajudarão a compor o quadro de análise da trajetória curricular da atual EAFC-PA, desta forma sempre que necessário buscaremos informações em fontes que são permitidas no quadro teórico-metodológico da História das Instituições, entre estes podemos citar: jornais, fontes iconográficas, conjunto arquitetônico da instituição, documentos de alunos, etc.

CAPÍTULO 2
O CURRÍCULO DO PATRONATO AGRÍCOLA MANOEL
BARATA

É o melhor meio de conduzir à vida laboriosa dos campos, os menores sem recursos, que vagueiam pelas ruas das cidades, e de fixar nas lides da lavoura aqueles que, sem instrução e sem estímulo, desperdiçam as suas energias em serviços rurais rotineiros e mal orientados. A instrução que recebem esses menores, intelectual e cívica, a disciplina moral e física, o exemplo do trabalho produtivo que exercem, vão conseguindo regenerar não poucos desses desvalidos, gerando-lhes aspirações nobres e rasgando-lhes amplos horizontes na elaboração da vida coletiva.

(OLIVEIRA¹⁷, 2003, p.65)

¹⁷ Este texto faz parte da pesquisa que o autor realizou nos Relatórios do Ministério da Agricultura, do ano de 1919, para sua tese de Doutorado.

O Patronato Agrícola Manoel Barata foi fundado no Estado do Pará durante o período denominado por alguns Historiadores¹⁸ de República Velha e/ou Primeira República (1889-1930).

No cenário educacional, a fundação desta instituição não aconteceu gratuitamente, mas foi resultado de uma série de fatores que estavam ocorrendo no Brasil e no Pará nos setores econômicos, políticos e sociais.

Durante este capítulo mostraremos quais foram esses acontecimentos e de que forma contribuíram para a fundação dos Patronatos Agrícolas, iniciando com o período de 1889 a 1930.

2.1 O Brasil no período Republicano (1889-1930): características sócio-educacionais

A implantação do regime Republicano no Brasil foi o resultado de um conjunto de situações que começaram a se configurar ainda durante o Império e estavam relacionadas aos aspectos econômicos, políticos e sociais.

Segundo Nagle (1976) desde 1850 a aristocracia alicerçada na produção do açúcar encontrava-se em decadência e uma nova classe surgia baseada na produção e exportação do café.

O desenvolvimento econômico ocasionado pela expansão da economia cafeeira possibilitou o aparecimento de outras categorias sociais que se articulavam com interesses distintos.

¹⁸ Entre os historiadores que nos seus artigos fazem referência ao período Republicano denominando-o de República Velha ou Primeira República; podemos citar:

MARTINS, Ângela Maria Souza. A Educação Libertária na Primeira República. HISTEDBR1986-2006:Navegando na História da Educação Brasileira. Disponível em :<<http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/index.html>>. Acesso em: 18 fev.2007.

OLIVEIRA, Dilma Maria Andrade de. O Ensino Primário em Sergipe na Primeira República. HISTEDBR1986-2006:Navegando na História da Educação Brasileira. Disponível em :<<http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/index.html>>. Acesso em: 23 fev.2007.

MORAES, José Damiro de. Educação Anarquista do Brasil na Primeira República. HISTEDBR1986-2006:Navegando na História da Educação Brasileira. Disponível em :<<http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/index.html>>. Acesso em: 10 maio 2007.

LOPES, Silvana Fernandes. A Educação Escolar na Primeira República: A perspectiva de Lima Barreto. HISTEDBR1986-2006:Navegando na História da Educação Brasileira. Disponível em :<<http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/index.html>>. Acesso em: 13 jun. 2007.

MAGALHÃES, Livia Diana Rocha. A Educação na Primeira República. HISTEDBR1986-2006:Navegando na História da Educação Brasileira. Disponível em :<<http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/index.html>>. Acesso em: 13 jun. 2007.

TREVISAN, Leonardo Nelmi. A República Velha. 1ª ed. São Paulo: Editora Global, 1982.

Sobre essas classes Ribeiro (1993) explica que eram consideradas como a camada média em ascensão e dividiam-se em dois grupos; um formado por comerciantes, funcionários do Estado, profissionais liberais, militares, religiosos, intelectuais, pequenos proprietários agrícolas, e outro grupo considerado como a grande massa trabalhadora, composto por escravos, semi-escravos, trabalhadores livres, que formavam a maioria dominada da sociedade brasileira.

O regime Imperial não atendia aos anseios e reivindicações dessas classes, que desejavam ampliar seu poder colocando uma parte do Estado a serviço dos seus interesses.

A classe dominante, ou seja, a elite agrária se dividia em duas facções, uma representada por integrantes das classes mais dinâmicas e progressivas, que defendiam entre outras coisas a eliminação do trabalho escravo, e a outra representada pela elite cafeeira tradicional/ conservadora, defensores da manutenção das relações de trabalho escravista e do Regime Monárquico.

Influenciados pelos ideais liberais¹⁹ de liberdade, igualdade e democracia, a pequena e média burguesia interessada em ampliar seu espaço de atuação aliou-se ao grupo progressista da elite cafeeira com objetivo de reorganizar o Estado brasileiro.

Os interesses dessas classes eclodiram e segundo Nelson Werneck Sodré citado por Costa (1979, p. 282) a República significou o momento adequado para:

[...] aflorar-se e compor-se um conjunto político capaz de realizar a liquidação do regime [Imperial] e a sua substituição por um outro mais flexível e mais apto a permitir a longa e difícil acomodação de uma estrutura econômica ainda profundamente colonial, embora os fatores de progressos estivessem evidentes, ao surto do imperialismo que, por toda parte, rompia as barreiras e transpunha os obstáculos que se antepunham ao seu próprio desenvolvimento. As alterações que se introduzem a partir de então refletem o extraordinário esforço de adaptação das condições internas, às condições externas, de uma capitalização em início e um processo capitalista que atinge a sua etapa imperialista. (grifos nossos)

Durante os primeiros anos da República, o Brasil vivenciou um conjunto de acontecimentos bastante peculiares e que não podem ser desconsiderados em um estudo sobre o momento histórico da fundação dos patronatos agrícolas no país. Esses eventos exerceram forte influência na elaboração das políticas educacionais engendradas naquele período e são eles fundamentais para a compreensão dos currículos prescritos adotados oficialmente pelos

¹⁹ O liberalismo é um sistema de idéias construído a partir dos séculos XVII e XVIII e baseia-se em cinco princípios fundamentais: o individualismo, a liberdade, a propriedade, a igualdade e a democracia. (ROCHA, 1996, p.94)

recém criados patronatos agrícolas. Estes acontecimentos estão relacionados a diversos setores da sociedade brasileira e dizem respeito aos aspectos econômicos, políticos e sociais.

Após a proclamação da República, os grupos que se uniram em torno desse objetivo não formaram um bloco coeso e dividiram-se em grupos distintos para buscarem seus interesses comuns.

A oligarquia cafeeira continuou a influenciar no destino econômico e político do país, contribuindo de forma decisiva para a passagem de uma economia agrária exportadora para o modelo econômico urbano-industrial.

O complexo econômico gerado pelo núcleo cafeeiro, onde se incluíam desde as estradas de ferro aos bancos, o grande comércio de exportação e importação, assim como a própria mecanização crescente da produção, havia constituído a base de um crescimento industrial tímido e descontínuo, verificado desde o nascimento da “Sociedade do café”. Germinava, assim, o processo brasileiro de industrialização, favorecido pela ruptura que a expansão cafeeira representava em relação às formas tradicionais de dominação e de reprodução do capital no Brasil. (XAVIER, 1990, p.31)

As mudanças ocorridas no setor econômico refletiram na organização da sociedade, causando alterações na sua configuração com os outros segmentos, que passaram a fazer parte do cenário social brasileiro. Segundo Costa (1979, p.206),

As transformações ocorridas na segunda metade do século XIX - abolição da escravatura, desenvolvimento das redes de transportes, imigração e industrialização - não foram suficientes para alterar fundamentalmente a orientação da economia, mas contribuíram para a formação de um incipiente mercado interno, estimulando a urbanização. A tendência à concentração de capitais em certas áreas, cuja economia estava em expansão (regiões cafeeiras), irá motivar uma modernização mais rápida dessas regiões.

A imigração foi um dos elementos que contribuiu significativamente para impulsionar mudanças no setor social, pois influenciou na formação de novas relações de trabalho, visto que o trabalho escravo havia sido legalmente extinto. Por outro lado, os imigrantes traziam elementos culturais de seus países de origem, os quais influenciaram na difusão de novas idéias, como o desenvolvimento da consciência de classe do operariado urbano.

Borges (1983, p. 229-230) descreve as mudanças que eclodiram durante o período chamado *República Velha* ou *Primeira República* da seguinte maneira:

Ascensão do novo setor urbano – industrial, concomitante às constantes crises do setor cafeicultor, exigindo-se a modernização dos meios de transporte e comunicação, construindo ferrovias, telégrafos, abrindo estradas etc.; produção desenfreada e sem planejamento do capitalismo mundial, originando luta por mercado por parte desse capitalismo, desembocando na Primeira Grande Guerra (1914-1918); implementação da imigração no país, decorrendo ampla diversidade social, em vista da heterogeneidade não só econômica, mas, outrossim, étnica, cultural e racial; ensino elementar para todos, temática que esteve no foco das discussões.[...] Por meio de um levantamento de estatísticas escolares, livros e métodos utilizados na Europa, buscou-se comprovar que a educação era uma alavanca para o progresso. Com a República, os debates positivistas e cientificistas corroboraram tal crença e a educação escolar eclodiu como a via prioritária para a consecução da modernização no país, em gradativa ascensão, embora predominassem ranços tradicionalistas e também constantes movimentos de refluxo e de conservação, a impedir um avanço maior do sonho de progresso, de civilização e de modernização. Ordenar o espaço urbano - sem higiene e disciplina, marcado por desigualdades e marginalidades - pela via da educação escolar tornou-se tarefa primeira para a elite brasileira.

Essas mudanças estavam relacionadas a diversos fatores, entre estes o crescimento da economia cafeeira.

Essa economia cresceu e se dinamizou alicerçada na grande disponibilidade de área de terra e da mão-de-obra resultante do processo de imigração, que foi incentivado em vários estados do Brasil. Nesse período, o trabalho escravo estava em processo de substituição pelo trabalho assalariado e havia necessidade de mão-de-obra para cultivar a lavoura.

Como consequência do crescimento e fortalecimento da economia cafeeira, outras mudanças estabeleceram-se no cenário brasileiro: criação de portos e ferrovias para escoamento da produção, casas importadoras, casas exportadoras e bancos. Este processo de urbanismo faz pensar em um novo Brasil, pois:

O desenvolvimento do modo capitalista de produção e de vida, durante a República Velha, ocasionou o aceleração da divisão social do trabalho e exigiu nível cada vez mais crescente de especialização de funções, de que resultaram o aparecimento de novas camadas sociais e a diferenciação das antigas classes dominantes; a história do período deve ser percebida como a da desconsolidação do empresariado rural e a da evolução do proletariado industrial. Na década dos vinte, os sinais de aparecimento de novo modelo se apresentam de maneira mais manifesta pela presença de desarmonia de valores, interesses e expectativas de diversos agrupamentos. A inquietação social e a efervescência ideológica servem para demonstrar a afirmação. Tanto uma quanto a outra são frutos do desajustamento entre dois conjuntos de relações sociais: aparecimento de novas camadas e existência de tradicional sistema de classes; enfim, pode-se falar, no momento, na presença de “classes residuais” e de “classes emergentes”. (NAGLE, 1976, p.26)

Devido a essas mudanças, o debate sobre a situação da pobreza acirrava-se na busca de medidas que pudessem adaptar as classes menos favorecidas ao sistema de produção industrial. No contingente populacional pobre encontravam-se as crianças e adolescentes. Os debates a respeito da situação dessa classe continham os seguintes argumentos; conforme demonstra Oliveira (2003, p.10)

[...] a saúde e as normas de convivência, especialmente a definição do estatuto legal daqueles que ainda não eram considerados adultos. Quanto à saúde, os aspectos debatidos envolveram o cuidado com as crianças e com todos os membros da família (alimentação, higiene e limpeza do ambiente doméstico, iluminação e arejamento das residências). As abordagens e as propostas concorreram para a crescente expropriação do saber cuidar dos pequenos, que passava a depender cada vez mais dos conhecimentos legitimados por especialistas. No âmbito jurídico o debate foi direcionado para as definições de menor idade e de aspectos que embasariam a aplicabilidade da legislação (menores abandonados, delinquentes, etc.) e a incorporação ao mundo da produção, especialmente a fabril.

Um dos segmentos da população que preocupava os dirigentes da época era a infância e a adolescência pobres, que, com seu comportamento, comprometiam o desenvolvimento dos ambientes urbanos organizados como modelos da civilização. Dessa forma, a maneira encontrada para resolver essa situação foi a educação como alternativa para discipliná-los como força de trabalho. Mas, segundo Ribeiro (1993, p.82), em 1920, 65% deste contingente populacional de quinze anos ou mais era analfabeta, por isso:

Com a sociedade brasileira se desenvolvendo em base urbano-comercial desde a segunda metade do século XIX, o analfabetismo passa a se constituir um problema, porque as técnicas de leitura e escrita vão se tornando instrumentos necessários à integração em tal contexto social. Dessa forma, o déficit acumulado e as novas tendências passavam a exigir mudanças radicais visando à solução do problema apontado.

Diante dessa situação, tornava-se necessário difundir a educação para modernizar a sociedade. Por isso, a instrução dessas classes é vista como requisito fundamental da ordem e do progresso, com o objetivo de adequar esses setores pobres da população à racionalidade capitalista, colocada como referência para as relações sociais no Brasil na primeira República.

Nascimento (1997, p.44), ao citar Rui Barbosa, enfatiza a responsabilidade que é atribuída à educação [...] “que a prosperidade de cada país anda paralelamente à instrução pública, sobe, desce ou estaciona com ela; havendo sempre esses dois fatos numa conjunção incontestável, que apresenta o caráter autêntico de causa e efeito”.

Esse pensamento de Rui Barbosa se consolida no entusiasmo pela educação e otimismo pedagógico responsáveis por uma série de ações educacionais em todos os níveis e modalidades de ensino durante o período Republicano, favorecendo o aumento da oferta de escolarização, bem como a remodelação de todos os níveis e modalidades de ensino, dentre as quais encontra-se a educação profissional agrícola. De acordo com Nagle:

O entusiasmo pela educação e o otimismo pedagógico que tão bem caracterizaram a década dos anos 20, começaram por ser, no decênio anterior, uma atitude que se desenvolveu nas correntes de idéias e movimentos político-sociais e que consistia em atribuir importância cada vez maior ao tema da instrução, nos diversos níveis e tipos. É essa inclusão sistemática dos assuntos educacionais nos programas de diferentes organizações que dará origem aquilo que na década dos 20 está sendo denominado de entusiasmo pela educação e otimismo pedagógico. (citado por RIBEIRO, 1993, p.99)

Além dos problemas educacionais, o Brasil tinha outros sérios problemas sociais durante o período denominado de Primeira República. Entre esses podemos destacar:

A abolição da escravidão escancarou a questão social no Brasil. O negro, ao ser libertado, foi promovido à condição de cidadão, mas, numa sociedade discriminatória como a do final do século XIX, isso significava cidadania de segunda ou terceira categoria, já que não tinha acesso nem ao direito mínimo do voto, obstáculo presente na Constituição imperial, pela exigência de renda e alfabetização, e na constituição republicana pela necessidade do domínio das primeiras letras. Com essa imensa massa analfabeta, formada não apenas pelos negros, depreciada pelas elites, e com contingentes cada vez maiores de imigrantes que adentravam o país, muitas vezes analfabetos, sem conhecer a língua e as leis, um grave problema era colocado: como formar uma nação, como formar a República, como moldar com essa população uma ordem que se mostrasse qualitativamente diferente do regime deposto? O que se percebia é que era necessário mudar profundamente o país, e essa mudança passava pela instituição que se acreditava, à época capaz de promover segura e positivamente essa transformação: a educação. (GONÇALVES NETO; CARVALHO 2005, p.264)

Como discurso ideológico a educação seria a forma capaz de integrar o Brasil à modernidade, que significava a integração do país ao cenário internacional da ordem capitalista naquele momento.

O regime republicano depositou na educação o papel de formar uma nova sociedade alinhada aos princípios liberais de progresso, ordem, civilização e modernidade, refletindo as transformações por que passava o sistema capitalista.

Para educar o contingente populacional que havia nas cidades, foram fundadas algumas instituições nesse período, entre estas destacamos, em função do objeto desta pesquisa, os Patronatos Agrícolas.

A fundação dos Patronatos Agrícolas, vinculados ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio significou uma das ações concretas para a educação nesse período:

Os patronatos agrícolas foram investimentos voltados para a formação de trabalhadores a partir de concepções fundadas nos conhecimentos científicos, objetivando uma agricultura racionalizada; foram inscritos; também, enquanto um dos meios de intervir sobre os setores pobres da sociedade, concorrendo para a modernização social e cultural. (OLIVEIRA, 2003, p.24)

Essas instituições funcionavam como instrumentos paliativos para os problemas sociais e urbanos, pois se destinavam à infância desvalida das cidades, atendendo aos interesses dos segmentos aristocráticos empenhados em construir uma imagem moderna da sociedade brasileira, mediante a circulação de um discurso higienizante.

Nesse contexto a educação profissional poderia contribuir para a formação de hábitos e atitudes necessários para a convivência nesta sociedade, por esse motivo, foi criada uma comissão para estudar de que forma o ensino profissionalizante poderia ser reestruturado para contribuir com a modernização da sociedade brasileira.

2.1.1 Educação profissional na Primeira República: remodelando para atender as novas exigências postas pelo capital

Durante a República, a educação profissional manteve o mesmo objetivo e organização do período Imperial, ou seja, de atender as classes populares, pobres, a infância desvalida e os órfãos. (MANFREDI, 2002; NAGLE, 1976)

No entanto, foram realizadas algumas tentativas para mudar a organização dessa modalidade de ensino. Nesse período, foi instituída a “Comissão Luderitz”²⁰, também conhecida como “Serviço de Remodelação do Ensino Profissional Técnico”.

Eram necessárias novas diretrizes para a educação profissional, devido às mudanças que ocorreram no setor social e econômico do país.

²⁰ Esta comissão foi chefiada pelo engenheiro João Luderitz, contratado pelo Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, em 1920. (NAGLE, 1976, p.163)

Essa comissão foi organizada porque era necessária uma nova diretriz para a educação profissional. De acordo com Nagle (1976,p.12),

Alguns estudiosos da história econômica e social brasileira apontam a década dos vinte como o período de passagem de um sistema econômico do tipo colonial, induzido, para um outro, autônomo; constitui essa década a fase de instalação do capitalismo no Brasil, e, portanto, se define como período intermediário entre o sistema agrário-comercial e o urbano-industrial, os dois grandes ciclos da vida econômica brasileira.

As mudanças econômicas refletiram-se na organização social e estabeleceram novos padrões de convivência na sociedade brasileira. Por outro lado, era necessário formar a força de trabalho e proteger os grandes centros urbanos dos “problemas” causados pelas classes menos favorecidas que se aglomeravam nessas cidades, produto de um sistema social excludente e modo de produção assentado na exploração capitalista.

[...] uma das maiores preocupações referia-se aos novos problemas que surgiam com o processo de urbanização como, por exemplo, o aumento da população nas cidades e o crescimento do número de trabalhadores livres. Ao mesmo tempo, já naquele momento, começava-se a perceber a necessidade de incentivar a nova classe social que vinha se formando a vender sua força de trabalho, dedicando-se a atividades até então desvalorizadas por relacionarem-se com o trabalho escravo- assim, tornava-se importante “fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo”, a fim de se tornarem “úteis à nação”. Mas, acima de tudo, procurava-se “proteger” a cidade contra os “desfavorecidos de fortuna” que poderiam, na sua ociosidade tornarem-se criminosos. (BRANDÃO, 1999 citado por TEODORO, 2006, p.29)

O relatório desta comissão foi apresentado ao Ministro da Agricultura, Indústria e Comércio em 1924 e tinha recomendações para que a educação profissional formasse nos indivíduos provenientes das classes menos favorecidas as habilidades necessárias para ser a mão-de-obra apropriada ao desenvolvimento industrial no país.

As recomendações deste relatório serviram de referência para algumas medidas que foram implantadas na educação profissional.

As sugestões da Comissão Luderitz transformaram-se em um projeto denominado “Regulamento do Ensino Profissional Técnico”, onde foi previsto um conjunto de modificações para o ensino técnico industrial ministrado nas Escolas de Aprendizes Artífices.

Essas modificações diziam respeito à organização dos cursos que eram ministrados nesses estabelecimentos de ensino.

Nos estudos de Teodoro (2006), sobre a Escola de Aprendizes Artífices do Pará ²¹ constam algumas ações implantadas como resultado do trabalho da Comissão Luderitz. Entre essas, destaca-se o recebimento de 20 exemplares de livros técnicos traduzidos para língua portuguesa, merenda escolar na hora do almoço, construção de um novo prédio e pagamento aos alunos pelos trabalhos realizados nas oficinas.

Essas ações não ficaram restritas ao ensino técnico industrial, para o ensino profissional agrícola também foram estabelecidas algumas ações neste período, conforme mostraremos no próximo item.

2.1.2 As ações educacionais para o Ensino Profissional Agrícola durante a Primeira República

Desde o período Colonial, a agricultura nacional baseava-se no latifúndio, na monocultura de exportação, no trabalho escravo, na abundância de terras novas e férteis e no descaso pelo manuseio e conservação do solo. Isso fazia com que não houvesse diversificação e quase nenhuma qualificação da força de trabalho. Por isso não era necessário ter uma escola para formação de mão-de-obra para lavoura.

Entretanto, com as mudanças que foram se processando na economia durante os primeiros anos do regime republicano, houve necessidade de formação de mão-de-obra qualificada, pois a substituição do trabalho escravo pelo trabalho assalariado após a abolição do regime escravista e a substituição de uma economia agrário- comercial-exportadora pela urbano industrial exigia trabalhadores mais preparados no campo.

Como alternativa para a educação profissional agrícola, nesse período foram fundados, em vários estados da Federação, os Patronatos Agrícolas, Aprendizados Agrícolas e as Escolas superiores de Agricultura e Medicina Veterinária. (NAGLE, 1976; MENDONÇA, 2006)

Várias justificativas foram apontadas para a fundação dessas instituições de ensino agrícola, dentre as quais pode-se destacar: a atenção do governo da época para com os problemas localizados no meio rural. No caso específico dos patronatos agrícolas, estes poderiam ajudar no aumento progressivo da capacidade produtora do país, impulsionando o desenvolvimento econômico, pois era necessário cuidar, antes de tudo, da preparação do elemento produtor.

²¹ Atual Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará.

A instrução popular ou a falta de uma sólida organização do ensino foram situações educacionais apontadas como responsáveis pelo atraso intelectual e material de nossa população trabalhadora e constituíram justificativas para a criação dos patronatos agrícolas, pois, segundo Oliveira (2003, p. 27):

[...] criava *remoras ao progresso do trabalho fabril e agrícola, impedindo o surto da prosperidade mercantil*. Os seus produtos mais imediatamente constatáveis e de difícil solução, classificados como *chagas*, era o *analfabetismo*, a *indigência* e a *vagabundagem*. O que era proposto por meio dos patronatos agrícolas era *assegurar* a cultura moral à infância, alvo daquela instituição, acompanhada da faculdade de *ler, compreender e raciocinar*. A tarefa seria completada ao especializá-las *num ofício ou numa arte*. (grifos no original)

Assim, a necessidade de formar operários contribuiu para a criação dos patronatos agrícolas, na medida em que era necessário *adestrar o elemento nacional*, entre este o trabalhador rural.

Os patronatos agrícolas minimizariam também um problema que estava se formando nos centros urbanos: a infância abandonada e aqueles que tinham dificuldade em ser mantidos por seus familiares. Parte da infância que se encontrava pela rua, os órfãos, os que eram tomados pelas forças de segurança e aqueles que seus responsáveis declaravam sem recursos para mantê-los ou por serem de difícil controle seriam encaminhados para estas instituições.

Essa situação é descrita por meio do ofício Nº 379, de 29.11.1918, onde o Dr. Dulpe Pinheiro Machado, Diretor Geral do Serviço do Povoamento do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, envia ao Ministro da Agricultura um relatório na qual explica a situação da infância desvalida no Brasil nos primeiros anos da República. Este documento, transcrito abaixo, confirma o fato de as políticas para a educação profissional agrícola terem servido durante a República como alternativa para disciplinar as classes menos favorecidas aos padrões de modernidade exigidos para uma sociedade que estava começando um processo de industrialização, ou seja, de serem disciplinados como força de trabalho:

Exmo. sr. Ministro da Agricultura, Indústria e Comércio

Prezado Senhor,

“Em relatório publicado em maio de 1917, descreve o srº Ministro da Justiça e Negócios o seguinte: Não é lícito adiar mais a situação do problema da infância desvalida. O menor abandonado é um futuro hóspede das prisões; a sociedade culpada do infortúnio dele, ainda castiga sua vítima. Constrangia-se-me o coração ao ver os pequenos na deletéria com profissionais do delito nas salas, da casa de detenção. Horroriza-me a idéia

de que partia para a Colônia Correccional, de volta com a escoria da sociedade com os vagabundos e gatunos.

Com a escassa verba obra Preparei em sua dependência na detenção, um aposento arejado e vasto para menores abandonados. O governo reservou para os órfãos pobres os lugares de internos gratuitos no Colégio Pedro II. Fez alguma coisa para os infelizes; porém é pouco”.

A previdência esclarecida de Alfredo Pinto, que estabeleceu um depósito para menores na cidade, a Escola Premonitória no Campo, esta não foi concluída. Preme-se uma centena de meninos em escassos dormitórios, instalaram-se oficinas em antigos pardieiros, baixos maus ventilados e em ruínas. O depósito provisório para 50 crianças converteu-se em asylos, porque não havia para onde mandá-los.(o grifo é do relator). Fez um arremedo de officinas e para ali a polícia ia enviando os desgraçados. Entretanto a lotação está excedida, não cabe mais ninguém. Por isso os delegados sentem a necessidade de enviar delituosos para a casa de Detenção. Presos porque não tem tetos e perderão os Paes! A sociedade está formando uma legião de revoltados. Presidentes Ministros e Chefes de Polícia silenciaram o quanto possível. A crise apavorava; todos reprimiam os seus sentimentos generosos”. “Agora porém, é demais... Como bem observa V.Excia. nas citações que acabamos de fazer; partindo tanto do poder Executivo, como do Legislativo, já partiu o grito de alarme sobre a situação que não pode permanecer na capital do país, no coração da República. Seria pueril, pretender a Direção do Serviço de Povoamento oferecer ou propor ao governo, medidas que, de modo Cabal, resolvesse os problemas, cuja transcendência tem sido evidenciadas, no mundo inteiro por cientistas os mais notáveis. E nem mesmo por questão social tão magna como essa faz parte do Estatuto que regula suas atribuições presentes. Por isso porém, não lhe impede que seja permitido sugerir ao esclarecido espírito de V.Excia, providências que, poderão talvez, attenuar a gravidade dos factos narrados pelo Sr. Ministro da Justiça. Em circunstâncias análogas, tem sido essa norma de proceder este departamento público. Seja esta repartição amparar esses menores, localizá-los em pontos adequados, até que o Congresso, em sua alta sabedoria, delibere, tomar sobre os mesmos, resoluções compatíveis com o grau de adiantamento e progresso em que nos encontramos. Próximo ao Distrito Federal , existe sem utilidades alguma, no momento, dois próprios nacionais que podem convir ao fim collimado: o antigo Sanatório de Lavrinha, distando 14km. de Piquete, no estado de São Paulo, e o Lazaretto da Ilha Grande. Foi o primeiro entregue ao Patrimônio Nacional pelo Ministro da Guerra, existente ali enormes edificios, hoje em completo desprezo. Resta saber para que já providenciou se os terrenos anexos têm área suficiente e se presta aos trabalhos agrícolas. O segundo está a cargo do Ministro da Justiça, constando que as terras da Ilha Grande são de feracidade indiscutível. Recai a opção num ou noutro desse próprio, mister, que se faça meticoloso exame local, para que se possa aquilatar as vantagens que advirão de semelhante empreendimento. É do programa da Diretoria do Povoamento organizar um outro centro agrícola de menores, ministrando-lhes além da precisa instrução, verdadeiras praticultura, de modo que formem pequenos cultivadores e operários, aptos para os diferentes misteres da propriedade rural, explorada de acordo com as mais modernas regras agronômicas. O ensino deverá ser essencialmente practico, pondo-se ao alcance do menor os métodos racionais de exploração de solo, manejo dos instrumentos agrários, conhecimentos relativos á criação, hygiene e alimentação dos animais, em geral. Nesse Centro Colonial, cuidar-se-á também de sua educação phísica por meio de exercícos gynásticos e militares e jogos apropriados à idade. Organizar-se- à um campo de

produção de sementes de plantas úteis, bem como viveiros dessas mesmas plantas, de árvores frutíferas, de essências florestais, principalmente o eucalyptus, para distribuição gratuita aos agricultores registrados neste Ministério. Em favor de cada menor poder-se-á estabelecer um pequeno pecúlio, de modo análogo ao que está fazendo o Estado de São Paulo à respeito dos condenados empregados nas construções de estradas de rodagens, pecúlio esse composto de uma parte da importância correspondente às atividades de cada um, para ser-lhes entregue na ocasião oportuna. Caso entenda V.Excia. haver qualquer parcela de proveito ao interesse público, na proposta que respeitosamente, dirijo julgar acertadas, podendo-se então organizar o projecto de instrução concernentes aos respectivos trabalho. (MACHADO, 1918 citado por SILVA, 2004, p.30-32, grifos no original)

No período que esse documento foi divulgado, o presidente Wenceslau Braz, em 28 de fevereiro de 1918, autorizou o Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio a criar os *Patronatos Agrícolas*, no Brasil:

DECRETO Nº 12.893, DE 28.02.1918
O PRESIDENTE DA REPÚBLICA DOS ESTADOS UNIDOS DO
BRASIL

AUTORIZA AO MINISTÉRIO DA AGRICULTURA, INDÚSTRIA E COMÉRCIO A CRIAR PATRONATO AGRÍCOLA PARA EDUCAÇÃO DE MENORES DESVALIDOS NOS POSTOS ZOOTÉCNICOS, FAZENDAS-MODELO ,NÚCLEOS COLONIAIS E OUTROS ESTABELECIMENTOS DO MINISTÉRIO:

- considerando que ao governo cabe, por todos os modos, impulsionar o movimento de transformação econômica do país, pelo aumento progressivo de sua capacidade de produção
- considerando que, entre os meios capazes de fecundação profunda da vida nacional, avulta da implantação do ensino agrícola, com sua caracterização positiva e concreta condizente a resultado imediatamente produtivo;
- considerando que por mais vigorosamente que possam atuar as providências já iniciadas, constituem-nas a apenas fatores concorrentes a não decisiva, pela razão de que em matéria de expansão agrária para conseguir êxito permanente durável, faz-se necessário cuidar antes de tudo da preparação do elemento produtor;
- considerando, que o ensino profissional tentará cada vez mais frutuosa produção agropecuária, ao mesmo passo que concorrerá para se estabelecer o equilíbrio entre a população da cidade e a população dos campos, necessárias pela fascinação que as grandes capitais podem exercer no espírito da mocidade desaparelhada para o exercício de qualquer emprego ou atividade honesta;
- considerando, mais que é dever do Governo; contribuir para aumentar a população rural e formar verdadeiro agricultor, aproveitando treinamento, como fator de riqueza elemento nacional;
- considerando, finalmente, ser ao mesmo tempo, obra de previsão sócio-econômica empregar na formação de grêmio rural, donde há de se profanar o engrandecimento real do futuro do país, os menores abandonados ou sem meios de subsistências por falta de ocupação legítima;

E, usando da autorização no Art.1º, da Lei Nº 3.316 de 16 de Agosto de 1917:

DECRETA

Art.1º- Fica autorizado o ministério do estado dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio criar em Postos Zootécnicos , Fazendas – modelo de criação, Núcleos Coloniais e outros Estabelecimentos do Ministério Patronato Agrícola destinado a ministrar, além da instrução primária e cívica, noções práticas de Agricultura, Zootecnia e Veterinária a menores desvalidos;

Art.2º- Nos Patronatos criados, em virtude do presente Decreto, serão aproveitados os serviços dos funcionários adidos e do pessoal técnico administrativo atualmente existentes naqueles estabelecimentos, de acordo com instruções que lhe forem expedidas pelo Ministério do Estado dos negócios da Agricultura, Indústria e Comércio;

Art.3º - Revogam-se as disposições em contrário.

Aa/ Wenceslau Braz P.Gomes

Presidente (SILVA, 2004, p.23-24)

No Decreto Nº 13.076, de 25 de julho de 1919 consta o regulamento que trata da criação desses patronatos em todo o Brasil. Para melhor compreendermos o teor deste decreto, inserimos o trecho onde consta a natureza e o objetivo da educação profissional agrícola daquela época, destinada aos pobres, órfãos e desfavorecidos de fortuna:

[...] se destinam às classes pobres, e visam à educação moral, cívica, física e profissional de menores desvalidos, e daqueles que por insuficiência da capacidade de educação na família, forem postos, por quem de direito, à disposição do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio (Art. 1º); em seu conjunto, constituem um instituto de assistência, proteção e tutela moral aos menores (...) recorrendo para esse efeito ao trabalho agrícola, sem outro intuito que não o de utilizar sua ação educativa e regeneradora , com o fim de nos dirigir e orientar, até incorporá-los ao meio rural (Art. 2º). Os internados devem ser menores, reconhecidamente desvalidos, com a idade de 10 a 16 anos.(Art. 35), que não podem ser delinquentes, portadores de doença contagiosa ou deficiência orgânica, que os inabilite para os serviços agrícolas ou de indústria rural. (Art. 40): São dois os cursos ministrados: o curso primário[...] e o ensino profissional [...] compreendendo este estudos do solo, instrumentos agrários, escolha de sementes, preparação e aproveitamento das matérias fertilizantes, jardinocultura, insetos úteis e prejudiciais à agricultura, pecuária, higiene, laticínios, apicultura, sericicultura, beneficiamento e embalagem dos produtos da lavoura, contabilidade agrícola etc. O curso e os trabalhos agrícolas proporcionarão parte da renda da instituição[...]; introduz-se aqui o princípio de “industrialização das escolas”, semelhante ao das escolas industriais. (NAGLE, 1976, p.183-184)

O conteúdo das prescrições oficiais que regulamentaram a fundação e organização dos patronatos agrícolas permite identificar qual era a função dos conhecimentos ensinados

nestes estabelecimentos de ensino e o papel que estas instituições ocupavam na formação da sociedade urbana industrial.

Os Patronatos Agrícolas, quanto ao aspecto formativo, cumpriam três objetivos: formar o elemento produtor, discipliná-lo e alfabetizá-lo. Estas funções tinham como particularidade assegurar uma formação moral à infância pobre, desvalida, que se aglomerava nos grandes centros urbanos. Para cumprir esses objetivos, eram dadas noções de conhecimentos disciplinares militares. Para cumprir este objetivo, verificava-se a presença da instituição policial, não apenas com a função de arremeter esses menores e transferi-los para as instituições; esta também contribuía para formar o perfil disciplinador da instituição.

Através de uma instrução elementar, os alunos aprendiam a ler e, paralelo a estes conhecimentos, tinham aulas de artes complementadas com algum ofício relacionado à área agropecuária, de onde saíam habilitados em horticultura, jardinagem, pomicultura, pecuária e cultivo de plantas industriais.

No estado do Pará, foi fundado o Patronato Agrícola Manoel Barata (atual EAFC-PA), configurando-se como uma das expressões da política para a educação profissional na época.



O quadro seguinte relaciona os patronatos agrícolas fundados em várias localidades do Brasil no período denominado Primeira República.

QUADRO 4: Relação dos Patronatos Agrícolas fundados no Brasil

Patronato Agrícola	Localização	Decreto Criação	Inauguração
1 Visconde de Mauá	Ouro Fino/MG	12.893,28/2/1918	3/7/1918
2 Monção	S. Bárbara do Rio Pardo/SP	12.893,28/2/18	15/7/18
3 Pereira Lima	Sete Lagoas/MG	12.893,28/2/18	26/7/1918
4 Delfim Moreira	Silvestre Ferraz/SP	13.112,20/7/1918	10/8/1918
5. Wenceslau Braz	Caxambu/MG	13.070,15/6/1918	12/11/1918
6 S. Pinheiro Machado	Porto Alegre/RS	13.508,10/3/1919	1/7/1919
7 Campos Salles	Passa Quatro/MG	3.6774,7/1/1919	15/11/1919
8 Lindolpho Coimbra	Muzambinho/MG	14.386,1/10/1920	1/7/1921
9 Barão de Lucena	Jaboatão/PE	14.275,28/7/1920	1/7/1921
10 Casa dos Ottoni	Serro/MG	13.111,20/07/1918	18/10/1921
11 José Bonifácio	Jaboticabal/SP	15.150,1/12/1921	1/5/1922
12 Manoel Barata	Outeiro/PA	15.149, 1/12/1921	7/9/1922
13 Visconde da Graça	Pelotas/RS	15.102,9/11/1921	12/10/1923
14 Diogo Feijó	Ribeirão preto/SP	15.803,11/11/1922	28/11/1923
15 Vidal de Negreiros	Bananeiras/PE	14.118,27/3/1920	7/9/1924
16 Anitapolis	SC	13.118,27/3/1920	7/9/1924
17 Dr. João Coimbra	Tamandaré/PE	16.105,21/7/1923	5/11/1924
18 Rio Branco	BA		12/10/1926
19 Marquez de Abrantes	BA		12/10/1926
20 Arthur Bernardes	Viçosa/MG		7/11/1926

FONTE: Oliveira (2003, p.37, grifos nossos)

O Estado do Pará, no período de fundação dos patronatos, assim como no resto do Brasil, era cenário de uma série de acontecimentos. Dessa forma, serão apresentadas as principais mudanças sociais, políticas e econômicas que estavam ocorrendo neste Estado.

2.1.3 O Pará no contexto do período republicano

Antes de ser proclamada a República, o Pará, juntamente com o estado do Amazonas e do Acre, constituíam os pólos econômicos de produção da borracha (BORGES, 1983). A riqueza proporcionada pela exportação da borracha mudou o perfil econômico, social e urbano desses estados, contribuindo para uma nova configuração da sociedade.

Belém foi uma das cidades que mudou significativamente sua estrutura porque era o pólo central para o escoamento da produção do látex e, desta forma, assumiu o papel de vanguarda cultural da região.

O processo de urbanização experimentado pela cidade de Belém do Grão Pará, a partir da segunda metade do século XIX, não está assim ligado somente à intensificação da vida industrial, como ocorreu nas cidades européias e americanas, mas pela função comercial, financeira, política e cultural, que desempenhara durante a fase áurea da borracha..(SARGES, 2002, p. 89)

A economia paraense baseava-se na produção gomífera e apresentava, desde o último quarto do século XIX até a primeira parte do século XX, um processo de ascensão. De acordo com Leal (2002, p.20-21), em sua dissertação de mestrado intitulada “*Deixai a política da Capoeiragem gritar: capoeiras e discursos da vadiagem no Pará Republicano(1888-1906)*”, à época áurea do extrativismo do látex, a economia paraense encontrava-se dessa maneira:

Quando a República foi proclamada o Pará experimentava o auge de uma economia extrativista que se beneficiava da crescente exportação da borracha amazônica. Toda a região era o habitat natural da seringueira (hevea brasilienses), cujo leite – o látex- constituía-se de uma goma elástica que servia para a fabricação dos mais diversos artefatos (sapatos, pneus, mochilas militares, etc).

Borges (1983, p.72-73) descreve os efeitos do auge do período da borracha na sociedade paraense da época:

[...]ótima a situação financeira e em firme progressão dos Estados do Pará e Amazonas privilegiados com seringais nativos e exploração da borracha, cujo opulento comércio internacional criaram e dominaram sem competidor. Exportação iniciada em 1827, com 11mil toneladas, elevadas no governo Lauro Sodré (1891-1896), de 16 e 20 mil toneladas [...] já então a borracha proporcionara à Amazônia a abertura de seus portos à navegação e comércio das nações, intensa migração nacional e estrangeira, grande frota fluvial a vapor e considerável navegação de cabotagem e internacional [...]a Belém telégrafo submarino e subfluvial, bancos nacionais e estrangeiros, poderosas firmas comerciais, na maioria, estrangeiras, de exportação e importação .

Segundo Leal (2002) a riqueza acumulada graças à exportação da borracha não se limitou apenas a favorecer o bem estar das elites paraenses de então. Esta contribuiu para o aumento populacional da cidade de Belém significativamente, pois com a extinção do trabalho escravo, a exploração dos extensos seringais necessitava de um número elevado de trabalhadores para que esse produto garantisse vultuosos lucros aos seringalistas.

Entre as alternativas de contratação da mão-de-obra, estavam desde os imigrantes europeus até a importação de braços nordestinos²², em especial os cearenses.

A partir de 1850, as correntes migratórias, gerando produção e mão -de - obra, ultrapassaram as fronteiras do Pará, chegando às regiões dos rios Madeira e Purus.[...] A contribuição externa para a ostentação da atividade extrativa da borracha e agrícola no Pará foi, fundamentalmente, a nordestina.(MONTEIRO, 2005, p.157)

²² Salles (1994 citado por LEAL, 2002, p. 24) uma boa parte dos imigrantes nordestinos veio para Amazônia “espontaneamente”. Desde a seca de 1877 que famílias inteiras se deslocavam para a região em busca de melhores condições de vida e de trabalho. Em particular para a lavoura e a extração do látex nos seringais.

Dessa forma, o nordeste tornou-se o principal fornecedor da “força de trabalho para a economia gomífera” (SARGES, 2002, p.77). Embora houvesse incentivo do Governo do Estado, nem todos se dirigiam aos seringais, ocasionando para a população da cidade de Belém um elevado número de subempregados e desempregados. Isso refletiu na infraestrutura da cidade, pois da forma como Belém estava organizada, mostrou-se insuficiente para abrigar essa população .

Apesar do esforço em esconder a miséria paraense, os novos prédios públicos e privados deparavam-se então com cortiços e inúmeras palhoças estendidas ao longo das ruas. Era uma guerra gradual entre a modernização burguesa de um lado e a necessidade de moradia popular de outro.

A nova ordem econômica e a nova filosofia financeira nascida com a República impunham uma política de saneamento e embelezamento, mas também a remodelação dos hábitos e costumes da civilização européia. Desse modo, a destruição da imagem da cidade desordenada, feia, promíscua, imunda , insalubre e insegura fazia parte de uma nova estratégia social no sentido de mostrar ao mundo civilizado (entenda-se Europa), que a cidade de Belém era o símbolo do progresso, imagem que se transformou na “obsessão coletiva da nova burguesia”. (SARGES, 2002, p.15)

A organização social da cidade de Belém dinamizou o aspecto intelectual e o aumento demográfico estabeleceu outras formas de relações sociais, assim como proporcionou a concentração das fortunas entre os novos setores dominantes. Esta classe era formada por comerciantes (na sua maioria portugueses) e profissionais liberais (eram os filhos das famílias ricas que estudaram nas universidades européias).

Devido à exportação da borracha, Belém era uma cidade onde corria muito dinheiro. Adventícios de todas as partes do Brasil, e do mundo, afluíam à capital do EL Dourado, que havia de pouco se transformado em nova Califórnia. A Praça da República à noite, deslumbrava pela animação constante e ruidosa. As casas de diversões como o Café Chic, o Politeama, o Moulin-Rouge, o Café da Paz, o Apolo, o Circo Providência, o Chat Noir, o Chinez, O Café Madrid flamejavam cheias de constante multidão. Demis-Mondaine ricamente vestidas e carregando jóias de preço ostentavam suas belezas nas terrasses borbulhantes, o champagne espoucava nos bares, e os comerciantes donos de seringais opulentos, e corretores de negócio, exibiam jóias caras que cintilavam às luzes. Era assim, como um reflexo longínquo de Paris - luxo, mulheres e música! (MENEZES, 1954 citado por LEAL, 2002, p.22)

Junto à mão-de-obra que vinha para os trabalhos nos seringais juntou-se os trabalhadores das construções realizadas no tempo da “*Belle-Époque*”(como ficou conhecido

o período do auge da exuberância regional que diz respeito aos benefícios materiais trazidos para a cidade) resultando no surgimento de

uma nova força de trabalho propriamente urbana, que vai se juntar a outros ofícios urbanos, como alfaiates, sapateiros, relojoeiros, marceneiros e outros. A composição desses grupos expressava a camada pobre da população. (SARGES, 2002, p.86)

A população pobre de Belém ficava sujeita às condições mais desfavoráveis, conforme encontra-se descrito no “Relatório da Comissão Brasileira junto a Missão Oficial Norte – Americana de Estudos do Valle do Amazonas”, de 15 de Agosto de 1923, sistematizado por funcionários do Ministério da Agricultura , Indústria e Comércio (1924, p. 38):

A edificação da cidade de Belém varia conforme os bairros. Sobresahem especialmente a parte commercial com um grande numero de edificios vastos de estylo moderno e vivendas magníficas, villinos e palacetes confortáveis nas zonas de moradia. Alguns bairros pobres apresentam entre casas modestas de alvenaria, barracas de palha de ubussú.[...] As aglomerações humanas [...] só se podem desenvolver apoiadas numa série de medidas especiais contra todas as causas de destruição e ameaças de molestias provenientes da contaminação do ar, do sol e da água, tomadas pela comunidade.[...] Todas as medidas higienicas devem ser postas em pratica sem levar em conta os sacrificios que d’ahi advenham.[...] As comunidades pagaram sempre caro a inobservância dos cuidados e escrúpulos que os trabalhos de hygiene merecem. Infelizmente Belém deixa muito a desejar neste sentido. Sua rede de esgottos é constituída apenas por um pequeno numero de collectores , insuficientes para as actuais exigencias da cidade. Esta recebe as águas pluviaes juntamente aos líquidos poluídos e às materiais putreciveis e lançam-nas na Bahia do Guajará ou nas Várzeas, que lhe são mais próximas, sem o imprescindível tratamento final na boca dos emisarios para tornal-os innocuos. Isto causa muitas das doenças enterias que enchem o obtuario desta capital.

Por outro lado, a sustentação econômica, baseada na extração da borracha, causou sérios problemas e eliminou qualquer ação política para o cultivo de outras culturas.

A mensagem proferida pelo Governador Lauro Sodré no dia 1º de fevereiro de 1893, ao Congresso do Estado do Pará, retrata esta situação

[...] não pode contestação a verdade de que não tem entre nós dado passos para adiante a industria agrícola, que é aliás, a grande fonte perenne de riquezas sólidas e duradouras[...] Se não é um mal esse enorme desenvolvimento que tem tido a industria de borracha, e que tanto tem concorrido para a riqueza pública, é de certo grandemente para lamentar que tal crescimento tenha sido feito com prejuízo da agricultura em estado evidente de pobreza. (PARÁ, 1893, p.25)

Entre os produtos agrícolas da época, destacavam-se o cacau e a castanha, que mesmo em menor escala mantinham seu preço estável no mercado. Além desses, a baunilha, o cumaru, o óleo de copayba, a salsaparilha, a tapioca, o urucum, o café, o feijão, o fumo, o milho, produtos de natureza extrativa, que também poderiam fazer diferença na economia paraense não foram aproveitados em seu devido potencial econômico, e finalmente o algodão, o tabaco, o arroz, a cana-de-açúcar que poderiam melhorar sua produção se tivessem formas apropriadas de cultivo.

Além de ser apontada como responsável pelo atraso da agricultura, a extração da seringueira influenciava também na forma como as populações que viviam nas regiões produtivas tinham acesso às precárias alternativas que existiam para a educação. Pois as crianças (filhos dos seringueiros) eram afastadas da escola durante o verão. Estas constatações foram feitas nas visitas realizadas pelo conselheiro Joaquim Maria Nascentes de Azambuja em várias localidades do Pará e Amazonas. Um dos trechos do relatório diz o seguinte:

Esta é a primeira causa da deserção de nossas escolas pelo habito que estão os seringueiros na estação própria da colheita, de se internarem com suas familias pelos mattos em busca daquelle producto, objeto principal de nossa exportação.

Coincide esta romaria com o segundo semestre do anno, e nessa época as escolas são pouco concorridas; os meninos que já alguma coisa sabião, desaprendem; se nada sabião, continuão analphabetos, porque não há mestres para dar-lhes a devida instrucção. É o que se observa nesta província e na do Pará.(AZAMBUJA, 1884 citado por RIZZINI, 2004, p.109)

O terceiro problema causado pela produção do látex dizia respeito à falta de mão-de-obra, agravada pelo seguinte motivo: as lutas sangrentas no Estado do Pará, durante o movimento da Cabanagem, que levaram à morte milhares de pessoas.

Atento a esse problema desde antes da proclamação da República, o governo aprovou o Decreto Nº 1848, de 28 /10/1848, favorecendo a criação de núcleos agrícolas , introdução de colonos estrangeiros nesses núcleos, concessão de favores a empresas ou indivíduos que assumissem essa iniciativa.

Os governadores Lauro Sodré²³ (1891-1896/ 1917/1921) e Paes de Carvalho (1897-1901)preocupados com essa realidade, organizaram um intenso programa de colonização para melhorar e ampliar os núcleos agrícolas e remunerar os colonos qualificados para que introduzissem métodos, práticas e hábitos de agricultura atualizada, e dessa forma, fossem reestruturados os núcleos rudimentares na faixa destinada à ferrovia Belém-Bragança.

²³ O governador Lauro Sodré teve dois mandatos.

Esses núcleos serviriam como pólos de recuperação da economia agrícola do estado e, ao mesmo tempo, como alternativa para que essa população “pobre” que se aglomerava pelas cidades morasse e produzisse.

Sarges (2002), Monteiro (2005) e Neto (2000) explicam que desde 1915 já ocorria a decadência da produção da borracha na Amazônia, mas as mudanças na organização social, econômica, política e na estrutura arquitetônica da cidade (devido à produção gomífera) permaneceram nos anos posteriores e solidificaram-se na vida cotidiana da cidade de Belém, com efeitos no empobrecimento da maioria da população.

Devido a essa situação, o ensino profissional, tal como no resto do Brasil, passou a ser muito discutido e considerado uma das ferramentas de mudança do perfil econômico do Pará, pois desde a primeira década do século XX, as produções asiáticas suplantaram o monopólio Amazônico na extração gomífera:

[...]1920, configura-se o fim de um “ciclo” de crescimento em razão da redução da produtividade do látex amazônico determinada pela concorrência asiática e pela produção da borracha sintética, em laboratórios europeus e norte americanos. Belém deixou de ser a “capital da borracha”, apesar disso, o urbano configurado ao longo dos séculos permaneceu sob novas condições e com outras características. (SARGES, 2002, p. 52)

Importante ressaltar que a preocupação causada com os danos que a produção gomífera trazia à agricultura preocupava os dirigentes, mesmo antes dela entrar em decadência. Um dos fatos que comprovam esta preocupação encontra-se na fundação da Escola Rural D. Pedro II, com as leis Nº 372 de 18 de outubro e 3 de novembro de 1860.

A fundação desta escola estava relacionada à necessidade de reorganizar a vida econômica da província, uma vez que a economia pautada na produção da borracha enfraqueceu a agricultura local. A Escola Rural D. Pedro II tinha como objetivos:

[...] estimular a agricultura local, principalmente a pecuária e o plantio da cana de açúcar e de forma prática fazer experiência e observações sobre agricultura e propagar essas experiências e observações, principalmente, entre o povo (órfãos, desvalidos e jovens indigentes).(PARÁ, 1861, p.2)

No currículo deste estabelecimento de ensino, os conteúdos teóricos não eram privilegiados, pois se pretendia formar trabalhadores, operários, feitores e administradores para os estabelecimentos rurais.

[...] liga os educandos primeiro que tudo à prática dos trabalhos, ensinando-lhes a ler, gravar-lhes logo na memória os princípios da agricultura; e já nos campos de trabalho, já em conferências durante os serões mostrar-lhes a

verdade e a aplicação desses princípios desenvolvendo-os convenientemente. (PARÁ, 1861, p.13)

Após essa escola ser fechada, foram inauguradas outras instituições de ensino rural, “como o Orfanato Antonio Lemos (ensino feminino), o Instituto Santo Antonio do Prata ([...] masculino e feminino) e o Instituto de Ourém ([...] masculino e feminino)” (NETO, 1996 citado por SOUZA 2002, p.28). Ainda foram criados o Liceu Benjamin Constant de Artes e Ofícios para as classes populares, e o Orfelinato, internato de órfãs desvalidas.

A mensagem que o governador Lauro Sodré proferiu no dia 1º de Fevereiro de 1893 ao Congresso Legislativo do Pará mostra o momento histórico em que o estado estava vivenciando, ou seja, os primeiros anos do período Republicano:

Graças ao patriotismo e ao critério com que vão sendo guiadas as cousas publicas, dia-a-dia consolida-se a obra da revolução gloriosa a 15 de novembro, que fez de nós livres cidadãos de uma Republica, de humildes servos que eramos sob uma realza exotica e bastarda. (PARÁ, 1893, p.5)

Nessa mesma mensagem, o governador Lauro Sodré expressava sua preocupação com a instrução pública, como uma das ferramentas para o progresso do Pará, pois neste período o ensino primário e profissional eram deficientíssimos:

[...] devem continuar a merecer-vos cuidadosa atenção os negocios do ensino publico, devemos prosseguir na tarefa encetada de levantar cada vez mais o nível moral do povo, pelo alargamento do ensino publico, levando-o a todas as camadas, semeando escolas por toda extensa area do nosso território, fazendo do mestre o instrumento da regeneração social [...] O problema estabelecido pela sociabilidade moderna, a incorporação do proletariado, nos paízes onde a revolução tem eliminado todos os odiosos privilégios de classes, há de resolver-se pela educação e pelo ensino. Sem que tenhamos em mira fazer do proletariado uma corporação de acadêmicos ou de sábio, e indispensável ministra-lhe o ensino geral das sciencias, que pondo ao alcance das suas intelligencias as leis naturales que regem todas as ordens de phenomenos, dará em rezultado não deixa-lo estranho ao que faz a honra,o bem estar e a força da sociedade no meio da qual é chamado a viver.[...] Armado de tal ensino terá o operário entre as mãos o instrumento util e fecundo de sua própria melhoria, de seu aperfeiçoamento.[...] Deveis cuidar da organização do ensino profissional, acujo beneficio ainda uma vez reclamo [...] (PARÁ, 1893, p.17-18)

O conteúdo dessa mensagem confirma uma preocupação, mesmo que meramente teórica, com a educação das massas e a coloca como instrumento do progresso, ideal latente durante os primeiros anos da República.

Constata-se, ainda, a preocupação do Governador Lauro Sodré com a educação nos seguintes aspectos:

No governo Lauro Sodré a instrução pública era uma das metas específicas. Lauro criou o Liceu Benjamin Constant de Artes e Ofícios para as classes populares, e o Orfanato, internato de órfãs desvalidas e fundou a Academia de Belas Artes com subvenção aos estudantes pobres, de maior êxito escolar, para aperfeiçoamento de estudos na Europa, atendeu, com zelo ao Liceu Paraense e a Escola Normal e difundiu escolas primárias no Estado [...] (BORGES, 1983, p.74)

Durante a República, foram realizadas várias ações para organizar o ensino agrícola no Pará. O Instituto Lauro Sodré²⁴ teve seu novo prédio inaugurado em 10 de Setembro de 1889, no governo Paes de Carvalho, após passar por ampla reforma:

[...]o vasto e majestoso edifício tinha capacidade para internato de 300 meninos; 2 pavimentos, o superior com: dormitórios, banheiros, vestiário, enfermaria; o interior com salas de aula, de visitas e recepções, refeitórios, capelas [...]. Na vasta área restante, oficinas, residências de mestres e empregados, campos de recreio, esportes, estação experimental de agricultura, pois no seu esquema de governo preconizava tais estações como peculiares aos municípios do interior, e assim observaria seu sucessor, instalando a do município de Igarapé-Açu. Paes equipou o Instituto de Educandos e Artífices com instrumentos e material de trabalho de artes e ofícios inclusive 31 máquinas importadas, para as oficinas e estação experimental de agricultura, a este provendo de professores, catados entre os colonos estrangeiros. [...] (BORGES, 1983, p.150-151)

Pelo decreto Nº 726, de 12 de Julho de 1899, o curso industrial desse estabelecimento foi ampliado, e passou-se a ofertar-se também o curso agrícola. “Neste decreto os artigos nº12, nº14 e nº20 estabeleciam o currículo, e definiam os cursos ofertados. Passando a existir o curso primário geral e os profissionais agrícolas e os industriais” (SOUZA, 2002, p.30).

Em 1901, ainda no governo de Paes de Carvalho, foram concluídas as reformas neste instituto, transformando-o também em um estabelecimento de ensino agrícola, com posto zootécnico, leiteria, vacaria, estrumaria e campos agrícolas para plantação.

Em 1909, no governo de João Coelho, foi criado um campo experimental de agricultura nos terrenos do Lauro Sodré. Estas estações experimentais eram escolas práticas com o objetivo de preparar feitores agrícolas rapidamente. “Esses campos serviriam para demonstração de ensino prático de uma agricultura racional, superando os métodos rudimentares” (PARÁ, 1910 citado por SOUZA, 2002, p.31)

²⁴ Segundo Borges (1983, p.150) o Instituto Lauro Sodré foi idealizado pelo presidente da Província, João Alfredo Correia de Oliveira, em 1870, mas foi construído e começou a funcionar em 1872 com o nome de Instituto de Educandos e Artífices. Após 19 anos de funcionamento, no governo de Justo Chermont foi elaborado o projeto da nova sede. A construção desse novo prédio do Colégio Lauro Sodré começou no primeiro mandato do governador Lauro Sodré e terminou no governo de Paes de Carvalho.

Em 23 de janeiro de 1918, foi fundado pelo governador Lauro Sodré o centro propagador das ciências, formado pela união de 12 pessoas que se propunham a estabelecer e superentender cursos em nível superior; dentre os quais encontrava-se o de Agronomia, voltado para o melhoramento do ensino agrícola no Pará.

Na mensagem proferida em 7 de setembro de 1919, ao Congresso Legislativo do Pará, o governador Lauro Sodré, já em seu segundo mandato, enaltece a educação profissional como ferramenta do progresso e faz referência ao Instituto de Educandos e Artífices, então já denominado Lauro Sodré:

O ensino tecnico que o Estado dá é o que se recebe no Instituto Lauro Sodré, nome que lhe foi dado pelo meu sucessor quando deixei em 1897 o governo do Estado. Eu dei a este instituto de ensino profissional farto quinhão dos meus cuidados e atenções no governo logo nos primeiros anos do período em que me coube a direcção eu pleiteava em favor desse ensino mal tratado entre nós. Assim já em 1892: “A organização do ensino tecnico, disse-o já alguém, não é uma simples questão vital para todos os povos modernos, empenhados nessa luta travada no terreno da produção e das ferramentas. Nos torneios de que hoje se entretece o drama da vida das nações policiadas, a victoria há de caber ao mais aparelhado, isto é, ao mais instruído” (PARÁ, 1919, p.120)

No governo de Paes de Carvalho destaca-se a criação das seguintes instituições como expressão da educação profissional no Pará:

O Instituto Orfanológico²⁵ para recolher órfãos e desvalidos de 6 a 8 anos de idade e educá-los. Instalou-o na aprazível e salubre localidade de Outeiro, contígua à Vila de Pinheiro, atual Icoaraci [...] Criou o Instituto de Santo Antonio do Prata, município de Igarapé-Açu, na distante zona povoada de índios já catequisados e ansiosos de maior integração; fundou dois colégios para meninos e meninas silvícolas e, ao mesmo tempo, uma colônia agrícola [...] Criou o Instituto de Ourém, município desse nome, à margem do rio guamá; idêntico ao do Prata, dois colégios, para meninas e meninos, respectivamente, colônia agrícola [...] (BORGES, 1983, p.152-153)

As instituições de educação profissional fundadas no Pará tinham o objetivo de oferecer bases para o fortalecimento de uma outra forma econômica que desse outras possibilidades de sustentabilidade ao Estado, pois na virada do século XIX para o XX, várias transformações culturais, econômicas e urbanísticas mudavam o perfil da cidade de Belém.

²⁵ Pela Lei nº1.957 de 17 de Novembro de 1920, foi fundado o Patronato Agrícola Manoel Barata no lugar onde funcionava o Instituto Orfanológico do Estado. No artigo publicado no Jornal O Liberal de 18 de Junho de 1972, caderno de Domingo, p.7 faz referência ao decreto de criação do Patronato Agrícola Manoel Barata, e explica que antes do patronato, neste local funcionava este instituto.

Essa mudança estava diretamente relacionada ao crescimento econômico patrocinado pela produção e comercialização da borracha Amazônica.

Nesse contexto, havia uma elite que precisava impor um comportamento às camadas populares de controle e de disciplina, a fim de nivelar, dentro do possível, a capital paraense com as demais cidades européias.

Assim tínhamos uma elite com costumes europeus e um contingente populacional pobre, na maioria negra e cabocla, que precisava ser disciplinada.

As iniciativas voltadas para o ensino agrícola no Pará durante o final do século XIX confirmam duas características: a preocupação dos dirigentes em formar uma mão-de-obra para trabalhar na agricultura devido aos problemas causados a esta pela concentração da economia na produção da borracha; e o caráter assistencialista e regenerador que caracterizou a educação profissional no Pará nesse período

2.1.4 A fundação do Patronato Agrícola Manoel Barata no contexto da educação profissional paraense

No período Republicano foram monopolizados esforços em todo o Brasil para ampliar o ensino profissional agrícola, devido a preocupações com o fomento e a necessidade de mão-de-obra para as atividades produtivas, bem como o controle social e formação cultural.

No Pará, com a decadência de uma economia pautada no extrativismo da borracha e na preocupação do poder público com alternativas de educação para outras classes que estavam presentes no cenário paraense, é fundado o Patronato Agrícola Manoel Barata.

O conteúdo do decreto que autorizou o governador Lauro Sodré a estabelecer acordo com o governo Federal para a fundação desta instituição demonstra as características da educação profissional para a época, implementada em grande parte do território brasileiro: destinada aos órfãos e desvalidos de fortuna e aos desfavorecidos da sorte, reforçando a dualidade existente na educação, uma destinada à elite condutora e outra para preparar as classes que iam servir como mão-de-obra.

No Pará, o Patronato Agrícola Manoel Barata foi considerado uma das formas institucionais para contribuir com a preparação daqueles que seriam os empregados das elites agropecuárias no estado.

A fundação da atual EAFC-PA como Patronato Agrícola Manoel Barata tem sua origem no acordo firmado entre o Governo do Estado do Pará e o Governo Federal, em 1920,

quando foi outorgada a lei Nº 1957, que transferiu para a união as terras da ilha de Caratateua, em Outeiro, distrito de Icoaraci, Belém (PA).



Figura 2: Dependências do Patronato Agrícola Manoel Barata Outeiro-PA
Fonte:Arquivo do DDE

Na *Colleção Leis do Estado do Pará*, anno de 1920 (p.101) encontra-se o Decreto Lei Nº 1.957, de 17 de Novembro de 1920, que transcrevemos abaixo o seu teor:

DECRETO LEI Nº 1.957 DE 17 DE NOVEMBRO DE 1920
AUCTORIZA O GOVERNO DO ESTADO A ENTRAR EM ACCORDO COM O GOVERNO FEDERAL PARA A CRIAÇÃO DE UM PATRONATO AGRÍCOLA NESTE ESTADO.

O congresso Legislativo do Estado do Pará decretou e eu sanciono a seguinte lei:

ART.1º-Fica o Governo do Estado auctorizado a entrar em accôrdo com o Governo Federal, a fim de ser por este installado no antigo Instituto do Outeiro um patronato Agrícola destinado a promover o desenvolvimento da agricultura, horticultura, pomicultura e jardinocultura, transformando menores orphãos ou abandonados em feitores do campo, pomicultores, horticultores, jardinocultores, abegões e profissionais práticos nos diversos officios agrícolas.

Art2º-O governo do Estado, no contracto que assignar no Ministério da Agricultura, Industria e Commercio, fará entrega das instalações, terras, machinas e dependências do estabelecimento, que reverterão ao Estado, desde que o governo federal não continue a manter o serviço.

Art.3º-Revogam-se as disposições em contrário.

O Secretário Geral do Estado assim a faça executar.

Palácio do Governo do Estado do Pará, 17 de Novembro de 1920

(a.a.)Lauro Sodré
Barroso Rebello

Atendendo à solicitação do governador Lauro Sodré, o presidente Eptácio Pessoa criou a 1º de Dezembro de 1921, o Patronato Agrícola Manoel Barata, através do Decreto Lei Nº 15.149. O texto desse decreto encontra-se registrado na reportagem²⁶ do jornal O Liberal de 18 de junho de 1972, na página 7:

O Presidente da República dos Estados Unidos do Brasil, tendo em vista o disposto no artigo 64, verba 3ª alínea “v” “v”. ”Título Maternal”, da Lei Nº 4.242, de 5 de janeiro de 1921,

DECRETA:

Artigo I- Fica criado um Patronato Agrícola no Município de Outeiro-Estado do Pará- sob a denominação de “Manoel Barata”, que será regido pelo regulamento aprovado pelo Decreto Nº 13.076 de 5 de Julho de 1919.

Artigo II- Revogam-se as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, 1º de dezembro de 1921, 100º aniversário da Independência e 33º da República.

aa)EPITÁCIO PESSOA/ Simões Lopes

A criação desta instituição representou um marco do ensino rural/ profissional na Amazônia, pois foi a primeira ação federal direcionada para o ensino Agrícola no Estado do Pará, com objetivo de desenvolver a Agricultura, Horticultura, Jardinocultura, para as crianças de classe popular, direcionando-as para o trabalho rural, ou seja, de acordo com alguns documentos do período: *transformar órfãos e abandonados em feitores do campo*. (EAFIC, 1970 citado por Souza 2002).

Um dos resultados esperados com a fundação desses patronatos era estabelecer o equilíbrio entre a população das cidades e a fixada nos campos, como forma de restabelecer o controle social ao concorrer para imobilidade da força de trabalho, estimulando a fixação da população rural.

Esperava-se também que a economia nacional fosse beneficiada, pois o aumento da produção seria obtido à medida que os patronatos agrícolas interviessem sobre diversas situações, tais como:

[...] minorar os problemas decorrentes da falta de preparação daqueles que trabalhavam e diretamente lidavam com agropecuária. Para consecução dessa finalidade, *a implantação do ensino agrícola* era um dos objetivos, sendo as unidades institucionais então apontadas como integrantes do que viria a configurar o suporte organizacional para implementação daquela vertente do *ensino profissional*, da qual era esperada a capacidade de contribuir para tornar mais *frutuosa a produção agropecuária*. Paralelamente, *concorrerá para estabelecer o equilíbrio entre a população das cidades e a população dos campos*, ao governo caberia, enquanto um

²⁶ “MANOEL BARATA DISSE ADEUS”, foi a reportagem escrita sobre a transferência do Patronato Agrícola Manoel Barata, da Ilha de Caratateua (Outeiro) para a cidade de Castanhal. A transferência foi autorizada pelo Decreto Nº 7.068 de 8 de junho de 1972.

dever seu, *contribuir para aumentar a população rural e formar o verdadeiro agricultor brasileiro*. Os patronatos agrícolas eram inscritos entre os investimentos voltados para intervir ante a mão-de-obra disponível e com origem no país. Esta era alçada, progressivamente, a uma outra posição nos diagnósticos, propostas e projetos: *como fator de riqueza o elemento nacional*. (OLIVEIRA, 2003, p.26-27, grifos no original)

Para estas instituições deveriam ser encaminhados :

[...]a infância que estava pelas ruas, os órfãos, os que eram tomados pelas forças de segurança e aqueles que seus responsáveis declaravam sem recursos para mantê-los ou por serem de difícil controle. Assim o perfil institucional dos patronatos agrícolas era voltado para o disciplinamento e o correccional.(OLIVEIRA, 2003, p.32)

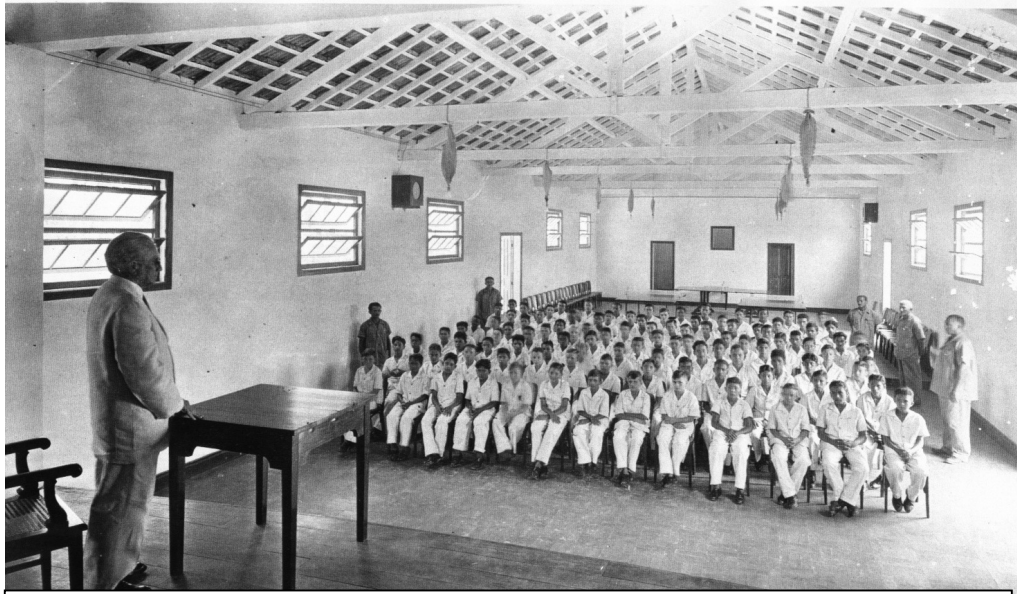


Figura 3: Professor Lobato, alunos e funcionários do Patronato Agrícola Manoel Barata no auditório(Outeiro-PA)
Fonte: Arquivo do DDE

Eram instituições de assistência social “destinadas a abrigar e educar menores, preocupadas em readaptá-los à vida social”. (NASCIMENTO, 2003, p.136)

Detalhes da foto acima ilustram o caráter disciplinador da formação ministrada no Patronato Agrícola Manoel Barata. Observa-se que os “meninos” encontram-se sentados na mesma posição e vigiados por cinco “inspetores”. Além deste detalhe, observa-se o uniforme que estes portavam, todos impecavelmente iguais.

O primeiro diretor do Patronato Agrícola Manoel Barata foi o Sr. Juvenal Pinheiro Marques Canário. A organização das instalações, do corpo técnico e docente levou um período de dois anos, o que fez com que essa escola fosse inaugurada oficialmente em 7 de

setembro de 1922. Inicialmente, as vagas foram destinadas somente para o sexo masculino, confirmando uma das características do ensino profissionalizante nos primeiros anos da república, onde o sexo feminino não tinha acesso a essas escolas.

O patronato foi idealizado para ser auto-sustentável, por isso as criações e plantações tinham objetivo pedagógico e também de propiciar ao refeitório da escola a alimentação necessária aos alunos residentes, caracterizando esta como uma fazenda-escola, forma de organização que é considerada até hoje. As atividades eram mais práticas que teóricas, com ênfase na capacitação dos pequenos filhos de agricultores para que fossem futuros empregados das fazendas de porte médio e grande daquela época.

O público atendido no Patronato Agrícola Manoel Barata era composto de filhos de agricultores, com diversidade de faixa etária média entre 11 e 12 anos, por se tratar ainda de uma escola primária. Para atender a demanda social, a faixa etária da clientela atendida foi aumentada e novas séries foram inseridas.

Com base nas cartas encontradas no Setor de Registros Escolares, nas pastas dos alunos, constatamos que a maioria deles era proveniente de famílias de pequenos agricultores, existindo alguns raros de classe social mais abastada, os quais foram matriculados a pedido da família, para que fossem disciplinados. Esses alunos eram provenientes de vários municípios do estado do Pará. A carta transcrita abaixo comprova o perfil assistencialista do Patronato Agrícola Manoel Barata que permaneceu por muitos anos como uma das características da instituição.

ILm^o Sr^o Diretor da Escola Agrícola Manoel Barata neste estado.

Creusa dos Santos Carneiro, requer a inscrição aos exames vestibulares do curso de Mestria Agrícola deste estabelecimento de ensino agrícola do menor Francisco dos Santos Carneiro, com a idade de 14 anos natural de Alenquer, estado do Pará, nascido a 4 de setembro de 1944, residente em Belém, a travessa Soares Carneiro, 421, filho de **Olavo Carneiro Monteiro (falecido)** e **Idalzina Alves Santos**.(SETOR DE REGISTROS ESCOLARES DA EAFC-PA)

O conteúdo da carta ressalta o fato de o menor ser órfão de pai.

A educação baseada na moral e na disciplina do Patronato Agrícola Manoel Barata servia aos interesses de seus fundadores: as elites oligárquicas e industriais e as políticas para alcançar as metas econômicas do setor agrário.

Durante os primeiros anos da República, a educação profissional era utilizada para reafirmar a divisão de classes, perpetuar os papéis sociais e garantir a ordem necessária ao sistema capitalista que se expandia no Brasil.

O patronato agrícola, fundado no Pará, também consistia numa ferramenta do Governo Federal para difundir a nova ordem econômica, configurando a educação ministrada nessa instituição como um instrumento ideológico, que buscava difundir concepções e valores.



Figura 4: Quadra de esportes do Patronato Agrícola Manoel Barata-Outeiro-PA
Fonte :Arquivo do DDE Sem data de Registro



Figura 5: Parte da fachada do prédio principal Patronato Agrícola Manoel Barata.(Outeiro-PA)
Fonte: Arquivo do DDE Sem data de Registro

2.2 O Currículo Prescrito do Patronato Agrícola Manoel Barata

Os conteúdos dos documentos apresentados neste capítulo (Decreto Nº 13.076, de 25 de julho de 1919; Decreto Nº 12.893, de 28 de fevereiro de 1918; Decreto Lei Nº 1.957, de 17 de novembro de 1920) são prescrições oficiais que sintetizam qual era o objetivo da política educacional para o ensino agrícola no período republicano e que influenciou na fundação e na organização do ensino ministrado no Patronato Agrícola Manoel Barata.

A análise realizada nestes documentos nos permite concluir que a formação ministrada nessa instituição era, à semelhança de outros estados da federação, destinada aos *menos favorecidos, desvalidos da sorte e órfãos*. Esses foram os escolhidos para, por meio de um processo de regeneração, se tornarem a mão-de-obra necessária ao processo de urbanização e industrialização. Por outro lado, esses também eram destinados a substituir a mão-de-obra escrava, extinta desde o final do regime Monárquico.

No Pará, a *classe desses jovens desvalidos da sorte* era representada pelos filhos dos imigrantes nordestinos que vieram trabalhar na produção do Látex, pelo contingente populacional pobre que se aglomerou nos subúrbios da cidade de Belém e pelos filhos dos seringueiros que viviam nas regiões longe da cidade. Esses grupos representavam as classes menos favorecidas que necessitavam ser educada para formar o contingente de trabalhadores necessários a manter uma elite ainda oligárquica no poder. Essa elite era representada pelos donos dos seringais, comerciantes, políticos e proprietários das áreas agrícolas existentes na região.

Para educar essa população o currículo dessa instituição tinha como objetivo cumprir as seguintes funções: preparar o elemento produtor, oferecer instrução primária e formação moral e cívica.

O currículo destinado à formação do trabalhador rural era alicerçado em conteúdos eminentemente práticos, mas sem desprezar os conteúdos teóricos. A rotina era com o objetivo de preparar esses menores para o exercício profissional, nas áreas de “*agricultura, horticultura, pomicultura e jardinocultura*”, conforme encontra-se especificado no Art.1º do Decreto Lei Nº 1.957, de 17 de Novembro de 1920.

Nessa perspectiva educacional, a rotina do patronato agrícola seguia os moldes militares, onde os alunos acordavam, tomavam café, faziam educação física, estudavam, almoçavam e à tarde tinham atividades práticas no campo. Essas atividades visavam formar no aluno aspectos mais práticos, pois a aprendizagem era baseada no fazer do aluno no campo para transformar menores “*orphãos ou abandonados em feitores do campo, pomicultores, horticultores, jardinocultores, abegões e profissionais práticos nos diversos ofícios do campo*”. (Decreto-Lei Nº 1.957 de 17 de novembro de 1920, Art. 1º).

A ênfase em conteúdos práticos mostrava a preocupação dos patronatos com a preparação de trabalhadores para a atividade agropecuária e não com a formação de técnicos, pois pretendia-se que, por meio do ensino agrícola, o contingente que estava propenso a migrar do campo para cidade se fixasse no campo, “pois uma parte dos problemas urbanos daquela época eram pensados tomando por base o campo, concebido como uma de suas origens”. (NASCIMENTO, 2003, p.138)

A instrução primária era ministrada a esses alunos nas séries iniciais com ênfase no ensino da leitura e escrita, conforme consta no regulamento da criação dos patronatos agrícolas no Brasil, Decreto Nº 13076, de 25 de julho de 1919,

[...] *curso primário e o ensino profissional*, compreendendo este último estudo de solo, instrumentos agrários, escolha de sementes, preparação e aproveitamento de matérias fertilizantes, jardinocultura, insetos úteis e prejudiciais à agricultura, pecuária, higiene, laticínios, apicultura, sericicultura, beneficiamento e embalagens dos produtos da lavoura, contabilidade agrícola etc. (NAGLE, 1976, p 183-184, grifos nossos)

No entanto, cabe ressaltar qual era o verdadeiro sentido e objetivo da instrução elementar (ensino primário) ministrada nesses estabelecimentos, ou seja, sua função maior era formar na população ignorante uma conduta regeneradora e disciplinadora para o trabalho, tornando-os capacitados para os padrões de eficiência exigidos pela estrutura de poder dominante. A este respeito Mendonça (1993, citada por FEITOSA, 2006, p. 78) explica que esta educação estava muito distante dos ideais “que pregavam a promoção do ensino primário junto à massa analfabeta como elemento promotor da democracia, culminando no otimismo pedagógico da década de 1920”.

A formação moral e cívica era ministrada por meio das normas disciplinares e do poder regenerador do trabalho que estes menores executavam no campo.

O significado do nome da instituição, ou seja, o termo “patronato” retrata o objetivo disciplinador da educação profissional no período Republicano. De acordo com Tersariol

(1996 citado por SOUZA, 2002, p.51) *Patronato* significa: “abrigo; patrocínio, autoridade de patrão; padroado; estabelecimento onde se abrigam menores e lhes dá instrução”.

Esse termo refletia a conjuntura na qual estava organizada a educação profissional daquela época, nos primeiros anos da República, onde o trabalhador era capacitado para o papel de empregado, executor de ofícios manuais para uma economia que começava a se urbanizar e a substituir o trabalho escravo no campo pelo trabalho assalariado. Por isso era dada tanta importância à disciplina rígida no patronato, pois esse era o instrumento defendido pelas elites como forma de educação para o trabalho e obediência ao patrão.

Nesse contexto, concluímos que o ensino agrícola ministrado no patronato ocupava funções importantes,

[...] como [...] a de aumentar a oferta de gêneros de alimentação básica; a de evitar a migração do campo para a cidade; e a de servir como um meio correccional para seus alunos internos, que executavam serviços no campo, como castigo, dentro de uma linha rígida de conduta.(SIQUEIRA, 1987 citado por FEITOSA, 2006, p.77)

Os eventos que aconteceram no Brasil com a Revolução de 30 influenciaram nas políticas para a educação profissional agrícola. O Patronato Agrícola Manoel Barata continuou a existir. Mas nos documentos que serviram de base para esta pesquisa foram constatadas modificações em sua estrutura organizacional e curricular.

Os detalhes das mudanças que aconteceram na história dessa instituição a partir da década de 1930 fazem parte do próximo capítulo.

CAPÍTULO 3
AS PRESCRIÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO
AGRÍCOLA DECORRENTES DA REFORMA CAPANEMA E DA
LEI 4024/61 (LDB) E SEUS IMPACTOS NA ORGANIZAÇÃO
CURRICULAR DO COLÉGIO AGRÍCOLA MANOEL BARATA.

No setor do ensino agrícola, muito há que fazer, pois não tem ele acompanhado o progresso do País, sendo patente a nossa grande deficiência de técnicos em agricultura e pecuária. O nosso trabalhador agrícola e pecuarista chegou a ponto de saturação na sua capacidade de produção empírica. Torna-se imperioso para a economia nacional substituir os velhos métodos rotineiros pelas novas técnicas e pela introdução em larga escala de recursos mecânicos que lhes ampliem a produtividade e melhorem a qualidade e conseqüentemente o valor econômico da produção. O ponto de partida para essa mudança radical terá que ser necessariamente o ensino agrícola bem organizado e aparelhado. É urgente atender à sua ampliação e aperfeiçoamento qualitativos, desde o seu grau elementar até o superior. Os primeiros passos neste sentido já foram dados com a promulgação da Lei Orgânica do Ensino Agrícola.

(Fragmento da mensagem que o Presidente da República, General Gaspar Dutra, apresentou ao Congresso Nacional na abertura da sessão legislativa, em 1947)

Este capítulo tem como objetivo apresentar os eventos sociais, políticos e econômicos que ocorreram no Brasil a partir da década de 1930, buscando estabelecer relações entre esses acontecimentos e as duas principais legislações que organizaram o ensino agrícola nesse período (Lei Orgânica do Ensino Agrícola e LDB 4024/1961), para, sem desconsiderar as especificidades da realidade do Estado do Pará, analisarmos os currículos oficiais que foram adotados na EAFC-PA, durante o período em destaque.

No período compreendido entre 1930 e 1964²⁷, foram implementadas no Brasil duas reformas educacionais: a *Reforma Capanema*²⁸, (como ficaram conhecidas as Leis Orgânicas do Ensino) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB Nº 4024/1961).

A Reforma Capanema consubstanciou-se em seis decretos-lei “que organizaram os ensinos primários, secundários, industriais, comerciais, normais e agrícolas” (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1992, p. 45).

A LDB Nº 4024/ 61 mudou a configuração dos cursos prescritos na Lei Orgânica do Ensino Agrícola. Os cursos de Iniciação Agrícola e Mestria Agrícola foram equiparados ao Ensino Médio; e a estrutura do Ensino Médio na LDB Nº 4024/1961 ficou dividida em dois ciclos, o 1º ciclo correspondia ao Ensino Ginásial (com a duração de quatro anos) e o 2º ciclo ao Ensino Colegial (com a duração de três anos). O 2º ciclo do Ensino Médio compreendia os seguintes cursos: Colegial Secundário, Curso Normal, Curso Técnico Industrial, Curso Técnico Comercial, Curso Técnico Agrícola (MANFREDI, 2002)

Em função da especificidade de nosso trabalho, destacaremos, nestas legislações, as recomendações que dizem respeito ao ensino agrícola.

3.1 Características e eventos do Brasil durante a “era Vargas”

O regime do Estado Novo, que se instalou no Brasil em 10 de Novembro de 1937, consistiu num projeto político ideológico organizado e articulado, onde se estabeleceu uma

²⁷ O período que começa em 1964, com o governo militar será analisado no 4º capítulo

²⁸ Gustavo Capanema assumiu o Ministério da Educação e Saúde em 1934 e nele permaneceu até 1945, o que demonstra sua força e sua vinculação estreita ao projeto revolucionário de 1930. Sua gestão inicia antes do Estado Novo, para o qual contribuiu significativamente, sendo encerrada no período de democratização e saída de Vargas do poder, em 1945. Nesse período, contou com a colaboração de uma linhagem de personalidades do mundo intelectual, como Carlos Drummond de Andrade, Lourenço Filho, Rodrigo de Melo Franco, Mário de Andrade, Villa Lobos, Lúcio Costa, Anísio Teixeira, entre outros. Podemos dizer que foi o Ministério dos Modernistas, dos poetas, dos Pioneiros da Escola Nova; mas não podemos esquecer que foi, também, o ministério que perseguiu os comunistas, supostos fascistas ou hitleristas e que fechou a Universidade do Distrito Federal (UDF) concebida por Anísio Teixeira. (VALDIR SANTOS; MUELLER, 2006, p. 7)

nova relação entre estado e sociedade. Nessa perspectiva se configuraram novas estratégias de poder, onde se verifica uma ampliação considerável das funções estatais.

O Estado penetra nos domínios da Sociedade Civil, assumindo claramente o papel de direção e organização da sociedade. Assim, se auto-elege o educador mais eficiente junto às classes trabalhadoras, argumentando ser o “bem público” o móvel de sua ação. (VELLOSO, 1982, p.72)

O marco inicial da implantação do Estado Novo no Brasil é a “Revolução de 30”, resultado de um conjunto de acontecimentos organizados por grupos que almejavam o rompimento com a ordem social oligárquica para consolidar o processo de industrialização no Brasil. Nesse sentido, contextualizar os antecedentes e a dinâmica dos acontecimentos que contribuíram para a “Revolução de 30”, bem como os desdobramentos desta revolução nos anos seguintes, possibilitará o entendimento de como foram estabelecidas as políticas para o ensino agrícola neste período.

Em 1929, a quebra da bolsa de Nova York interferiu na cotação do preço do café brasileiro. O preço deste produto caiu bruscamente, ocasionando uma crise interna no Brasil. Segundo Fausto (2004 citado por FEITOSA, 2006, p. 56), “a safra de 1927-1928 chegou a quase 30 milhões de sacas, sendo quase duas vezes superior à média das últimas três”, ocasionando uma superprodução. A baixa cotação da bolsa despencou os preços e os produtores não tinham como escoar esta produção. Diante dessa situação, a reserva de capital que ainda existia passou a ser investida na indústria, pois com o crescimento das populações nas cidades ainda durante a Primeira República, o Brasil tinha um mercado interno consolidado que até o momento vinha suprindo suas necessidades com produtos importados.

Diante desse cenário, quando a base de sustentação da economia baseada na exportação do café entrou em crise, não foi difícil para o Brasil reestruturar seu sistema produtivo tomando como referencial as necessidades desse mercado interno, substituindo as importações de produtos manufaturados por uma produção nacional para atender esta demanda. Segundo Poli (1999, p. 63)

Deixando o modelo econômico-exportador dependente, o Brasil passa a dar mais valor ao seu mercado interno, mudando, assim, o foco de sua economia para o consumo potencial de sua população, uma vez que o seu grande produto de exportação, o café, teve seu preço jogado ao chão com a quebra da bolsa de Nova York. Foi preciso substituir os produtos acabados importados pelos nacionais.

A sociedade brasileira, nesse período, era composta por vários grupos que buscavam a satisfação de seus objetivos políticos e econômicos. Ribeiro (1993) e Romanelli (1995) destacam em suas obras que a classe proletária urbana e rural lutavam por uma participação mais efetiva nas decisões políticas e econômicas.

Na classe dominante, disputavam o poder a aristocracia rural — representada pelos produtores de café — e a crescente burguesia industrial. Esses grupos tinham propósitos e interesses distintos e lutavam para defendê-los. Os representantes da velha oligarquia rural lutavam para continuar na condição de condutores da economia e da política brasileiras, defendendo um modelo econômico baseado na exportação.

No entanto, a sociedade urbano-industrial emergente desde o início do século XX apresentava necessidades diversas do projeto defendido pela oligarquia rural. A burguesia industrial tinha como meta principal intensificar o processo de industrialização do Brasil para suprir a demanda interna e não deixar a economia do país dependente de negociações com um único produto. Para cumprir esse objetivo, aliou-se à classe média, representada pela pequena burguesia das cidades, funcionários públicos, empregados do comércio, intelectuais e militares. Estes últimos tiveram uma participação significativa no movimento revolucionário de 1930, que resultou no afastamento das oligarquias cafeeiras do lugar que ocupavam na estrutura da sociedade como classe dominante; e, para administrar esse momento de transição, instalou-se o Governo Provisório. Segundo Zotti (2004, p. 86).

[...] com Getúlio Vargas no Governo Provisório, abre-se a possibilidade de vários setores sociais defenderem seus projetos para serem adotados nessa nova organização. Num primeiro momento, Getúlio conquista e atende os vários setores sociais: compra café, atende de forma paternalista às reivindicações trabalhistas e ao mesmo tempo aposta na indústria de base. Essa fase pode ser percebida não como um rompimento com a velha estrutura, mas como uma fase intermediária que confronta o velho e o novo, ou seja, o Brasil agrário e o Brasil da indústria emergente. Contudo, será somente a partir de 1945 que o Brasil industrial se torna hegemônico em relação ao Brasil agrário.

O período que se desenvolve após a instalação do Governo Provisório caracteriza-se pela instabilidade, devido ao conflito de interesses dos vários grupos presentes na revolução.

Diante dessa realidade o Estado comportou-se como elemento mediador das forças que estavam disputando seus interesses na sociedade, adotando medidas no intuito de conformar as reivindicações destas categorias, tornando-as aliadas.

Verifica-se que um dos debates recorrentes à época centrava-se em como estruturar a indústria brasileira diante de um modelo econômico-agrário-comercial exportador que já não

supria mais as necessidades básicas de consumo da população. Romper com este modelo era necessário para que o país ficasse livre da importação dos bens manufaturados e pudesse construir seu próprio parque industrial.

Em decorrência disso, no processo de industrialização do Brasil destacam-se dois momentos distintos: o da substituição das importações e o do nacional-desenvolvimentismo²⁹, que inaugurou a segunda fase do desenvolvimento industrial brasileiro.

A partir da década de 1930, observa-se no Brasil um novo parâmetro na conjuntura da sociedade. A “*Revolução de 30*” marca um momento de consolidação dos interesses dominantes, com o declínio da oligarquia agrária (representada pelos produtores de café) e ascensão da civilização urbano-industrial. Ou seja, a “revolução” é o marco do processo de substituição do modelo capitalista dependente agrário-exportador, pelo modelo, igualmente capitalista e dependente, urbano-industrial, que irá tornar-se hegemônico a partir de 1945”. (ZOTTI, 2004, p. 4)

Podemos considerar que, a partir da Era Vargas, o contexto social brasileiro deslocou-se dos grandes fazendeiros e de sua estrutura social agrária, e transfere-se para os industriais e comerciantes que se instalam como os novos mandatários do poder e moldam a dinâmica urbana da sociedade.

O período após a instalação do governo provisório, denominado de “Estado Novo”, foi caracterizado, em linhas gerais, pela criação das condições consideradas necessárias para a modernização da nação com a intervenção do Estado no mercado: forte, centralizador, interventor, agente fundamental da produção e do desenvolvimento econômicos. Ou seja, “os objetivos do bem-estar social e nacionalismo econômico, muito debatidos no começo daquela época, iriam ser agora perseguidos sob a tutela autoritária” (ROMANELLI, 1995, p.51).

Entre as ações empreendidas pelo Estado podemos destacar, nesse período, os benefícios concedidos aos trabalhadores, como a criação da CLT em 1943, o Ministério do Trabalho, assim como a Justiça do Trabalho, para mediar as relações entre os empregadores e empregados.

Com relação à economia, Getúlio Vargas, na primeira fase de seu governo, teve como principal meta fortalecer a produção nacional. Um dos fatores que favoreceram o fortalecimento da economia nacional foram os efeitos ocasionados pela Segunda Guerra Mundial ao comércio internacional, dificultando a compra de matéria-prima do Brasil.

²⁹ Este período será analisado no quarto capítulo.

Paralela a esta situação, internamente o Brasil tinha um mercado estruturado que até o momento supria suas necessidades de consumo pela importação de produtos manufaturados.

Diante da dificuldade de comprar produtos acabados, Getúlio Vargas considerou como prioridade de seu governo incentivar e fortalecer um programa de industrialização para o país, tendo como base de sustentação a “*substituição das importações*”, ou seja, “a substituição de bens de consumo importados por bens de consumo de produção nacional.” (ZOTTI, 2004, p.87).

Em 1946, teve fim o período denominado de “Estado Novo”, com Getúlio Vargas deposto pelo Alto Comando do Exército. Até o retorno de Getúlio Vargas ao poder, (1951-1954), por eleições diretas assumiu Eurico Gaspar Dutra (1946-1951).

Durante o governo de Gaspar Dutra, como ficou conhecido, a política econômica foi se moldando ao capital financeiro internacional. Como exemplo dessa articulação dependente, destaca-se o trabalho realizado pela Comissão Mista Brasil/Estados Unidos para o Desenvolvimento Econômico. O trabalho dessa comissão foi no sentido de que o Brasil estabelecesse a infra-estrutura necessária nos setores de energia e transporte. Ao final do trabalho dessa comissão, o governo elaborou 41 projetos e denominou-os de Plano de Reaparelhamento Econômico.

Esses projetos seriam financiados,

[...] pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) ou pelo Export-Import Bank(Eximbank). Desse investimento total, 60,6% deveriam ser alocados no setor de transportes, 33, 1% no setor de energia elétrica e 6,3% em projetos relativos a indústria, máquinas agrícolas e estocagem de cereais. Para oficializar as sugestões da Comissão Mista, foi criado em 1951 um plano quinquenal de desenvolvimento, e o Congresso autorizou a criação do Fundo de Reaparelhamento Econômico. (D’ARAUJO, 2003, p.6)

No governo de Gaspar Dutra, foram realizados estudos para definir como se daria a exploração do petróleo em terras brasileiras. Esses estudos constataram que seria impossível nacionalizar completamente a exploração petrolífera devido às condições infra-estruturais brasileiras, como: falta de verbas e técnicos especializados.

A sociedade, imbuída dos ideais nacionalistas, organizou, em 1948, a campanha denominada “O petróleo é nosso”. Tentando minimizar esta situação, Gaspar Dutra solicitou ao Congresso recursos para a construção das refinarias estatais de Mataripe (BA) e de Cubatão (SP), para a construção do oleoduto Santos-São Paulo e para a aquisição de uma frota nacional de petroleiros.

Embora as discussões em torno da exploração do petróleo tenham iniciado no governo de Gaspar Dutra, a Petróleo Brasileiro S.A.-Petrobrás, foi fundada no segundo mandato de Getúlio Vargas, pela Lei Nº 2.004, de 3 de outubro de 1953. A criação da Petrobrás desencadeou reações adversas às relações econômicas do Brasil com os Estados Unidos, pois esta empresa garantia o monopólio do Estado na “pesquisa, lavra, refinamento e transporte do petróleo”. (PINHEIRO, 2006)

Assim como a Petrobrás, o Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico (BNDE), criado em 20 de junho de 1952, pela Lei Nº 1.628, foi uma recomendação da Comissão Mista Brasil-Estados Unidos para o Desenvolvimento Econômico.

Segundo Dias e Ferreira (2001, p.10)

O BNDE nascia com a dupla incumbência de elaborar análises de projetos e de atuar como o braço do governo na implementação das políticas consideradas fundamentais para o avanço da industrialização. Em síntese, o Banco seria o principal formulador e executor da política nacional de desenvolvimento econômico.[...] O BNDE determinou que os primeiros investimentos estariam voltados para o reaparelhamento de portos e ferrovias, o aumento da capacidade de armazenamento e a ampliação do potencial elétrico. Nessa fase inicial o Banco firmou um acordo de cooperação com a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (Cepal) para formar um grupo misto de estudos, cujo objetivo seria auxiliar o BNDE na obtenção e análise de dados macroeconômicos. A instituição também se associou ao Instituto Brasileiro de Economia da Fundação Getúlio Vargas, que passou a lhe fornecer, periodicamente, dados sobre a evolução da renda nacional.

A promulgação da nova Carta Constitucional, em 18 de setembro de 1946, aconteceu no governo de Gaspar Dutra. De caráter liberal e democrático, esta iria reger a vida do país por duas décadas e oportunizaria a elaboração da primeira lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovada em 1961.

Getúlio Vargas retornou ao governo por eleições diretas e tomou posse em 31 de janeiro de 1951. Pode-se afirmar que a segunda fase de seu governo estabeleceu as bases para o nacional desenvolvimentismo do Governo de Juscelino Kubitschek, organização econômica amplamente utilizada nos governos militares.

Segundo D’Araújo (2003), no segundo mandato Vargas manteve algumas características de seu primeiro governo, como a preocupação em consolidar um modelo de desenvolvimento industrial para o Brasil, o nacionalismo, o dirigismo estatal e a aproximação com o capital estrangeiro.

Nesse período, foram fundadas instituições para promover o desenvolvimento de vários setores e regiões do Brasil. Do ponto de vista regional, foi criada a Superintendência do Plano de Valorização Econômica da Amazônia e o Banco do Nordeste; foram também criadas as seguintes autarquias: Instituto Nacional de Imigração e Colonização, a Comissão Nacional de Política Agrária e o Serviço Social Rural.

3.1.1 Características e Eventos do Pará no período da Era Vargas

O Pará viveu processos sociais, políticos e econômicos semelhantes aos que estavam acontecendo no Brasil entre as décadas de 1930 e 1960. Entre estes acontecimentos, podemos destacar o processo Revolucionário de 30, os primeiros investimentos de agências internacionais na economia e a tentativa de consolidar o processo de industrialização.

Quando Getúlio Vargas assumiu a presidência da República, nomeou interventores em vários estados da federação. No Pará, após o processo revolucionário de 1930, foi nomeado Magalhães Barata

A Revolução de 30 no Pará teve a participação dos seguintes grupos

[...] militares do 26 BC; um grupo de profissionais liberais, que já participavam da conspiração há um certo tempo, e o grupo da família Chermont, que seria o hegemônico dentre os civis na primeira fase da revolução de 30 no Pará. Este grupo era uma dissidência das elites oriundas da República Velha no Pará. (SIQUEIRA, 1999, p.9)

Segundo Coimbra (1981) a revolta do 26º batalhão, em 5 de Outubro de 1930 foi o marco inicial para que o Pará aderisse ao movimento revolucionário iniciado no sul do Brasil, levando à renúncia o governador Eurico Valle. Assim, deu-se início ao período governado por quatro interventores³⁰ federais.

As disputas políticas continuaram após esse período, com a criação de vários partidos políticos na capital paraense. Entre estes, podemos destacar: o Partido Liberal (PL), liderado por Magalhães Barata; o Partido Comunista do Brasil (PCB) organizado entre operários e estudantes da capital, o Partido Social Trabalhista e o Partido Trabalhista do Pará.

³⁰ Os interventores do Estado do Pará durante a vigência do Estado Novo, foram respectivamente: Magalhães Barata (1930-1935) José Carneiro da Gama Malcher (1937-1943); Miguel José de Almeida Pernambuco (1943); Coronel Joaquim de Magalhães Barata (1943-1945); João Guilherme Lameira Bittencourt (1945); e General Alexandre Zacarias Assunção (1945). (ROSÁRIO, 1988, p. 70)

Os grupos contra o movimento revolucionário no Pará agruparam-se na Frente Única Paraense (FUP), criada em 1934, presidida pelo ex-governador Lauro Sodré. Em 1935 foi fundado o Partido Popular do Pará (PPP) e a União Popular lideradas por Deodoro de Mendonça.

Segundo estudos de Petit (2003) a economia paraense entre as décadas de 1920 a 1960 viveu dois momentos distintos e significativos: o primeiro se caracteriza por uma fase de declínio econômico, e o segundo momento pode ser caracterizado por um crescimento moderado.

Com relação ao primeiro momento, precisamente de 1920 a 1940, destaca-se nesse período, como fatores que contribuíram para as dificuldades econômicas enfrentadas pelo estado do Pará, a diminuição da produção e comercialização da borracha e a exportação da castanha para os Estados Unidos da América e Europa.

A situação econômica do estado, no geral, era precária, pois as despesas superavam o valor da receita, o que ocasionava outros problemas, como por exemplo, o atraso no pagamento de várias categorias do funcionalismo público e a falta de investimento em serviços essenciais para a população como: energia elétrica, abastecimento de água e limpeza pública.

A situação financeira do estado era notícia nos jornais da época,

O Regime do Calote

O regime do calote está de fato introduzido nesta terra outrora tão próspera e hoje infelicitada e desmoralizada pelo situacionismo condenável e impiedoso. O calote campeia e a miséria do povo vai, atingindo dia-a-dia a culminância. Os professores são as maiores vítimas do calote oficial, o mesmo acontecendo aos demais empregados dos estabelecimentos de ensino custeados pelo Tesouro do Estado. Há 7 meses que não recebem seus vencimentos por parte do governo e há 6 meses que a Liga do Ensino não lhes paga também. Urgem sejam tomadas providências que a situação dos caloteados exige, a fim de que o Pará não seja mais uma vez envergonhado com a declaração de uma greve geral no funcionalismo público. A greve dos professores está iminente. (A PROVÍNCIA DO PARÁ, 1921, citada por COIMBRA, 1981, p.78).

Em 1940, começou um processo gradual de recuperação da economia paraense. Um dos fatores que contribuíram para esta melhoria foi o acordo de cooperação assinado entre os Estados Unidos, Grã-Bretanha e Brasil. Estava previsto nesse acordo o investimento na

produção da borracha na Amazônia. Um dos resultados imediatos desse convênio foi a criação do Banco de Crédito da Borracha (BCB)³¹.

Mais uma vez, a demanda internacional da borracha e outra prolongada seca que assolou alguns estados do Nordeste no início dos anos 40 estimulou, desta vez, inclusive com ajuda financeira dos EUA, a migração de pessoas dessa região brasileira para a Amazônia. Com essa finalidade, o governo brasileiro criou, em Novembro de 1942, o Serviço Especial de Mobilização de Trabalhadores para a Amazônia (SEMTA). Um mês depois, a SEMTA assinou um acordo com a Rubler Reserve Company, responsabilizando-se pelo envio de 50 mil trabalhadores, pelos quais receberia, para os gastos de transporte, 100 dólares por cada um dos homens que aceitaram esse tipo de trabalho. (PETIT, 2003, p.62-63)

Apesar do incentivo, o contingente de homens que veio para trabalhar nas áreas dos seringais não foi suficiente. Por esse motivo, o governo federal criou em 1943 o “Soldado da Borracha”, concedendo benefícios àqueles que se alistassem no exército e fossem trabalhar nas áreas de produção.

O aumento da produção agrícola, sobretudo das culturas de juta e pimenta-do-reino destinada ao mercado nacional e internacional, além de um pequeno parque industrial formado por empresas com um número reduzido de empregados, basicamente destinado à transformação de produtos agrícolas e outras matérias-primas produzidas ou coletadas na região, foram fatores que contribuíram para a melhoria da economia no Pará.

Em 1953, foi criada a Superintendência do Plano de Valorização Econômica da Amazônia (SPVEA), pelo Decreto-Lei Nº 1.806 (06/01/1953). O governo federal escolheu a cidade de Belém para ser a sede da instituição.

Entre os motivos que levaram o governo federal a criar uma instituição que pudesse implementar políticas na região Amazônica estava a divulgação das contas nacionais do período de 1951-1952. Este documento mostrava que havia uma disparidade sócio-econômica entre a Região Sudeste e as regiões consideradas periféricas. Entre estas estava o Norte e Nordeste.

No dia 21 de setembro de 1953, a SPVEA foi oficialmente inaugurada em Belém, com os seguintes objetivos:

- a) assegurar a ocupação da Amazônia em um sentido brasileiro;

³¹Segundo Petit (2003) em 1950, o Banco de Crédito da Borracha foi transformado em Banco de Crédito da Amazônia (lei nº1.184, de 30 de agosto de 1950), para que este pudesse investir na melhoria de outros setores da economia paraense.

- b) construir na Amazônia uma sociedade economicamente estável e progressista, capaz de, com seus próprios recursos, prover a execução de suas tarefas sociais;
- c) desenvolver a Amazônia num sentido paralelo e complementar ao da economia brasileira. (PETIT, 2003, p.71)

Apesar das preocupações do governo para com a Região Amazônica ao criar a SPVEA, este órgão não empreendeu ações significativas e durante o governo da ditadura militar foi transformada em Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia (SUDAM).

3.2 Os debates educacionais e a organização do Ensino Profissional Agrícola na Era Vargas

Nos quinze anos em que Getúlio Vargas governou ditatorialmente o Brasil, uma das prioridades de seu governo era fortalecer o processo de industrialização. Mas, nesse cenário, foram travados intensos debates educacionais e implementadas ações relacionadas aos diversos níveis e modalidades de ensino (entre estes o ensino agrícola).

Segundo Feitosa (2006, p.93),

Um novo homem também era necessário ao campo; um campo que precisava atender às demandas, tanto de subsistência quanto de fornecimento de matéria prima e mão-de-obra para a indústria nacional. Equacionar essas demandas a favor do capital era então a grande tarefa desempenhada pelo Estado Getulista, somada às demandas de interesses internacionais, que "complexificavam" ainda mais o cenário.

Um dos debates que se estabeleceu nesse período foi em torno do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nacional”, elaborado por Fernando de Azevedo e publicado em 1932. Esse documento foi assinado por 26 educadores. Entre outros assuntos, o conteúdo desse documento argumentava que as organizações do sistema educacional estavam vinculadas ao desenvolvimento das condições econômicas. No manifesto, os educadores situam a educação no processo de “desenvolvimento, ao mesmo tempo em que define dialeticamente a relação entre aquela e este”. (ROMANELLI, 1995, p.145)

Uma das propostas defendidas neste documento seria garantir a educação para todos como um direito assegurado pelo Estado e a criação de escolas públicas, gratuitas, obrigatórias e leigas.

No mês de maio de 1937, o Conselho Nacional de Educação encaminhou ao Ministro Gustavo Capanema o texto final do “Plano Nacional de Educação”, que foi enviado ao Congresso Nacional para aprovação. O Congresso foi fechado em 1937, antes que o plano fosse aprovado. Apesar desse acontecimento, algumas propostas previstas no documento foram executadas durante o *Ministério de Capanema*.

Uma das medidas adotadas após esse plano foi a implantação da Inspeção do Ensino Profissional Técnico, com o objetivo de estruturar o ensino profissional. As transformações alcançaram diversos setores (o industrial, o comercial e o agrícola) com destaque para a formação industrial, pela necessidade de mão-de-obra, com a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), em 1942, para cumprir os seguintes objetivos: 1) realizar aprendizagens metódicas nas escolas; 2) prestar assistência às empresas na aprendizagem realizada em locais de trabalho; 3) colaborar na preparação e treinamento de supervisores da indústria; e 4) promover cursos, seminários e palestras de interesse imediato das indústrias. (MACHADO, 1979)

A criação do SENAI e do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), em 1946, revelou as tendências centralizadoras do governo, que enquadrou, institucionalmente, as associações dos trabalhadores para estabelecer a hegemonia no campo ideológico, uma das características da organização política durante o Estado Novo.

Estas instituições tinham o objetivo de formar profissionais dos setores secundário e terciário da economia e realizar a promoção social nas empresas industriais, comerciais e prestadoras de serviço.

Com relação ao ensino agrícola, em 1944, Apolônio Sales era o Ministro da Agricultura, e neste período foi reorganizada a Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário (SEAV). Essa entidade implementou ações que intervieram de forma sistemática na educação das populações rurais por meio da cooperação técnica entre o Brasil e Estados Unidos.

Segundo Nascimento (2004, p.98),

Na segunda metade do século XX, o ensino agrícola no Brasil manteve um relacionamento estreito com o ensino agrícola norte americano. A partir de 1949, depois da posse do presidente Harry Truman, o quarto ponto do seu discurso de posse foi transformado em programa de governo – o Ponto IV.

Como consequência, o Brasil assinou dois acordos³²; o Básico de Cooperação Técnica, em 1950, e o de Serviços Técnicos Especiais, em 1953. O governo norte-americano passou a assessorar o Brasil em assuntos que diziam respeito a ensino, pesquisa e extensão agrícolas e escolas agrícolas profissionais. Os norte-americanos eram representados no Brasil pela Escola Superior de Agricultura de Viçosa, da Universidade Rural de Minas Gerais.

O programa Ponto IV representou o primeiro compromisso norte-americano com ajuda em larga escala e baseou-se na capacidade dos americanos em compartilhar seu avançado conhecimento técnico com os países em fase de industrialização, como o Brasil, por um custo mínimo.

Em 1945, foi realizada em Caracas a *Terceira Conferência Interamericana de Agricultura*. Como resultado dessa conferência, o Ministério da Agricultura definiu um Plano Quadrienal de Trabalho e estabeleceu como meta implantá-lo até 1950.

Para executar as ações desse Plano, foi assinado um convênio entre o Ministério da Educação e a Fundação Inter-Americana de Educação. Este convênio tinha como objetivos:

[...]a) desenvolver relações mais íntimas com docentes do ensino agrícola nos Estados Unidos; b) facilitar o treinamento de brasileiros e americanos especializados em ensino profissional agrícola; c) possibilitar que fossem programadas atividades, no setor da educação rural, do interesse das partes contratantes. (AGREEMENT ON RURAL EDUCATION BETWEEN THE MINISTRY OF AGRICULTURE OF THE UNITED STATES OF BRAZIL AND THE INTER-AMERICAN EDUCATIONAL FOUNDATION, 1945, citado por MENDONÇA, 2006, p. 14)

Um dos resultados mais significativos desse convênio foi a criação da Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais (CBAR). Este órgão seria administrado pelo Superintendente de Ensino Agrícola e Veterinário do Ministério da Agricultura.

A CBAR estabeleceu sua proposta de ensino baseada em dois modelos educacionais: nos Centros de Treinamentos de Operários Agrícolas e nos Clubes Agrícolas.

As atividades dos Centros de Treinamento de Operários Agrícolas destinavam-se aos estudos de sociologia rural, à assistência social aos estabelecimentos agrícolas sem recursos e ao intercâmbio de conhecimentos, com a viagem de educadores e técnicos nacionais aos Estados Unidos.

³² No período da Ditadura Militar o Brasil assinou outros acordos que tiveram ampla repercussão na organização do Ensino Agrícola, estes acordos serão explicitados no IV Capítulo.

Os Clubes Agrícolas eram vinculados às escolas primárias no meio rural e foram considerados empreendimentos dos mais promissores desses convênios internacionais; em 1948 havia 1.450 clubes agrícolas registrados no Ministério da Agricultura. O crescimento desses clubes está relacionado ao fato de eles serem considerados, conforme documentos do próprio Ministério da Agricultura,

[...] o complemento necessário e imprescindível pois, se educar é preparar para a vida, **a alfabetização por si só não satisfaz**; é preciso despertar nos cidadãos de amanhã **o gosto pelas atividades produtivas**, orientando-os para os trabalhos agrícolas, de modo a criar nos jovens, desde a tenra infância, a consciência de seu valor como fatores positivos na sociedade. (MINISTÉRIO DA AGRICULTURA, 1949, citado por MENDONÇA, 2006, p.18, grifos no original)

Em 1951, quando Getúlio Vargas retornou ao poder, enviou uma mensagem ao Congresso Nacional, propondo a criação do Serviço Social Rural, que começou a existir com a Lei Nº 2613, de 23 de setembro de 1955. O Serviço Social Rural era vinculado ao Ministério do Trabalho e tinha como tarefa “a execução de programas de natureza social, assistência técnica e de organização comunitária no meio rural” (FEDERAÇÃO DA AGRICULTURA DO ESTADO DO PARÁ, 2004, p.171).

O Serviço Social Rural foi extinto com a fundação do Instituto Nacional de Desenvolvimento Agrário (INDA) e do Instituto Brasileiro de Reforma Agrária (IBRA), ambos vinculados ao Ministério da Agricultura. Esses órgãos foram criados pelo Estatuto da Terra (Lei Nº 4.504, de 30 de novembro de 1964) e absorveram as atividades e os funcionários do Serviço Social Rural.

O modelo de desenvolvimento, no segundo mandato de Vargas, pautou-se no crescimento industrial, no nacionalismo, no dirigismo estatal e na aproximação com o capital estrangeiro.

Para consolidar a indústria brasileira, era necessário englobar a educação no processo de modernização, que estava se configurando na evolução econômica e social do país.

Com esse objetivo, vários segmentos disputavam a seu modo o poder ideológico e discordavam quanto às formas de composição e organização do sistema educacional, mas tinham um ponto em comum: sabiam que a educação seria a forma de se moldar a população, ou seja, um instrumento de lapidação humana para formar “homens e mulheres para as novas demandas do processo produtivo, seja ele industrial ou agrícola, embora o primeiro com maior ênfase”. (FEITOSA, 2006, p.74)

Cada grupo queria legitimar sua influência e poder na sociedade, ou seja, estabelecer seu espaço na conformação ideológica do projeto educacional, pois nesse período a educação funcionou como uma das produções mais fiéis daquilo que o *Estado* objetivava para o perfil do homem.

Por este motivo, segundo Poli (1999, p.65),

O embate político-ideológico na área educacional arrasta-se durante toda a Era Vargas. A briga mais acirrada fica entre os liberais defensores da escola pública, os Pioneiros da Escola Nova, que vão buscar nas teorias e práticas Norte Americanas um modelo de ensino menos academicista, mais prático, de formação de massa, procurando, com isso, neutralizar o poder oligárquico da sociedade brasileira, através da anulação dessa formação exclusiva dedicada à elite nacional. Do outro lado, estão os donos de escolas, de orientações religiosas diferentes, contudo, na sua maioria, católicas. Estes vão buscar uma maior liberdade no ensino e procurará minimizar a disseminação da escola pública.

Esses debates em torno de um modelo para a educação nacional duraram quase duas décadas e resultaram na LDB Nº 4.024/1961.

3.2.1 A Lei Orgânica do Ensino Agrícola e as mudanças implementadas no currículo do ensino agrícola

Nos “Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico” (BRASIL, 2000, p.80) consta que, a partir de 1942, são baixadas as leis orgânicas da educação nacional: Leis Orgânicas do Ensino Secundário (Decreto-Lei Nº 4.244/42) e do Ensino Industrial (Decreto-Lei Nº 4.073/42); Lei Orgânica do Ensino Comercial (Decreto Lei Nº 6.141/43); Leis Orgânicas do Ensino Primário (Decreto Lei Nº 8.529/46), do Ensino normal (Decreto-lei Nº 8.530/460) e do Ensino Agrícola (Decreto-Lei Nº 9.613/46).

Esse conjunto de leis estabeleceu uma nova configuração para o sistema de ensino, na medida em que sistematizou e unificou a educação profissional no território nacional, redefinindo os currículos e as articulações entre cursos, ramos, ciclos e graus. Essa organização da educação profissional significou uma mudança em relação à forma como era organizado o ensino agrícola na Primeira República. Pois, conforme foi explicitado no primeiro capítulo desta Dissertação, a formação ministrada no patronato agrícola visava o

aprendizado de conteúdos necessários a uma determinada ocupação acompanhado de uma instrução elementar. Não consta nesses documentos um sistema de ensino organizado que possibilitasse aos alunos avanço a níveis mais elevados de estudo.

A Lei Orgânica do Ensino Agrícola reorganizou e incorporou a este ensino novos ciclos e métodos, transformando-o em um ramo que, conforme Nascimento (2003, p.142),

[...]oferecia até o ensino médio, destinado à preparação profissional dos trabalhadores da agricultura. Da mesma maneira que os demais ramos do ensino médio compreendia dois ciclos: o primeiro tinha a duração de quatro anos, enquanto o segundo ciclo tinha a duração de três anos. No primeiro ciclo era oferecido o curso de Iniciação Agrícola, durante dois anos, período no qual o currículo privilegiava a preparação do operário agrícola qualificado. Nos dois anos seguintes do primeiro ciclo, era realizada a formação em Mestría Agrícola. No segundo ciclo, ou colegial, de três anos, eram oferecidos os cursos agrícolas técnicos e pedagógicos. Durante os três anos dos cursos agrícolas técnicos era oferecida formação agrícola em sete áreas: Agricultura, Horticultura, Zootecnia, Práticas Veterinárias, Indústrias Agrícolas, Laticínios e Mecânica Agrícola. Os cursos agrícolas pedagógicos eram destinados à formação de docentes e pessoal administrativo para o ensino agrícola. Durante dois anos era feita a formação necessária ao magistério da economia rural doméstica e, durante um ano, o aluno era preparado para a administração do ensino agrícola.

Esta lei, em seu Artigo 1º, estabeleceu as bases de organização e de regime do ensino agrícola, “ramo de ensino até o segundo grau destinado, essencialmente, à preparação profissional dos trabalhadores da Agricultura.” No Artigo 6º, estabeleceu que o ensino agrícola “seria ministrado em dois ciclos e, dentro de cada ciclo, o ensino agrícola desdobrar-se-ia em cursos”. (BRASIL, 1946, p. 6)

De acordo com o Artigo 8º, o primeiro ciclo do ensino agrícola compreenderia dois cursos de formação, sendo: “1) o Curso de Iniciação Agrícola, e 2) o Curso de Mestría Agrícola; enquanto que no Artigo 9º, eram especificados quais cursos o segundo ciclo do ensino agrícola englobaria: 1) cursos agrícolas técnicos e 2) cursos agrícolas pedagógicos”.

De acordo com o Artigo 14º desta lei, esta articularia o ensino agrícola a outras modalidades de ensino:

- I- Os cursos de formação do ensino agrícola se articularão entre si de modo que os alunos possam progredir de um a outro segundo a sua vocação.
- II- O curso de Iniciação Agrícola **estará articulado com o ensino primário, e os cursos agrícolas técnicos e o Curso de Magistério de Economia Doméstica Agrícola, com o ensino secundário e o ensino normal do primeiro ciclo.**
- III- É assegurado ao portador do diploma conferido em virtude da conclusão de um curso agrícola técnico a possibilidade de ingressar em

estabelecimentos de ensino superior, **para matrícula e curso diretamente relacionado com o curso agrícola técnico concluído**, uma vez verificada a satisfação das condições de admissão determinadas pela legislação competente. (BRASIL, 1946, p.3, grifos nossos)

Esse caráter restrito de acesso a outros níveis e modalidades de ensino apenas na mesma área onde havia a formação técnica presente na *Lei Orgânica da Educação Nacional* caracterizava, também, o ensino secundário como uma forma de preparar “*as elites condutoras do país*” e o ensino profissional de oferecer formação adequada “*aos filhos dos operários, aos desvalidos da sorte e aos menos afortunados*”, aqueles que necessitam ingressar precocemente na força de trabalho. Como ressalta Ghiraldelli Júnior (1992, p.84),

O sistema público de ensino continuou, então, a oferecer determinado percurso para os alunos provenientes das classes mais abastadas e outro percurso diferente para as crianças de classes populares que, por ventura, conseguissem chegar e permanecer na escola. Para as elites, o caminho era simples: do primário ao ginásio, do ginásio ao colégio e, posteriormente, a opção por qualquer curso superior. Havia ainda a chance de profissionalização, mais destinada às moças, que depois do primário poderiam ingressar no Instituto de Educação e, posteriormente, cursar a Faculdade de Filosofia. O caminho escolar das classes populares, caso escapassem da evasão, ia do primário aos diversos cursos profissionalizantes. Cada curso profissionalizante só dava acesso ao curso superior da mesma área.

A Lei Orgânica do Ensino Agrícola apresentou um conjunto de recomendações referentes à estrutura dos cursos, a articulação destes cursos entre si e com outras modalidades de ensino, a organização das disciplinas, a finalidade dos cursos do ensino agrícola e o perfil de formação.

Desta forma, nossa análise será direcionada a estes aspectos, pois representam as mudanças que aconteceram com relação ao padrão ministrado no Patronato Agrícola Manoel Barata.

3.2.1.1 Da estrutura e articulação entre os cursos

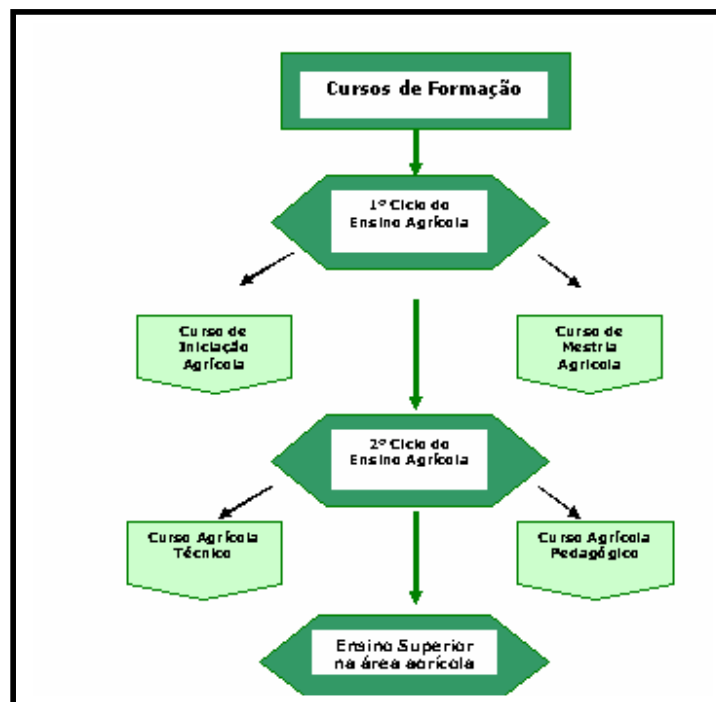
Antes da Lei Orgânica do Ensino Agrícola (1946), o ensino profissional nessa área apresentava uma relativa sistematização. Baseado nas prescrições dessa lei, este ensino “foi reorganizado e incorporou novos métodos, transformando-se em um ramo que oferecia até o

ensino médio, destinado à preparação profissional dos trabalhadores da agricultura” (NASCIMENTO, 2004, p. 265).

Na denominação da Lei Orgânica do Ensino Agrícola, o vocábulo “orgânica” significa “organismo”, ou seja, “corpo organizado, conjunto de partes que concorrem para um determinado fim” (DICIONÁRIO BRASILEIRO GLOBO, 1998, p. 443) e foi exatamente esta intenção da lei com relação ao ensino agrícola, que antes não apresentava uma estrutura própria, com níveis e modalidades de ensino relacionados entre si.

No capítulo III, Artigo 7º, estão relacionados os ciclos e cursos do ensino agrícola: Cursos de Formação, Cursos de Continuação, Cursos de Aperfeiçoamento.

A formação esperada do profissional da área agrícola encontra-se descrita na especificação de cada curso. Dessa forma, os alunos que concluíssem os dois ciclos dos cursos de formação teriam uma habilitação técnica. Esses cursos também se articulavam com outras modalidades de ensino. Para melhor exemplificação do que dizemos, elaboramos um fluxograma.



Fluxograma elaborado de acordo com a Lei Orgânica do Ensino Agrícola

O fluxograma tem como objetivo mostrar a articulação entre os Cursos de Formação, conforme estava prescrito no Artigo 14º, item I, da Lei Orgânica do Ensino

Agrícola. Essa organização se daria da seguinte forma: “os cursos de formação do ensino agrícola se articularão entre si de modo que os alunos possam progredir de um a outro segundo a sua vocação e capacidade” (BRASIL, 1946, p. 3).

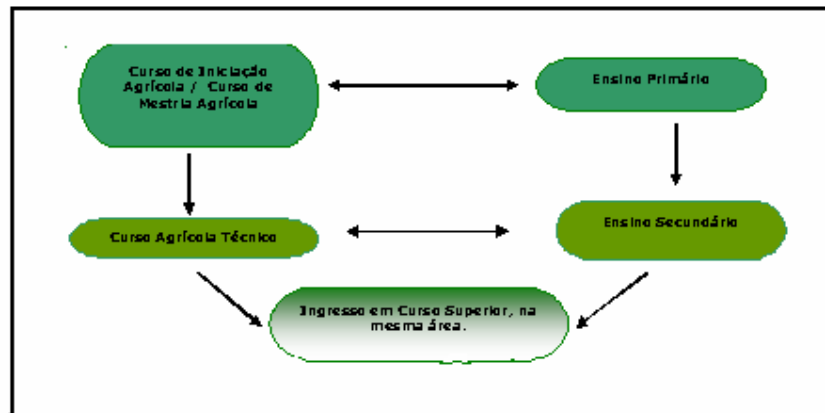
Dessa forma, o aluno, além da formação técnica, poderia continuar seus estudos até o nível superior na mesma área. Essa possibilidade de continuidade de estudos, ainda que na mesma área, constituiu outro ponto que evidencia a mudança com relação ao currículo prescrito adotado no período Republicano, pois nesta época não existia a possibilidade de o aluno prosseguir em níveis mais elevados de estudo. Esta estrutura atribuiu uma organização específica ao ensino profissional agrícola, e além dos cursos articularem-se entre si, estes apresentavam uma equivalência com outras modalidades de ensino.

Além dos Cursos de Formação, estavam prescritos na Lei Orgânica do Ensino Agrícola os Cursos de Continuação (cursos práticos de agricultura), que se destinavam a uma preparação “sumária que habilitasse aos mais simples e correntes trabalhos da vida agrícola.” (BRASIL, 1946, p.4, grifos nossos). Esses cursos eram destinados a qualquer clientela, independente de escolaridade.

Os Cursos de Aperfeiçoamento teriam como finalidade “proporcionar a ampliação ou elevação dos conhecimentos e capacidades técnicas de trabalhadores diplomados, de professores e disciplinas de cultura técnica incluídas nos cursos de ensino agrícola; ou de administradores de serviços relativos ao ensino agrícola” (BRASIL, 1946, p.2, grifos nossos) e eram destinados àqueles que já tinham um curso técnico na área agrícola.

3.2.1.2 A articulação entre os cursos

Além dos Cursos de Formação articularem-se entre si, de acordo com o Artigo 14, item II, da Lei Orgânica do Ensino Agrícola, estes também equivaleriam ao ensino primário e secundário; “o Curso de Iniciação Agrícola estará articulado com o ensino primário, e os cursos agrícolas técnicos e o Curso de Magistério de Economia Doméstica Agrícola, com o ensino secundário e o ensino normal do primeiro ciclo. o organograma abaixo, tem como objetivo explicitar como se daria essa articulação:



Organograma demonstrativo da articulação entre os cursos elaborado de acordo com a Lei Orgânica do Ensino Agrícola

Conforme prescrito no Título I, Artigo 1º, o organograma mostra o que se encontra no texto da lei: que o ensino agrícola seria um “ramo de ensino até o segundo grau, destinado essencialmente à preparação profissional dos trabalhadores da agricultura” (BRASIL, 1946, p. 1). Dessa forma, os cursos articulavam-se no sentido vertical e horizontal.

O sentido vertical estaria relacionado à possibilidade de o aluno evoluir nos seus estudos, desde o curso primário ao ensino superior, embora o ingresso neste último fosse na mesma área. O sentido horizontal estava relacionado ao fato de que, ao concluir o curso de Iniciação Agrícola/ Mestría Agrícola, o aluno também estaria concluindo o Ensino Primário e poderia prosseguir seus estudos fazendo um curso técnico, que corresponderia ao Ensino Secundário.

3.2.1.3 Das finalidades e natureza do ensino agrícola: formando produtores eficientes e patriotas

As finalidades e a natureza do ensino agrícola encontram-se explícitos em vários artigos da Lei Orgânica do Ensino Agrícola. Antes de tecermos considerações relacionadas a estes dois itens, é necessário explicitarmos que tipo de homem (de trabalhador) era necessário formar na conjuntura que se estabeleceu a partir da implantação do Estado Novo.

Nesse período, elaborou-se uma política de valorização do profissional e de reabilitação do papel e do lugar desse trabalhador nos espaços urbanos e rurais com uma preocupação que refletia

Promover o homem brasileiro e defender o progresso e a paz do país eram objetivos que se unificavam em uma mesma e grande meta: transformar o homem em cidadão trabalhador, responsável por sua riqueza individual e também pela riqueza do conjunto da nação.(GOMES, 1982, p.152)

Severino Sombra (1941citado por GOMES, 1982, p.156) explica que esta proposta reflete a “concepção totalista de trabalho”, que não distingue atividades manuais e intelectuais, e o trabalhador é considerado como um “homem do povo”, uma “célula vital do organismo pátrio”. O trabalho é considerado não só como um meio de ganhar a vida, mas de servir a pátria.

A intervenção do Estado Novo na educação tinha os postulados pedagógicos fundamentais à educação dos brasileiros em vista de uma série de valores, dentre os quais destacam-se o culto à nacionalidade, à disciplina, à moral e também ao trabalho.

No texto da Lei Orgânica do Ensino Agrícola, estas finalidades e natureza estão especificadas no ART ° 2º, quando explicita que o ensino agrícola deverá 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, 1946, p.1, grifos nossos)

O perfil do trabalhador agrícola enfatizado na Lei Orgânica do Ensino Agrícola tinha relação com o projeto nacional vigente para a educação profissional, baseado nos ideais da escola “redentora”, responsável pelo progresso individual e social, móvel do desenvolvimento econômico (XAVIER, 1990).

Este perfil vinculava-se às características do cenário nacional, pois o Brasil não era mais um país de economia predominantemente agrária, mas uma nação que estava vivenciando o processo de produção industrial, e por este motivo a formação dos profissionais da agricultura deveria comungar com este perfil. Assim a formação regeneradora, corretiva e

moral oferecida nos Patronatos Agrícolas foi substituída por outros aspectos necessários à formação naquele período.

Para explicar qual era este novo perfil, nos direcionaremos aos preceitos da Lei Orgânica, Artigo 3º, Título II, onde se destaca a educação profissional como uma das formas de cumprir o projeto nacional, quando se afirma que o ensino agrícola tem como objetivo “dar a trabalhadores agrícolas jovens e adultos não diplomados uma qualificação profissional que lhes **auente a eficiência e produtividade**” (BRASIL, 1946, p.1).

Nessa época, o projeto nacional baseava-se no fortalecimento da indústria e no aprimoramento da mão-de-obra para este desenvolvimento. A preocupação com o desenvolvimento da produção nacional justificava-se por situações relacionadas ao contexto internacional. Esses acontecimentos diziam respeito às duas guerras mundiais, à *Grande Depressão* (causada pelo *crash* da Bolsa de Nova York em 1929). Diante desse cenário mundial, o Brasil intensificou sua política no crescimento interno, pois entendia-se que o desenvolvimento econômico seria a base para a garantia da segurança nacional em dois sentidos.

[...] internamente, na medida em que permitiria a integração das diversas regiões do país, afastando motivos para possíveis discordâncias nascidas das disparidades locais, e, externamente, porque fortaleceria as posições econômicas e sociopolíticas brasileiras frente a outras nações. (BRITO, 2006, p.5)

Dessa forma, além de preparados para produzir, era necessário disseminar nos trabalhadores agrícolas o *fervor patriótico*. Esta formação cívica foi estabelecida na Lei Orgânica por um conjunto de recomendações expressas nos seguintes trechos da lei . No Título III, Capítulo I, Artigo 18, que trata da Estrutura dos Cursos, “os alunos de qualquer dos cursos de formação eram obrigados às práticas educativas de **educação física**³³, obrigatória até a idade de vinte e um anos; **canto orfeônico**³⁴ obrigatório até a idade de dezoito anos”. (BRASIL, 1946, p.3, grifos nossos)

³³ A educação física vinculava-se fortemente a idéia de Segurança Nacional, sentida na preocupação com a eugenia ou ao adestramento físico necessário tanto à defesa da Pátria quanto para assegurar ao processo de industrialização recém implantado no país, mão-de-obra fisicamente capacitada. (CORRÊA, 2006, p.3)

³⁴ O canto orfeônico já constituía matéria obrigatória do currículo do ensino secundário desde a Reforma Francisco Campos, de 1931. De acordo com as determinações legais, o núcleo do programa era formado pelos hinos e canções patrióticas destinados a inspirar o amor e o orgulho pelo Brasil, forte e pacífico. Durante todo o período, graças à ação de Heitor Villa-Lobos, desenvolve-se um trabalho intenso de implantação de orfeões escolares e de formação de professores de canto orfeônico para as escolas, ao mesmo tempo em que se organizam grandes manifestações corais, a primeira das quais realizada em São Paulo, reuniu um conjunto de doze mil vozes entoando o Hino Nacional sob a regência de Villa-Lobos. (HORTA, 1994, p.182)

Essas disciplinas, junto à Instrução Moral e Cívica, recomendada no Artigo 5º da Lei Orgânica do Ensino Agrícola, disseminariam nas escolas os ideais nacionalistas.

ART.41-Os estabelecimentos de Ensino Agrícola tomarão cuidado especial e constante com a educação moral e cívica de seus alunos. Essa educação não será dada em tempo limitado, mediante a execução de um programa específico, mas resultará da execução de todos os programas que dêem ensejo a esse objetivo, e, de um modo geral, do próprio processo da vida escolar, que, em todas as atividades e circunstâncias, deverá transcorrer em termos de elevada dignidade e fervor patriótico. (BRASIL, 1946, p.6)

Observa-se que a Lei Orgânica, ao padronizar o ensino agrícola por meio da estruturação dos cursos e unicidade dos programas, recomendou as disciplinas nos currículos para formar uma identidade nacional no trabalhador, fosse este industrial ou rural. Por outro lado, essas disciplinas também tinham a intenção de minimizar as influências estrangeiras nas zonas de colonização, realizando o *abrasileiramento* do elemento estrangeiro.

Dessa forma, os estudos de História do Brasil, de Geografia do Brasil, a prática do Canto Orfeônico e a Educação Física consistiam no conjunto de disciplinas que iriam formar o cidadão brasileiro.

3.2.1.4 Disciplinas de Cultura Geral e Cultura Técnica: a dicotomia expressa na Lei Orgânica do Ensino Agrícola

Apesar da Lei Orgânica do Ensino ter sistematizado o ensino profissional agrícola e proporcionado a articulação entre os níveis e modalidades de ensino permitindo ao aluno prosseguir no seu processo de escolarização até o ensino superior (na mesma área), a organização das disciplinas em Cultura Geral e Cultura Técnica no interior do ensino agrícola expressava a dicotomia existente na sociedade, onde a formação geral era destinada a formação da elite condutora do país e o aprendizado técnico àqueles que seriam os trabalhadores necessários ao sistema econômico.

As disciplinas foram organizadas em dois blocos distintos, estabelecendo uma dualidade entre disciplinas técnicas e disciplinas de cultura geral, conforme está sistematizado no Decreto Nº 21.667, de 20 de Agosto de 1946, onde consta o regulamento do Currículo do

Ensino Agrícola, com a distribuição das disciplinas para os cursos de Iniciação Agrícola e de Mestría Agrícola.

ART.1º As disciplinas de Cultura Geral do Curso de Iniciação Agrícola são as seguintes:

- 1-Português
- 2-Matemática
- 3-Ciências Naturais
- 4-Geografia e História do Brasil.

ART.2º As disciplinas de cultura técnica do Curso de Iniciação Agrícola são as seguintes:

Primeira série: 1) Português, 2) Matemática, 3) Ciências Naturais, 4) Geografia e História do Brasil, 5) Agricultura, 6) Desenho

- 1-Agricultura
- 2-Criação de Animais Domésticos
- 3-Desenho

Segunda Série: 1)Português, 2) Matemática, 3)Ciências Naturais, 4)Agricultura, 5) Criação de Animais Domésticos.

Parágrafo Único. Dar-se-á aos alunos do sexo feminino, tanto na Primeira como na Segunda Série, o ensino de cada uma disciplina de cultura geral e de Economia Doméstica Rural.

[...]

ART.4º-As disciplinas de cultura geral do Curso de Mestría Agrícola são as seguintes:

- 1-Português
- 2-Matemática
- 3-Ciências Naturais
- 4-Geografia do Brasil
- 5-História do Brasil

ART.5º-As disciplinas de cultura técnica do Curso de Mestría Agrícola são os seguintes:

- 1-Agricultura
- 2-Criação de Animais Domésticos
- 3-Indústrias Agrícolas
- 4-Noções de Veterinária e Higiene Rural
- 5-Economia e Administração Rural
- 6-Desenho Técnico

ART.6º-As disciplinas constitutivas do Curso de Mestría Agrícola terão a seguinte seriação:

Primeira Série: 1) Português, 2) Matemática, 3) Ciências Naturais, 4) Geografia do Brasil, 5) História do Brasil, 6) Agricultura, 7) Criação dos Animais Domésticos, 8)Noções de Veterinária e Higiene Rural, 9) Indústrias Agrícolas, 10) Desenho Técnico.

Segunda Série: 1) Português, 2) Matemática, 3) Ciência Naturais 4) Geografia do Brasil, 5) História do Brasil, 6) Agricultura, 7) Criação dos Animais Domésticos, 8) Noções de Veterinária e Higiene Rural, 9) Indústrias Agrícolas, 10) Economia e Administração Rural, 11) Desenho Técnico (BRASIL, 1946, p.12-13)

A distribuição dessas disciplinas evidencia que se almejava uma formação para além das especificidades das técnicas agrícolas, conforme estava previsto neste trecho da lei: *“estudos de cultura geral e práticas educativas que concorrem para acentuar e elevar o valor humano do trabalhador agrícola”*. (BRASIL, 1946, p.2)

Dessa forma, a sistematização proposta pela lei (Orgânica do Ensino Agrícola) e operacionalizada na Escola de Iniciação Agrícola Manoel Barata evidencia que não se tratava mais de um curso com caráter de instrução elementar, como era ministrado no Patronato Agrícola Manoel Barata:

[...] os patronatos agrícolas eram colocados numa posição periférica no debate sobre o ensino agrícola, em especial na sua vertente de formação técnica e profissional: os patronatos estavam voltados para o atendimento da infância pobre, incorporando os que permaneciam nas ruas das cidades, voltando-se para o preparo do trabalhador rural com um mínimo de conhecimento sobre a organização e as técnicas pretendidas e que deveriam acompanhar as novas relações sociais de produção na agropecuária. (OLIVEIRA, 2003, p.55)

O Decreto-Lei Nº 9614, de 20 de agosto de 1946, estabeleceu as disposições transitórias com as instruções para que as instituições de ensino agrícola se adequassem às seguintes recomendações da Lei Orgânica do Ensino Agrícola:

Decreto-Lei Nº 9614-de 20 de Agosto [sic] de 1946
Disposições transitórias para execução da Lei Orgânica do Ensino Agrícola
O Presidente da República, usando da atribuição que lhe confere o artigo 180 da Constituição, decreta:

Art. 1º O Ministro da Agricultura baixará as instruções necessárias à imediata adaptação dos estabelecimentos de ensino agrícola, ora mantidos pelas administrações estaduais e municipais ou pelas instituições particulares, aos preceitos de organização e de regime escolar da Lei Orgânica do Ensino Agrícola, e bem assim estabelecerá o processo mediante o qual êsses estabelecimentos de ensino possam obter desde logo a equiparação ou o reconhecimento.

Parágrafo único. Serão ainda expedidas pelo Ministro da Agricultura instruções que regulem o prosseguimento da vida escolar dos alunos matriculados nos estabelecimentos de ensino que, na forma do presente artigo, vierem a obter a equiparação ou o reconhecimento.

Art. 2º O Ministro da Agricultura e o Ministério da Justiça promoverão, desde logo a adaptação dos estabelecimentos de ensino agrícola, que ora mantém, aos preceitos de organização e de regime escolar fixados pela Lei Orgânica do Ensino Agrícola, baixando o Ministério da Agricultura instruções para o prosseguimento da vida escolar dos alunos ora matriculados nesses estabelecimentos de ensino.

Art. 3º Dentro do prazo de noventa dias, contados da data da publicação deste Decreto-lei, o Governo de cada Estado remeterá ao Ministro da Agricultura relatório da situação do ensino agrícola estadual e municipal na respectiva unidade federativa. Serão nesse relatório descritas as condições de organização e de regime dos estabelecimentos de ensino existentes, e ainda indicado o tipo que, na forma do art.12 da Lei Orgânica do Ensino Agrícola, cada um deverá revestir.

Art. 4º Serão as demais situações de caráter transitório resolvidas mediante instruções ou por decisão do Ministro da Agricultura.

Art. 5º Este Decreto-lei entrará em vigor na data de sua publicação.

Art. 6º Revogam-se as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, 20 de Agosto de 1946.

125º da Independência e 56º da República.

Eurico G. Dutra.

Netto Campelo Júnior. (BRASIL, 1946, p.11)

3.2.2 A educação agrícola no Pará no contexto da Lei Orgânica do Ensino Agrícola

A partir da década de 1930, as instituições educacionais paraenses foram reorganizadas, com a preocupação (por parte dos dirigentes da época) de redefinir o ensino de acordo com a nova ordem social estabelecida a partir da Revolução de 30.

Segundo Rosário (1998) as ações educacionais do Pará integraram-se ao movimento revolucionário na década de 30. Os interventores estaduais entendiam que a educação facilitaria o desenvolvimento, a melhoria das condições sociais de vida e por outro lado contribuiria para proteger os ideais revolucionários dos setores que faziam a oposição à revolução.

Nesse sentido, as ações do estado foram voltadas ao desenvolvimento do processo de industrialização no Pará e à erradicação do analfabetismo, para que pudesse se integrar ao ritmo do progresso. Embora possuísse poucas fábricas³⁵, a cidade de Belém era considerada como uma das mais promissoras da região amazônica para o desenvolvimento industrial. Por esse motivo, era necessário que a educação ocupasse os padrões de modernidade exigidos para este empreendimento.

³⁵ Fábrica Perseverança, Fábricas Cerâmicas e Serraria UNA, Phefumaria Phebo Limitada; Fábricas de Doces São Vicente, Oliveira, Irmãos e Companhia LTDA; Oscar & Santos LTDA (ROSÁRIO, 1998, p.61).

No trecho da mensagem proferida pelo interventor José Carneiro da Gama Malcher (1940), é perceptível a referência que este gestor faz aos temas que deram base de sustentação aos discursos educacionais da época e influenciaram nas políticas que foram estabelecidas para o período:

Hodiernamente o **Estado** precisa dar não só instrução, como criar ambiente e despertar vocações para as grandes massas populares possam inteligentemente integrara-se no ritmo do **progresso**, tornando-se destarte, fator decisivo e consciente da prosperidade de nossa terra. Esta questão, vital para nós precisa ser encarada com desassombro e, sobretudo, com muito **patriotismo**, a fim de serem removidos todos os obstáculos que possam entrar o nosso desenvolvimento como nação forte, que confia no valor de seus filhos. Para alcançar esta finalidade é indispensável que o ensino seja orientado no sentido da constituição de uma **população fisicamente sã e homogênea, pela sólida formação da sua cultura intelectual e moral**. (citado por ROSÁRIO, 1998, p.95, grifos nossos)

Dessa forma a educação profissional fez parte das preocupações dos interventores estaduais, pois seria uma das armas educacionais para atingir o desenvolvimento almejado. Magalhães Barata respaldou-se na Constituição de 1937 para desenvolver no município esta modalidade de ensino

Tendo em vista desenvolver o nosso ensino profissional de acordo com a legislação federal sobre êste momento assunto [sic] que tanto interessa à população nacional e à industrialização às nossas matérias primas. Com uma exata e realista compreensão do problema, a Constituição de 1937 dá, como dever da Nação, dos Estados e municípios assegurar a instrução profissional, adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais, à infância e à juventude a que faltarem recursos suficientes à educação em instituição particular. É um imperativo constitucional a que o Estado não deve fugir. Entre nós êsse ensino já era uma tradição, que não pode ser interrompida. (PARÁ, 1944, citado por ROSÁRIO, 1998, p.76)

Nesse período, no estado do Pará foram organizadas algumas ações para a educação profissional, entre estas o ensino profissional agrícola.

Em maio de 1935, o Inspector Regional do Departamento Nacional de Indústria Animal, do Ministério da Agricultura, escreveu na *Revista Escola* um artigo onde enaltece a iniciativa do interventor Magalhães Barata com a criação dos “*cursos normaes rurais*” (RIBEIRO, 1935, p.43)

Neste artigo, intitulado “Instrucções para Escolas Agrícolas Rurais”, o inspector Luiz Fernando Ribeiro, além de enaltecer tal empreendimento, também dá instruções às futuras

mestras: “Movido pelo interesse de prestar o meu apoio a essa modesta, mas benemérita obra do Governo Revolucionário Paraense, é que ellaborei as presentes instrucções dedicadas às mestras futuras orientadoras do nosso homem rural” (1935, p. 43).

Ele ressalta que a formação das professoras para escolas rurais deve se dar em três dimensões: profissional, familiar e social.

No aspecto profissional, ele caracterizava a mulher do campo como “collaboradora do marido nos trabalhos agrícolas” (RIBEIRO, 1935, p. 43) a escola doméstica teria objetivo de prepará-la para exercer esse papel profissional e familiar ensinando-lhe “conhecimentos práticos de hygiene e de moral indispensáveis à formação do corpo e do caracter” (RIBEIRO, 1935, p. 44).

Com relação à dimensão social, Ribeiro (1935, p.45) ressalta o papel da escola onde essas professoras atuarão, enfatizando que “a escola é a formadora de caracteres. É ella que forma os bons cidadãos e as futuras mães esclarecidas e previdentes, sabendo criar os seus filhos, imprimindo-lhes no character os fortes sentimentos de honra e do dever.”

Outro artigo da revista Escola, do ano de 1935, faz referência à criação do Curso de Piscicultura no Pará, na região do salgado. O artigo, de autoria de Dalcidio Jurandir, evidencia que esta iniciativa realizava uma das “mais notáveis reformas em nosso ensino rural” (1935, p.36) e que este empreendimento ajudaria a resolver um dos mais antigos problemas nacionais, ou seja, fixar as populações rurais em seu ambiente.

O método adotado nessa escola valorizava as características e necessidades regionais, inspirando-se nas condições reais do lugar onde era realizado.

A piscicultura é o próprio curso das escolas do Salgado. O peixe vem do mar, dos rios, dos igarapés, das tapagens, dos lagos, dos balseados. É um ramo maravilhoso de interesses, de sugestões fecundas. Á água é um centro de interesse. O peixe encaminha o interesse à história natural. A noticia da rede hidrográfica da região desenvolve-se até levar o menino ao conhecimento da geografia. (JURANDIR, 1935, p.36)

Essas medidas adotadas para o ensino agrícola na região demonstram o alinhamento da educação organizada pelos interventores estaduais com as medidas que estavam sendo adotadas pelo governo federal, evidenciando que o ensino profissional agrícola no Pará não ficou à margem do processo político que se instaurou no Brasil durante o Estado Novo.

3.2.3 Ensino agrícola na Escola Manoel Barata: as adequações curriculares decorrentes das novas funções do ensino agrícola no Brasil

A Lei Orgânica do Ensino Agrícola mudou a organização e estrutura do ensino em relação ao que era ministrado no Patronato Agrícola Manoel Barata. Essas mudanças se estabeleceram devido a um conjunto de fatores relacionados às mudanças na organização social, política e econômica brasileira, que necessitava formar um trabalhador para cumprir determinado papel.

Dessa forma, as instituições de educação profissional agrícola mudaram seu caráter de “instituições semi-prisionais, adquirindo uma dimensão efetivamente profissionalizante centrada no tecnicismo ‘qualificador’ da mão-de-obra” (MENDONÇA, 2006, p.9). Esta qualificação estava relacionada ao aprendizado das habilidades técnicas necessárias à formação do profissional na área agrícola. Assim, o currículo foi sistematizado de modo a formar este operário.

Quadro 5: Desenho Curricular do Curso de Iniciação Agrícola- Escola de Iniciação Agrícola Manoel Barata/ Outeiro- PA

HABILITAÇÃO DO CURSO DE INICIAÇÃO AGRÍCOLA				
DISCIPLINAS	1º SÉRIE	Cultura Geral	Português	
			Matemática	
			Ciências Naturais	
			Geografia Geral e do Brasil	
			História Geral e do Brasil	
	2º SÉRIE	Cultura Técnica	Agricultura	
			Desenho	
			Cultura Geral	Português
				Matemática
				Ciências Físicas e Naturais
Cultura Técnica	Agricultura			
	Criação de Animais Domésticos			

FONTE: Setor de Registros Escolares (SER) da EAFC-PA.

Quadro 6: Desenho Curricular do Curso de Mestria Agrícola-Escola de Mestria Agrícola Manoel Barata/ Outeiro- PA

HABILITAÇÃO DO CURSO DE MESTRIA AGRÍCOLA			
DISCIPLINAS	1º SÉRIE	Cultura Geral	Português
			Matemática
			Ciências Naturais
			Geografia Geral e do Brasil
			História Geral e do Brasil
		Cultura Técnica	Agricultura
			Criação de Animais Domésticos
			Desenho Técnico
			Noções de Vestuário e Higiene Rural
			Noções de Construções Prediais Agrícola
	2º SÉRIE	Cultura Geral	Português
			Matemática
			Ciências Físicas e Naturais
			Francês
Cultura Técnica		Agricultura	
		Criação de Animais Domésticos	
		Desenho Técnico	
		Noções de Veterinária	
Preparação e Construção de Prédios Agrícolas			
Noções de Higiene e Socorro de Urgência			
Noções de Economia e Administração Rural			

FONTE: Setor de Registros Escolares (SER) da EAFC-PA.

Quando a Lei Orgânica do Ensino Agrícola foi promulgada, em 20/08/1946, o Aprendizado Agrícola do Pará mudou sua denominação em função dos níveis e modalidades de ensino que passou a oferecer. O quadro abaixo tem o objetivo de explicitar estas denominações

Quadro 7: A mudança no nome da Instituição com a Lei orgânica do Ensino Agrícola

Nome da Instituição	Legislação que Regulamenta	Especificações do Documento	Curso/ Formação
Escola de Iniciação Agrícola*	Lei Orgânica do Ensino Agrícola-Decreto Lei Nº 96.13, de 20 de Agosto de 1946.	Estabeleceu as bases de organização e de regime do ensino agrícola.	Iniciação Agrícola Duração de dois anos, conferia o certificado de Operário Agrícola
Escola de Mestria Agrícola*			O curso de Mestria Agrícola com duração de dois anos é sequencial ao Curso de Iniciação Agrícola, conferia o certificado de Mestre Agrícola.

FONTE: Setor de Registros Escolares da EAFC-PA/ Departamento de Desenvolvimento Educacional, Coordenação Geral de Ensino/ Arquivos da EAFC-PA.

Conforme o quadro acima, a atual EAFC-PA mudou sua denominação para se adaptar às recomendações da Lei Orgânica do Ensino Agrícola. Mas, além dessas mudanças, é necessário pontuarmos aspectos importantes para analisarmos às questões norteadoras de nossa pesquisa.

A primeira questão que precisa ser pensada para entendermos o processo de formação da Escola de Iniciação Agrícola Manoel Barata e Escola de Mestria Agrícola Manoel Barata diz respeito a: *Quais as influências que as características e eventos do contexto brasileiro mais amplo exerceram sobre as prescrições curriculares que foram implementadas na EAFC-PA especificamente no período estudado neste capítulo?*

Constatamos que, quanto aos aspectos estruturais, a Lei Orgânica do Ensino Agrícola estabeleceu mudanças em relação ao ensino que era ministrado no Patronato Agrícola Manoel Barata.

Em face dessas mudanças na estrutura do ensino, o perfil profissional também mudou. Como Escola de Iniciação Agrícola Manoel Barata e Mestria Agrícola Manoel Barata, a instituição não tinha mais a exclusividade da função correcional para que os alunos pudessem adquirir bons hábitos e atitudes e pudessem estar aptos para a vida em sociedade.

Nesse sentido, a formação ministrada na Escola de Iniciação Agrícola /Mestria Agrícola Manoel Barata baseava-se no projeto qualificador da mão-de-obra para o setor terciário da economia.

Para qualificar esta mão-de-obra, o currículo da atual EAFC-PA, nesse período, baseava-se nas dimensões intelectual, moral e no aprendizado técnico.

A dimensão intelectual era ministrada por meio das disciplinas de Cultura Geral (ver quadros 5 e 6).

A formação moral, ministrada, tinha o objetivo diferente daquele que era ministrado no Patronato Agrícola Manoel Barata. Enquanto no patronato a formação moral era para corrigir os vícios e desvios de conduta nocivos à vida em sociedade, na escola os conhecimentos veiculados nos currículos por meio da Geografia do Brasil e História do Brasil (ver quadro 6) tinham o objetivo de formar nos educandos o sentimento de amor à pátria e, ao mesmo tempo protegê-los da influência de ideologias estrangeiras representadas pelos imigrantes que pudessem comprometer o ideal nacionalista.

O aprendizado técnico era ministrado por meio das disciplinas de Cultura Técnica (ver quadro 5 e 6). Essas disciplinas proporcionavam a especialização da mão-de-obra, para que os alunos fossem formados como Operários Agrícolas ou Mestres Agrícola.

Diante dessas considerações, constata-se que a Escola de Iniciação Agrícola Manoel Barata/ Escola de Mestria Agrícola Manoel Barata mudou a concepção de formação profissional. Nesse aspecto, faz-se necessário responder à outra questão norteadora de nossa pesquisa: *Que concepções de educação profissional foram adotadas pela EAFC-PA em decorrência das prescrições curriculares implementadas?* Podemos afirmar que a educação ministrada nessa instituição educativa não tinha a intenção de formar as elites condutoras do país, mas aqueles que possuiriam habilidade técnica para exercerem sua função no projeto econômico pensado para a expansão da agricultura, na qualidade da força de trabalho, ajustado aos moldes de produção capitalista.

3.3 O Brasil pós-Estado Novo e a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – o que mudou no ensino agrícola?

Em 1946, após a queda de Vargas (Estado Novo), instalou-se a Assembléia Nacional Constituinte, que elaborou e aprovou a nova Constituição, em 18 de Setembro. A lei máxima

do país em seu artigo 5º (inciso XV, alínea d) “(...) definiu como competência da União fixar e legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional” (ZOTTI, 2004, p.117).

Nesse período, Eurico Gaspar Dutra assumiu a presidência da República mantendo no aspecto econômico as mesmas políticas do governo Vargas, no que diz respeito ao modelo de expansão industrial baseado na substituição das importações.

No aspecto social, elaborou um plano integrado de governo para os setores de Saúde, Alimentação, Transporte e Energia, denominado de plano SALTE (a denominação do plano faz referência aos setores ao qual se destinava). Pouco do que estava previsto neste plano foi colocado em prática, entre as ações executadas se destacam para o setor de saúde a campanha de erradicação da malária em 11 estados, na Baixada Fluminense e na bacia do São Francisco. Com a utilização de inseticidas de ação residual, a partir de 1948 foi possível colocar as áreas visadas sob controle sanitário. Nesse mesmo ano, foi concluída a construção do Hospital dos Servidores do Estado, no Rio de Janeiro.

No setor de transportes foi construída uma das mais importantes rodovias do país, que liga o Rio de Janeiro a São Paulo, a Presidente Dutra, ou, como é geralmente conhecida, via Dutra.

No setor de energia, neste período foi iniciada a construção da Hidrelétrica de Paulo Afonso, e o governo Dutra apoiou a realização de planos estaduais de eletrificação urbana e rural. Entre 1945 e 1950, a capacidade instalada de geração de energia elétrica passou, em todo o país, de 1.340 para 1.800 megawatts (aumento de 40%).

Com o fim da ditadura do Estado Novo, os movimentos populares se reorganizaram para discutir a formação de partidos políticos preocupados já em estabelecer lideranças que pudessem concorrer à presidência da República, e às eleições para Constituinte.

Foi nesse contexto que se iniciaram os treze anos de debates e disputas para definir a LDB. A lei foi promulgada em 20 de dezembro de 1961, e neste período de intensas negociações, mesmo com o fim do *Estado Novo*, as leis orgânicas foram o referencial para a organização do ensino.

Segundo Poli (1999, p.71), vários grupos reuniram-se para defender seus ideais e garantir seu espaço nos debates que se seguiram até a promulgação da nova lei:

O embate deu-se, mais uma vez, por conta, de um lado, dos defensores da escola pública gratuita, laica, universal, representados pelos antigos pioneiros da Escola Nova, agora mais amadurecidos, experientes e conscientes dos problemas que o sistema educacional tinha de enfrentar, juntamente com membros da classe média da população, tais como

estudantes, donas de casa, etc. Do outro lado deste embate estavam, novamente, os defensores do setor privatista do ensino, que buscavam na LDB a garantia de que a liberdade de ensino tivesse a sua continuidade garantida por ela, além de fazer parte das beneficiadas pela verba governamental destinada ao ensino. Os católicos, além do mais, viam nessa nova lei a possibilidade de a Igreja voltar a ter a sua influência sobre a sociedade via educação, como era no século anterior, através da volta do ensino religioso obrigatório nas escolas.

No Capítulo III, a LDB 4.024/61, estabeleceu os parâmetros para a organização do ensino técnico:

Art.47- O ensino técnico de grau médio abrange os seguintes cursos:

- a) industrial;
- b) agrícola;**
- c) comercial.

Art.48- Para fins de validade nacional, os diplomas dos cursos técnicos de grau médio serão registrados no Ministério da Educação e Cultura.

Art.49- Os cursos industrial, agrícola e comercial serão ministrados em dois ciclos: o ginásial, com a duração de quatro anos, e o colegial, no mínimo de três anos.

§1º As duas últimas séries do 1º ciclo incluirão, além das disciplinas específicas de ensino técnico, quatro do curso ginásial, secundário, sendo uma optativa.

§ 2º O 2º ciclo incluirá, além das disciplinas específicas do ensino técnico, quatro do curso ginásial, secundário, sendo uma optativa.

§3º As disciplinas optativas serão de livre escolha do estabelecimento.

(BRASIL, 1961, p.10, grifos nossos)

A mudança e avanço da LDB 4024/61 em relação à *Reforma Capanema* foi o ensino secundário e os ramos do ensino técnico-profissional, que ficaram organizados em uma outra modalidade de ensino, ou seja, o *ensino médio*, mantendo a duração de sete anos, subdividido em dois ciclos: o ginásial, de quatro anos, e o colegial de três anos; abolindo-se os cursos de Iniciação Agrícola e Mestria Agrícola previstos na Lei Orgânica do Ensino Agrícola.

A lei Nº 4024/61 mudou o sistema de equiparação previsto no conjunto de Leis Orgânicas, pois permitiu a “plena equivalência entre os cursos do mesmo nível sem necessidade de exames e provas de conhecimento. Todos os ramos e modalidades de ensino

passaram a ser equivalentes, para fins de continuidade e de estudos subsequentes”. (BRASIL, 2000, p. 80)

A equivalência de estudos permitiu ao aluno diminuir sua limitação quanto às possibilidades de ingresso no ensino superior, pois:

Na LDB de 1961 (4024/61) é preservada a estrutura anterior quanto à educação secundária, apenas reconhecendo-a como pré-requisito para o ingresso ao superior, em igualdade com os cursos clássicos e científicos, o que consegue diminuir um pouco o seu isolamento e a sua limitação quanto às perspectivas profissionais e educacionais do estudante. (POLI, 1999, p.71)

Apesar de o acesso ao ensino superior estar garantido na LDB de 1961, a conclusão, pelo aluno, de qualquer ramo do ensino médio

Não altera a essência do princípio educativo tradicional, que é a existência de dois projetos pedagógicos distintos que atendem às necessidade definidas pela divisão técnica e social do trabalho de formar trabalhadores instrumentais e trabalhadores intelectuais através de sistema distintos. (KUENZER, 1997, citada por ZOTTI, 2004, p. 121)

Os documentos encontrados no Setor de Registros Escolares da EAFC-PA comprovam que as prescrições da Lei Orgânica do Ensino Agrícola e da LDB Nº 4024/61 foram operacionalizadas no currículo desta instituição.

3.3.1 As prescrições da LDB Nº 4024/61 no desenho curricular do Ginásio Agrícola e Colégio Agrícola Manoel Barata

A LDB Nº 4024/ 1961 mudou a estrutura e a organização do ensino ministrado na Escola de Iniciação Agrícola Manoel Barata/ Mestria Agrícola Manoel Barata. Os níveis e modalidades de ensino previstos na Lei Orgânica do Ensino Agrícola foram reorganizados para se adaptarem às recomendações da LDB Nº 4024/61. Dessa forma, os cursos de Iniciação Agrícola e Mestria Agrícola foram substituídos respectivamente pelos cursos Ginásio Agrícola de quatro anos e Colegial Agrícola de três anos.

QUADRO 8: A organização da Instituição após a LDB N° 4024/61

Nome da Instituição	Legislação que Regulamenta	Especificações do Documento	Curso/ Formação
Ginásio Agrícola*	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.4024/1961 Decreto n.53.558, de 12/09/1964.	Estruturou o ensino ginasial em quatro anos A escola de mestría passou a ser denominado Ginásio Agrícola.	Curso Ginasial e permanece a formação em Mestre Agrícola
Colégio Agrícola ³⁶	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.4024/1961 Decreto n.63.158, de 23/08/1968	Estruturou o ensino colegial em quatro anos. Passou a ser denominada Colégio Agrícola Manoel Barata.	Curso Colegial 2º Ciclo do Ensino Agrícola, Formação de Técnico em Agropecuária.

FONTE: Setor de Registros Escolares da EAFC-PA/ Departamento de Desenvolvimento Educacional, Coordenação Geral de Ensino/ Arquivo da EAFC-PA

A partir da LDB transformações se estabeleceram nos cursos³⁷ e no currículo. Com relação ao ensino agrícola ficou estabelecido que:

[...] o Ensino Médio seria ministrado em dois ciclos o ginasial e o colegial. A determinação incluía os cursos secundários, além da formação de professores para o ensino primário e pré-primário. Abrangia ainda os cursos industrial, comercial e agrícolas, com valor equivalente ao ensino secundário. E, particularmente ao ensino agrícola, sugeria algumas medidas: organizar um ensino da agricultura de nível médio. (NASCIMENTO, 2003, p.144)

Os desenhos curriculares foram adaptados às recomendações da LDB N° 4024/61, e além dos cursos de Iniciação Agrícola e Mestría Agrícola paulatinamente ofereceu o Curso Ginasial Agrícola e posteriormente o Curso Colegial Agrícola. A portaria N° 174, de 6/7/65 (em anexo), sistematizou os currículos do 1° e 2° ciclos do Ensino Técnico Agrícola relacionando quais disciplinas deveriam fazer parte do desenho curricular e como os cursos deveriam ser denominados. Os alunos cursavam o 1° ciclo³⁸ do ensino agrícola e em seguida

³⁶ O nome da instituição durante este período foi Manoel Barata.

³⁷ Ver quadro II, no início deste capítulo.

³⁸ Curso de Iniciação Agrícola e Curso de Mestría Agrícola.

solicitavam vaga para o curso Ginásial Agrícola. Os documentos arquivados no Setor de Registros Escolares (SER) comprovam essas modificações.

O quadro abaixo mostra como foi organizado o Curso Ginásial Agrícola:

Quadro 9: Habilitação do Curso Ginásial e Agrícola

	Disciplinas	Série			
		1º série	2 série	3ºsérie	4ºsérie
Cultura Geral	Português	X	X	X	X
	Matemática	X	X	X	X
	História Geral	X	X	X	
	Geografia	X	X		
	Iniciação as Ciências	X	X		
	Inglês	X	X	X	X
	Ciências Físicas e Biológicas			X	X
	Desenho Técnico			X	
Cultura Técnica	Iniciação aos Estudos de Agricultura			X	X
	Iniciação aos Estudos Zootécnicos			X	X
Práticas Educativas	Educação Física	X	X	X	X
	Prática Agro-Pecuária Geral e Aplicada		X		
	Industrialização e Conservação de Serviços Agropecuários			X	X
	Programa Agrícola Orientado (PAO)				X

FONTE: Setor de Registros Escolares da EAFC-PA

Este é o quadro das disciplinas cursadas no 1º ciclo do ensino agrícola após a promulgação da LDB N° 4024/61. Além das disciplinas de cultura técnica existentes nas recomendações da Lei Orgânica do Ensino Agrícola, foram introduzidas as Práticas Educativas, que consistiam num conjunto de disciplinas para dar oportunidade ao aluno vivenciar a parte prática do currículo.

QUADRO 10: Habilitação do Curso Colegial Agrícola

	Disciplinas	Série		
		1º série	2º série	3º série
Cultura Geral	Língua e Literatura Nacional	X	X	X
	Língua Estrangeira (Inglês)	X		X
	História			X
	Geografia	X	X	
	Ed.Moral e Cívica	X	X	
	O.S.P.B.		X	
	Matemática	X	X	
	Biologia	X	X	X
	Física	X	X	
	Química	X	X	
	Redação e Expressão		X	X
	Estudos Regionais		X	
	Administração e Economia Rural		X	X
	Programa de Saúde	X		
	Educação Artística			
	Educação Física			
Cultura Técnica	Desenho e Topografia		X	
	Construções e Instalações Rurais			X
	Agricultura	X	X	X
	Zootecnia	X	X	X
	Irrigação e Drenagem			X
	Culturas Regionais			X
	Criações			X
	Programa de Saúde	X		
	Estágio Supervisionado			

FONTE: Setor de Registros Escolares da EAFC-PA

Em virtude das prescrições da LDB N° 4024/61 o Curso Colegial Agrícola ficou organizado desta forma, ao terminar este curso o aluno concluía o Ensino Médio e recebia o diploma de Técnico em Agropecuária.

3.3.2 De Patronato Agrícola à Colégio Agrícola Manoel Barata: as mudanças e permanências no Currículo

No desenvolvimento deste capítulo, constatamos que, devido às políticas que foram elaboradas para o Ensino Agrícola entre as décadas de 1930 a 1960, o Colégio Agrícola Manoel Barata, como instituição oficial de ensino, mudou seu modelo educacional para

atender os imperativos sócio-políticos e econômicos do novo perfil profissional, levando em conta a ingerência empresarial sobre o currículo e a formação para o trabalho, via controle da política de escolarização.

O quadro abaixo tem como objetivo sistematizar as mudanças e permanências que ocorreram na instituição devido às prescrições da Lei Orgânica do Ensino Agrícola e da LDB N° 4024/ 61.

Observa-se que o Ensino Agrícola a partir da vigência da Lei Orgânica, passou a ter um “status” diferenciado do ensino ministrado no patronato.

QUADRO 11: De Patronato Agrícola Manoel Barata a Colégio Agrícola Manoel Barata: sistematização das mudanças e permanências

Mudanças/ Permanências	Patronato Agrícola Manoel Barata	Escola de Iniciação Agrícola/ Mestria Agrícola Manoel Barata	Ginásio Agrícola Manoel Barata/ Colégio Agrícola Manoel Barata
	Decreto Federal N° 12.893/1918, N° 15.149/1921, N° 1957/1920	Lei Orgânica do Ensino Agrícola	LDB N° 4024/61
Mudanças na estrutura dos cursos	Não havia um sistema de ensino organizado, o curso ministrado no Patronato Agrícola Manoel Barata tinha o objetivo de ensinar um ofício, a leitura e escrita.	A partir desta lei o ensino agrícola passou a ter uma organização e seqüência. O aluno ao concluir o primeiro ciclo do ensino agrícola recebia o certificado de conclusão do Ensino Primário e ao cumprir o 2º ciclo concluía o Ensino Secundário.	A partir desta Lei os cursos agrícolas foram equiparados ao ensino médio.
Mudança na Articulação entre os Cursos	Ao concluir o curso no Patronato Agrícola não havia possibilidades do menor prosseguir nos estudos, o ensino agrícola era desvinculado de outras modalidades de ensino.	Os cursos articulavam-se entre si e com outras modalidades de ensino. Os alunos poderiam prosseguir seus estudos até o ensino superior, embora na mesma área de ensino.	Os alunos poderiam prosseguir seus estudos até o nível superior em qualquer área de estudo.
Mudanças no perfil de formação	O objetivo dos conhecimentos ministrados no Patronato Agrícola Manoel Barata era regenerar, disciplinar, por meio da reclusão e da aprendizagem de um ofício. Formar capatazes, feitores do campo.	Formar cidadãos patriotas, produtores eficientes, utilizando para atingir este objetivo as disciplinas de História do Brasil, Geografia do Brasil, instrução Moral e Cívica, canto orfeônico, Educação Física e as disciplinas de Cultura Técnica.	Permanece o mesmo perfil de formação da Lei Orgânica do Ensino Agrícola, e além das disciplinas de Cultura Técnica são introduzidas no currículo as Práticas Educativas.
Permanece a divisão das disciplinas e conteúdos em Cultura Geral e Cultura Técnica		Esta sistematização se estabeleceu a partir da Lei Orgânica do Ensino Agrícola	Permaneceu a divisão das disciplinas entre Cultura Geral e Cultura Técnica.

Na época do Patronato Agrícola Manoel Barata, a natureza “correcional” da formação agrícola estabeleceu um isolamento desta em relação aos outros níveis e modalidades de ensino. A partir da Lei Orgânica do Ensino Agrícola, este ensino articulou-se com outras modalidades de ensino e possibilitou o acesso, mesmo restrito, ao ensino superior. Esta

articulação foi ampliada na LDB Nº 4024 / 61, conforme destaca Kuenzer (1997, citada por ZOTTI, 2004, p.120).

O ensino secundário e os ramos do ensino técnico-profissional foram reunidos sob a designação de *ensino médio*, com objetivo de formação do adolescente. Manteve a duração de sete anos, subdividido em dois ciclos – o ginásial de quatro anos e o colegial de três anos. O avanço em relação à reforma Capanema foi a flexibilização do acesso ao ensino superior e o aproveitamento dos estudos entre os diversos ramos do colegial.

Essas mudanças na estrutura dos cursos aconteceram porque era necessário estabelecer uma outra finalidade para os cursos profissionais. Essa finalidade foi estabelecida porque era necessário estabelecer um outro perfil de formação para os profissionais da área agropecuária em relação ao que era prescrito para o Patronato Agrícola Manoel Barata.

Para ratificarmos nossas afirmações com relação às mudanças e permanências que aconteceram no currículo da atual EAFIC-PA, respaldar-nos-emos no campo teórico desta pesquisa, ou seja, a História do Currículo e a Teoria Crítica. Essas teorias explicam que o *currículo* é historicamente configurado por aspectos sociais, políticos e econômicos de uma determinada conjuntura. Dessa forma, as necessidades da Primeira República (período no qual o Patronato Agrícola Manoel Barata foi fundado e começou suas atividades educativas), não eram, em muitos aspectos, as mesmas do cenário que se estabeleceu a partir do Estado Novo. Por esse motivo, o perfil de formação esperado dos profissionais não poderia ser o mesmo.

A mudança que se estabeleceu com a organização das disciplinas na Lei Orgânica do Ensino Agrícola nos remete a duas reflexões: primeiro ao caráter seletivo do conhecimento escolar; segundo, a divisão das disciplinas em dois blocos distintos: um de Cultura Geral e outro de Cultura Técnica.

Rocha (1996), Moreira; Silva, (1999), Silva (2003), Cordioli (2006), Apple (2006), em seus estudos a respeito da teoria crítica do currículo explicam a *tradição seletiva* do conhecimento escolar, que influencia na escolha dos saberes que devem ser ensinados no currículo com um determinado objetivo. Esse aspecto foi perceptível quando as disciplinas História do Brasil, Geografia do Brasil, Educação Física e Canto Orfeônico foram recomendadas na Lei Orgânica do Ensino Agrícola e na LDB Nº 4024/61. Essas disciplinas tinham a finalidade de inculcar nos indivíduos o sentimento “*nacionalista, de amor à pátria, o fervor patriótico*”, que, acompanhado das disciplinas técnicas formaria o profissional do setor agrícola.

Nesse sentido, a seleção do conhecimento escolar não é um ato desinteressado e neutro, é resultado de lutas, conflitos e negociações entre os atores sociais envolvidos no processo de conhecimento.

Com relação ao segundo aspecto, as divisões das disciplinas em Cultura Geral e Cultura Técnica (ver quadro 5) seguiram, segundo Zotti (2004), as orientações da pedagogia nova, pois ao lado das disciplinas tradicionais (Linguagem, História, Geografia) estavam aquelas disciplinas que deveriam tratar da formação do indivíduo, como Educação Moral e Cívica, Organização Social e Política do Brasil e Educação Física, além da formação para o trabalho com as disciplinas de Cultura Técnica. (Ver quadros 5 e 6)

Na LDB Nº 4024/61, o ensino agrícola foi equiparado ao ensino secundário e aos ramos do ensino técnico-profissional, recebendo a designação de *ensino médio*. Manteve a duração de sete anos, subdivididos em dois ciclos – o ginásial de quatro anos e o colegial de três. O avanço em relação à reforma Capanema foi a flexibilização do acesso ao ensino superior e o aproveitamento dos estudos entre os diversos ramos do colegial, apesar de manter

[...] a essência do princípio educativo tradicional, que é a existência de dois projetos pedagógicos distintos que atendam às necessidades definidas pela divisão técnica e social do trabalho de formar trabalhadores instrumentais e trabalhadores intelectuais através de sistema distintos. (KUENZER, 1997, citada por ZOTTI, 2004, p.121)

Diante desse quadro de mudanças e permanências, é necessário refletir sobre uma das perguntas norteadoras de nossa pesquisa, “*Que concepções de educação profissional foram adotadas pela EAFC-PA em decorrência das prescrições curriculares implementadas?*”. De acordo com os documentos analisados é perceptível que a atual EAFC-PA se adaptou às exigências das legislações (Lei Orgânica do Ensino Agrícola e LDB Nº 4024/61), mudando de uma concepção de ensino profissional “regeneradora, disciplinadora e corretiva” vivenciada no Patronato Agrícola Manoel Barata para formar profissionais “eficientes e patriotas”, além de viabilizar a possível ascensão social via acesso à educação superior.

Concluimos que essas mudanças curriculares foram em grande parte responsabilidade do Estado, que possuía o eixo da política econômica centralizado no desenvolvimento industrial e não na agricultura

Após a década de 1960, outra conjuntura se estabeleceu no Brasil, quando se instalou o governo militar, consolidado por meio do regime de ditadura. Nesse período, foram estabelecidas outras políticas para o ensino profissional agrícola.

Esta parte da história da instituição será analisada no Capítulo 4 desta Dissertação.

Capítulo 4
O CURRÍCULO PRESCRITO PARA O COLÉGIO AGRÍCOLA
MANOEL BARATA: A NOVA CONFIGURAÇÃO DECORRENTE
DA ADOÇÃO DO SISTEMA ESCOLA-FAZENDA

Icoaraci viu partir o “Manoel Barata” porém nada disse. Ficou quieta. Como uma mãe que vê partir um filho para sempre, quem sabe, não sentiu qualquer coisa que não sabemos. Talvez até tenha chorado; mas como é jovem e bonita, chorar em público fica feio, e preferiu fazê-lo em segredo. O Icoaraciense também nada disse, apenas compareceu ao embarque e acenou até ver sumir o transporte. Castanhal fica bem ali . Qualquer um dia, quando a saudade apertar, é só tomar um transporte e rever o amigo querido. E quando isso acontecer a comoção será tanta que nem mesmo as palavras serão capazes de descrevê-la...

(Jornal O Liberal, 1972)

Neste capítulo contextualizaremos o cenário social, político e econômico durante a vigência do regime de ditadura militar no Brasil até o processo de *Reabertura* política, com intuito de estabeleceremos a relação entre estes aspectos e as políticas que foram adotadas na educação profissional agrícola, para em seguida verificar de que forma estas influenciaram nos currículos prescritos adotados no Colégio Agrícola Manoel Barata.

Esse foi um período no qual a sociedade viveu momentos de inquietações e instabilidades por parte dos diversos setores econômicos, políticos e culturais. De um lado estavam os militares e aqueles que apoiavam o regime da ditadura e de outro aqueles que eram contra o regime e lutavam pelos ideais de democracia. Entre os oponentes, estavam os estudantes, algumas categorias profissionais e políticos.

Com relação ao aspecto econômico, o governo da ditadura pautou suas ações no modelo desenvolvimentista:

Neste ideário, o desenvolvimento não é apenas uma palavra de ordem a mais, mas o elo que unifica e dá sentido a toda ação do governo, ao legitimar a educação, saúde, legislação social, cultural, políticas públicas, etc. Torna-se um *fim em si mesmo*, porquanto advoga para si a *prerrogativa de ser condição para desideratos maiores*, como bem estar social, ou valores simbólicos de vulto, como soberania nacional. Assim, o desenvolvimento assume a configuração de uma *utopia*, um estágio superior a ser conquistado, com patamar mais elevado de felicidade. (DUTRA FONSECA, 2004, p. 2, grifos no original)

Ou seja, o desenvolvimento passa a ser uma finalidade maior que justificaria quaisquer ações tomadas pelo governo, inclusive as que foram efetivamente tomadas, não importando o quão polêmicas elas pudessem ser, tendo se transformado em um momento de singular importância em todas as esferas da história nacional. Dessa forma, torna-se igualmente importante retomarmos seu estabelecimento no Brasil, o que faremos a seguir

4.1 O Brasil: da Ditadura Militar ao Processo de Redemocratização - Características e eventos

Para entendermos de que forma se estabeleceu no Brasil o regime da ditadura militar, é necessário fazermos uma retrospectiva breve dos acontecimentos que ocorreram durante o

Governo de Juscelino Kubitschek³⁹ (JK) e tiveram influência na consolidação daquele regime no país.

Durante seu governo, JK realizou empreendimentos no Brasil que contribuíram para o desenvolvimento das forças de produção e acumulação do capital estrangeiro. Nesse período, o sistema industrial das exportações tradicionais e substituição de importações havia se esgotado. Agora era necessário a produção de “bens duráveis de consumo ou capital que, além de serem de fabricação complexa, requeriam um mercado de dimensões muito superiores aos dos nacionais” (PREBISCH, 1963, citado por VIEIRA CRUZ, 2006, p.6)

Diante dessas novas necessidades da indústria brasileira, foi adotada uma política econômica incentivando o investimento de capital estrangeiro no Brasil. Essas medidas proporcionaram benefícios às empresas estrangeiras.

Um dos exemplos dessa política de investimentos foi a Instrução 113 da SUMOC (Superintendência da Moeda e do Crédito), que concedeu licença, sem cobertura cambial, para a importação de máquinas (principalmente as de grande porte) destinadas a empresas estrangeiras associadas a empresas nacionais.

Em maio de 1960, JK obteve junto ao FMI um empréstimo de 47,7 milhões de dólares para financiar o seu plano industrial — sobretudo, a indústria automobilística. No governo de JK, a produção industrial cresceu 80%, os lucros da indústria aumentaram 76%, mas os salários ampliaram apenas 15% .

Além da indústria automobilística, no governo de JK expandiu-se a indústria naval e pesada. Foram construídas usinas siderúrgicas e hidrelétricas, como Furnas e Três Marias, abriram-se rodovias transregionais e aumentou a produção de petróleo da Petrobrás.

Essas ações facilitaram a abertura do mercado nacional para as grandes empresas estrangeiras, que passaram a investir maciçamente no Brasil, numa época em que havia disponibilidade de capitais devido à retração da indústria em escala mundial por causa do empobrecimento de alguns países devido às conseqüências da II Guerra Mundial.

Por outro lado, os Estados Unidos e algumas nações européias tinham necessidade de expandir-se, preocupados com a disseminação dos ideais da revolução socialista de Cuba, nos países da América Latina, comprometendo a expansão do capitalismo.

Apesar do crescimento da produção interna, a dependência tecnológica do Brasil em relação aos países desenvolvidos aumentou, pois as empresas aqui instaladas continuavam a importar máquinas; este fato foi um dos maiores responsáveis pelo endividamento do Brasil perante os países desenvolvidos.

³⁹ JK foi presidente da República de 1956 a 1961.

Com o crescimento da inflação, o aumento da concentração de renda e o arrocho salarial ocorreram várias manifestações populares na zona rural e nos grandes centros industriais.

A sociedade civil se mobilizou, representada pelos estudantes, pelos militares subalternos (sargentos, marinheiros), e adeptos do nacionalismo de esquerda contrários ao investimento internacional no Brasil.

Greves, mobilizações, assembléias, crescimento das organizações sindicais, surgimento das Ligas Camponesas e dos Sindicatos Rurais faziam parte do contexto político da época. Até mesmo a Igreja Católica preocupava-se com a situação social e política e, temendo perder o controle do seu rebanho organizou sindicatos rurais, concorrendo com o PCB (Partido Comunista Brasileiro) e com as Ligas Camponesas. A Igreja chegou a criar um sistema de radiodifusão educativa com o MEB (Movimento de Educação de Base) e envolveu-se em campanhas eleitorais em favor de candidatos cristãos. (GERMANO, 2000, p.56).

Esses acontecimentos preocuparam alguns setores da sociedade, entre estes a classe média, a burguesia e a cúpula militar. A preocupação desse grupo era o avanço do comunismo, a luta pela reforma agrária, a organização da União Nacional dos Estudantes (UNE) e outros segmentos da sociedade.

Em 1961 assumiu a presidência da república Jânio Quadros. Apesar de ter sido eleito para o período de 1961 a 1966, este presidente passou apenas 7 meses no governo, pois renunciou ao cargo.

Apesar de ter passado pouco tempo no governo, uma das medidas mais polêmicas de seu governo foi a *Política Externa Independente – PEI*. Com essa política, Jânio Quadros procurou estabelecer relações comerciais e diplomáticas com todas as nações do mundo que manifestassem interesse num intercâmbio pacífico. Essas mudanças não foram bem recebidas pelos Estados Unidos e por outros grupos econômicos, que até o momento estavam se beneficiando das concessões econômicas. Jânio Quadros, após sete meses de governo renunciou ao cargo, sendo substituído pelo vice-presidente João Goulart.

O governo de João Goulart (1961-1964) foi marcado pelas reformas de base, assim denominadas porque visavam setores cruciais da sociedade brasileira, como: reforma agrária, administrativa, fiscal e bancária.

O projeto de reforma agrária, que deveria ser implementado pela Superintendência de Política Agrária – SUPRA, criada em 1962, propunha a desapropriação de terras dos latifúndios improdutivos mediante indenização, o que criou um forte impacto naqueles

grupos. De outro lado, o governo Goulart instaurou medidas para conter a remessa de lucros das empresas estrangeiras para o exterior, o que provocou a oposição dos EUA e dos grupos ligados ao capital internacional. Como medida decisiva para conter o processo inflacionário, foi criada a Superintendência Nacional do Abastecimento (SUNAB), que estava encarregada de estabelecer o controle de preços internos. Tal medida despertou o descontentamento da classe empresarial.

Devido a estas medidas, o governo de João Goulart enfrentou oposições dos grupos de elite, fazendo com que o mesmo apoiasse e estimulasse diferentes manifestações populares. Em 13 de março de 1964, em comício realizado no Rio de Janeiro, o presidente prometeu aos trabalhadores aprofundar as reformas de base, o que atemorizou ainda mais os seus opositores, que, seis dias após a realização do comício (19/03), organizaram uma grande passeata pelas ruas de São Paulo: a “Marcha da Família com Deus pela Liberdade”, contando com a presença dos setores conservadores da Igreja e do empresariado. Em 31 de março, encabeçado por militares e com o apoio de vários governadores (dentre eles, Magalhães Pinto, de Minas Gerais, Carlos Lacerda, da Guanabara e Ademar de Barros, de São Paulo), foi desfechado um golpe que culminou com a deposição do presidente João Goulart, que se exilou no Uruguai.

Era esse o contexto social, político e econômico quando foi deflagrado o golpe militar no Brasil:

Por sua vez, a inflação galopante (1960:30,5%, 1961:47,7%, 1962:51,3%, 1963:81,3%), a revolta dos sargentos em setembro de 1963, em Brasília, considerada como quebra de hierarquia, o anticomunismo, o combate acirrado à reforma agrária, a incorporação da Ideologia da Segurança Nacional- cujos “objetivos nacionais permanentes” justificam a usurpação do poder em seu nome – a busca de aliados fardados por parte das classes dirigentes , etc., tudo isso culminou com a intervenção militar de março de 1964. O golpe foi saudado efusivamente por uma parte das camadas médias urbanas, capitaneadas por setores da Igreja Católica responsáveis pela realização das caudalosas “Marchas da Família com Deus pela Liberdade”, que precederam inclusive a deposição de Jango⁴⁰. (GERMANO, 2000, p.51)

O período denominado de “ditadura militar” no Brasil durou 21 anos e revezaram-se na presidência da República cinco generais⁴¹. Sem dúvida esta época pode ser caracterizada pelo uso do autoritarismo como estratégia de dominação dos militares sobre as classes que

⁴⁰ João Goulart, foi presidente do Brasil no período de 1961 a 1964.

⁴¹ Marechal Humberto de Alencar Castelo Branco (1964-1967), General Artur da Costa e Silva (1967-1969), General Emílio Garrastazu Médici (1969-1974), General Ernesto Geisel (1974-1979), General João Baptista de Figueiredo (1979-1985).

reivindicavam sua participação na sociedade. Entre elas, podemos destacar: os trabalhadores, os estudantes, os professores e qualquer outro grupo que tentasse se insurgir contra a ditadura

No Brasil, a partir de 1964, o Estado caracteriza-se pelo elevado grau de autoritarismo e violência. Além disso, pela manutenção de uma aparência democrático-representativa, uma vez que o Congresso não foi fechado definitivamente (embora tenha sido mutilado) e o Judiciário continuou a funcionar, ainda que como apêndice do Executivo. O autoritarismo traduz-se, igualmente, pela tentativa de controlar e sufocar amplos setores da sociedade civil, intervindo em sindicatos, reprimindo e fechando instituições representativas de trabalhadores e estudantes, extinguindo partidos políticos, bem como pela exclusão do setor popular e dos seus aliados da arena política. Um exemplo desse autoritarismo é revelado pelo pensamento do general Golbery do Couto e Silva, um dos mais expressivos intelectuais do Regime, para quem “o povo (...) não é sujeito da história da nação (...) mas objeto da ação estatal!”. Finalmente o Estado militar caracteriza-se pelo aumento da intervenção na esfera econômica, concorrendo decisivamente para o crescimento das forças produtivas do país, sob a égide de um perverso processo de desenvolvimento capitalista que combinou crescimento econômico com uma brutal concentração de renda. (GERMANO, 2000, p.56)

Além da repressão e da violência, outra estratégia que os militares utilizaram para fortalecer seu poder foram os Atos Institucionais (AI s). Esses documentos tinham medidas que visavam ampliar e fortalecer o poder de governabilidade dos militares, para que estes pudessem governar sem interferência do legislativo e judiciário.

Ao todo foram editados 17 (AIs); as medidas impostas por esses documentos criaram um clima de intranqüilidade na sociedade civil, ocasionando invasões, prisões, demissões, terror e violência “as prisões e perseguições começam logo no dia seguinte ao golpe. Ao final do ano de 1964, havia cerca de 50.000 presos políticos em todo o país, segundo afirmação de Leôncio Basbaum”. (RIBEIRO, 1993, p.179).

Os atos do governo militar não se limitaram à repressão, que cerceou os direitos individuais e coletivos da população, mas também foram tomadas medidas que tiveram influência na economia e refletiram na elaboração das políticas para o sistema educacional.

Na esfera econômica, as ações durante a ditadura militar tiveram como característica a cobrança rígida de impostos para a criação de grandes fundos ou de mecanismos de captação de poupanças (como Fundo de Garantia por Tempo de Serviço -FGTS), Programa de Integração Social (PIS), Programa de Formação de Patrimônio do Servidor Público (PASEP). Outro aspecto a ser ressaltado foi o aumento da capacidade empresarial do estado, investindo na indústria pesada, na siderurgia, na petroquímica, na construção naval e na geração de

energia hidrelétrica, além de favorecer o crescimento das empresas estatais “entre 1966 e 1967 foram criadas mais empresas estatais (cerca de 210) do que nos anos 60 precedentes, cujo total monta, em 1976, a 571 empresas (abrangendo a esfera da União, Estados e Municípios)” (GERMANO, 2000, p.64).

Esse processo de crescimento alterou a estrutura da sociedade brasileira, tornando-a mais complexa e diversificada. Com o crescimento da classe média alta (chamada burguesia, representada pelos donos de empresas e por pessoas que ocupavam altos escalões), o proletariado urbano teve um crescimento significativo. Mas, esse fato não significou a melhoria qualitativa dos padrões de vida desta classe, pois na mesma proporção aumentou o número de desempregados, que faziam parte do exército industrial de reserva e viviam abaixo da linha da pobreza absoluta.

Apesar do avanço econômico alcançado pela nação brasileira, delineia-se um quadro de exclusão social, impondo ao Estado a organização de políticas compensatórias e preventivas para remediar desequilíbrios gerados pelo processo de acumulação de capital e concentração de renda que privilegiava apenas uma parcela da população.

Como exemplo dessas medidas compensatórias, podemos exemplificar a criação do Banco Nacional de Habitação (BNH) para suprir o déficit em habitação popular, a Previdência Social e o Fundo de Assistência ao Trabalhador Rural (Funrural).

Essas medidas compensatórias e preventivas tinham o objetivo de calar a população, principalmente as classes mais necessitadas para anular os movimentos que estavam contribuindo para o declínio do governo ditatorial.

Além dessa situação social, também contribuíram para o esfacelamento do regime ditatorial a divisão de interesses existentes no interior do próprio regime: existia um grupo militar denominado “*linha dura*”, a favor da radicalização dos atos repressivos com características de tortura e violência. Esse grupo colocou o país em evidência nos órgãos internacionais de defesa dos direitos humanos devido aos desmandos cometidos com as torturas, assassinatos, expulsões e desaparecimentos de opositores ao regime.

A outra facção militar era denominada de *Grupo Sorbone*, mais intelectual, comedida e moderada em suas ações. Não menos incisivo, porém, planejavam e tinham estratégias bem delineadas. Eles sabiam muito bem das implicações, ações e reações de sua influência. O *Grupo Sorbone*, defendia o fim da ditadura de forma gradual.

Nesse período, a burguesia (representada pelos grupos econômicos das áreas financeira, de comunicações, grandes empreiteiros e ruralistas) reivindicava uma parcela

maior de atuação no controle da economia e contava com um contingente expressivo no Congresso Nacional.

Essas classes se mostravam contrárias ao regime devido ao modelo econômico desenvolvido pela ditadura militar, que já apresentava sinais de esgotamento -- aumento da dívida externa, inflação, baixos salários.

A sociedade civil expressava seu inconformismo com a ditadura militar, organizando-se por meio dos movimentos sindicais e dos estudantes, da imprensa, de setores da Igreja, de instituições como a Organização dos Advogados do Brasil (OAB), da Associação Brasileira de Imprensa (ABI), reivindicando, entre outras coisas, a anistia para os presos políticos.

Este cenário evidenciava a crise na qual se encontrava o regime de ditadura e contribuiu para a sua decadência, culminado com o processo de redemocratização do Brasil.

A instabilidade do bloco do poder no Brasil no período em questão- decorre em primeiro lugar dos conflitos entre as diferentes facções militares, bem como do enfraquecimento da aliança entre estes e setores da classe burguesa. Em segundo lugar, decorre também do crescimento da oposição ao regime, no âmbito da sociedade civil. Do ponto de vista das facções militares, a ascensão de Geisel significava o retorno da corrente sobornista, tida como liberal e identificada como ‘castelista, favorável, portanto, à transformação do Brasil numa potência moderna dotada de alguma forma de democracia.(GERMANO, 2000, p.211)

Diante dessa realidade nos dois últimos governos militares, do general Ernesto Geisel (1974- 1979) e do presidente João Batista de Figueiredo (1979-1985), consolida-se o processo de reabertura política.

No dia 12/05/1978, aconteceu o primeiro movimento grevista no país desde 1968. Os operários da fábrica SAAB- Scania, em São Bernardo do Campo, realizaram uma greve com repercussão em toda a nação.

No governo de João Batista de Figueiredo, foi assinada a Lei da Anistia, suspendendo as penalidades impostas aos opositores do regime militar. Esta lei, de caráter amplo e irrestrito, garantiu o retorno ao Brasil de exilados políticos que haviam cometido “*crime*” contra a ditadura anos anteriores.

No governo de José Sarney,⁴² foram realizadas ações que consolidaram a gestão democrática, como a participação da sociedade na escolha de seus representantes políticos.

⁴² Primeiro presidente civil após a ditadura.

No final de seu mandato, foram realizadas *eleições diretas*⁴³ para a presidência da República, para a prefeitura das capitais e dos municípios até então considerados como "*áreas de segurança nacional*".

A política do governo Sarney adotou a retórica de tudo pelo social, baseada em três estratégias de ação: "clientelismo, tutela, assistencialismo, que na verdade pouco se diferenciava dos governos militares" (ZOTTI, 2004, p.197).

Ao mesmo tempo, outros sujeitos políticos ganharam força aliados aos ideais das classes populares:

[...] as comunidades eclesiais de base, uma fração da igreja católica, [...] vinculada à luta contra a ditadura e pela redemocratização do país tem papel importante no início da década de 1980. A criação da Central Única dos Trabalhadores – CUT , em julho de 1983, expressa um campo de forças da classe trabalhadora, afirmando naquele momento, o que se denominou um novo sindicalismo com perfil explícito de classe. O PT, cujo manifesto de criação foi divulgado em 10.02.1980, tem sua base fundamental nesses dois sujeitos coletivos. (FRIGOTTO, 2006, p.36)

O Movimento dos Sem Terra foi organizado oficialmente e colocou na pauta das discussões sociais o direito à terra com um projeto de desenvolvimento e das relações de propriedade no campo.

A volta dos exilados políticos em 1981 e as eleições para governadores em 1982 foram acontecimentos que contribuíram para o processo de reabertura política. Assim, são dados os primeiros passos para eleição direta à presidência da República, com a emenda apresentada pelo deputado Dante de Oliveira; derrotada em 25/04/1984.

Em 1987 foi instalada a Assembléia Nacional Constituinte, que se encerrou em 1988, com a aprovação da nova Constituição.

4.2 O Processo de Adequação da Educação Nacional aos Interesses Postos pelo Modelo Desenvolvimentista Adotado

⁴³Fernando Collor, foi o primeiro presidente da República eleito pelo voto direto após o Regime Militar, em 1989, tendo governado o Brasil entre 1990 e 1992. Seu governo foi marcado pelo Plano Collor, pela abertura do mercado nacional às importações e pelo início do Programa Nacional de Desestatização (este processo será estudado no 5º capítulo). Renunciou ao cargo em razão de um processo de impeachment fundamentado em acusações de corrupção.

No período dos governos militares, as ações pautadas no modelo “*nacional desenvolvimentista*” proporcionaram transformações em vários setores da sociedade, entre estes a educação.

A adequação do sistema educacional ao modelo desenvolvimentista foi necessária por vários motivos. Entre estes se destacam os subsídios dados às empresas multinacionais, que se instalaram no Brasil, ampliando e diversificando os postos de trabalho em todos os setores da economia, exigindo mão-de-obra com melhores níveis de formação, pois as ocupações existentes necessitavam de qualificação adequada às atividades de cada nível e ramo de atividade.

Com a expansão da indústria para a produção de bens de capitais duráveis, como as siderúrgicas, a metalurgia, a química, as usinas hidroelétricas, as rodovias, as ferrovias, os portos e aeroportos, estruturas indispensáveis ao desenvolvimento do capitalismo, era necessário que o “*capital humano*” também se expandisse na mesma proporção.

O governo militar, para fazer as adequações necessárias no sistema educacional, efetivou ações alicerçadas em dois fatores: na racionalidade capitalista e nos empréstimos externos. Neste contexto:

No plano educacional, o governo militar, seguindo o lema “Segurança e Desenvolvimento”, norteou os planejamentos tendo como meta alcançar o desenvolvimento através da educação. A base teórica foi dada pela Teoria do Capital Humano, que trouxe todo discurso da educação como investimento, incentivando a qualificação profissional e vinculando a educação à formação de mão-de-obra. Neste sentido, o saber técnico foi-se desvinculando do político e do social, esvaziando-se e diluindo-se os conteúdos educacionais. (SIQUEIRA, 1987, citado por FEITOSA, 2006, p.97)

A adequação do sistema educacional foi realizada em vários aspectos: na legislação, nos currículos, na construção e reforma dos espaços educacionais. Para efetivar estas mudanças, foram firmados vários acordos entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID), conforme evidencia o quadro 12.

QUADRO 12: Acordos Assinados pelo governo Brasileiro no período de 1960 a 1970:

Data de Assinatura do Acordo	Órgãos ou Instituições Envolvidas no Acordo	Objetivos do Acordo	Metas do Acordo	Período de Vigência
26 de Junho de 1964	MEC-USAID	Contratar seis assessores americanos	Aperfeiçoar o Ensino Primário.	2 anos
18 de Setembro de 1968	MEC-CONTAP-USAID	Prestar assistência na implantação do sistema de ensino secundário destinado a introduzir e estimular o desenvolvimento de ginásios polivalentes e adaptar os currículos tradicionais de ensino secundário brasileiro às atuais necessidades sócio-econômicas do país.	Assessorar a reformulação do Ensino Secundário.	Até 31 de Dezembro de 1969.
17 de Janeiro de 1969	MEC-USAID	Dar prosseguimento ao plano de assistência técnica a Conselhos Estaduais de Educação e treinamento de planejamento e assessores no campo da educação. Por esse acordo, a USAID prorroga o convênio firmado com a San Diego em 1966 para até dezembro de 1969, como também proporciona serviços consultivos de mais 6 especialistas e programas de bolsas nos EUA.	Assessorar os Conselhos Estaduais de Educação. Capacitar técnicos da área de educação.	Até 31 de Dezembro de 1970.
5 de Maio de 1966	Ministério da Agricultura CONTAP-USAID	Implementar novas metodologias para o Ensino Agrícola	Formar Técnicos Rurais	
24 de Junho de 1966	MEC-CONTAP-USAID	Assessoria Americana Expansão e Aperfeiçoamento do Quadro de Professores de Ensino Médio no Brasil .	Capacitar os professores do Ensino Médio no Brasil. Reformular as Faculdades de Filosofia no Brasil. Capacitar Técnicos Brasileiros.	
30 de Junho de 1966	MEC-USAID	Assessorar as universidades	Modernizar os métodos de gestão das Universidades.	
17 de Outubro de 1969	MEC-USAID	Extensão a 5 novos Estados de assistência técnica para elaboração de planos integrados relacionados com ensino primário e médio e na formação e treinamento de um corpo de planejadores e assessores em questões educacionais	Assessorar o planejamento de ações para o ensino primário e médio. Formar uma equipe de planejadores e assessores em educação.	Até 31 de Dezembro de 1970
30 de Dezembro de 1966	MEC-SUDENE-CONTAP-USAID	Criar Centro de Treinamento Educacional Brasileiro		
6 de Janeiro de 1967	MEC-SNEL-USAID	Cooperação para Publicações Técnicas, Científicas		

		e Educacionais		
27 de Novembro de 1967	MEC-CONTAP-USAID	Cooperação para continuidade do primeiro acordo relativo à orientação vocacional e treinamento de técnicos rurais		
13 de maio de 1970	MEC-USAID	Expandir a capacidade de planejamento educacional do MEC para formular planos plurianuais, proporcionar projetos em nível nacional, identificando os problemas cruciais, a projeção de necessidades futuras e a elaboração de planos de implementação.	Assessorar o MEC na elaboração de projetos educacionais.	Até 31 de dezembro de 1971
01 de Janeiro de 1972	MEC-USAID	Prestar assistência técnica aos Estados para elaboração de planos de educação no que diz respeito ao ensino fundamental ou de 1º grau; incrementar, nos Estados, mentalidade de planejamento educacional, especializar um grupo de técnicos em planejamento no estudo, elaboração, implementação, avaliação e reformulação de planos, programas e projetos educacionais.	Assessorar os Estados na elaboração de planos educacionais para o ensino fundamental ou de 1º grau.	Até 31 de março de 1972.
17 de janeiro de 1968 a 31 de dezembro de 1969	MEC-USAID	Dar continuidade a assistência na implantação do sistema de ensino secundário destinado a introduzir e estimular o desenvolvimento de ginásios polivalentes e adaptar os currículos tradicionais de ensino secundário brasileiro às atuais necessidades sócio-econômicas do país.	Planejar o Ensino Secundário e Serviços Consultivos	1 ano

FONTE: Romanelli (1995, p.213), Arapiraca (1982, p.134-135)

De acordo com o quadro, esses acordos eram destinados aos diversos níveis e modalidades de ensino com objetivo de adaptar o sistema educacional aos moldes do capitalismo internacional:

Com a assinatura dos acordos inaugura-se um novo estilo de fazer política educacional no país.[...] Não se trata apenas de acordos de “cooperação técnica”, mas de um verdadeiro planejamento ideológico.

[...] O objetivo político de inculcação dos ideais (ideologia) americanos, como a livre iniciativa, o culto de propriedade privada, o anticomunismo, deveria servir ao objetivo econômico que consistia em garantir o mercado para as empresas americanas e a livre expansão interna do capitalismo. A universalização do mercado, exigência do capitalismo monopolista, supõe a transformação de todos os bens em mercadoria, inclusive a educação que passa a ser fundação do capital, sujeita à lei da oferta e da procura. (GADOTTI, 1982, p.7-8)

Para respaldar a necessidade desses acordos, o governo utilizou algumas estratégias. Uma delas, segundo Arapiraca (1982), foi referendada pelo Conselho Federal de Educação, que realizou um diagnóstico e concluiu que um dos fatores impeditivos do desenvolvimento da educação era a falta de capacitação dos profissionais responsáveis em estabelecer planos consistentes para o setor educacional que pudessem legitimar os ideais de um Brasil potência. Por causa dessa deficiência técnica, ficou estabelecido que seria necessário o assessoramento por parte de consultores norte-americanos. Amparados nesta justificativa, o MEC solicitou ajuda, sob a forma de cooperação técnica e de financiamento, à USAID.

Outra justificativa utilizada para possibilitar a assinatura desses acordos, foi criar uma estratégia para comprovar que o sistema educacional brasileiro passava por uma crise e que havia necessidade de contar com assessoria externa para resolver esses problemas. Os acordos firmados tinham os mesmos objetivos: a capacitação dos técnicos do governo, a assessoria de profissionais estrangeiros (americanos) e a construção e reforma de instituições de ensino.

Era necessário que o sistema educacional estivesse preparado para construir o “Brasil-potência”, pois embora vivêssemos a fase áurea da repressão, havia uma certa euforia e aceitação por alguns segmentos da sociedade com relação ao regime, devido “os êxitos da política econômica posta em prática pelo governo.” (GERMANO, 2000, p.159).

Uma das ações resultantes dos convênios assinados entre o MEC e a USAID que influenciou na reorganização do Ensino Agrícola foi a criação do Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio (PREMEN) pelo Decreto Presidencial Nº. 63.914 de 26 de Dezembro de 1968. Este programa tinha como objetivo,

[...] incentivar e implementar o desenvolvimento quantitativo, a transformação estrutural e o aperfeiçoamento do ensino médio, e, com base no planejamento da Equipe de Planejamento do Ensino Médio (EPEM), construir, instalar e equipar Escolas Polivalentes que associam a educação geral à sondagem vocacional. Começou a funcionar em 1º de fevereiro de 1970, em quatro Estados: Minas Gerais, Bahia, Rio Grande do Sul e Espírito Santo. (ARAPIRACA, 1982, p.136)

Em Janeiro de 1972, pelo decreto Nº 70.067 o governo reformulou a estrutura do órgão para que ele pudesse cumprir os propósitos dos novos financiamentos estabelecidos com a USAID. Dessa forma, o PREMEN passou a se chamar – Programa de Expansão e Melhoria do Ensino, permanecendo a mesma sigla.

O acordo MEC-USAID foi financiado pelo Banco Mundial (BM) e o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio (PREMEN) e foi executado no período entre 1971 a 1978, um dos objetivos desse acordo era:

[...] assegurar a melhoria e a expansão do ensino técnico de 2º grau, industrial e agrícola. Os objetivos do projeto para o ensino agrícola visavam ao desenvolvimento de metodologias de ensino segundo o modelo do sistema escola-fazenda. Embora este enfoque já tivesse sido considerado no âmbito da cooperação técnica bilateral desde os anos 60, o projeto do Banco Mundial visava reforçar o modelo norte-americano de desenvolvimento rural, que fundamentava o enfoque pedagógico da escola-fazenda. (FONSECA, 2000, p.236)

Dessa forma, os pressupostos desses acordos proporcionaram a reforma e construção de novos espaços educativos e influenciaram na sistematização da legislação educacional para o ensino de 1º e 2º graus, onde percebe-se :

[...] uma forte interferência das agências multilaterais e de parte do empresariado brasileiro, que com propostas economicistas, promoveram um reducionismo pedagógico para atender exclusivamente ao setor produtivo. A escola assume o papel de formadora do capital humano. Na formação profissional, os currículos são pautados pelo pragmatismo e pelo imediatismo da formação especializada. (CIAVATTA; FRIGOTTO, 2006, p.86)

Além da construção e reforma dos espaços educativos, foram elaboradas prescrições para que o sistema educacional ficasse compatível com as necessidades do modelo desenvolvimentista:

1. **Parecer N° 853, de 12/11/1971:** Núcleo Comum para os currículos do ensino de 1° e 2° graus. A doutrina do Currículo na Lei N° 5692/71.
2. **Resolução N° 8, de 01/12/1971:** Fixou o Núcleo Comum para os currículos do ensino de 1° e 2° graus, definindo-lhes os objetivos e a amplitude.
3. **Parecer N° 45 de 12/1/1972:** A qualificação para o trabalho no ensino de 2° grau. O mínimo a ser exigido em cada habilitação profissional.
4. **Resolução N° 2 de 27/1/1972:** Fixa os mínimos a serem exigidos em cada habilitação profissional (ou conjunto de habilitações afins) no ensino de 2° grau (anexa ao Parecer N° 45/72)
5. **Parecer N° 339 de 6/4/1972:** O significado da parte de formação especial do currículo de ensino de 1° grau.
6. **Parecer N° 871 de 11/8/1972:** Matérias da parte diversificada do currículo de 1° e 2° graus, para o sistema federal.
7. **Parecer N° 76 de 23/1/75:** O ensino de 2° grau na Lei N° 5.692/71
8. **Resolução N° 58 de 22/12/1976:** Altera dispositivos da Resolução N° 8, de 1° de Dezembro de 1971 e dá outras providências.
9. **Portaria N° 505 de 22/1/1977:** Aprova diretrizes básicas para o ensino de Educação Moral e Cívica, nos cursos de 1° e 2° graus, e de Estudos de Problemas Brasileiros nos cursos superiores.
10. **Parecer N° 540 de 10/2/1977:** “Sobre o tratamento a ser dado aos componentes curriculares previstos no art.7° da lei N° 5.692/71. (ZOTTI, 2004, p.168, grifos nossos)

Serão analisados neste capítulo a Lei N° 5692/71 e o Parecer N° 45 de 12/1/1972, pois apresentam em seus conteúdos dispositivos que abordam o ensino agrícola. Além dessas prescrições oficiais, também subsidiarão à análise o Desenho Curricular do Curso Técnico em Agropecuária e o Manual das Diretrizes e Funcionamento das Escolas Agrotécnicas. Estes documentos foram coletados nos arquivos da instituição e selecionados para esta pesquisa, porque demonstram como foi organizado o sistema de ensino para se adaptar à estrutura que estava sendo exigida no período da ditadura militar.

Com relação à Lei N° 5692/71, a profissionalização é o eixo do segundo grau, e as escolas técnicas e agrotécnicas de nível médio formularam as propostas curriculares na “concepção de capital humano, de investimento no indivíduo, executadas de forma produtivista, dualista e fragmentária”. (CIAVATTA; FRIGOTTO, 1992 citados por SANTOS, 2006, p. 217)

A lei N° 5692/71 prescreveu que “a formação geral e a formação especial voltada para uma habilitação profissional ocorressem em um mesmo currículo, na totalidade prevista para o ensino de 2° grau”. (RAMOS, 2006, p.295)

No Capítulo I, do Ensino de 1° e 2° graus, Art° 1° que trata dos objetivos do ensino de 1° e 2° graus a formação profissional é considerada como parte integrada ao ensino médio: “O ensino de 1° e 2° graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação

necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania.” (BRASIL, 1971, p.231)

Nestes trechos da LDB N° 5692/71, estão explícitas as modificações na estrutura e funcionamento do ensino, pois aumentou a escolaridade obrigatória de quatro para oito anos, que foi denominada de 1º grau. Enquanto que o ensino médio, ou 2º grau, é reduzido de sete para três a quatro anos com a formação profissional em uma determinada habilitação integrada com o ensino médio.

De acordo com Art. 4º da LDB N° 5692/71, os currículos seriam estruturados da seguinte forma:

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

§1º-Observar-se-ão as seguintes prescrições na definição dos conteúdos curriculares:

I- O Conselho Federal de Educação fixará para cada grau as matérias relativas ao núcleo-comum, definindo-lhes os objetivos e a amplitude.

II- Os Conselhos de Educação relacionarão, para os respectivos sistemas de ensino, as matérias dentre as quais poderá cada estabelecimento escolher as que devam constituir a parte diversificada.

III- Com aprovação do competente Conselho de Educação, o estabelecimento poderá incluir estudos não decorrentes de matérias relacionadas de acordo com o inciso anterior. [...]

§ 3º- Para o ensino de 2º grau, o Conselho Federal de Educação fixará, além do núcleo comum, o mínimo a ser exigido em cada habilitação profissional ou conjunto de habilitações afins. [...]

§ 1º- Observadas as normas de cada sistema de ensino, o currículo pleno terá uma parte de educação geral e outra de formação especial, sendo organizado de modo que :

a) no ensino de 1º grau, a parte de educação geral seja exclusiva nas séries iniciais e predominante nas finais ;

b) no ensino de 2º grau, predomine a parte de formação especial.

§2º- A parte de formação especial de currículo:

a) terá o objetivo de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho no ensino de 1º grau e de habilitação profissional no ensino de 2º grau.

(BRASIL, 1971, p.232)

Apesar de, no texto, a Lei N° 5692/71 especificar que a formação profissional seria ministrada no 2º grau na parte relacionada à formação especial do currículo, esta não especifica quais seriam os conteúdos desta formação especial e delega a função de sistematizar estas habilitações ao Conselho Federal de Educação.

Com base nesta prerrogativa, o Conselho Federal de Educação elaborou o parecer N° 45, de 12/1/1972, onde explica, no que consiste à profissionalização no 2º grau, enumerando

as 130 habilitações com suas respectivas disciplinas mínimas obrigatórias por área profissional, a organização dessas habilitações tinha como objetivo incorporar ao currículo as demandas do mercado de trabalho, com ênfase num ensino tecnicista.

Essas habilitações específicas cumpriam a finalidade profissionalizante do ensino de segundo grau definido na LDB Nº 5692/71, “com as habilitações profissionais que são obtidas mediante o cumprimento de currículos oficialmente aprovados e os respectivos diplomas e certificados, devidamente registrados, conferem aos portadores direitos específicos de exercício das profissões”. (RAMOS, 2006, p.297)

As instituições de ensino agrícola, para se adequarem às legislações (Lei Nº 5692/71 e Parecer Nº 45/72), organizaram seus currículos de acordo com a metodologia do Sistema Escola-Fazenda (SEF). A implantação do SEF nas instituições de ensino agrícola ocasionou mudanças em diversos aspectos. O modelo pedagógico do sistema escola-fazenda se particularizou no currículo, “na organização administrativa e acadêmica, nas especificações educacionais, nas dependências complementares e chegando até às plantas e layouts⁴⁴.” (FERREIRA, 2002 citado por CAMPOS, 2005, p.15)

Por esse motivo, antes de analisarmos as mudanças que o SEF proporcionou no currículo, é necessário entendermos no que consiste este modelo e por que foi implementado nas instituições de ensino agrícola federal a partir da década de 1960.

4.3 A implantação do Sistema Escola-Fazenda (SEF) nas instituições federais de ensino técnico agrícola

As mudanças ocorridas na estrutura da sociedade devido ao modelo nacional desenvolvimentista influenciaram na reorganização do ensino de primeiro e segundo graus, pois tornou obrigatória a profissionalização no ensino secundário, com o objetivo de tornar a formação profissional(entre estes o ensino agrícola) mais adequada às novas demandas do processo de produção capitalista.

No ensino agrícola, a lógica capitalista industrial-financeira invadiu o campo a partir da década de 1960, com a denominada “*Revolução Verde*”.

⁴⁴ Vocábulo inglês que significa desenho, plano, esquema (CANAI; D’ANDREA, 2003, p.146).

A “*Revolução Verde*” consistiu na mudança das bases tecnológicas da produção agropecuária, que passou a sustentar-se na dependência dos agricultores familiares ao capital industrial (máquinas, equipamentos, fertilizantes e venenos) e a utilização de um conjunto de técnicas e insumos agrícolas para possibilitar o aumento da produtividade agrícola mundial.

Esse cenário se estabeleceu no setor agrícola, primeiro devido à estratégia de tornar o Brasil uma grande potência, o que ocasionou um substancial crescimento do setor de exportações de produtos agrícolas.

O segundo motivo está relacionado ao contexto internacional. Após a Segunda Guerra Mundial, havia uma preocupação em aumentar a produção de alimentos, devido à miséria e à fome que se instalaram em alguns países. Por esse motivo, foi proposto um pacote de tecnologias e produtos que possibilitariam o rápido aumento da produção agrícola, principalmente dos países subdesenvolvidos.

No Brasil, a “*Revolução Verde*” foi implantada com o apoio das instituições governamentais, com formação de políticas agrícolas favoráveis, subsídios e ampla aceitação em universidades e entidades de pesquisa.

Data desse período a criação do curso de Licenciatura em Ciências Agrícolas, na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Este curso, segundo Oliveira (1998, citado por FEITOSA, 2006, p. 75), delimitou:

[...] seu processo formativo aos proclames do modelo pedagógico do Sistema Escola-Fazenda, cuja concepção de educação técnica firma-se na relação produtivista e unidirecional do mercado e da produção agropecuária de finalidades empresariais.

Nesse contexto, os professores dos colégios agrícolas contribuía para a formação dos técnicos de nível médio de modo que se tornassem disseminadores dessas tecnologias (adubação química, mecanização agrícola motorizada, implementos e máquinas agrícolas, inseminação artificial, entre outras). A formação dos técnicos agrícolas de nível médio, nessa perspectiva, daria o suporte necessário para que essas tecnologias advindas da modernidade agrícola pudessem cumprir seu papel no desenvolvimento do país.

O capital controla o Estado e seu planejamento, as políticas educativas, reformas curriculares e, conseqüentemente, as práticas pedagógicas, que se constituem como conhecimento oficial.

O processo de modernização⁴⁵ da agricultura ocasionou a implantação de diversas medidas para adequar o ensino profissional agrícola ao processo de industrialização. Entre essas medidas, destaca-se a implantação da Metodologia do Sistema Escola-Fazenda (SEF) nas escolas agrotécnicas.

Segundo Campos (2005, p.16), desde a década de 1960 já existiam experiências com a implantação do sistema escola-fazenda nas instituições de ensino agrícola:

As primeiras experiências de implantação do Sistema Escola-Fazenda (SEF) no Brasil foram realizadas na década de 60, em São Paulo, dando origem ao modelo de ensino agrícola cuja diretriz político-pedagógica estava fundamentada na idéia de que a agricultura é uma indústria de produção e lucrativa, quando bem planejada e executada em bases econômicas.

Nessa época, os pressupostos do modelo curricular prescrito no Sistema Escola-Fazenda foram implementados nas escolas agrotécnicas brasileiras e permaneceram como base da organização pedagógica até a Reforma da Educação Profissional (REP), em 1996. Sua implantação estava condizente

[...] com o modelo de política econômica adotado pelo governo brasileiro, e impulsionados pelo fenômeno da Revolução Verde e pelos acordos Internacionais (MEC-USAID), os colégios agrícolas passaram por uma significativa expansão, enfatizando a aquisição de conhecimentos úteis e habilidades manuais no processo de ensino aprendizagem, típicos do paradigma taylorista/ fordista. (TAVARES, 2004, p.42)

Esta metodologia tinha como propósito operacionalizar a parte diversificada do currículo que conferia a habilitação profissional prescrita no parecer Nº 45 de 14/1/1972 e proporcionar experiências indispensáveis à fixação dos conhecimentos adquiridos nas aulas teóricas- práticas .O processo de educação-produção possibilitaria ao educando aprofundar e ampliar o horizonte da compreensão das relações que se estabelecem a partir do processo produtivo. A essa metodologia de ensino aplicava-se o princípio “aprender a fazer e fazer para aprender”.

⁴⁵ Por modernização da agricultura entende-se a mudança na base técnica da produção agrícola. É um processo que ganha dimensão nacional no pós –guerra com a introdução de máquinas na agricultura (tratores importados), de elementos químicos (fertilizantes, defensivos, etc.), mudanças de ferramentas e mudanças de culturas ou novas variedades. É uma mudança na base técnica da produção que transforma a produção artesanal do camponês, à base da enxada, numa agricultura moderna, intensiva, mecanizada, enfim uma nova maneira de produzir.(KAGEYAMA, 1990 citado por FEITOSA, 2006, p.68).

Dessa forma, O SEF tinha como diretriz pedagógica formar o técnico agrícola, de modo a torná-lo “um elemento integrante do processo ensino-aprendizagem, buscando conciliar educação, trabalho e produção”. (BRASIL, 1990, p.10)



Gráfico 1 – Sistema Escola-Fazenda

Fonte: Diretrizes de Funcionamento das Escolas Agrotécnicas (BRASIL, 1990, p.11)

De acordo com o gráfico, o modelo pedagógico do SEF era operacionalizado com três componentes fundamentais: as Salas de Aula, as Unidades Educativas de Produção- (UEPs) e a Cooperativa – Escola. Cada um desses elementos tinha uma função específica para o aprendizado.

A *Sala de aula* era o espaço destinado ao processo ensino-aprendizagem onde se estabeleceria o relacionamento professor/aluno, estimulando o desenvolvimento da capacidade de análise e reflexão fundamentais à formação do educando.

As *Unidades Educativas de Produção-UEPs* funcionariam como laboratórios de ensino das disciplinas da parte diversificada do currículo. Estas ficavam localizadas no espaço natural da escola-fazenda, facilitando a integração entre as aulas teóricas e práticas. Cada UEP constituía uma unidade educativa completa, incluindo uma sala ambiente onde são ministrados os conteúdos das disciplinas que constituíam o eixo da parte diversificada do currículo. As UEPs eram constituídas da seguinte forma: 3 unidades de Agricultura (Olericultura e Jardinagem, Culturas Regionais Temporais, Culturas Perenes) três de Zootecnia (Animais de Pequeno porte, Animais de Médio Porte, Animais de Grande Porte), uma de Mecanização Agrícola e uma de Agroindústria.⁴⁶

⁴⁶ Quando o Colégio Agrícola Manoel Barata mudou-se para Castanhal- PA, o Setor de Agroindústria tinha estrutura física para produção de farinhas e rações. Na década de 1990, foi realizada uma reforma neste setor com recursos financeiros da Fundação VITAE que assinou convênio com a escola e foram construídos dois laboratórios, um para processamento de derivados do leite e um para processamento de frutas, e um forno para preparação de alimentos defumados.

A *Cooperativa-escola*, segundo Marques & Love (1993) teria várias funções no sistema escola-fazenda, como um órgão dinamizador para a execução dos projetos de produção nos colégios agrícolas, promovendo a defesa dos interesses comuns e realizando a comercialização da produção originária do processo de ensino agrícola. Teria como objetivos viabilizar os princípios do cooperativismo, apoiar a ação educativa da escola e oportunizar o exercício da cidadania através da participação dos associados na co-gestão do patrimônio e no desenvolvimento dos projetos orientados.

Além destes três componentes fundamentais, o SEF tinha como atividades complementares ao currículo: a *monitoria*, o *plantão de final de semana* e o *rodízio de férias*.

A monitoria era exercida pelos alunos da 3ª série, nas UEPs e na Cooperativa-Escola. Os setores responsáveis pelo planejamento e acompanhamento da monitoria eram o Serviço de Educação-Produção (SEP), a Seção de Supervisão Pedagógica (SSP), a Seção de Orientação Educacional (SOE) e Seção de Integração Escola-Comunidade (SIEC).

O plantão de final de semana seria exercido por professores e por grupos de alunos provenientes das três séries, sendo o responsável pelo planejamento e organização dos plantões de final de semana o Serviço de Educação e Produção.

O rodízio de férias se justificava pela necessidade de, nos períodos de recesso escolar, os alunos terem oportunidade de acompanhar os projetos que continuariam em andamento, aplicando os conhecimentos adquiridos e ao mesmo tempo dando a manutenção adequada aos projetos agropecuários

De acordo com as características dadas a respeito do SEF, observa-se que este modelo de ensino tinha procedimentos cuidadosamente descritos nos manuais editados pelos órgãos oficiais para que fossem cumpridos nas instituições oficiais.

4.4 O currículo prescrito para o Colégio Agrícola Manoel Barata: o que mudou com a adoção do Sistema Escola-Fazenda?

A primeira mudança que ocorreu com a adoção do SEF no Colégio Agrícola Manoel Barata foi a reorganização do espaço escolar, pois no início do governo militar a instituição localizava-se na Ilha de Caratateua (Outeiro- PA).

A mudança foi autorizada pelo Decreto Federal, Nº. 70.688 de 8 de junho de 1972.

O Presidente da República, usando da atribuição que lhe confere o artigo 81, itens III e IV, da Constituição, decreta

Art.1º É autorizada a transferência do Colégio Agrícola “Manoel Barata”, da sede atual, na localidade de Outeiro (Ilha Caratateua), Município de Belém, Estado do Pará, para a cidade de Castanhal, Município de Castanhal, Estado do Pará.

§ 1º A transferência do estabelecimento deverá estar concluída até Junho de 1972, podendo o Projeto de Desenvolvimento do Ensino Médio- **PRODEM** , tomar as medidas executivas correspondentes.

§ 2º Os imóveis e instalações deixados em Outeiro serão entregues ao Serviço de Patrimônio da União, para destinação que julgar conveniente.

Art.2º Este Decreto entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Brasília, 8 de Junho de 1972; 151º da Independência e 84º da República.

Emílio G.Médici

Antônio Delfim Netto.

Jarbas G. Passarinho. (BRASIL, 1972, p.43, grifos nossos)

A construção da escola no município de Castanhal foi possível devido a um dos empréstimos do Banco Mundial específico para o ensino agrícola, com objetivo de construir e reformar sete escolas: “uma no Rio Grande do Sul; uma em Jundiaí, no Estado de São Paulo; uma em Brasília; uma no Rio de Janeiro; uma em Pernambuco; uma em Belém, no Estado do Pará; e, uma em Sergipe.” (NASCIMENTO, 2004, p.270)

De acordo com a reportagem do Jornal O Liberal “Manoel Barata Disse Adeus”, a mudança para Castanhal aconteceu no dia 18 de Junho de 1972. O trecho abaixo da reportagem descreve alguns acontecimentos relacionados ao dia da transferência:

O Decreto Federal Nº 70.688, de 8 de Junho de 1972 transferiu definitivamente para o Município de Castanhal, o Colégio Agrícola “Manoel Barata”, devendo ser inaugurado no próximo dia 22 de junho com a presença do Ministro Jarbas Passarinho.

[...]

Na terça-feira bem cedo, a balsa “Tamandaré” (do DER), amanheceu na rampa da “Sétima Rua”. Sua missão: transportar os caminhões com todo o material do “Manoel Barata” para Castanhal. Os professores Carlos Farias, Tennyson Aragão e Odoval Gonçalves do PRODEM órgão executor do processo de transferência, e diretamente ligado ao Ministério da Educação e Cultura, desde a muito tempo haviam tomado café e se preparavam para comandar o carregamento dos caminhões. Funcionários, auxiliares e braçais se revejavam em empacotar tudo com todo o cuidado. O professor Joaquim Lopes a um canto a tudo assistia: seu vice, João Pedro, se misturava com os trabalhadores, sem entretanto, deixar de escapar uma lágrima. Era o adeus ao Manoel Barata ao Outeiro e a Icoaraci.(O LIBERAL, 1972, p.7)



Figura 6: O exército chegando com a mudança do Colégio Agrícola Manoel Barata no município de Castanhal- PA
Fonte: Arquivos do DDE/1972



Figura 7: Os caminhões do exército com a mudança em frente a UEP destinada à fabricação de farinha e rações.(Castanhal- PA)
Fonte: Arquivos do DDE/1972

No Setor de Registros Escolares da EAFC-PA, encontra-se arquivada uma cópia do projeto “*Planejamento de Escola Fazenda*”, que o Diretor Joaquim Rodrigues Lopes, em 1973, encaminhou ao Departamento do Ensino Médio (DEM), solicitando recursos financeiros para fazer as adaptações físicas e implantar os projetos necessários à metodologia do SEF.

Nesse projeto, estavam explicitados os procedimentos que o Colégio Agrícola Manoel Barata já executava ou ainda pretendia implantar para operacionalizar o SEF na instituição. A apresentação do projeto encontra-se transcrita abaixo

Objetivando a melhor preparação técnica dos profissionais que vêm incluindo o curso de Técnico Agrícola, nos vários estabelecimentos de ensino médio de 2º grau, pertencentes à sua rede de Ensino Agrícola, o MEC introduziu no currículo do referido curso, a Filosofia da Escola Fazenda.

Infelizmente, nem todos os Colégios Agrícolas puderam ser contemplados com essa medida de elevado descortino administrativo do titular da Pasta de Educação e Cultura, Ministro Jarbas Gonçalves Passarinho, ora por falta de infra-estrutura de alguns deles, ora por carência de recursos financeiros. O Colégio Agrícola “Manoel Barata” integrou essa situação. Entretanto, esta Diretoria, considerando a importância dessa filosofia de ensino resolveu implantá-la, mesmo a título de experiência, a partir de agosto de 1971. Os resultados, conforme era de se esperar, foram os mais auspiciosos possíveis. Dispõe hoje este colégio de uma equipe, embora pequena, de professores com curso de Escola Fazenda, em centros de treinamento especializados e credenciados pelo Departamento de Ensino Médio do MEC. Este trabalho foi pelos mesmos elaborado. Esperamos, pois, que ele venha a servir de roteiro para a implantação dessa filosofia de ensino, em caráter definitivo, dentro do mais curto prazo possível, a fim de que possamos, dessa maneira, utilizar a experiência desses professores, no sentido do aprimoramento do ensino agrícola, objetivando a preparação de Técnicos Agrícolas mais eficientes e capacitados.

Castanhal, 26 de julho de 1973.

Joaquim Rodrigues Lopes

Engenheiro Agrônomo

DIRETOR

(APRESENTAÇÃO DO PROJETO PLANEJAMENTO DA ESCOLA FAZENDA, 1973)

As fotos seguintes ilustram como ficaram organizadas as dependências da instituição em Castanhal-PA, para a operacionalização da metodologia de ensino do SEF.



Figura 8: O espaço da Escola-Fazenda, organizado com as UEPS no Colégio Agrícola Manoel Barata (Castanhal- PA)
Fonte:Arquivos do DDE .Sem data de Registro



Figura 9: Estrada que vai para o campo e UEP de mecanização à direita.
(Castanhal-PA)

Fonte: Arquivos do DDE Sem data de Registro.



Figura 10 : Layout da parte externa da UEP de Agricultura (Castanhal-PA)

Fonte: Arquivos do DDE. Sem data de Registro



Figura 11: Layout da parte interna da UEP de Agricultura –Sala das Aulas Teóricas da parte diversificada do currículo. (Castanhal- PA)
Fonte: Arquivos do DDE . Sem data de Registro



Figura 12: Alunos em Aula Prática na UEP de Agricultura (Castanhal- PA)
Fonte: Arquivos do DDE Sem data de Registro



Figura 13: UEP Agroindústria / Fabricação de Farinha e Rações (Castanhal- PA)
Fonte: Arquivos do DDE. Sem data de Registro.



Figura 14:Cooperativa-Escola um dos principais componentes pedagógicos do SEF
Fonte: Arquivos do DDE. Sem data de Registro.

As UEPs eram salas de aula construídas no espaço da Escola-Fazenda para que a parte diversificada do currículo prevista na Lei n °5692/71 e no Parecer n°45/72 referente à habilitação profissional pudesse ser operacionalizada. O Colégio Agrícola Manoel Barata tinha as UEPS correspondentes aos setores de Agricultura (I, II,III), Zootecnia (pequenos e grandes animais), Mecanização Agrícola e Agroindústria (Casa de produção de farinha e rações).

Os alunos estudavam a parte teórica dos conteúdos referentes à parte diversificada nas salas de aula das UEPS e em seguida aplicavam os conhecimentos teóricos nos projetos

localizados na parte externa da UEP. O resultado desse aprendizado era a produção de hortaliças, verduras, aves de corte e postura, que eram utilizados para manutenção do refeitório e comercializados na Cooperativa-Escola (ver figura 14 abaixo).

O quadro abaixo ilustra como as turmas eram organizadas para cursarem as disciplinas do Núcleo Comum e da Parte Diversificada.

Quadro 13 – Distribuição Geral das Turmas para Cursar as Disciplinas do Núcleo Comum e da Parte Diversificada

Série	Turma	Semana A		Semana B		Semana C		Semana D	
		Manhã	Tarde	Manhã	Tarde	Manhã	Tarde	Manhã	Tarde
1º	A	NC/ PD	Agric.I	NC/ PD	Zoot.I	NC/ PD	Agric.I	NC/ PD	Zoot.I
	B	NC/ PD	Zoot.I	NC/ PD	Agric.I	NC/ PD	Zoot.I	NC/ PD	Agric.I
	C	Agric.I	NC/ PD	Zoot.I	NC/ PD	Agric.I	NC /PD	Zoot.I	NC/ PD
	D	Zoot.I	NC/ PD	Agric.I	NC/ PD	Zoot. I	NC/ PD	Agric.I	NC/ PD
2º	A	NC/ PD	Agric.II/Mec Agric.	NC/ PD	Zoot.II/ Ind.Rurais	NC/ PD	Agric.II/ Mec.Agric.	NC/ PD	Zoot.II/ Ind.Rurais
	B	NC/ PD	Agric.II/ Mec.Agric.	NC/ PD	Agric II/ Mec.Agric.	NC/ PD	Zoot.II/ Ind.Rurais	NC/ PD	Agric.II/ MecAgric.
	C	Agric.II/ Mec.Agric	NC/ PD	Zoot.II/ Ind.Rurais	NC/ PD	Agric.II/ Mec.Agric.	NC/ PD	Zoot.III	NC/ PD
	D	Zoot.II/ Ind.Rurais	NC/ PD	Agric II/ Mec.Agric.	NC/ PD	Zoot.II/ Ind.Rurais	NC/ PD	Agric.III	NC/ PD
3º	A	NC/ PD	Agric.III	NC/ PD	Agric.III	NC/ PD	Zoot.III	NC/ PD	Zoot.III
	B	NC/ PD	Zoot.III	NC/ PD	Zoot.III	NC/ PD	Agric.III	NC/ PD	Agric.III
	C	Agric.III	NC PD	Agric.III	NC/ PD	Zoot.III	NC/ PD	Zoot.III	NC/ PD
	D	Zoot.III	NC/ PD	Zoot.III	NC/ PD	Agric.III	NC/ PD	Agric.III	NC/ PD

Legenda: NC-Núcleo Comum/ PD- Parte Diversificada

FONTE: Diretrizes de Funcionamento das Escolas Agrotécnicas (1991,p.16)

Após a distribuição mostrada acima, cada turma(com 30 alunos) era dividida em 3 grupos e distribuída nas UEPs para realizarem as atividades práticas.

Os alunos estudavam em dois turnos: manhã e tarde. Em um horário, eles cursavam as disciplinas do núcleo comum e no outro, as da parte diversificada (nas UEPs). Nas férias e nos finais de semana, eram organizados plantões entre os alunos residentes⁴⁷ (e que não viajavam para passar férias com a família) para que os projetos produtivos localizados nas UEPs não ficassem sem manutenção.

⁴⁷ Até hoje existem alunos internos que por morarem muito distante não têm condições de viajar para passar as férias em sua residência, dessa forma estes alunos ficam responsáveis pela manutenção dos projetos localizados nas UEPs.

O quadro abaixo, utilizando como exemplo uma turma de 1º série, ilustra como as turmas eram subdivididas em grupo e estes eram distribuídos nas UEPs:

Quadro 14: Distribuição das Atividades nas UEPs de 1º série por grupo

TURNO	TURMA	GRUPO	SEMANAS					
			1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª
MANHÃ	1º C	C 1	OL	AV	PA	PA	JA	CO
		C 2	JA	CO	OL	AV	PA	PA
		C 3	PA	PA	JA	CO	OL	AV
	1º D	D 1	AV	OL	PA	PA	CO	JA
		D 2	CO	JA	AV	OL	PA	PA
		D 3	PA	PA	CO	JA	AV	OL
TARDE	1º A	A 1	OL	AV	PA	PA	JA	CO
		A 2	JA	CO	OL	AV	PA	PA
		A 3	PA	PA	JA	CO	OL	AV
	1º B	B 1	AV	OL	PA	PA	CO	JA
		B 2	CO	JA	AV	OL	PA	PA
		B 3	PA	PA	CO	JA	AV	OL

Fonte: Setor de Registros Escolares da EAFC-PA

Legenda: OL Olericultura JA- Jardinagem AV- Avicultura
PA- Projeto/ Atividades Complementares CO- Cooperativa Escola

Observa-se no quadro acima que cada turma de 1º série foi dividida em três grupos para realizarem as atividades programadas nas UEPs de Olericultura, Jardinagem, Projetos e Atividades Complementares⁴⁸, Avicultura e Cooperativa-Escola. Esses grupos, de acordo com o Quadro 14, faziam revezamento semanal até completar as seis semanas de atividades.

As turmas de 2ª e 3ª séries obedeciam esta mesma organização para serem distribuídas nas UEPs. Cabe apenas informar que as UEPs eram diferentes para cada série.

As turmas de 2º série eram distribuídas nas UEPs de Culturas Regionais Temporárias, de Animais de Médio Porte, de Agroindústria e de Mecanização Agrícola.

⁴⁸ O item projetos e “atividades complementares”, fazia parte da UEP de Animais de pequeno porte, e contituiam-se de projetos alternativos, tais como: piscicultura, ranicultura, apicultura, cunicultura, sericultura, poedeira matriz ou, ainda, atividades correlatas.(DIRETRIZES DE FUNCIONAMENTO DAS ESCOLAS AGROTÉCNICAS, 1990, p.23)

As turmas de 3º série eram distribuídas nas UEPs de Culturas Perenes e de Animais de Grande Porte. Essa distribuição dos alunos nas UEPs possibilitava que, ao término do curso, eles vivenciassem todas as práticas necessárias à formação do Técnico em Agropecuária.

4.5 A Organização curricular do Colégio Agrícola Manoel Barata após a implementação da Lei Nº 5692/71/Parecer Nº 45/1972

De acordo com as prescrições da Lei Nº 5692/71 e do Parecer Nº 45 de 14 de Janeiro de 1972, o Colégio Agrícola Manoel Barata modificou o desenho curricular de seus cursos e passou a oferecer apenas o Curso Técnico em Agropecuária.

O parecer Nº 45/72 foi elaborado pelo Conselho Federal de Educação para sistematizar como se daria a profissionalização, “no 2º grau às habilitações profissionais devem sofrer os benéficos efeitos da técnica e do trabalho”. (BRASIL, 1972, p.121).

O aprendizado da técnica e do trabalho teria como objetivo proporcionar ao aluno:

- a) *auto-realizar-se*, pelo exercício da discriminação de estímulos, compreensão de conceitos e princípios, solução de problemas e aferição de resultados, reestruturação de conhecimentos;
- b) *afirmar-se individualmente*, por meio da apreensão da realidade, seleção de experiências, crítica de informação, renovação de situações, invenção de soluções;
- c) *agir produtivamente*, mediante perícia no uso dos instrumentos de trabalho, domínio da tecnologia e das técnicas, aplicação de práticas relacionadas com a apropriação de custos/ benefícios. (BRASIL, 1972, p.122, grifos nossos)

Esses objetivos prescritos no Parecer Nº 45/ 1972 refletiam o cenário no qual se pautou o desenvolvimento da sociedade nesse período (explicado no início deste capítulo), baseada no modelo desenvolvimentista. Por esse motivo, o domínio da “técnica”, que refere-se à praticidade do “saber fazer” estava coerente com o contexto sócio-político-econômico

Todo o discurso do “Brasil-potência” se manifesta na legislação de acordo com os princípios da Teoria do Capital Humano. As necessidades do mercado são constantemente atreladas às orientações da política educacional. O objetivo era de fato atender às necessidades do capital, a partir de uma formação técnica, alienante e desvinculada da crítica social. (ZOTTI, 2004, p.210)

No parecer N° 45/72 são freqüentes as expressões “qualificação para o trabalho”, como um dos componentes básicos para formação do aluno, tanto no 1° grau quanto no 2° grau, e que para cada grau esta qualificação se daria de forma diferenciada: “no 1° grau, inicialmente por intermédio da sondagem de aptidões e posteriormente na iniciação para o trabalho; no 2° grau, por habilitações profissionais”. (BRASIL, 1972, p.120)

De acordo com as recomendações do Parecer N° 45/72, os mínimos para o currículo da educação profissional para área de Agricultura e Pecuária ficariam organizados desta forma:

Quadro 15: Quadro de Habilitações para área de Agricultura e Pecuária

ANEXO C- CATÁLOGO DE HABILITAÇÕES				
Conjunto de Habilitações afins e matérias respectivas				
Matérias		Distribuição pelas Habilitações		
Número de Ordem	Títulos	Agro-pecuária	Agri-cultura	Pecuária
1	Desenho e Topografia	X	X	X
2	Administração e Economia Rural	X	X	X
3	Agricultura	X	X	X
4	Zootecnia	X	X	X
5	Construções e Instalações	X	X	X
6	Irrigação e Drenagem	X	X	
7	Culturas	X	X	X
8	Criações	X		X

FONTE: Documenta, nº134, jan. 1972

As habilitações seriam denominadas de Técnico em Agropecuária, Agricultura, Pecuária; ou as instituições também poderiam formar auxiliares técnicos em Análise de Solos, Agente de Defesa Sanitária Animal, Auxiliar de Adubação, Auxiliar de Forragens e Rações e Classificador de produtos Vegetais.

O desenho curricular do Curso Técnico em Agropecuária do Colégio Agrícola Manoel Barata (1ª, 2ª e 3ª séries) foi sistematizado de acordo com as recomendações do Parecer N°45/72, conforme mostramos nos quadros abaixo:

Quadro 16: Desenho Curricular do Curso Técnico em Agropecuária do Colégio Agrícola Manoel Barata (1ª série)

1ª série			
BASES	DISCIPLINAS DO BÁSICO	HORAS	TOT/ HORAS
Instrumentais	Língua Portuguesa	04	120
	Matemática	03	90
	Informática	02	60
	Geografia	03	90
	História	03	90
	Desenho Técnico	02	60
	Educação Artística	01	30
	Educação Física	03	90
Científicas	Física	02	60
	Química	03	90
	Biologia	03	90
Tecnológicas: Orientação para o trabalho	Agricultura Geral	04	120
	Zootecnia Geral	04	120
	Introdução à Agroindústria	03	90
	Introdução à Infra-estrutura Rural	03	90
	TOTAL		1290

Fonte: Coordenação Geral de Ensino (EAFC-PA)

Quadro 17: Desenho Curricular do Curso Técnico em Agropecuária do Colégio Agrícola Manoel Barata (2ª série)

2ª Série			
BASES	DISCIPLINAS DO BÁSICO	HORAS	TOT/ HORAS
Instrumentais	Língua Portuguesa	02	60
	Matemática	03	90
	Literatura Brasileira	01	30
	Língua Estrangeira- Inglês	02	60
	Filosofia	02	60
	Educação Física	03	90
Científicas	Física	02	60
	Química	02	60
	Biologia	02	60
Tecnológicas: Orientação para o trabalho	Agricultura II	06	180
	Zootecnia II	06	180
	Desenho e Topografia	04	120
	Indústrias Rurais	02	60
	Mecanização Agrícola	02	60
	TOTAL		1470

Fonte: Coordenação Geral de Ensino (EAFC-PA)

Quadro 18 - Desenho Curricular do Curso Técnico em Agropecuária do Colégio Agrícola Manoel Barata (3ª série)

3ª Série			
BASES	DISCIPLINAS DO BÁSICO	HORAS	TOT/ HORAS
Instrumentais	Língua Portuguesa	02	60
	Matemática	03	90
	Informática	02	60
	Redação e Expressão	02	60
	Literatura Brasileira	01	30
	Sociologia e Extensão Rural	02	60
	Educação Física	03	90
	TOTAL		450
Científicas	Física	02	60
Tecnológicas: Orientação para o trabalho	Agricultura III	08	240
	Zootecnia III	08	240
	Administração e Economia Rural	02	60
	Irrigação e Drenagem	03	90
	Construções e Instalações Rurais	03	90
	TOTAL		720

Fonte: Coordenação Geral de Ensino (EAFC-PA)

Observa-se nos quadros relacionados acima, que as Disciplinas Tecnológicas e de Orientação para o trabalho estão distribuídas de acordo com a estrutura das UEPs recomendadas na metodologia do SEF, para que os alunos pudessem aprender os procedimentos técnicos necessários à profissão do Técnico em Agropecuária.

Dessa forma, o conteúdo da Lei Nº 5692/ 71 e o parecer Nº 45/ 72 foram responsáveis pelas mudanças que se estabeleceram nos cursos e no perfil de formação.

Com relação aos aspectos que permaneceram no currículo, destaca-se a separação entre as disciplinas destinadas à formação geral e as destinadas à formação técnica. Outro aspecto foi a possibilidade de os alunos prosseguirem os estudos até o ensino superior em qualquer área.

Justifica-se como um dos fatores responsáveis pelas mudanças que ocorreram na estrutura dos cursos, o projeto de governo adotado durante a ditadura militar baseado no nacional desenvolvimentismo. Para concretizar este ideal, conseqüentemente, o projeto educacional baseou-se na formação do capital humano, pois era necessário formar o técnico conhecedor dos processos produtivos e com perfeito domínio das técnicas relacionadas à modernização da agricultura.

No parecer Nº 45/72 está explícita a importância dada ao aprendizado da técnica como um dos componentes essenciais do processo educativo, pois este recomenda que “no 2º grau a educação deve sofrer os benéficos efeitos da técnica e do trabalho”. (BRASIL, 1972, p.21)

O modelo pedagógico do SEF implantado nas instituições de Ensino Agrícola era sistematizado, de forma que os alunos pudessem, através de procedimentos eficientes, aprender as atitudes e habilidades necessárias ao exercício desta profissão.

Essas mudanças estruturais influenciaram na concepção de currículo e no perfil do técnico formado no Colégio Agrícola Manoel Barata conforme mostraremos a seguir.

4.6 O Sistema Escola-Fazenda como modelo de educação profissional no Colégio Agrícola Manoel Barata: as mudanças e permanências presentes na nova proposta curricular

Além das mudanças estruturais, o modelo educacional do SEF, contribuiu para estabelecer uma concepção de currículo e, conseqüentemente, um perfil de formação para o Técnico em Agropecuária.

Para entendermos essas mudanças, é necessário respondermos a algumas questões. A primeira diz respeito a qual concepção de currículo se implantou no Colégio Agrícola Manoel Barata com a metodologia do SEF? O modelo do SEF baseava-se num enfoque tecnicista, onde a preocupação marcante era com a formação de mão-de-obra para o processo de industrialização em curso no Brasil, pois uma das metas do modelo desenvolvimentista era a preparação do capital humano. Essa ênfase se justificava pelo grande fluxo de investimentos para a indústria nos mais diversos setores, entre estes o agrícola.

Nesse contexto, conforme foi mostrado nesse capítulo, novas técnicas passaram a fazer parte do cotidiano rural. Os conteúdos veiculados no currículo tinham o objetivo de proporcionar a aprendizagem necessária e obedeciam a princípios lógicos com base na racionalidade técnica, normas e procedimentos padronizados, característicos da Teoria do Capital Humano, fundamental para consolidar a relação entre educação e trabalho, como ressalta o Parecer Nº 45/72 quando se refere à qualificação do profissional, e recomenda que **“o técnico necessita estar realmente capacitado para o exercício completo de uma ocupação bem definida na força de trabalho”** (BRASIL, 1972, p.127, grifos nosso).

Com o currículo baseado numa concepção tecnicista, colocou-se em segundo plano qualquer conhecimento onde a reflexão sobre o fazer e a perspectiva crítico-social fossem utilizadas como componentes necessários à formação desses alunos. A segunda questão, portanto, de acordo com esta concepção tecnicista de currículo, refere-se a qual o perfil de profissional que se queria formar. O técnico em Agropecuária educado de acordo com o modelo do SEF exerceria o papel de *“agente de produção”*⁴⁹. Como *“agentes de produção”*, o fundamental para esses jovens era aprender os procedimentos técnicos necessários para aplicarem nas atividades no campo, como extensionistas, ensinando os produtores rurais a utilizarem as novas tecnologias necessárias à agricultura/pecuária ou se tornarem a mão-de-obra para os empreendimentos agroindustriais que já faziam parte do cenário nacional.

Desse modo, para a formação de um *“agente de produção”*, as atividades práticas desenvolvidas pelos alunos obedeciam a uma seqüência lógica e padronizada, próprias do modelo Taylorista-Fordista, com base na repetição e no treinamento.

O Colégio Agrícola Manoel Barata reestruturou o seu espaço físico para que as salas de aula tivessem o ambiente preparado para o aprendizado desses procedimentos técnicos. Além disso, a metodologia do SEF foi cuidadosamente detalhada nos manuais publicados

⁴⁹ Esse termo *agente de produção* foi utilizado no documento do Ministério da Educação e Cultura e do Departamento do Ensino Médio quando foi elaborado, em 1973, o Plano de Desenvolvimento do Ensino Agrícola do 2º Grau.

pelo sistema oficial de ensino, onde constava desde os horários de aula (conforme mostrado nos quadros 13 e 14) até as atribuições dos setores da instituição. Essa sistematização evidenciava a valorização da aprendizagem de técnicas e o controle dos órgãos oficiais para que as propostas educacionais pudessem concretizar os objetivos do modelo desenvolvimentista de formação do capital humano.

Nesse panorama de mudanças, essa concepção tecnicista de currículo sedimentou a divisão clássica entre os conhecimentos, instituída desde a Lei Orgânica do Ensino Agrícola, entre as disciplinas de Cultura Geral e Cultura Técnica. Divididas em dois blocos, essas disciplinas eram coordenadas por setores diferentes. As disciplinas e professores de Cultura Técnica eram coordenados pelo Serviço de Educação e Produção, e as Disciplinas e professores de Cultura Geral, pelo Departamento de Pedagogia e Apoio Didático (DPAD).⁵⁰ Essa divisão contribuiu para que passassem a existir duas concepções distintas de ensino na instituição, com uma predominância dos conhecimentos técnicos sobre os de formação geral, dicotomia que continuou permeando as suas atividades.

Acompanhando esse pensamento da época e tendo em vista a Lei Nº 5692/71, foi promulgado o Decreto Nº 83.935, de 04/09/1979, que alterou a denominação dos estabelecimentos de ensino. De acordo com o seu Art. 1º.:

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

Dessa forma, o Colégio Agrícola Manoel Barata passa a ser chamado de Escola Agrotécnica Federal de Castanhal. Note-se que essa nomenclatura privilegia o caráter tecnicista do estabelecimento. Naquele momento, a escola passava a atender apenas alunos do antigo 2º grau, deixando as demais modalidades de ensino que antes atendia. Vale ressaltar que o nome dado naquela ocasião permanece até o presente momento.

O quadro a seguir sistematiza as mudanças e permanências que ocorreram no currículo da instituição devido à proposta do SEF e da legislação que possibilitou essas transformações.

⁵⁰ O DPAD transformou-se no atual DDE (Departamento de Desenvolvimento Educacional)

Quadro 19 - As mudanças e permanências no Colégio Agrícola Manoel Barata/ Escola Agrotécnica Federal de Castanhal decorrentes do Sistema Escola-Fazenda

Mudanças/ Permanências	Col. Agrícola Manoel Barata / Esc. Agrotécnica Fed. de Castanhal	
	LDB N° 4024/61	Sistema Escola-Fazenda(SEF) LEI N° 5692/71 - Parecer N° 45/72
Mudou a Organização do Espaço Escolar	Localizava-se em Outeiro –PA .	Mudou-se para Castanhal- PA e teve sua estrutura arquitetônica reestruturada para adaptar-se a metodologia do SEF.
Mudou a Metodologia de Ensino	Aulas teóricas e práticas	Baseado no modelo do SEF, com ênfase no aprendizado das técnicas que eram aprendidas nas UEPS (Agricultura, Zootecnia, Mecanização Agrícola, Agroindústria)
Mudou a Estrutura dos Cursos	Os cursos agrícolas foram equiparados ao ensino médio	De acordo com a LEI N° 5692/71 e o Parecer N° 45/72 os Cursos Agrícolas foram transformados em Cursos Técnicos Agrícolas. As disciplinas técnicas do curso são estudadas na parte diversificada do currículo.
Permanece a articulação entre os Cursos	Os alunos poderiam prosseguir seus estudos até o nível superior após concluir o Colegial Agrícola	Os alunos podem prosseguir até o ensino superior independente de área, após concluir o curso Técnico em Agropecuária
Mudança no perfil de formação	Neste período, a formação do profissional da área agrícola tinha dois objetivos principais: formar cidadãos patriotas e técnicos eficientes utilizando para este fim as disciplinas de História do Brasil, Geografia do Brasil, Instrução Moral e Cívica, Canto Orfeônico, Educação Física. Para a formação técnica o aluno estudava as disciplinas de Cultura Técnica	Formar técnicos agrícolas como “agentes de produção” de acordo com os padrões da agricultura industrializada utilizando para este fim a metodologia do SEF , com as disciplinas da parte diversificada ministradas nas UEPS de Agricultura, Zootecnia, Mecanização Agrícola, Agroindústria e a Cooperativa Escola.

A metodologia do SEF foi utilizada na atual EAFC-PA durante 30 anos, ou seja, até a Reforma da Educação Profissional (REP), em 1996. A forma como as prescrições da REP se consolidaram no currículo dessa instituição será estudada no 5º capítulo desta dissertação.

CAPÍTULO 5
A REFORMA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL PROMOVIDA NO GOVERNO FERNANDO HENRIQUE CARDOSO E SEUS IMPACTOS NA ORGANIZAÇÃO DO ENSINO E NO CURRÍCULO DA EAFC-PA: O PROFISSIONAL DA ÁREA AGRÍCOLA DESEJADO PARA O NOVO MILÊNIO

Se o início da década de 1980 foi marcado pelo tema da democracia, o da década de 1990 é demarcado pela idéia de globalização, livre mercado, competitividade, produtividade, reestruturação produtiva e reengenharia, e “revolução tecnológica”. Um decálogo de noções de ampla vulgata ideológica em busca do “consenso neoliberal”. (FRIGOTTO, 2006, p.43)

Os acontecimentos no cenário social, político e econômico do Brasil, a partir da década de 1990, foram pautados no projeto *Neoliberal*. Neste capítulo mostraremos como as políticas neoliberais estabeleceram uma nova configuração para o estado brasileiro e influenciaram nas reformas implantadas no sistema de ensino, para em seguida verificarmos de que forma estas políticas impactaram influência nas políticas curriculares que se estabeleceram na EAFC-PA.

5.1 O governo de Fernando Henrique Cardoso e a consolidação do estado neoliberal no Brasil

Segundo Soares (2003), na década de 1990, o governo de Fernando Collor de Mello inaugura a reforma do estado brasileiro com a abertura do mercado à entrada de produtos estrangeiros, a redução de tarifas de importação e a eliminação da reserva de mercado da informática. Nesse período, foram privatizadas 17 empresas estatais. Essa reforma do Estado é interrompida com o impeachment do presidente, devido às denúncias de corrupção. No lugar do presidente Collor de Melo, assume em 2 de Outubro de 1992 o vice-presidente Itamar Franco (1992-1995),

O Governo Itamar retoma as condições para o Estado Neoliberal; tendo FHC à frente do Ministério da Fazenda, implanta o Plano Real como parte de uma política mais abrangente – uma concepção de planejamento econômico, criado pelas instituições financeiras dos países de centro do capital, em acordo com os países de periferia a que se destinava, buscando conter a elevada inflação das nomeadas economias emergentes, caso do Chile, México, Argentina, Brasil e outros mais [...] Eleito presidente, FHC aprofunda a “modernização” do Estado — desregulamentação econômica, abertura de mercado e privatizações — sob a batuta ideológica da globalização e do neoliberalismo e regida pelos interesses do capital financeiro. (FONSECA, 2006, p.202)

Quando Fernando Henrique Cardoso assumiu a presidência da República, colocou em ação um projeto de governo construído com objetivo de conciliar os interesses do capital no âmbito internacional. Seu projeto de governo pautava-se num pacote de ajustes que visavam à reforma do “Estado Nacional” mediante políticas de desregulamentação⁵¹, descentralização⁵² e privatização⁵³.

⁵¹A *desregulamentação* significa a supressão máxima possível de leis e restrições que ordenam as relações sociais e o campo dos direitos. Com isto busca-se fundamentalmente, o fim dos direitos sociais garantidos no

Esses ajustes foram desenhados em sintonia com a agenda formulada pelo Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e Departamento de Tesouro dos Estados Unidos no “Consenso de Washington”.

O “Consenso de Washington” foi a denominação dada ao resultado da reunião realizada na capital dos Estados Unidos em 1989. Nesta reunião, personalidades acadêmicas, economistas, representantes de países da América Latina e de Organismos Internacionais (FMI e BID) avaliaram e estabeleceram novos rumos para as reformas econômicas que deveriam ser implantadas nos países em desenvolvimento.

A avaliação realizada durante o “Consenso de Washington” recomendou três pontos fundamentais que deveriam ser aplicados pelos países periféricos:

- um plano de ordem macroeconômica. Havia um acordo completo entre todas as agências econômicas, que todos os países periféricos deveriam, no momento, serem convencidos a aplicar um programa que lhes é requerido um rigoroso esforço de equilíbrio fiscal, austeridade fiscal ao máximo, o que passa inevitavelmente por um programa de reformas administrativas, previdenciárias e fiscais, e um corte violento no gasto público, principalmente na área social.

- todos pensavam que esses países deveriam fazer políticas monetárias rigidíssimas, porque a prioridade número 1 é a estabilização e a política fiscal tem que ser submetida à política monetária.

- terceira coisa que o consenso propunha: nada disso será possível se não desmontar radicalmente, o modelo anterior que havia nesses países, um modelo perverso, que funcionou mal, só fez porcarias, que é o modelo de industrialização por substituição de importações. (CROCETTI, 2004, citado por FEITOSA, 2006, p.150)

Com base nesses três pontos fundamentais, foram estabelecidas regras básicas a serem seguidas pelos países em desenvolvimento, como: desregulamentação do mercado financeiro e de trabalho, privatização, abertura total do mercado e direito de propriedade.

contexto do Estado do Bem-Estar Social ou, no caso brasileiro hoje, da constituição de 1989. Isto implica fim, também, das garantias trabalhistas, da estabilidade do emprego e dos ganhos de produtividade. Trata-se de deixar o mercado livre para ser o grande regulador das relações sociais. (FRIGOTTO, 1996, p.146, grifos no original)

⁵² A *descentralização e autonomia* representam um processo complementar à desregulamentação. Os Estados nacionais, em crise fiscal motivada pelos pesados encargos que devem pagar aos credores internacionais acabam não tendo recursos para garantir as obrigações constitucionais. Daí deriva a reforma do Estado, que envolve a autorização para demitir funcionários públicos (Reforma Administrativa) e solapar-lhes a estabilidade. Nesta reforma inclui-se, também, a delegação de responsabilidades, antes da União, aos Estados da federação e aos municípios. O resultado deste processo é que se acaba reprivatizando ou mercantilizando os direitos sociais garantidos pela esfera pública. Neste contexto, no campo educativo, situa-se a proposta das parcerias com o setor privado, das cooperativas e, no limite, como já acontece no Chile, a oferta das escolas públicas aos professores para trabalharem em regime de comodato. (FRIGOTTO, 1996, p.146, grifos no original)

⁵³ A *privatização* completa o ciclo da desregulamentação e do ajuste ao mercado globalizado. Mesmo se não levarmos em conta que estas privatizações têm significado, na maioria dos casos, pura transferência do fundo público à iniciativa privada, o que está em jogo, ao abrir-se mão de setores estratégicos como da energia elétrica, do petróleo, telecomunicações e minérios, é a perda de capacidade do Estado de fazer política econômica e social. (FRIGOTTO, 1996, p.146-147, grifos no original)

A era que se inaugura com o governo de FHC seguiu à risca estas medidas pautadas num projeto de governo neoliberal.

O neoliberalismo consiste numa alternativa “teórica, econômica, ideológica, ético-política e educativa perante o processo de crise vivido pelo capitalismo neste final de século.” (ROCHA, 2001, p.11).

No aspecto econômico, a ideologia neoliberal exalta o mercado, a concorrência e a liberdade de iniciativa empresarial. Segundo Soares (2005) isso significa a atuação mínima do Estado para que possa haver ampla ação das forças de mercado e liberdade de iniciativa econômica.

Com relação ao aspecto ético-político Silva (1999, p.13) explica que “o que está em jogo não é apenas uma reestruturação neoliberal das esferas econômica, social e política, mas uma reelaboração e redefinição das próprias formas de representação e significação social”.

Nesse contexto, o neoliberalismo concentra esforços para estabelecer na sociedade um conceito hegemônico de que é inevitável o processo de ajustamento da sociedade às relações capitalistas, à globalização e à reestruturação produtiva. Estes elementos são considerados como fatores primordiais para que o país atinja os padrões de modernidade, criando no imaginário social a ilusão de que o acirramento do processo de exclusão é um fator natural.

Para Frigotto (1996, p.147) este é o aspecto mais funesto da ideologia neoliberal porque “a lei do mais forte fica reforçada por uma cultura individualista, narcísica, encoberta pela idéia de competência e de produtividade”.

No Brasil, as medidas tomadas com base no projeto neoliberal exigiram a reorganização de setores fundamentais do Estado brasileiro com o objetivo de garantir a superioridade do mercado através do redirecionamento das prioridades nas despesas públicas, favorecendo áreas com alto retorno econômico em detrimento das áreas sociais, como saúde, educação, infra-estrutura, segurança e previdência.

Dessa forma, as funções do Estado foram “*fragilizadas*” com a construção de uma imagem negativa a respeito do papel que até o momento este vinha cumprindo.

Decretada a incompetência da esfera pública em administrar os serviços essenciais, o Estado enfraqueceu seu poder de organizador e gestor das políticas, propiciando o espaço adequado para que os setores privados do capital financeiro pudessem fazer a apropriação privada dos serviços essenciais que antes eram de responsabilidade total do Estado.

Os acontecimentos citados abaixo são exemplos concretos das ações que foram realizadas com o objetivo de minimizar a atuação da esfera pública nos serviços essenciais,

[...] a privatização dos serviços de limpeza urbana na esfera municipal, a terceirização dos serviços de limpeza e segurança nas IFES (Instituições Federais de Ensino Superior), os PDVs (Planos de Demissão Voluntária) em nível estadual, a privatização da malha rodoviária, etc. Incontestemente é que iniciou uma reorganização do Estado brasileiro em acordo com as exigências do capital internacional; na forma de uma submissão consentida. (FONSECA, 2006, p. 203)

Essas reformas políticas e econômicas implementadas pelo governo brasileiro estão vinculadas às recomendações feitas pelas agências multilaterais, instituições responsáveis pela manutenção do capital econômico em âmbito global.

Nesse contexto, o Banco Mundial⁵⁴ apresenta-se como um dos principais responsáveis pelas medidas de cunho nitidamente neoliberal. Para essa instituição, o melhor caminho para as nações alcançarem o desenvolvimento econômico com maior equidade social está na reestruturação do Estado.

O Banco Mundial vem influenciando nas políticas adotadas no Brasil desde a década de 1940⁵⁵ e em cada período diversificou suas estratégias de investimento.

Até a década de 1970, os investimentos do banco eram destinados, principalmente, à infra-estrutura para o processo de industrialização. Precisamente em 1973, na gestão de Robert Macnamara, as políticas de investimento do Banco concentraram-se em áreas de maior carência, como saúde, moradia, alimentação, abastecimento de água e educação. Os investimentos nesses setores faziam parte da estratégia de reduzir a pobreza e os desequilíbrios sociais que possam interferir na estabilidade econômica necessária para consolidar o capitalismo em nível mundial. Nesse sentido, justifica-se o investimento do Banco Mundial em ações voltadas para a educação como possibilidade para diminuir a pobreza e as desigualdades sociais e garantir o suporte político e a funcionalidade econômica necessários ao novo padrão de acumulação do capital.

Na década de 1980, devido ao endividamento dos países em desenvolvimento e o agravamento da miséria e da exclusão social, o banco estabeleceu políticas de investimento que tinham como objetivo reestruturar a economia desses países para que tivessem condições de pagar a dívida externa e adequar-se aos novos requisitos impostos pelo capital. Nesse

⁵⁴ O Banco Mundial é composto atualmente por um conjunto de instituições lideradas pelo Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), que abrange quatro outras agências: a Associação Internacional de Desenvolvimento (IDA), a Corporação Financeira Internacional (IFC), a ICSD (Centro Internacional para Resolução de Disputas sobre Investimentos) e a Agência de Garantia de investimentos Multilaterais. Em 1992, o Banco Mundial assumiu ainda a administração do GEF (Fundo Mundial para o meio Ambiente) tornando-se o principal gestor de recursos para o meio ambiente em âmbito global. (DE TOMMASI; WARDE; HADDAD, 2000, p.16)

⁵⁵ Em 1949 o Brasil recebeu seu primeiro empréstimo do Banco Mundial no valor de 75 milhões de dólares. (DE TOMMASI; WARDE; HADDAD, 2000, p.31)

período, são criados os “Programas de Ajustes Estrutural (SAPs), “nova modalidade de empréstimo não vinculada a projetos, mas sujeitos a condicionalidades amplas e severas de cunho macroeconômico e setorial.” (DE TOMMASI; WARDE; HADDAD, 2000, p.16)

Os investimentos nos setores sociais feitos pelo Banco Mundial basearam-se nas seguintes prerrogativas

(1) crescente investimento na educação primária e na saúde, baseado no argumento de que as taxas de retorno em educação primária excedem às dos demais níveis educacionais; 2) descentralização administrativa, com os pressupostos de que os programas administrados localmente são mais econômicos que os centralizados; 3) investir na educação geral ao invés de na educação vocacional, baseando-se na evidência empírica de que a longo prazo, a educação geral é mais produtiva; 4) recuperação de custos de investimentos e eficiência no manejo de recursos. (TORRES, 1995, citado por OLIVEIRA, 2001, p. 193)

A educação básica torna-se uma das prioridades de investimento para o setor educacional a partir da realização da “*Conferência Mundial sobre Educação Para Todos*”, realizada na cidade de Jomtien, na Tailândia, que contou com a participação de 155 países.

A Declaração Mundial de Educação para Todos, no Artº 3, que trata de Universalizar o Acesso à Educação e Promover a Equidade, coloca a educação básica como uma das ferramentas primordiais para diminuir as desigualdades sociais

1. A educação básica deve ser proporcionada a todas as crianças, jovens e adultos. Para tanto, é necessário universalizá-la e melhorar sua qualidade, bem como tomar medidas efetivas para reduzir as desigualdades.

2. Para que a educação básica se torne equitativa, é mister oferecer a todas as crianças, jovens e adultos, a oportunidade de alcançar e manter um padrão mínimo de qualidade da aprendizagem.

3. A prioridade mais urgente é melhorar a qualidade e garantir o acesso à educação para meninas e mulheres, e superar todos os obstáculos que impedem sua participação ativa no processo educativo. Os preconceitos e estereótipos de qualquer natureza devem ser eliminados da educação. (DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1990, p.4)

A prioridade dos investimentos em educação básica constitui uma das ferramentas estratégicas para o neoliberalismo ampliar seu domínio no setor social.

Nessas reformas, a educação escolarizada cumpre papel estratégico para a socialização das políticas neoliberais, pois os currículos adotados nas instituições funcionam como “veículos de transmissão das idéias que defendem e entronizam o livre mercado e a livre concorrência” (ROCHA, 2001, p.19)

Nessas políticas está implícita a teoria do capital humano no sentido de que a educação é um investimento na futura produtividade do trabalho, tanto para a sociedade quanto para o indivíduo que procura a educação. Os retornos a esse investimento são medidos por fluxos de ganhos durante a vida dos indivíduos. Conhecimentos e habilidades são resultados cruciais da educação, mesmo que características menos observáveis e não cognitivas, tais como iniciativa, autonomia e hábitos de trabalho pesado, possam também ser considerados fatores que afetam a produtividade do trabalho.

Torres (1996, citado por ROCHA, 2001) sistematiza as recomendações que os países em desenvolvimento, segundo o Banco Mundial, deveriam seguir ao implantarem as reformas educacionais: prioridade na educação básica, qualidade e eficiência; descentralização da gestão educacional; participação da comunidade (pais, Organizações Não-Governamentais, empresas) nos processos educacionais; mobilização e alocação de recursos adicionais para a educação no ensino fundamental; embasamento das políticas e prioridades educacionais nas análises econômicas.

Essas recomendações foram seguidas pelo presidente Fernando Henrique Cardoso ao implantar as modificações no sistema educacional brasileiro, conforme será destacado no próximo item.

5.2 A educação no projeto Neoliberal do presidente Fernando Henrique Cardoso

As reformas educacionais implementadas na gestão do presidente Fernando Henrique Cardoso foram o resultado de um conjunto de eventos que estavam acontecendo nos aspectos econômicos, políticos e sociais.

A respeito dessas reformas, Rocha (2001, p. 9) afirma que:

[...] hoje vivenciamos um processo de globalização de um projeto educacional que se quer único. Mas, de que projeto estamos falando? Indubitavelmente, essas reformas só adquirem sentido se vinculadas a um projeto mais amplo, parido das entranhas do que vem sendo denominado de neoliberalismo, que vê a educação como algo extremamente estratégico[...]

Essas reformas foram implementadas a partir da segunda metade da década de 1990, com abrangência do ensino fundamental ao superior nos aspectos de financiamento, gestão, acesso, avaliação, currículo e carreira docente.

Baseadas nas recomendações do Banco Mundial, no âmbito político, as medidas educacionais refletiram as proposições do projeto neoliberal, que está vinculado ao processo mais amplo

[...] (1) de globalização econômica e o seu correlato, que foram as políticas de abertura em nível nacional; (2) a transformação tecnológica e a sua repercussão sobre os processos produtivos; (3) o papel regulador atribuído ao Estado; a ampliação da cobertura dos sistemas educacionais; (4) a nova organização do trabalho. (WEINBERG, 1996, citado por FONSECA, 2006, p.206)

Com base nesses aspectos explicitaremos cada um desses mecanismos integrantes do ajuste neoliberal para estabelecermos a relação com as políticas de Estado e depois entendermos de que forma estes se estabeleceram nos processos educacionais.

A globalização da economia está vinculada aos objetivos do sistema capitalista:

[...] produzir para acumular, concentrar e centralizar capital, não são, portanto, as necessidades humanas individuais ou coletivas a prioridade e nem as pessoas. Tanto as primeiras quanto as segundas vêm subordinadas às leis imanentes da produção capitalista, cujo fim é o lucro. Este ideário não é uma escolha, mas a própria forma de ser das relações capitalistas. (FRIGOTTO, 1996, p.143)

Nesse contexto, o processo de globalização econômica define-se como uma forma de internacionalizar e ampliar mercados como um movimento necessário para que as relações capitalistas se mantenham. Na tentativa de perenizar essa ordem econômica, reestruturaram-se os modelos educacionais.

Desde a década de 1980, vive-se um momento na história de profundas transformações tecnológicas, que para alguns autores convencionou-se chamar de “*reestruturação produtiva*” ou “*Terceira Revolução Industrial*”. Essas mudanças implicam em

[...] um novo paradigma técnico-econômico, que emerge no sentido de promover a superação da crise do capital, implicando, dessa forma, a introdução, por parte das empresas de novas tecnologias –transformações na base técnica do sistema produtivo- e a implantação de novas formas de gestão da força de trabalho- transformações na organização do sistema produtivo-componentes que, no mundo do trabalho, se articulam entre si. (SANTOS, p.188, 2006)

Essas transformações redimensionaram o conceito de formação devido à necessidade de aproximar a educação às novas tendências produtivas na organização e gestão do trabalho.

Nessa perspectiva, é necessário que os currículos para formação profissional estructurem propostas para formar o trabalhador de acordo com as novas demandas do setor produtivo.

Sob a égide da Sociedade do conhecimento, conceitos como flexibilidade, participação, trabalho em equipe, competência, qualidade total, pedagogia da qualidade, multi-habilitação, policognição, polivalência e formação abstrata passam a fazer parte da ordem-do dia. As escolas passam a ser o objeto de crescente interesse e reformas educacionais passam a ser exigidas, com objetivo de proporcionar uma educação de “qualidade” para todos (as). (ROCHA, 2001, p. 17)

A preocupação das agências multilaterais, especialmente do Banco Mundial, estava no sentido de como o Brasil iria conseguir adequar seu sistema educacional às exigências do novo padrão de produção capitalista com um sistema educacional deficiente.

Um dos relatórios do Banco Mundial prescrevia que estas deficiências estavam relacionadas aos seguintes aspectos:

[...] a falta de livros didáticos e outros materiais de cunho pedagógico; a ineficiente e inadequada prática pedagógica dos (as) professores (as); a gestão do sistema realizada de forma ineficaz; os gastos inadequados ou ineficientes; e a ausência de prestação de contas por parte dos (as) funcionários (as), bem como carência de incentivos para que os (as) mesmos (as) melhorem suas *performances*.(ROCHA, 2001, p.25, grifos no original)

Com objetivo de sanar essas deficiências no período compreendido entre 1995/98 o governo de FHC iniciou as mudanças no sistema educacional para fortalecer e melhorar a qualidade da educação básica oferecida pela escola pública.

Entre essas políticas, destaca-se a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). Com essa medida, o governo promoveu mudanças na distribuição de recursos para a educação, priorizando o ensino fundamental.

A emenda constitucional que oficializou o FUNDEF começou a vigorar em 1º de Janeiro de 1997.

Essa emenda permitiu que “no mínimo 15% do total de 25% dos recursos que estados e municípios são constitucionalmente obrigados a empregar na educação fossem destinadas ao FUNDEF com fins redistributivos” (ROCHA, 2001, p. 34). Isso significava que um percentual desses recursos seria destinado aos salários dos professores, como parte do programa de valorização do magistério.

Nas ações propostas para melhoria da educação básica, destaca-se: o programa TV Escola, o Programa Nacional do Livro Didático, o Programa de Aceleração da Aprendizagem, o Programa Nacional de Informática na Educação (Proinfo), a Reforma da Educação Profissional, a Reforma do Ensino Médio, a Implantação do Exame Nacional de Cursos e os Programas: Acorda Brasil!, Está na Hora da Escola, Amigo da Escola e Toda Criança na Escola.

Para os fins e objetivos desta pesquisa, destacamos a Reforma do Ensino Médio e da Educação Profissional. Essas reformas foram implementadas com o objetivo de:

[...] modernizar o ensino médio e o ensino profissional no país, de maneira que acompanhem o avanço tecnológico e atendam às demandas do mercado de trabalho, que exige flexibilidade, qualidade e produtividade. Na concepção proposta, o ensino médio terá uma única trajetória, articulando conhecimentos e competências para a cidadania e para o trabalho sem ser profissionalizante, ou seja, preparando para vida. A Educação Profissional, de caráter complementar, conduzirá ao permanente desenvolvimento das aptidões para a vida produtiva e destinar-se-á a alunos e egressos do ensino fundamental, médio e superior, bem como ao trabalhador em geral, jovem e adulto, independentemente da escolaridade alcançada. (MANFREDI, 2002, p.128)

Um outro aspecto a ser considerado nas reformas implementadas durante o governo de FHC, foi expressar-se por um marco legal, normativo e institucional que prescreveu e conduziu as transformações substanciais nas instituições escolares.

Um desses instrumentos legais foi a LDB Nº 9394/ 96, que estabeleceu as bases para a educação brasileira em todos os níveis e modalidades de ensino, alguns desses criados a partir da própria lei, como é o caso da educação profissional e educação de jovens e adultos, que abriu novos e grandes espaços de possibilidades de aplicação dos preceitos neoliberais na educação de nosso país.

As discussões a respeito desta lei iniciaram na gestão de José Sarney, em 1988, quando deu entrada no Senado, o Projeto de Lei Nº 1258/88. Esse projeto teve como relator o

Deputado Jorge Hage, que apresentou um substitutivo. Até sua aprovação, em Dezembro de 1996, o projeto teve uma longa jornada de discussões, disputas de interesses, mobilizações e modificações.

Esse projeto foi aprovado no plenário da Câmara e enviado para apreciação no Senado Federal em 1993, com a denominação de PL C 101/93.

Em oposição ao PLC 101/93, deu entrada na Comissão do Senado, no dia 20 de maio de 1992, um outro projeto da LDB, de autoria do Senador Darcy Ribeiro (PDT-RJ), assinado pelos senadores Marco Maciel (PFL-PE) e Maurício Correa (PDT-DF). Para esse projeto, foi indicado como relator o senador Fernando Henrique Cardoso (PSDB-SP). No entanto, devido a uma série de situações, esse projeto não foi aprovado.

Em Janeiro de 1995, na gestão de Paulo Renato Costa Souza no Ministério da Educação, foi realizada uma nova estratégia para viabilizar uma proposta que estivesse sintonizada com as políticas do Governo de Fernando Henrique Cardoso. O projeto que assinalava os ideais do governo de FHC era o do senador Darcy Ribeiro. As modificações propostas por este senador ao projeto que tramitava na câmara foram aprovadas em 20 de Dezembro de 1996, resultando na LDB N°. 9394/96.

Os anos 90, com a edição da LDBN e de sua legislação complementar, apresentam uma política educacional subordinada a critérios expressos pelo Banco Mundial, que estão, por sua vez, adaptados aos princípios da ideologia neoliberal que são voltados para a competitividade, a produtividade e para o atendimento às demandas do mercado. E é nesse contexto e com esse mesmo referencial, que vai ser produzida e implementada a Reforma da Educação Profissional, que como a maioria das reformas que vêm sendo implementadas nos países latino-americanos, se alicerçam em diagnósticos produzidos por técnicos vinculados a organismos internacionais de financiamento, assessorados por especialistas locais, normalmente com uma marcada matriz economicista em sua formação. Os diagnósticos indicaram uma crise de qualidade e de gestão, em especial no sistema público de ensino, demonstrando que a educação latino-americana vivia uma profunda crise de eficiência, eficácia e produtividade. (SOARES, 2004, p.4)

A Reforma da Educação Profissional implantada no Brasil é consequência deste conjunto de fatores, que tem relação com as políticas de caráter neoliberal adotadas pelo presidente Fernando Henrique Cardoso, onde se destaca a ingerência dos organismos internacionais e as mudanças no setor produtivo.

No próximo item, estudaremos como esses fatores influenciaram no modelo de educação profissional proposto pela Reforma da Educação Profissional (REP).

5.3 A Reforma da Educação Profissional (REP)

A REP institucionalizada durante o governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso é consequência das recomendações dos organismos internacionais, das mudanças que se operaram no setor produtivo e da tentativa do governo em estabelecer na prática os conceitos neoliberais.

As discussões e disputas de um novo projeto para a educação profissional nascem no bojo destas mudanças conceituais.

Para entendermos como esses elementos se articularam na construção de uma nova proposta para a educação profissional, teceremos algumas considerações a respeito de cada um deles.

Com relação aos organismos internacionais, as avaliações e relatórios do Banco Mundial interferiram de forma decisiva na estrutura que a legislação prescreveu para o ensino profissionalizante.

Esses relatórios indicavam que o ensino profissionalizante era ineficiente, ineficaz e dispendioso para as suas finalidades.

O ensino profissional ministrado principalmente na Rede Federal de Educação Tecnológica⁵⁶ servia a uma parcela privilegiada da população (classe média), que após formarem-se, ingressavam no curso de nível superior, não exercendo a profissão para a qual foram capacitados.

Dessa forma, seria oportuno que o ensino médio fosse separado da formação de qualificação profissional, e que as instituições de ensino técnico operassem exclusivamente com a formação profissional, destinadas às classes menos favorecidas e àqueles que efetivamente fossem atender à demanda do setor produtivo.

Com relação ao segundo aspecto, ou seja, a nova configuração do setor produtivo, esta mudou “o jeito de trabalhar” (REHEM, 2005, p. 9), das diversas ocupações que fazem parte do mercado de trabalho.

Essas mudanças exigiram uma nova institucionalidade para a educação profissional, com reflexos numa mudança conceitual de formação, pois “o novo perfil e o novo conceito de qualificação vão além do simples domínio de habilidades motoras e disposição para cumprir ordens, incluindo também ampla formação geral e sólida base tecnológica. Não basta, como

⁵⁶A Rede Federal de Educação Tecnológica é formada por 139 instituições: 36 Escolas Agrotécnicas Federais (EAF), 34 Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), 30 Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais, 38 Unidades de Ensino Descentralizada (UNED).

na concepção de educação profissional estabelecida com a LDB Nº 5692/ 71, que o trabalhador “saiba *fazer*; é preciso também *conhecer* e acima de tudo, *saber* aprender’.”(LEITE, 1995, citado por SANTOS, 2006, p. 196, grifos no original)

O trabalho na atualidade, tempo de velocidades tecnológicas e relacionais, exige fluidez e flexibilidade ao trabalhador, devido à atual revolução técnico-científica que se manifesta na microeletrônica, na informática, nas máquinas numéricas e na robótica. Hoje, as palavras de ordem são *flexibilidade funcional, criatividade, autonomia de decisões, capacidade de trabalhar em equipe, capacidade de exercer múltiplos papéis*. Este é o vocabulário característico da

Terceira revolução industrial, marca dos últimos trinta anos, caracteriza-se por uma acelerada transformação no campo tecnológico com conseqüência, não só no mercado de bens de serviço e de consumo, como, também no modo de organização dos trabalhadores, no modo de produção e na qualificação necessária dos novos trabalhadores e nas relações sociais. Essa fase é, marcada, segundo Schaff (1995), por uma tríade revolucionária: A microeletrônica, a microbiologia e energia nuclear, o que nos levará, segundo o autor, a um grande desenvolvimento da humanidade, mas que tornará necessário também – alerta SCHAFF- que estejamos atentos aos perigos que este desenvolvimento poderá trazer, dependendo de como se utiliza esse conhecimento científico-tecnológico, bem como as repercussões na esfera social. (SOUZA, 2005, p. 41)

Essas inovações tecnológicas, gerenciais e organizacionais do mundo contemporâneo condicionam as novas formas de gestão que modificaram estruturalmente o mundo do trabalho, estabelecendo um outro cenário para formação profissional.

A nova configuração do sistema de produção exige um profissional polivalente, capaz de encontrar soluções rápidas para situações inusitadas, pois “assim, do seu senso de responsabilidade, competência e criatividade dependem o andamento do processo e a integridade dos equipamentos quando afloram eventos não passíveis de previsão” (BRYAN, 2000, p.6)

Nessa perspectiva, pode-se afirmar que a Reforma da Educação Profissional teve relação direta com os ajustes que estavam sendo realizados no Estado brasileiro para se adequar à institucionalidade neoliberal capitalista.

Para adequar os currículos aos novos paradigmas para a educação profissional, foi elaborado um número considerável de pareceres, resoluções com as diretrizes do novo modelo de educação profissional.

Nos “Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico” (BRASIL, 2000) estão os seguintes documentos:

- LDB N°9394/96, nos artigos 39 a 42, do capítulo III, do título V
- Decreto Federal N°2208/97, que regulamenta o parágrafo 2º do artigo 36 e os artigos 39 a 42 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional;
- a Portaria do Ministério de Educação e Cultura N°646, de 14 de maio de 1997 que regulamenta a implantação do disposto nos artigos 39 a 42 da Lei Federal N°9394/96 e no Decreto Federal N°2.208/97. Esta portaria é específica para Rede Federal de Educação Tecnológica.
- o Parecer CNE/CEB N°17/97, que estabelece as diretrizes nacionais para a educação nacional.
- o Parecer CNE/CEB N°16/99, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional de Nível Técnico.
- a Resolução CNE/CEB N°04/99, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico.

A publicação “Educação Profissional e Tecnológica: Legislação Básica” (BRASIL, 2005) atualiza a relação dos instrumentos legais da Educação Profissional e acrescenta os seguintes documentos:

- o Decreto Federal N° 5.154/2004⁵⁷, que regulamentou o parágrafo 2º do art.36 e os artigos 39 a 41 da Lei 9394/96;
- a Portaria N° 2.080, de 13 de Junho de 2005, que estabelece no âmbito dos Centros Federais de Educação Tecnológica, Escolas Técnicas Federais, Escolas Agrotécnicas Federais e Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais, as diretrizes para a oferta de cursos de educação profissional de forma integrada aos cursos de ensino médio, na modalidade de educação de jovens e adultos-EJA
- a Resolução N°13 de fevereiro de 2005, que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o Ensino médio e para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio às disposições do Decreto N° 5.154/2004.

⁵⁷ Este decreto substitui o decreto nº 2208/97, mas, por ser recente, ainda encontra-se em fase de experimentação das propostas pedagógicas implantadas a partir dele (como na EAFC-PA), o currículo integrado do Curso Técnico em Agropecuária.)

A EAFC-PA realizou um conjunto de ações para se adaptar ao modelo prescrito pela REP. Mas antes de analisarmos de que forma estas recomendações foram implementadas, contextualizaremos as legislações principais que nortearam essas mudanças e ao mesmo tempo subsidiarão as análises constantes deste capítulo.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9394/96, a educação profissional está consubstanciada no Capítulo III, nos artigos 39 a 42. Esses artigos enfatizam o lugar da Educação Profissional como modalidade de Ensino, integrando-a e articulando-a às diferentes formas de trabalho, à ciência e à tecnologia, conduzindo ao permanente desenvolvimento da vida produtiva para jovens, adultos e trabalhadores em geral .

O texto da LDB, dos artigos 39 a 42, referente à educação profissional, encontra-se transcrito abaixo:

[...] Art.39- A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva.

Parágrafo único - o aluno matriculado ou egresso do ensino fundamental, médio e superior, bem como o trabalhador em geral, jovem ou adulto, contará com a possibilidade de acesso à educação profissional.

Art.40- A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho.

ART.41- o conhecimento adquirido na educação profissional, inclusive no trabalho poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos.

Parágrafo único- os diplomas de cursos de educação profissional de nível médio, quando registrados, terão validade nacional.

ART.42- As escolas técnicas e profissionais, além de seus cursos regulares, oferecerão cursos especiais, abertos à comunidade, condicionada a matrícula à capacidade de aproveitamento e não necessariamente ao nível de escolaridade. (BRASIL, 2000, p. 31-32)

Na seção IV, a LDB explicita a relação do ensino médio com o profissionalizante. “Especificamente, no artigo 36, que trata das diretrizes a serem observadas no currículo do ensino médio, a LDB determina, em seu parágrafo 2º, que o *ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas*”. (BRASIL, 2001, citado por OLIVEIRA, 2004, p. 9)

Esses artigos evidenciam a característica minimalista da LDB Nº 9394/ 96, pois nos itens relacionados à educação profissional esta não especifica como os cursos deveriam ser sistematizados. A regulamentação dos procedimentos para operacionalizar as mudanças dos cursos aconteceu por meio de decretos, medidas provisórias, portarias e resoluções, representando as políticas arbitrárias do governo FHC, pois:

Essa característica permite ao Executivo ampla liberdade na definição da política que deseja implantar, na regulamentação dos diversos artigos da LDB e nas alterações operacionais a serem executadas, tendo em vista não haver necessidade de leis complementares, pois os decretos presidenciais, portarias ministeriais e resoluções do Conselho Nacional de Educação são suficientes para regulamentar e implantar as ações definidas pelo poder executivo, sem a obrigatoriedade da discussão e aprovação por parte do poder legislativo. Em resumo, o governo legisla e executa a ação pretendida para sua política sem intervenção do Congresso Nacional, a quem caberia a responsabilidade de legislar. Esse procedimento, aliás, é característica bem marcante na História do Brasil. (NEY, 2006, p. 269)

Segundo Ramos (2006), a LDB Nº 9394/96 incorporou a educação profissional como processo educacional específico, não vinculado necessariamente a etapas de escolaridade, voltado para o permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva .

O decreto Nº 2208/97 foi considerado um dos principais instrumentos legais da REP, pois regulamentou os procedimentos para implantação dos cursos mediante os preceitos contidos na LDB. De acordo com este decreto, a educação profissional tem como objetivo:

[...] promover a transição entre a escola e o mundo do trabalho; capacitar jovens e adultos para o exercício das atividades produtivas, com escolaridade correspondente aos níveis médio e superior; qualificar jovens e adultos com qualquer nível de escolaridade.(OLIVEIRA, 2004, p.5)

Para que as instituições pudessem cumprir os objetivos do decreto, no artigo 3º, estavam estabelecidos os níveis da educação profissional: Básico (cursos de qualificação, sem exigência de pré-requisitos de escolaridade), Técnico (cursos destinados a quem está cursando ou já concluiu o Ensino Médio) e Tecnológico (cursos técnicos considerados de nível superior para quem já completou o Ensino Médio).

A educação profissional organizada de acordo com estes três níveis possibilitou às instituições da rede federal de educação tecnológica oferecerem cursos para qualificar, aperfeiçoar e atualizar os profissionais.

Ao especificar os níveis da educação profissional, o decreto Nº 2208/97 não faz referência a qualquer relação entre a educação profissional, o ensino médio e o ensino superior, ou seja, “deixa-se claro e remarca-se a concepção dual: formação acadêmica de um lado, e formação para o trabalho de outro” (MORAES, 1984 citado por NEY, 2006, p.270).

Nos termos do decreto Nº 2208/ 97, o sentido exato entre educação profissional e educação básica é a independência, ou seja, a separação entre o ensino técnico e ensino médio, “essa independência é declarada textualmente no decreto, a fim de inviabilizar a

possibilidade de organização do ensino médio integrado à formação profissional” (OLIVEIRA, 2004, p.5).

Um dos procedimentos adotados nas instituições de educação profissional, entre estas a EAFC-PA, que ilustra a independência da educação profissional em relação ao ensino médio para a organização do currículo, foi o aluno realizar duas matrículas no mesmo estabelecimento de ensino, sendo que uma no ensino médio e outra no ensino técnico. Essa matrícula diferenciada está explicitada da seguinte forma:

[...]ensino médio de forma concomitante ou seqüencial ao ensino técnico; cursos técnicos, dando possibilidades ao aluno de cursar o ensino médio, regular ou supletivo em outra escola; ofertar somente ensino médio com ou sem componentes curriculares profissionalizantes na parte diversificada do currículo. (PARECER CNE/CEB N°17/97, p.11)

Na verdade, o real objetivo dessa separação entre o currículo do ensino médio e do ensino técnico era para que as instituições ficassem mais livres para promover um permanente processo de adequação e atualização dos conteúdos curriculares com as demandas do mercado de trabalho.

Por isso, não se admite, nesta estrutura, formas integradas de currículo, pois pela relação que este estabelece entre os conteúdos, torna-se difícil estar em constante revisão e adaptação para atender as exigências da sociedade globalizada.

Essas novas formas de cursos permitiram a organização dos conteúdos em módulos, com o objetivo de proporcionar aos alunos a construção de itinerários diversificados, segundo seus interesses e possibilidades. Pelo fato do módulo conferir uma qualificação, isso permitiria ao aluno algum tipo de exercício profissional antes de ter concluído a habilitação.

A proposta de organização por módulos no ensino técnico deveria contemplar: competências técnicas e práticas específicas de uma determinada profissão, conhecimentos gerais relacionados à profissão, atitudes e habilidades comuns a uma área profissional e ao mercado de trabalho.

O modelo da reforma estabelecida pelo decreto N° 2208/97 contribuiu para referendar o divórcio histórico existente na educação profissional, ou seja, a dicotomia entre o saber e o fazer, ao determinar a separação da formação geral e técnica.

No dia 26 de julho de 2004, foi publicado no Diário Oficial da União, o decreto N° 5.154. A elaboração e aprovação desse decreto aconteceu no contexto de um novo governo (primeiro mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva).

A regulamentação desse decreto aconteceu mediante as novas diretrizes que estavam sendo discutidas para a educação profissional, mediante a polêmica causada pelo Decreto Nº 2208/97

Pois desde antes de sua oficialização quando ainda era um projeto de lei (PL Nº 1 .603/96), o conteúdo do decreto Nº 2208/97 já recebia severas críticas, tanto pela forma de condução do seu processo de discussão- problema “resolvido” pelo governo da época com a transformação do PL em decreto- como pela proposta de organização da educação profissional ali contida. Os sujeitos políticos dessas críticas(especialmente entidades de classe de trabalhadores e estudiosos sobre o tema) recrudesceram os debates em torno das problemáticas prescrições do decreto Nº 2.208/97 por ocasião da eleição presidencial de 2002 e durante o primeiro ano do governo Lula. (CÊA, 2006, p.5)

Embora o decreto Nº 5.154/2004 não constitua objeto de análise desta dissertação, cabe esclarecer onde estão os pontos divergentes entre os dois decretos. O decreto Nº 5.154/2004 revogou o decreto Nº 2208/97, e possibilitou modificações no desenho curricular dos cursos de ensino profissional, inclusive na área agropecuária. O maior avanço deste último foi a possibilidade de organização de um currículo integrado e de uma matrícula única para os que ingressam na educação profissional, estabelecendo correções nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e para a Educação Profissional de Nível Técnico. O texto com esta mudança está claro no decreto, quando afirma que : *“a educação profissional Técnica de Nível Médio (...)será desenvolvida de forma articulada com o Ensino Médio”*(artigo 4º). E acrescenta, ainda, que esta articulação *“dar-se-á de forma integrada, concomitante e subsequente ao Ensino Médio”* (incisos I,II,III do§1º, do artigo 4º) .

O Artigo 4º do decreto Nº 5.154, de 23 de julho de 2004, em seu §1º descreve como deve ser operacionalizada a articulação entre a educação profissional e o ensino médio:

[...] integrada para quem já concluiu o ensino fundamental, na mesma instituição de ensino e com matrícula única; concomitante oferecida para quem já cursou o Ensino Fundamental ou esteja cursando o Ensino Médio, com matrícula distinta para cada curso, podendo ocorrer na mesma instituição de ensino ou em instituições diferentes; subsequente oferecida a quem já tenha concluído o Ensino Médio. (BRASIL, 2004, p.18)

As instituições ficaram livres para decidir como atuar na organização de seus cursos, mas sem separar esses cursos em duas partes distintas, devendo existir uma parte que concentre o Ensino Médio e uma segunda dedicada à formação técnica, para se evitar no currículo a indesejada dicotomia entre teoria e prática, visto que a teoria é considerada, neste

contexto, como base para formação integral do cidadão. Às prescrições do decreto Nº 5.154/2004, os cursos de educação profissional são únicos e integrados com o Ensino Médio e obedecem aos seguintes requisitos na sua organização:

[...] atendimento às demandas dos cidadãos, da sociedade e do mundo do trabalho contextualizado com o desenvolvimento sócio-econômico local, regional e nacional conciliando com as demandas identificadas com a vocação da instituição de ensino e suas reais condições de viabilização das propostas. (BRASIL, 2004, p.1)

Percebe-se no texto desse decreto não apenas a preocupação com as demandas do setor produtivo, mas também a articulação com as reais necessidades da instituição.

Segundo Campos (2005), no governo de Fernando Henrique Cardoso, além das prescrições oficiais terem sido amplamente socializadas em material impresso, o Ministério da Educação (MEC) realizou 168 eventos para discutir e disseminar as prescrições da REP (audiências públicas, encontros nacionais, regional e locais, seminários nacionais e internacionais, workshops, congressos, oficinas de trabalho, debates, entre outros) com participação de órgãos governamentais e não governamentais, dos setores primário, secundário e terciário da economia, Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR), Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), as Secretarias de Educação dos Estados, Conselho Nacional de Secretários da Educação (CONSED), as Universidades, os Centros Federais de Educação Tecnológica, o Conselho de Dirigentes dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CONCEFET), as Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais, o Conselho Nacional dos Dirigentes das Escolas Agrotécnicas Federais (CONDAF), bem como as Agrícolas vinculadas às Universidades, dentre outros, que juntamente com a Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC) e o MEC discutiram sobre a REP, financiada pelo Programa de Expansão de Educação Profissional (PROEP), fruto do Convênio MEC/ BID.

Outro mecanismo utilizado pelo MEC para persuadir as instituições de ensino profissionalizante a implantarem as novas diretrizes para a educação profissional foi a promessa de financiamento com o PROEP⁵⁸. Uma das proposições desse programa era a eliminação gradativa do Ensino Médio nas escolas da rede federal de educação tecnológica.

Os recursos para o PROEP eram provenientes de “dotações orçamentárias do Governo Federal, sendo 25% dos recursos do MEC, 25% dos recursos do FAT e os restantes 50%

⁵⁸ A EAFC-PA enviou um projeto para a Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC), mas nunca recebeu o financiamento.

advém de empréstimo do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID)” (VIEIRA, 2002, p.248).

Essas legislações ocasionaram mudanças na estrutura e funcionamento dos cursos da EAFC-PA. De um curso Técnico em Agropecuária, a escola passou a oferecer os Cursos Técnico Agrícola com habilitação em Agropecuária e Zootecnia, Curso Pós-Médio⁵⁹ com Habilitação em Agricultura, Zootecnia, Agroindústria, Análise e Programação de Redes e Curso Pós-Técnico em Manejo Florestal⁶⁰.

5.4 As prescrições da REP para o Ensino Agrícola

Diante desse cenário, urge recorrermos a uma das questões norteadoras desta pesquisa para estabelecer a relação deste contexto com a educação profissional agrícola, ou seja, *Quais as influências deste contexto mais amplo sobre as prescrições curriculares que foram adotadas na EAFC-PA?*

Para analisarmos essa questão, primeiramente vamos contextualizar alguns aspectos.

Ianni (1977 citado por SOARES; OLIVEIRA, 2005, p.182) ressalta que estas mudanças de paradigma no mundo do trabalho refletem no ensino agrícola porque a partir do processo de globalização da economia

O mundo agrário está tecido e emaranhado pela atuação de empresas, corporações e conglomerados agroindustriais. Ainda que subsistam e se recriem as mais diversas modalidades de organização do trabalho e produção, muito do que se faz no mundo agrário está subsumido pelo grande capital flutuante pelo mundo afora. Por conseqüência, o perfil do agricultor também assume características diferenciadas. A realidade do campo, hoje, aponta para a necessidade de articular diferentes formas de organização e desenvolvimento da agricultura e do agricultor para atender as múltiplas faces que configuram o rural sem perder a sua singularidade.

Segundo Souza (2005) os propósitos consubstanciados na REP para a educação profissional agrícola estão centrados na lógica mercantil; pois o modelo de agricultura desenvolvido atualmente refere-se à agricultura capitalista patronal baseada na monocultura exportadora em detrimento da agricultura familiar. Estes constituem modelos distintos de

⁵⁹ O curso Pós-Médio são destinados aos alunos que estão cursando o Ensino Médio ou já concluíram em qualquer estabelecimento de ensino.

⁶⁰ Este curso é destinado aos alunos que já concluíram o Curso Técnico na área Agropecuária.

organização de trabalho e, evidentemente, possuem interesses políticos e econômicos diferentes.

Embora a agricultura familiar⁶¹ seja apontada como uma alternativa para os problemas econômicos do meio rural, não se investe em tecnologia voltada para esta modalidade de produção agrícola, que necessita de um modelo educacional diferenciado do que está prescrito na REP.

Nos últimos anos, intensos debates têm acontecido por diversos segmentos sociais a respeito da realidade do meio rural, polarizando as discussões na busca de alternativas para formação dos sujeitos do campo.

Na década de 1990, a política agrícola do governo priorizou a agricultura capitalista patronal baseada na monocultura exportadora. Em contra partida marginalizou a agricultura familiar destinada à subsistência e ao mercado local, mesmo que o discurso demonstrasse que havia ações propositivas como a criação da SAF (Secretaria de Agricultura Familiar) órgão ligado ao MDA (Ministério do Desenvolvimento Agrário). Considerando a leitura dos tempos, percebe-se ainda em nossos dias onde a esperança venceu o medo, ampliação da relação de dominação entre agricultura patronal e agricultura familiar que possuem interesses distintos. (NASCIMENTO, 2003, citado por SOUZA, 2005, p.47)

De um lado “os defensores ferrenhos do atual paradigma tecnológico, fruto do modo de produção capitalista, apontam no mesmo a solução dos problemas da humanidade. Este paradigma ainda influencia fortemente a formação profissional no campo das ciências agrárias” (FAVACHO; SOUSA, 2006, p.4)

A outra dimensão dos debates é representada pelos membros dos movimentos sociais⁶² e entidades da sociedade civil, que defendem a agricultura familiar como alternativa para formação do profissional em ciências agrárias.

⁶¹ Wanderley (1997, citado por FAVACHO; SOUSA, 2006, p.5) conceitua agricultura familiar como “aquela em que a família, ao mesmo tempo em que é proprietária dos meios de produção, assume o trabalho no estabelecimento produtivo. É importante insistir que este caráter familiar não é um mero detalhe superficial e descritivo: o fato de uma estrutura produtiva associar família-produção-trabalho tem conseqüências fundamentais para a forma como ela age econômica e socialmente. No entanto, assim definida, esta categoria é necessariamente genérica, pois a combinação entre propriedade e trabalho assume, no tempo e no espaço, uma grande diversidade de formas sociais.”

⁶² Desde 2003 a EAFC-PA participa dessas discussões com representantes no Fórum Paraense de Educação no Campo. Como resultado concreto dessa participação a EFC-PA firmou convênio com a Universidade Federal do Pará para implantar cursos do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e Saberes da Terra. Atualmente a EAFC-PA coordena 5 turmas do Projeto PRONERA nas cidades de Altamira (2 turmas, 80 estudantes), Marabá (2 turmas, 80 estudantes), Ipixuna (3 turmas, 120 alunos), Ourém (1 turma, 40 alunos), Irituia (1 turma, 40 alunos). Com o Projeto Saberes da Terra a EAFC-PA coordena 15 municípios, e tem 760 alunos no Ensino Fundamental com Qualificação Técnica. No Projeto Saberes da Terra a escola também participa da capacitação dos professores da rede municipal que trabalharão no projeto. Os cursos técnicos na área agropecuária implementados pela EAFC-PA em convênio com o PRONERA e o Projeto Saberes da Terra se

A EAFC-PA vive esta polaridade, pois:

A formação tecnicista ainda é uma realidade bastante presente na maioria dos cursos de ciências agrárias no país. O fato das políticas públicas nacionais para o desenvolvimento rural estarem sendo conduzidas a partir de uma lógica dualista, ou seja, de um lado tem-se o Agronegócio como uma das pilas da política econômica do país, baseada na exportação de grãos. Do outro lado tem-se uma agricultura familiar, que a partir de sua organização social consegue imprimir um ritmo de negociação com o governo que possibilita algumas políticas públicas compensatórias e necessárias ao seu desenvolvimento. Neste campo de disputa a formação em ciências agrárias sofre pressão de ambos os lados na busca por profissionais que contribuam com os processos de desenvolvimento relacionados aos diferentes níveis de compreensão. (FAVACHO; SOUSA, 2006, p.15)

Os preceitos estabelecidos com a REP acirraram esta dualidade na EAFC-PA, pois a política educacional estabelecida no governo de FHC tem nas prescrições oficiais um modelo de educação profissional, “que capacite o técnico a manter-se em atividade produtiva e geradora de renda em contextos sócio-econômicos cambiantes, transitando entre variadas atividades produtivas de sua área profissional”(BARBOSA, 2004 citado por CAMPOS, 2005, p.33).

No ano de 2000, a SEMTEC, vinculada ao MEC, publicou os Referenciais Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico (RCNEPNT). Neste documento a área agropecuária foi definida da seguinte forma:

Esse segmento envolve atividades de produção agrícola propriamente dita (lavoura, pecuária, e extração vegetal). É a soma total das operações de produção agrícola, armazenamento, processamento e distribuição dos produtos agrícolas e itens produzidos. Dessa forma, o agronegócio engloba os fornecedores de bens e serviços à agropecuária, os produtos agrícolas, os processadores, transformadores e distribuidores envolvidos na geração e fluxo dos produtos agropecuários, até o consumidor final. (BRASIL, MEC, 2000, p.9)

O conteúdo da RCNEPNT reflete o modelo do ensino agrícola pautado na complexidade do agronegócio, pois considera-se a atividade agrícola numa perspectiva globalizada, onde se privilegiam as relações entre agropecuária, indústria, transformação e distribuição.

Desta forma, o técnico, para atender às novas exigências, precisa ser possuidor de uma série de habilidades relacionadas a uma ampla variedade de competências comportamentais

de base tecnológica relacionadas “às tendências mais recentes do mercado de trabalho (racionalização, flexibilidade, produtividade, etc.)” (OLIVEIRA, p.4, 2004).

Nos RCNEPNT, o perfil de formação do técnico em agropecuária, sistematizado após uma pesquisa realizada com vários segmentos do setor agrícola, confirma a tendência da formação consubstanciada nos documentos da REP,

Controle de produtos acabados; registro de produção; *coordenação* de pessoal de tarefas; gerenciamento de abatedouro de aves; classificação de grãos; vigilância sanitária, animal e vegetal; inspeção em laticínios e frigoríficos; comercialização agrícola e assistência técnica no campo; levantamento econômico da propriedade; testes regionais; variedades; armazenamento (da chegada dos grãos à expedição); supervisão incubatório industrial; supervisão de produção de ovos férteis; *gerenciamento* da área administrativa da empresa; *gerenciamento* da produção de sementes; execução de projetos de pesquisa; vendas de máquinas; peças e implementos; regulagens de máquinas e implementos; *responsabilidade por todas as fases da produção agrícola- desde o plantio até a colheita*; responsabilidade pelo patrimônio e manutenção de instalações; manejo de animais. (BRASIL, MEC, 2000, p.22, grifos nossos)

Para elaborar esse perfil, de acordo com as informações encontradas nos RCNEPNT, o MEC realizou uma pesquisa para verificar se as funções do técnico em Agropecuária estavam de acordo com as novas demandas do mercado de trabalho. Nessa pesquisa, o MEC consultou: “empresas líderes que empregam técnicos agrícolas, técnicos agrícolas em efetivo exercício profissional, pequenos produtores rurais” (BRASIL, MEC, 2000, p. 22)

As empresas enumeraram uma série de dificuldades que os técnicos agrícolas enfrentam quando ingressam no mercado de trabalho. Diante dessas dificuldades se elaborou um novo perfil.

Entre as sugestões dos RCNEPNT podemos destacar: a organização dos currículos, a gestão dos recursos educacionais e a seleção de recursos humanos.

Constata-se nas recomendações dos RCNEPNT o vínculo com as políticas implementadas durante os anos 90 para a educação profissional, pois a respeito dos currículos para o Ensino Agrícola, os RCNEPNT recomendam que estes devem ser:

[...] caracterizado por “aulas operatórias”, por *workshops* e oficinas nas quais os alunos trabalhem em projetos concretos e experimentais característicos da área, por oferecer espaços de discussão fundamentada do que está fartamente disponível para ser ouvido, visto e lido no mundo fora do espaço escolar, por seminários e palestras com profissionais atuantes, por visitas culturais e técnicas. (BRASIL, 2000, p.25)

Com relação aos recursos educacionais para operacionalizar esses currículos, recomenda-se que esses recursos sejam obtidos também através de convênios, patrocínios ou parcerias, que viabilizem constante renovação ou atualização tecnológica, sendo esta uma das condições essenciais para que o ensino agrícola esteja atualizado com as demandas do mercado de trabalho.

O último aspecto recomendado nos RCNEPNT foi com relação à formação dos professores para trabalharem no ensino agrícola mediante a proposta da REP. Recomenda-se que esses profissionais sejam selecionados entre aqueles que estejam “efetivamente engajados nas atividades produtivas” (BRASIL, 2000, p.25). Ou seja, exercendo atividades no mercado de trabalho para que possam contribuir com a formação dos alunos.

5.5 A EAFC-PA no contexto da Reforma da Educação Profissional



Figura 15: Entrada principal da EAFC-PA em Castanhal- PA. Sem data de Registro.

A EAFC-PA, como uma instituição da rede federal de ensino, teve a responsabilidade de construir seu currículo pleno de modo a atender as especificidades das mudanças ocasionadas pela LDB N° 9394/96 e do decreto N° 2208/97. Para implementar essas mudanças, a instituição organizou por meio do Departamento de Desenvolvimento Educacional (DDE), treinamentos, capacitações, encontros, seminários e várias reuniões para o quadro docente, com a finalidade de expor o novo modelo da educação profissional.

A instauração desse processo gerou na comunidade escolar movimentos e dualismo: resistência e adaptação em relação à nova proposta imposta pelo MEC. Esses movimentos causaram no interior da instituição mobilizações, distanciamentos, discursos, estratégias

individuais e de grupos que se refletiram no espaço escolar e delinearão contornos ao currículo. Esse conflito da mudança é ratificado em Ramos (2006, p.283):

[...] as instituições promovem uma recontextualização das normas em suas realidades específicas e, assim, as reconstruem no âmbito de outras disputas travadas em seu próprio interior. Devido a um movimento dinâmico e contraditório que ocorre entre Estado e Sociedade Civil, estruturas burocráticas e estruturas pedagógicas, dirigentes institucionais e comunidade escolar, nenhuma reforma se implanta tal como foi concebida, ainda que se desenvolva sob a hegemonia de um ideário político pedagógico.

Considerando que as instituições realizaram um movimento próprio de implementação da REP, para uma melhor compreensão de como foi a realidade específica da EAFC-PA faremos uma breve retrospectiva dos principais eventos ocorridos na instituição durante este período:

1. O primeiro evento realizado na EAFC-PA para implantação da REP aconteceu devido ao ofício enviado pelo Secretário de Educação Média e Tecnológica (Átila Lira), datado de 30 de janeiro de 1996, ao diretor da EAFC-PA, (na época prof. José Ferreira dos Santos). Neste ofício (Nº 5) estava anexada uma cópia do projeto de Lei Nº 1603, que regulamentaria o Ensino Técnico a ser enviada ao Congresso Nacional”, o secretário solicitava que a comunidade escolar se manifestasse o mais rápido possível a respeito do documento. Logo no dia 1º de fevereiro de 1996 foi realizado na EAFC-PA o primeiro seminário para estudar o projeto de lei sobre a educação profissional. Esse seminário teve a presença de professores e servidores técnico –administrativos. O resultado desse evento foi um relatório enviado ao secretário com sugestões e dúvidas a respeito do referido projeto.
2. Em 08 de Janeiro de 1997, após a LDB Nº 9394/96 ser sancionada, o secretário de Educação Média e Tecnológica do Ministério da Educação e do Desporto designou pela portaria Nº 01 uma comissão para “*elaborar proposta de reformulação dos cursos de agropecuária; elaborar proposta de currículo de acordo com as políticas do Ministério da Educação e do Desporto e diretrizes da Secretaria de Educação Média e Tecnológica para os Cursos Regulares e Pós- Secundários das áreas de Agricultura, Pecuária e Agroindústria; prestar assistência técnica e pedagógica às Escolas Agrotécnicas para os Cursos Regulares e Pós- Secundários das áreas de Agricultura, Pecuária e Agroindústria.*” O coordenador desta

comissão (Prof^o José de Oliveira Campos), esteve presente na “Semana Pedagógica” realizada na EAFC-PA em fevereiro de 1997 e prestou esclarecimentos de como deveriam ser os procedimentos para a operacionalização das mudanças curriculares.

3. Em 1998, a EAFC-PA realizou o “*I Seminário para Redefinir a Oferta de Novos Cursos*”. Foram convidados vários segmentos da sociedade, como: Banco da Amazônia, pais de alunos, Secretaria Executiva de Educação (SEDUC), Instituto Brasileiro do Meio-Ambiente (IBAMA-PA), alunos e ex-alunos da EAFC-PA, Técnicos e professores da EAFC-PA, Secretaria Municipal de Educação de Castanhal (SEMEDET), Secretaria de Justiça e Segurança Pública (SESUP), Secretaria Municipal de Inhangapi, Prefeitura de Curuçá, Secretaria de Estado de Meio Ambiente e Desenvolvimento Sustentável (SEMAP), Prefeitura de Irituia, Instituto do Homem e Meio Ambiente da Amazônia (IMAZON), Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural (EMATER-PA), Comissão Executiva do Plano da Lavoura Cacaueira (CEPLAC), Secretaria Executiva de Agricultura (SAGRI), Empresa Brasileira de Agropecuária (EMBRAPA), segmentos do comércio e indústria de Castanhal, Secretaria Municipal de Agricultura e Pecuária do Município de Castanhal. Nesse seminário ficou decidido que a EAFC-PA faria uma “*Pesquisa Diagnóstica de Tendências Regionais*”, com objetivo de verificar quais cursos deveriam ser implantados mediante as mudanças estabelecidas pela REP. O resultado desta pesquisa encontra-se no quadro abaixo:

Quadro 20: Prioridade de Cursos para EAFC-PA

ORDEM	CURSOS	PONTOS
1º	Agroindústria	47
2º	Zootecnia	39
3º	Informática	38
4º	Agricultura	33
5º	Floresta	33
6º	Pesca	20
7º	Paisagismo	9
8º	Aquicultura	4

FONTE: Projeto do Curso Técnico na área de Informática: Habilitação Análise e Programação de Computadores. (EAFC-PA-2002)

Com esta demanda, a EAFC-PA deu início ao processo de implantação dos cursos na área de Informática e Manejo Florestal.

4. Em 2002 foi implantado o Curso de Informática com Habilitação em Análise e Programação de Computadores, mas em 2003 esse curso foi extinto por diversas razões, entre estas o sucateamento dos laboratórios pela falta de recursos; e também outra justificativa foi o fato desse curso não fazer parte da área prioritária de formação da escola, ou seja, da agropecuária.
5. Em março de 2002, a EAFC-PA deu início à primeira turma do Curso Pós-Técnico em Manejo Florestal.
6. No ano de 2000, foi instituída pelo diretor da EAFC-PA a “*Comissão dos Planos de Curso*”, com o objetivo de avaliar constantemente as adaptações necessárias na matriz curricular dos cursos, de acordo com o Parecer Nº 16/ 99 e a Resolução CEB Nº 04/ 99.

5.6 O desenho curricular da EAFC-PA

Quando a REP foi implementada na EAFC-PA, a escola oferecia apenas um curso (Técnico em Agropecuária), organizado de acordo com as prescrições da LDB 5692/71, e o Parecer do Conselho Federal de Educação (CFE) Nº 45/ 72.

A organização pedagógica do curso Técnico em Agropecuária pautava-se nos pressupostos do Sistema Escola-Fazenda, que tinha como espaços de aprendizagem:

[...] a Sala de Aula, onde se desenvolvia o estudo teórico acerca dos conhecimentos gerais e específicos do curso; o Laboratório de Prática e Produção (LPP), onde os professores realizavam aulas práticas demonstrativas e coordenavam projetos de produção agropecuária; O Programa Agrícola Orientado (PAO) do qual os alunos desenvolviam, individual ou coletivamente, trabalhos voltados a produção financiados pela Escola, sendo que, no final, após serem descontados os custos de manutenção, o lucro caberia aos alunos; e a Cooperativa Escolar Agrícola (COOP), que objetivava proporcionar uma vivência de cooperação com vistas ao desenvolvimento coletivo. (TAVARES, 2004, p.44)

A primeira mudança nos currículos sistematizados de acordo com as prescrições da REP foi incorporada devido à resolução Nº 04 de 25 de novembro de 1999, que “*Instituiu as*

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico(DCNP).” De acordo com as proposições dessa resolução no que diz respeito à organização dos cursos por área profissional, conforme está no Art.5º “ *a educação profissional de nível técnico será organizada por áreas profissionais, constantes dos quadros anexos, que incluem as respectivas caracterizações, competências profissionais gerais e cargas horárias mínimas de cada habilitação*”. (BRASIL, 1999, p. 6). De acordo com essa resolução, foram definidas 20 áreas profissionais e cargas horária mínimas para organização de cada curso, conforme está no quadro abaixo:

QUADRO 21:Quadro das Áreas Profissionais e Cargas Horárias Mínimas

ÁREA PROFISSIONAL	CARGA HORÁRIA MÍNIMA DE CADA HABILITAÇÃO
1 Agropecuária	1.200
2 Artes	800
3 Comércio	800
4 Comunicação	1.200
5 Construção Civil	800
6 Design	1.000
7 Geomática	800
8 Gestão	800
9 Imagem Pessoal	800
10 Indústria	1.200
11 Informática	1.000
12 Lazer e Desenvolvimento Social	800
13 Meio Ambiente	800
14 Mineração	1.200
15 Química	1.200
16 Recursos Pesqueiros	1.000
17 Saúde	1.200
18 Telecomunicações	1.200
19 Transportes	800
20 Turismo e Hospitalidade	800

FONTE: BRASIL, 2005, p.9

A primeira mudança realizada pela EAFC-PA para se adequar aos preceitos da REP foi com relação à estrutura do ensino, separando-o em duas modalidades como está prescrito na LDB N° 9394/96. Com essa mudança, os alunos que ingressavam na escola tinham que obrigatoriamente fazer duas matrículas, uma no Ensino Médio e outra no Ensino Profissionalizante.

Os alunos também tinham a opção de fazer o Ensino Médio em qualquer outra instituição de ensino e o profissionalizante na escola, mas só receberiam o diploma de técnico após comprovarem que concluíram o ensino médio.

De acordo com as recomendações da DCNP, a EAFC-PA reestruturou os cursos e fragmentou o Curso Técnico em Agropecuária⁶³, transformando-o em uma área, com cursos nas seguintes habilitações: curso Técnico Agrícola com Habilitação em Zootecnia e Agricultura.

Além dessas habilitações, foram implantados, neste período, os cursos Pós-Médio⁶⁴ em Agroindústria, em Agricultura e Zootecnia, Análise e Programação de Redes⁶⁵ e o Curso Pós Técnico em Manejo Florestal.⁶⁶ Assim, observa-se que a EAFC-PA ampliou e diversificou a sua oferta de cursos.

Após essas mudanças na estrutura do sistema de ensino da EAFC-PA, foram realizadas as primeiras alterações no desenho curricular da instituição, na verdade, essa modificação aconteceu apenas na nomenclatura das disciplinas específicas de ensino técnico, que receberam o nome de módulo.

Esse momento foi de “*confusão conceitual*” para aqueles que eram responsáveis pela organização pedagógica. As dúvidas que permeavam as discussões no cotidiano da escola diziam respeito aos módulos, aos currículos por competência e a como trabalhar com os alunos as partes práticas dos módulos, que antes eram operacionalizadas de acordo com o modelo do Sistema Escola-Fazenda.

Os quadros abaixo mostram as primeiras mudanças que foram realizadas nos desenhos curriculares da EAFC-PA para se adequar ao Decreto Nº 2208/97.

QUADRO 22 - Desenho Curricular do Curso Técnico Agrícola com Habilitação em Agricultura

⁶³ No final de 2003 este curso voltou a fazer parte da proposta de ensino da instituição, pois já existia um processo de discussão que resultou no Decreto nº 5.154 de 26 de julho de 2004 e as Escolas Agrotécnicas Federais, se assim o desejassem poderiam retornar à proposta do Curso Técnico em Agropecuária.

⁶⁴ Os cursos Pós-Médios são destinados a alunos que já concluíram ou estão concluindo o Ensino Médio.

⁶⁵ No final de 2003 este curso foi extinto.

⁶⁶ O Curso Pós-Técnico em Manejo Florestal é destinado aos alunos concluintes dos Cursos Técnicos Agrícolas com Habilitação em Agricultura ou Técnico em Agropecuária.

Bases	Disciplinas	Série			Módulos	2ºsérie	3ºsérie
		1º	2º	3º			
Códigos e Linguagens	Língua Portuguesa	X	X	X	Fertilidade do Solo	X	
	Literatura Brasileira		X	X	Mecanização Agrícola	X	
	Língua Estrangeira		X		Manejo Int. de Pragas e Doenças	X	
	Redação e Expressão			X	Culturas Anuais	X	
	Informática		X	X	Manejo Florestal	X	
	Artes	X		X	Manejo de Solos	X	
	Ed.Física	X	X	X	Olericultura	X	
Mat.e Cien. da Natureza	Matemática	X	X	X	Topografia		X
	Química	X	X	X	Jardinagem e Paisagismo		X
	Física	X	X	X	Fruticultura		X
	Biologia	X	X	X	Viveiricultura		X
Cien. Humanas	História	X	X	X	Silvicultura		X
	Geografia	X		X	Pastagens e Forragens		X
Orientações para o trabalho	Desenho Técnico	X			Irrigação e Drenagem		X
	Infra Estrutura Rural	X			Construções e Instalações Rurais		X
	Int. à Agricultura	X			Plantas Medicinais e Aromáticas		X
	Int.à Zootecnica	X					
	Int.à Agroindústria	X					
	Cooperativismo		X				
	Adm. e Economia Rural		X				
	Sociologia e Ext.Rural		X				
	Segurança no Trabalho			X			
Informática Aplicada			X				

FONTE: Coordenação Geral de Ensino (CGE)

Quadro 23: Desenho Curricular do Curso Técnico Agrícola com Habilitação em Zootecnia

Bases	Disciplinas	Série			Módulos	2ºsérie	3ºsérie
		1º	2º	3º			
Códigos e Linguagens	Língua Portuguesa	X	X	X	Avicultura Corte	X	
	Literatura Brasileira		X	X	Construções Zootécnicas	X	
		Topografia					
		Suinocultura					
	Língua Estrangeira		X		Mecanização	X	
	Redação e Expressão			X	Apicultura	X	
	Informática		X	X	Piscicultura	X	
	Artes	X		X	Caprino/Ovino	X	
Ed.Física	X	X	X	Forragicultura	X		
Mat.e Cien. da Natureza	Matemática	X	X	X	Bovino Corte		X
	Química	X	X	X	Criações Diversas		X
	Física	X	X	X	Bovino Leite		X
	Biologia	X	X	X	Bubalinocultura		X
Ciên.Humanas	História	X	X	X	Equinocultura		X
	Geografia	X		X	Nutrição Animal		X
Orientações para o trabalho	Desenho Técnico	X					
	Infra Estrutura Rural	X					
	Int. à Agricultura	X					
	Int.à Zootecnica	X					
	Int.à Agroindústria	X					
	Cooperativismo		X				
	Adm. e Economia Rural		X				
	Sociologia e Ext.Rural		X				
	Segurança no Trabalho			X			
	Informática Aplicada			X			

FONTE: Coordenação Geral de Ensino (CGE)

A organização dos desenhos curriculares da parte técnica em módulos tinha como objetivo:

[...] propiciar maior flexibilidade às instituições de ensino técnico e contribuir para o atendimento das necessidades dos trabalhadores, empresas e da sociedade. Alterações poderão ser aplicadas permanentemente nos cursos, currículos e programas as demandas do mundo em constante mutação, possibilitando aos trabalhadores atendimento às suas necessidades pela construção de seus itinerários individuais e sua elevação a níveis mais altos de competência para o trabalho. (TAVARES, 2004, p.55)

Em 1999, foram realizadas outras modificações no desenho curricular das habilitações de Agricultura e Zootecnia. Esses cursos ficaram organizados da seguinte forma:

Quadro 24: Desenho Curricular do Curso Técnico em Agropecuária com Habilitação em Agricultura

Bases	Disciplinas	Série			Módulos/ Terminologia	Disciplinas
		1º	2º	3º		
Códigos e Linguagens	Língua Portuguesa	X	X	X	Módulo I Auxiliar Técnico em Agricultura Básica	Solo e Clima
	Literatura Brasileira		X	X		Man.e Conservação do Solo
	Língua Estrangeira		X			Man. Int. de pragas e doenças
						Mecanização Agrícola
					Segurança no Trabalho	
Mat.e Cien. da Natureza	Matemática	X	X	X	Módulo II Auxiliar Técnico em Infra-Estrutura Rural	Topografia
	Química	X	X	X		Irrigação e Drenagem
	Física	X	X	X		Const. Instalações Rurais
	Biologia	X	X	X		
Ciências Humanas	História	X	X	X	Módulo III Auxiliar Técnico em Culturas Temporárias	Jardinagem e Paisagismo
	Geografia		X	X		Olericultura
						Culturas Anuais
					Plantas Medicinais	
Orientação para o trabalho	Desenho Técnico	X			Módulo IV Auxiliar Técnico em Fruticultura e Silvicultura	Fruticultura
	Infra Estrutura Rural	X				Viveiricultura
	Int.à Agricultura	X				Silvicultura e Man. Florestal
	Int.à Agroindústria	X				Forragicultura e Man. Pastag.
	Cooperativismo		X			
	Adm. e Economia Rural			X		
	Sociologia e Ext. Rural			X		

FONTE: Coordenação Geral de Ensino (CGE)

Quadro 25: Desenho Curricular do Curso Técnico em Agropecuária com Habilitação em Zootecnia

Bases	Disciplinas	Série			Módulos/ Terminologia	Disciplinas
		1º	2º	3º		
Códigos e Linguagens	Língua Portuguesa	X	X	X	Módulo I Auxiliar técnico na Criação de Pequenos Animais e Nutrição Animal	Apicultura
	Literatura Brasileira		X	X		Avicultura de Corte e Postura
	Língua Estrangeira	X	X			Aquicultura
	Redação e Expressão			X		Nutrição Animal
	Informática	X				
	Artes		X			Módulo II Auxiliar Técnico em Infra-Estrutura Zootécnica
	Educação Física	X	X	X	Topografia	
Matemática	X	X	X	Mecanização Agrícola		
Mat. e Ciênc. da Natureza	Química	X	X	X		Segurança no Trabalho
	Física	X	X	X	Módulo III Aux. Técnico na criação de Médios Animais e Criações Diversas	Suínocultura
	Biologia	X	X	X		Caprino/ Ovino
						Criações Diversas
Ciências Humanas	História		X	X	Módulo IV Auxiliar Técnico na criação e reprodução de grandes animais	Forragicultura e Man. de Pastagens
	Geografia		X	X		Equinocultura
Orientação para o trabalho	Desenho Técnico	X				Bubalinocultura
	Infra Estrutura Rural	X				Bovino Corte
	Int. à Agricultura	X				Bovino Leite
	Int. à Zootecnia	X				Inseminação Artificial
	Int. à Agroindústria	X				
	Cooperativismo		X			
	Adm. e Economia Rural			X		
Sociologia e Extensão Rural			X			

FONTE: Coordenação Geral de Ensino (CGE)

Observando os quadros 24 e 25, é necessário chamar a atenção para dois aspectos: primeiro que devido o grande número de documentos que eram constantemente publicados

pelo MEC, da mesma forma eram feitas as adaptações nos desenhos curriculares. Assim, nesta segunda versão, os módulos apresentavam-se com uma outra estrutura, de acordo com as recomendações prescritas no parecer Nº 16/ 99⁶⁷,

Muitas são as formas de flexibilizar os currículos. Sem a intenção de propor uma metodologia única, aponta-se aqui uma possibilidade, que é a modularização, já destacada pelo Decreto Federal Nº 2. 208/97.

Para os efeitos deste Parecer, módulo é um conjunto didático-pedagógico sistematicamente organizado para o desenvolvimento de competências profissionais significativas. Sua duração dependerá da natureza das competências que pretende desenvolver. Módulos com terminalidade qualificam e permitem ao indivíduo algum tipo de exercício profissional. Outros módulos podem ser oferecidos como preparatórios para a qualificação profissional. (BRASIL, 1999, p.128)

Verifica-se nos quadros 22 e 23 que nas primeiras modificações realizadas nos currículos da EAFC-PA, os módulos foram apresentados como disciplinas isoladas, o que pode ser considerado um erro conceitual, pois não se tinha clareza de como deveria se dar esta organização. Porém, com a publicação de documentos por parte do MEC, a realização de seminários e estudos possibilitaram aprimorar os currículos que foram implantados na instituição.

Outro aspecto a ser destacado são as disciplinas da 1ª série prescritas nas “Bases de Orientação Para o Trabalho”, (Infra-Estrutura Rural, Introdução à Agricultura, Introdução à Zootecnia, Introdução à Agroindústria). Essas disciplinas foram mantidas para que o aluno pudesse ter uma visão de todas as habilitações oferecidas pela escola, e depois, quando estivesse na 2ª série, pudesse optar por uma específica.

Ressalta-se que a parte prática ministrada nos cursos técnicos continuou utilizando as dependências das antigas UEPs (modelo visto no 4º capítulo do Sistema Escola-Fazenda), pois era a forma de os alunos operacionalizarem as habilidades previstas para a formação técnica.

Dessa forma, mesclaram-se na prática pedagógica da instituição os princípios do modelo do Sistema Escola-Fazenda e os preceitos trazidos pela Reforma da Educação Profissional. Dessa forma, a identidade da instituição formadora tem seu projeto educativo entrecortado pela tensão entre duas concepções: agroindústria para o capital e agricultura familiar.

⁶⁷ Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico.

5.7 De Colégio Agrícola à Escola Agrotécnica Federal de Castanhal: mudanças e permanências no currículo

Com base nas proposições da Reforma da Educação Profissional — REP — (LDB N° 9394/1996, Decreto N° 2208/97), foram verificadas as seguintes mudanças no currículo em relação ao modelo implantado pelo Sistema Escola-Fazenda: na estrutura e na diversificação dos cursos, na flexibilidade para a organização do currículo e no perfil estipulado para os egressos.

A flexibilidade na organização do currículo é uma das características das prescrições da REP. Esta flexibilidade relaciona-se a dois aspectos: primeiro, na possibilidade da instituição em estruturar seu currículo em módulos ou disciplinas; e segundo, na adequação dos conteúdos e das propostas dos cursos às necessidades demandadas pelo mercado de trabalho.

No Projeto do Curso Técnico em Agropecuária com Habilitação em Zootecnia e Agricultura está prescrito o perfil esperado dos egressos desses cursos. Abaixo foram elencados os itens que estão em sintonia com os preceitos da REP no que diz respeito às novas habilidades exigidas para o setor produtivo.

No Projeto do Curso Técnico em Agropecuária com Habilitação em Zootecnia (2000, p.6) o perfil exigido é:

- Desenvolver a capacidade de gerenciar projetos na área zootécnica;
- Promover a redução de custos na produção;
- Elaborar e analisar projetos nas áreas zootécnicas;
- Gerenciar e atuar em empresas ligadas ao setor rural;
- Assessorar projetos e promover a formação de cooperativas;
- Auxiliar em trabalhos de pesquisa;
- Elaborar, aplicar e monitorar programas profiláticos, higiênicos e sanitários na produção animal.

No Projeto do Curso Técnico em Agropecuária com Habilitação em Agricultura (2000, p.32), no perfil exigido, estão elencados os conhecimentos necessários à formação do técnico, que refletem as exigências do paradigma profissional estabelecido pela Reforma da Educação Profissional:

- Planejar e executar projetos na área de produção de mudas e sementes;
- Elaborar, acompanhar e avaliar projetos agrícolas;

- Analisar a situação técnica, econômica e social da Região, identificando as atividades peculiares da área a ser implantada;
- Organizar e monitorar: A exploração e manejo do solo de acordo com as suas características;
- Planejar e acompanhar a colheita e pós-colheita;
- Conceber e executar projetos paisagísticos, identificando estilos, modelos, elementos vegetais, materiais e acessórios a serem empregados.

A proposta vivenciada durante o Sistema Escola-Fazenda tinha como preocupação central o aprendizado de procedimentos técnicos. No modelo da Reforma da Educação Profissional, a preocupação relaciona-se a habilidades mais complexas, que envolvem gerenciamento, assessoramento de projetos e até pesquisa. O técnico, além de fazer, gerencia os processos de produção.

Dessa forma, as exigências para a formação pautam-se no aprendizado de processos de gerenciamento, planejamento e assessoramento, o que exige do educando habilidades que vão além dos domínios de meros procedimentos técnicos, permanecendo na formação a relação íntima com o mercado de trabalho, pois, o perfil do técnico mudou devido às novas configurações dos processos de produção.

No que diz respeito aos aspectos que permaneceram, observa-se a dualidade, que no Sistema Escola-Fazenda estava relacionada à organização das disciplinas. Nos modelos prescritos pela REP, esta dualidade se amplia às modalidades do ensino. Pois, de acordo com o Decreto N° 2.208/1997, Art.5°, *“A educação profissional de nível médio terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou seqüencial a este.”*

A independência de uma modalidade de ensino em relação à outra tende a confirmar a histórica divisão entre a formação geral e o ensino profissional, como já dissemos no 3° capítulo, só que agora com outras características. Nesse contexto os pressupostos da história do currículo explicam que algumas características continuam presentes nele, mas algumas vezes com outra denominação.

O quadro construído a seguir tem o objetivo de sistematizar as mudanças e permanências que aconteceram no currículo no período que compreende a promulgação da Lei 5692/71 até o fim da vigência do Decreto N° 2208/1997, revogado pelo Decreto 5154/2004, atualmente em vigor.

QUADRO 26: De Patronato Agrícola à Escola Agrotécnica Federal de Castanhal - Mudanças e Permanências no Currículo

Mudanças/ Permanências	Patronato Agrícola Manoel Barata	Escola de Iniciação Agrícola/ Mestria Agrícola Manoel Barata	Colégio Agrícola Manoel Barata	Escola Agrotécnica Federal de Castanhal- PA
	Decreto Federal N° 12.893/1918, Decreto Lei N° 1.957/1920, Decreto Federal N° 15.149/1921		Lei N° 5692/71 /Parecer N° 45 /1972/ Sistema Escola Fazenda	LDB N° 9394/96/ Decreto N° 2208/1997
Mudanças na Estrutura dos Cursos	Não havia um sistema de ensino organizado, o curso ministrado no Patronato Agrícola Manoel Barata tinha o objetivo de ensinar um ofício, a leitura e escrita.	A partir desta lei o ensino agrícola passou a ter uma organização e seqüência. O aluno ao concluir o primeiro ciclo do ensino agrícola recebia o certificado de conclusão do Ensino Primário e ao cumprir o 2º ciclo concluí o Ensino Secundário.	O ensino médio e o ensino técnico formavam um sistema único.	O Ensino Médio e o Ensino Técnico foram separados em duas modalidades.
Mudanças na Organização do Currículo	Ao concluir o curso no Patronato Agrícola não havia possibilidades de menor prosseguir nos estudos, o ensino agrícola era desvinculado de outras modalidades de ensino.	Os cursos articulavam-se entre si e com outras modalidades de ensino, os alunos poderiam prosseguir seus estudos até o ensino superior, embora na mesma área de ensino.	Os conteúdos relacionados ao aprendizado técnico eram ministrados na parte diversificada do currículo	Separadas as duas modalidades: ensino médio e ensino técnico, os conteúdos da formação técnica foram organizados em módulos.
Mudança no Perfil de Formação	O objetivo dos conhecimentos ministrados no Patronato Agrícola Manoel Barata era regenerar, disciplinar, por meio da reclusão e da aprendizagem de um ofício. Formar capatazes, feitores do campo.	Formar cidadãos patriotas, produtores eficientes, utilizando para atingir este objetivo as disciplinas de História do Brasil, Geografia do Brasil, instrução Moral e Cívica, Canto Orefeônico, Educação Física e as disciplinas de Cultura Técnica.	Formar técnicos agrícolas de acordo com os padrões da agricultura industrializada utilizando para este fim a metodologia do SEF, com as disciplinas da parte diversificada ministradas nas UEPS de Agricultura, Zootecnia, Mecanização Agrícola, Agroindústria e a Cooperativa Escola.	Formar técnicos agrícolas com habilidades de gerenciar, assessorar, pesquisar, elaborar projetos agrícolas e zootécnicos. Elaborar, aplicar e monitorar as técnicas necessárias aos processos produtivos
Permanece a Dualidade			Divisão dos conteúdos e disciplinas em cultura técnica e cultura geral	Permanece a divisão dos conteúdos e disciplinas com outra denominação : Bases Instrumentais, Científicas e Tecnológicas e nas modalidades de ensino: Ensino Médio e Ensino Técnico

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa realizada sobre a História do Currículo da EAFC-PA proporcionou-nos conhecer o lugar que esta instituição vem ocupando no cenário da educação profissional, na área Agropecuária brasileira e paraense.

Constatamos que, desde sua fundação como Patronato Agrícola Manoel Barata até a última Reforma da Educação Profissional implementada pela LDB Nº 9394/96 e o Decreto Nº 2208/97, as mudanças que se estabeleceram na instituição tiveram o objetivo de fazer cumprir os projetos e concepções de educação dos projetos de governo em cada período estudado.

A trajetória histórica por nós delineada expressa a análise dos documentos coletados nos arquivos da instituição, que nos deram indícios de que estes foram os períodos de reorganização da instituição na esfera administrativa e curricular. Essa hipótese foi confirmada quando fizemos os levantamentos bibliográficos, mostrando que havia uma relação consistente entre os documentos a respeito da instituição e o cenário social, político e econômico, que influenciaram as políticas para a educação profissional na área agropecuária, e foram adotadas pela EAFC-PA.

Nesse sentido, constatamos que, desde sua fundação como Patronato Agrícola Manoel Barata, a atual EAFC-PA tem sido uma instituição oficial estratégica na implementação das políticas de educação profissional na área Agropecuária.

As análises realizadas com base nas questões norteadoras delineadas para esta pesquisa nos permitem destacar os seguintes aspectos, com relação às prescrições oficiais que foram implantadas na instituição desde sua fundação como Patronato Agrícola Manoel Barata até as recentes reformas em decorrência da LDB Nº9393/96. Cabe ressaltar que foi possível sistematizá-las e verificar de que forma influenciaram nos currículos adotados na instituição.

No levantamento documental por nós realizado constatamos que as prescrições abaixo influenciaram nas mudanças e permanências curriculares da instituição: o Decreto Federal Nº 12.893, de 28 de fevereiro de 1918, o Decreto Lei Nº 1.957, de 17 de novembro de 1920, o Decreto Federal Nº 15.149, de 1º de Dezembro de 1921, a Lei Orgânica do Ensino Agrícola (Decreto- lei Nº 9.613 de 20 de agosto de 1946) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 4.024/61, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 5.692/71, o Parecer do Conselho Federal de Educação Nº 45/ 72 e os manuais que explicam a metodologia do Sistema Escola-Fazenda, a LDB Nº 9394/96, o Decreto Nº 2.208/97, o Parecer Nº 16/1999, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação

Profissional de Nível Técnico e os Referenciais Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico (RCNEPNT).

Essas prescrições constituíram-se como documentos que expressam os ideais educacionais de cada período investigado, no que concerne ao contexto social, político e econômico, e influenciaram na organização da instituição, nos processos de ensino, no perfil de formação para o técnico em agropecuária e na concepção de currículo.

Desta forma é necessário pontuarmos como se deu este processo de mudanças e permanências, desde a gênese da instituição.

Sua fundação, no período Republicano, evidenciou esse aspecto, pois foi parte de uma política nacional com o objetivo de “higienizar”, ou seja, retirar do convívio social a “infância pobre”, que com seus hábitos e atitudes incomodava e comprometia o projeto da elite oligárquica do período. Para conseguir alcançar esse objetivo, os meninos eram retirados do convívio social e, através do “trabalho no campo”, ensinavam-se a esses menores os meios práticos de lavrar a terra, plantar, colher e cuidar dos animais. O trabalho no campo era considerado o elemento regenerador, capaz de corrigir as vicissitudes destes menores desvalidos. No Patronato Agrícola Manoel Barata, esses meninos aprenderiam a conviver na sociedade para serem os empregados que esta elite ainda necessitava.

Dessa forma, nesse período aquela instituição não pôde ser considerada de ensino técnico, mas um estabelecimento onde o objetivo principal era o “caráter corretivo”, pois esses meninos eram considerados como os de *inteligência mais rude* e seria a clientela apropriada para o trabalho necessário à lavoura.

No período compreendido entre as décadas de 1930 e 1960, o Patronato Agrícola Manoel Barata transformou-se em Escola de Iniciação Agrícola e, em seguida, Escola de Mestria Agrícola. Na década de 1970 transformou-se em Ginásio Agrícola e, posteriormente, Colégio Agrícola Manoel Barata.

Estas mudanças se mostraram necessárias devido à complexidade da sociedade urbano-industrial, na qual havia uma preocupação dos dirigentes em reestruturar o sistema oficial de ensino profissionalizante para atender às exigências das relações de produção industrial que começavam a se estabelecer no Brasil.

O ensino agrícola foi reestruturado de acordo com os preceitos da Lei Orgânica do Ensino Agrícola e da LDB N° 4024/61, e a instituição adaptou sua estrutura administrativa e pedagógica às prescrições dessas duas leis, formando o profissional agrícola necessário a compor a força de trabalho no setor primário da economia urbano-industrial. Esse profissional era formado com o seguinte perfil: ser um trabalhador eficiente e, ao mesmo tempo, patriota.

Anos mais tarde, com o modelo curricular do Sistema Escola-Fazenda, desenhou-se a estrutura pedagógica necessária para que a escola se transformasse numa instituição de Ensino Técnico de nível Médio e pudesse cumprir os preceitos da Lei Nº 5692/71 e o parecer nº 45/72. Nesse período, para adaptar-se aos preceitos da Lei Nº 5692/71 e do parecer Nº 45 /72, a escola passou a oferecer o curso Técnico em Agropecuária. Nesse período, de acordo com o Decreto N º83.935 de 04/09/1979, a instituição passa a se chamar Escola Agrotécnica Federal de Castanhal – PA.

Essas mudanças estruturais foram necessárias para que a educação pudesse cumprir o projeto nacional desenvolvimentista, que significava oferecer uma formação adequada aos alunos, para que estes pudessem aprender a racionalidade técnica necessária para serem os empregados dos conglomerados industriais e das empresas que baseavam suas atividades no desenvolvimento de novas tecnologias agrícolas. Ou seja, esses técnicos eram considerados *agentes de produção* capazes de executar tarefas. Nesse contexto, não se esperava desses técnicos capacidade para qualquer atividade que envolvesse criticidade, nem mesmo o melhoramento da técnica da qual eles próprios se utilizavam, pois o essencial era simplesmente executar.

Com a Reforma da Educação Profissional (REP), a EAFC-PA ajustou-se ao novo modelo e passou a oferecer outros cursos.

O novo modelo de educação profissional está intimamente relacionado às mudanças tecnológicas e ao avanço no campo científico em áreas centrais, como a química, a genética, a mecanização, a microeletrônica, que produziram um forte impacto no meio rural, atingindo desde o processo de produção, passando pela economia e atingindo o meio ambiente e a estrutura social.

Esse contexto mudou o jeito de trabalhar dos técnicos da área Agropecuária, onde, diferente do modelo prescrito no Sistema Escola-Fazenda, além do domínio da técnica, ou seja, do saber fazer, esse profissional precisa ter conhecimentos alicerçados no desenvolvimento de habilidades de gestão, planejamento, e estar preparado para situações inusitadas, novas, que possam ocorrer no desenvolvimento da execução do trabalho.

Dessa forma, a reestruturação curricular implantada na EAFC-PA, via documentos legais, configura-se num modelo de ensino instrumentalizador, acrítico e dissociado das reais necessidades do Homem do Campo. Esta se encontra estreitamente vinculada às necessidades do mercado de trabalho. O teor dos documentos da REP mostra uma vinculação estreita com as demandas do setor produtivo e dos organismos internacionais de financiamento.

Embora o perfil de formação tenha mudado ao longo da história desta instituição, isso não significou uma evolução qualitativa, pois os objetivos do ensino profissional para a área agropecuária continuaram os mesmos. No entanto a clientela apresenta-se diversificada, mas o objetivo ainda é a de torná-las a mão-de-obra necessária ao processo de desenvolvimento de cada período específico das relações de produção.

É importante ressaltar que nossas constatações utilizaram como referência as prescrições oficiais. Essa observação é necessária, porque nem sempre o currículo em ação é o reflexo fidedigno do que se encontra nos documentos oficiais. Entre as prescrições oficiais e o que é executado na sala de aula, muitas variáveis causam interferência. Entre estas podemos destacar as elaborações e interpretações de professores e alunos. Para captarmos esse movimento, teríamos que utilizar outro percurso metodológico. Mas não descartamos que, no período por nós estudado, a memória dos professores e alunos que fizeram ou ainda fazem parte da instituição seria fonte riquíssima, que contribuiria para delinear outros aspectos da história do currículo da EAFC-PA.

Com base nessas observações, gostaríamos de esclarecer que, à medida em que íamos refletindo sobre as questões norteadoras desta pesquisa, a riqueza de detalhes que a História do Currículo da EAFC-PA proporcionava, despertava outras indagações. E às vezes a nossa ansiedade tentava querer responder a estas perguntas. Entre elas, podemos destacar: Como os professores, em cada período que foi estudado, transformaram estas prescrições oficiais em ação? Quais memórias os egressos da EAFC-PA têm do aprendizado que receberam na escola? Quais mudanças e permanências o Decreto Nº 5154/2004 trouxe ao currículo da EAFC-PA? Até que ponto os projetos desenvolvidos pela entidade, tais como o PRONERA e o Saberes da Terra, estão influenciando na mudança do paradigma oficial estipulado para a educação agropecuária e que vem sendo ministrada na EAFC-PA? Como a instituição se transformou em Aprendizado Agrícola do Pará na década de 1930? Mas estas questões merecem outras pesquisas para serem aprofundadas.

Dessa forma, na medida do que se propôs, esta pesquisa contribuiu para sistematizar uma parte — ou um viés — da História do Currículo da instituição e, com certeza, proporcionará itinerários para que outros estudos sejam realizados.

REFERÊNCIAS

- ARAPIRACA, José Oliveira. A USAID e a Educação Brasileira (Um Estudo a partir de uma abordagem crítica da Teoria do Capital Humano). São Paulo: Editora Cortez, 1982. (Série Memória da Educação)
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. Etnografia da Prática Escolar. Campinas: Papirus, 1995.
- ANDRÉ, Marli E. D.; LÜDKE, Menga. Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- APPLE, Michael W. Ideologia e Currículo. Trad. Vinicius Figueira, 3.ed., Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BARDIN, Laurence. Análise de Conteúdo. São Paulo: Edições 70, 1977.
- BASTOS, Maria Helena Câmara; BENCOSTA, Marcus Levy A.; CUNHA, Maria Teresa Santos. Uma Cartografia em História da Educação na Região Sul: Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul (1980-2000). 2002. 25ª Reunião Anual da Anped. Caxambu, GT 2, História da Educação. Disponível em: < <http://www.anped.org.br> >. Acesso em :20 jul. 2006.
- BORGES, Ricardo. O Pará Republicano. 1824-1929 .Ensaio Histórico. Belém: Conselho Estadual de Cultura, 1983.
- BORGES, Vera Lúcia Abrão. Subsídios para a História da Formação Docente no Brasil. Minas Gerais (1892 a 1930). In: ARAÚJO, José Carlos Souza & GATTI JR., Décio (org.). Novos Temas em História da Educação Brasileira: Instituições Escolares e Educação na Imprensa. Campinas, SP: Autores Associados; Uberlândia, MG: Edufu, 2002, p.227-262.
- BRASIL, Decreto Lei nº 5154/2004. Publicado no Diário Oficial da União de 23 de julho de 2004.
- _____, Ministério da Educação. Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília: MEC, 2000.
- _____, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Educação Profissional: Legislação Básica. 5º ed. Brasília: MEC, 2001.

_____. Decreto Lei Nº 15.149 de 1º de Dezembro de 1921. Jornal O Liberal, Pará, 18 de Jun. 1972, p.7.

_____. Ministério da Agricultura. Decreto Lei Nº9613/ 1946. Lei Orgânica do Ensino Agrícola. Brasília: D.O. de 23 de Agosto de 1946.

_____. Decreto nº 70.688, de 8 de junho de 1972. Autoriza a transferência do Colégio Agrícola Manoel Barata , da sede atual, na localidade de Outeiro, Ilha de Caratateua, Município de Belém , para a Cidade de Castanhal, Município de Castanhal, Estado do Pará. Diário Oficial da União (Seção I-Parte I), Junho de 1972, p.8, Brasília.

_____. Decreto nº 83.935, de 4 de setembro de 1979. Altera a denominação dos Estabelecimentos de Ensino que indica, Brasília: D.O. 05/09/1979.

_____. Diretrizes de Funcionamento das Escolas Agrotécnicas. Brasília, MEC/ SENETE, 1990.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 4024/61. Coletânea A.E.C do Brasil, Rio de Janeiro: GB, 1968.

_____. Parecer CNE/CEB Nº 17/97. Estabelece as diretrizes operacionais para a educação profissional em nível nacional. In: Educação Profissional: Legislação Básica. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. 5º ed. Brasília: SEMTEC, 2001, p.5-13.

_____. Ministério da Educação. Parecer CNE/CEB Nº16/99, Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. In: Educação Profissional: Legislação Básica. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. 5º ed. Brasília: SEMTEC, 2001, p.19-50.

_____. Parecer nº 45, de 12 de Janeiro de 1972. Trata da Qualificação para o trabalho no ensino de 2º grau, o mínimo a ser exigido em cada habilitação profissional. In: Documenta, Brasília, n.134, janeiro de 1972, p.107-128.

_____. Lei 5692 ,de 11 de agosto de 1971. In: BREJON, Moysés (org.). Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º graus. 7ª ed, São Paulo: Pioneira, 1976.

_____. Portaria Nº 174, de 6 de Julho de 1965. Dispõe sobre a denominação e currículo do 1º e 2º ciclos do Ensino Técnico Agrícola . Coletânea A.E.C. do Brasil, Rio de Janeiro: GB, 1968.

_____. Portaria Nº 100, de 5 de Outubro de 1965. Fixa o currículo dos cursos de 1º e 2º ciclos do Ensino Técnico Agrícola . Coletânea A.E.C. do Brasil, Rio de Janeiro: GB, 1968.

_____. Ministério da Agricultura Indústria e Comercio. Relatório da Comissão Brasileira junto à missão oficial Norte Americana de Estudos do Valle do Amazonas. Rio de Janeiro: Oficinas Typographicas do Serviço de Informações do Ministério da Agricultura, 1924.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Educação Profissional e Tecnológica. Legislação básica . 6. ed., Brasília: MEC, 2005.

_____. Ministério da Educação. Referências Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico . Brasília: MEC, 2000.

BRITO, Silvia Helena Andrade. A Educação no Projeto Nacionalista do Primeiro Governo Vargas (1930-1945). HISTEDBR, UNICAMP. Disponível em <<http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos-frame.>> Acesso em: 25 nov. 2006.

BRYAN, Newton Antonio P. Reestruturação produtiva e a formação do trabalhador. s/d. (mimeo)

BUFFA, Ester. História e Filosofia das Instituições Escolares. In: ARAÚJO, José Carlos Souza & GATTI JR. , Décio(org.). Novos Temas em História da Educação Brasileira: Instituições Escolares e Educação na Imprensa. Campinas, SP: Autores Associados; Uberlândia, MG: Edufu , 2002, p.25-38.

CAMPOS, José de Oliveira. Análise Comparativa dos Modelos Curriculares de Educação Profissional Agrícola: Sistema Escola-Fazenda e Formação por Competência no CEFET Urutaí/ GO.2005, 90 p. Dissertação de mestrado apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2005.

CANAIS, Lysandra; D'ANDREA, Maria Luiza. Palavra em Ação: Minidicionário Língua Inglesa. Uberlândia, MG: Clarauto Editora, 2003.

CÊA, Geórgia Sobreira dos Santos. A Reforma da Educação Profissional e o Ensino Médio Integrado: Tendências e Riscos. 29º Reunião Anual da Anped. Caxambu, GT 9, Trabalho e Educação, 2006. Disponível em:< <http://www.anped.org.br>>. Acesso em : 14 Jan. 2007.

ClAVATTA, Maria; FRIGOTTO, Gaudêncio. O Estado da Arte das Políticas de Expansão do Ensino Médio Técnico nos anos 1980 e de Fragmentação da Educação Profissional nos anos 1990. In: ClAVATTA, Maria; FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). A Formação do Cidadão Produtivo: A Cultura de Mercado no Ensino Médio Técnico. Brasília: INEP, 2006, p.71-96.

CordiOLI, Marcos. Fundamentos e Práticas Pedagógicas. Curitiba, EDUCON (Tecnologia em Educação Continuada), 2006 (mimeo)

CORRÊA, Denise Aparecida. Ensina e Aprender Educação Física na “Era Vargas”: Lembranças de velhos professores. Anais do VI Educera- Congresso nacional de Educação PUCPR/PRAXIS, Curitiba, 2006, 1 CD-ROM.

COSTA, Emília Viotti da. Da Monarquia a República: Momentos Decisivos. São Paulo: Editora Ciências Humanas, 1979.

COIMBRA, Creso. A Revolução de 30 no Pará: Análise Crítica e Interpretação da História. Belém /PA: Conselho Estadual de Cultura, 1981.

D’ ARAUJO, Maria Celina. Comissão Mista Brasil Estados Unidos. Fundação Getúlio Vargas, 2003. Disponível em: <<http://www.cpdoc.fgv.br/comum/htm/>> Acesso em: 20 abr. 2007.

DECCA, Edgar Salvadori de. Narrativa e História. In: SAVIANI, Demerval; LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luis.(org.). História e História da Educação: O Debate Teórico Metodológico Atual. Campinas, SP: Autores Associados/HISTEDBR, 2006, p.17-49.

DECLARAÇÃO MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1990. Disponível em:<<http://www.unesco.org.br/publicações>>Acesso em: 20 abr. 2007.

DE TOMASI, Livia; HADDAD, Sérgio; WARDE, Míriam (org.). O Banco Mundial e as Políticas Educacionais. São Paulo : Cortez/PUC, 2000.

DIAS, José Luciano; FERREIRA, José Lúcio. Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social. In: Dicionário Histórico Biográfico Brasileiro pós 1930. 2ºed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2001. Disponível em: <<http://www.cpdoc.fgv.br/comum/htm>>. Acesso em: 18 maio 2007.

DUTRA FONSECA, Pedro Cezar. Gênese e Precusores do Desenvolvimentismo no Brasil. Revista Pesquisa & Debate. Volume 15, n.2, pp.225-256, 2004.

ESCOLA AGROTÉCNICA FEDERAL de Castanhal-PA. Planejamento de Escola Fazenda. 1973.

ESCOLA AGROTÉCNICA FEDERAL de Castanhal – PA. Projeto do curso técnico na área de informática: habilitação análise e programação de computadores. 2002.

ESCOLA AGROTÉCNICA FEDERAL de Castanhal – PA. Projeto do curso técnico em agropecuária com habilitação em zootecnia. 2000.

ESCOLA AGROTÉCNICA FEDERAL de Castanhal – PA. Projeto do curso técnico em agropecuária com habilitação em agricultura. 2000.

FAVACHO, Fernando; SOUSA, Romier. A Formação Profissional de Técnico em Agropecuária com ênfase em Agroecologia: Atualidade e Desafios da Escola Agrotécnica Federal de Castanhal. Pará: Núcleo de Estudos Integrados sobre Agricultura Familiar-UFPA, 2006, p.2-16.

FAUSTO, Boris. A Revolução de 1930: Historiografia e História. São Paulo: Editora Brasiliense, 1983.

FEITOSA, André Dias Fidelis. A Trajetória do Ensino Agrícola no Brasil no Contexto do Capitalismo. 2006. 178p. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro: UFRJ, 2006.

FERNANDES,Francisco; LUFT, Celso Pedro;GUIMARÃES, E.Marques. Dicionário Brasileiro Globo.4ºed.São Paulo:Globo,1998.

FILHO, Mauro Alberti. A Informação do Ensino Técnico Agrícola (nível segundo grau) no Sul de Minas Gerais. 2002, 220f. Dissertação de Mestrado, Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2002.

FLICK, Uwe. Uma introdução à pesquisa qualitativa.Trad . Sandra Netz, 2.ed., Porto Alegre: Bookman, 2004.

FONSECA, Laura Souza. Reestruturação Produtiva, Reforma do Estado e Formação profissional no início dos anos 1990. In : CIAVATTA, Maria; FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). A Formação do Cidadão Produtivo: A Cultura de Mercado no Ensino Médio Técnico. Brasília: INEP, 2006, p.201-220.

FONSECA, Marília. O Financiamento do Banco Mundial à educação brasileira: vinte anos de cooperação internacional. In: DE TOMASI, Lívia; HADDAD, Sérgio; WARDE, Míriam (org.) O Banco Mundial e as Políticas Educacionais. São Paulo: Cortez/PUC, 2000, pp.229-252.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. Análise de Conteúdo. Brasília: Plano Editora, 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Cidadania e Formação Técnico-Profissional: Desafios neste fim de século. In: SILVA, Luiz Eron da. Reestruturação Curricular: Novos Mapas Culturais, novas perspectivas educacionais. Porto Alegre: Sulina, 1996, p.136-164.

_____. Anos 1980 e 1990: A Relação entre o Estrutural e o Conjuntural e as Políticas de Educação Tecnológica e Profissional. In: CIAVATTA, Maria; FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). A Formação do Cidadão Produtivo: A Cultura de Mercado no Ensino Médio Técnico. Brasília: INEP, 2006, p.25-53.

GADOTTI, Moacir. Prefácio. In: ARAPIRACA, José Oliveira. A USAID e a Educação Brasileira (Um Estudo a partir de uma abordagem crítica da Teoria do Capital Humano). São Paulo: Editora Cortez, 1982, pp.5-12. (Série Memória da Educação)

GATTI JR., Décio. A história das instituições educacionais: inovações paradigmáticas e temáticas. In: ARAÚJO, José Carlos Souza & GATTI JR., Décio. Novos Temas em História da Educação Brasileira: Instituições Escolares e Educação na Imprensa. Campinas, SP: Autores Associados; Uberlândia, MG: Edufu, 2002, pp.3-24.

GATTI JR., Décio & PESSANHA, Eurize Caldas. História da Educação, Instituições e Cultura Escolar: Conceitos, Categorias e Materiais Históricos. In: GATTI JR., Décio & FILHO, Inácio Geraldo. História da Educação em Perspectiva: Ensino, Produção e Novas Investigações. Campinas, SP: Autores Associados; Uberlândia, MG: EDUFU, 2005, p.71-89.

GERMANO, José Willington. Estado Militar e Educação no Brasil.(1964-1985). São Paulo: Cortez, 2000.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. História da Educação. 2.ed., São Paulo: Cortez, 1992.

GOMES, Ângela Maria de Castro. O Trabalhador Brasileiro. In: OLIVEIRA, Lúcia Lippi; VELLOSO, Mônica Pimenta; GOMES, Ângela Moreira de Castro. Estado Novo: Ideologia e Poder. Rio de Janeiro. Zahar Ed. , 1982, p.151-166.

GONÇALVES NETO, Wenceslau; CARVALHO, Carlos Henrique. O Nascimento da Educação Republicana: Princípios Educacionais nos Regulamentos de Minas Gerais e Uberabinha (MG) no final do séc. XIX. In: GATTI JR., Décio & FILHO, Inácio Geraldo(Org.). História da Educação em Perspectiva: Ensino, Produção e Novas Investigações.Campinas, SP: Autores Associados; Uberlândia, MG: EDUFU, 2005, p.263-294.

HORTA, José Silvério Baia. O Hino, o Sermão e a Ordem do dia: a educação no Brasil (1930-1945). Rio de Janeiro: UFRJ, 1994.

JACOMELLI, Mara Regina Martins. Um início de Historiografia da produção Científica no Período Pós-Ditadura Militar: Levantamentos dos Trabalhos Apresentados nos Eventos do HISTEDBR. Disponível em : <<http://www.histedbr.fae.unicamp.br>> Acesso em: 18 out. 2006.

JURANDIR, Dalcídio. O Problema do Ensino Rural: Curso de Piscicultura no Pará. In: Revista Escola: Revista do Professorado do Pará. 1935. Anno I. Num. 1, pp.35-36.

LEAL, Luiz Augusto Pinheiro. Deixai a Política da Capoeiragem Gritar: Capoeiras e Discursos de Vadiagem no Pará Republicano (1888-1906).2002. Dissertação de mestrado apresentada ao Departamento de História da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal da Bahia, Bahia: UFBA, 2002.

LOPES, Eliane Marta Teixeira. Perspectivas Históricas da Educação. 2.ed, Minas Gerais: Editora Ática, 1989.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. Currículo: debates contemporâneos. São Paulo: Editora Cortez, 2002.

LOPES, Alice Casimiro. História do Currículo da Pós-Graduação em educação da UFRJ(1972-1981) - Concepções de Conhecimento e Pesquisa. Revista Brasileira de Educação, nº 7, p.57-73, Jan/ Fev/ Mar/ Abr, 1998.

LOPES, Silvana Fernandes. A Educação Escolar na Primeira República: A perspectiva de Lima Barreto. HISTEDBR, UNICAMP Disponível em <<http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/index.html>>. Acesso em: 13 jun. 2007.

MACHADO, Lucília Regina de Souza . Escola Técnica e Divisão Social do Trabalho: contribuição ao estudo sobre o Ensino Técnico Industrial Brasileiro. Dissertação de Mestrado, Minas Gerais: UFMG, 1979.

MAGALHÃES, Justino. A História das Instituições Educacionais em Perspectiva. In: GATTI JR., Décio & FILHO, Inácio Geraldo. História da Educação em Perspectiva: Ensino, Produção e Novas Investigações. Campinas, SP: Autores Associados; Uberlândia, MG: EDUFU, 2005, pp.91-103.

_____. Contributo para a história das instituições educativas: entre a memória e o arquivo. In: FERNANDES, Rogério & MAGALHÃES, J. (Org.). Para a história do ensino do liceal em Portugal. Actas dos Colóquios do I Centenário da Reforma de Jaime Moniz (1894-1895). 1999, Braga-Portugal: Universidade do Minho. Disponível em <<http://www.histedbr.fae.unicamp.br>> Acesso em: 18 julh 2006.

MAGALHÃES, Livia Diana Rocha. A Educação na Primeira República. HISTEDBR, UNICAMP. Disponível em: <<http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/index.html>> Acesso em: 13 jun.2007

MANFREDI, Silvia Maria. Educação Profissional no Brasil. São Paulo: Cortez, 2002.

MARTINS, Ângela Maria Souza. A Educação Libertária na Primeira República. HISTEDBR, UNICAMP. Disponível em: <<http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/index.html>>. Acesso em: 18 fev. 2007.

MARQUES, P.V.; LOVE, H. Cooperativa-Escola nas Escolas Técnicas Agrícolas. Revista Ciência Agrícola. Piracicaba-SP, vol.50, n.3, out./dez. 1993. Disponível em <<http://www..scielo.br>> Acesso em : 20 set. 2006.

MENDONÇA, Sônia Regina. Estado e Ensino Agrícola no Brasil: da Dimensão Escolar ao Extensionismo-Assistencialismo (1930-1950). Disponível no site: <<http://www.alasru.org>> Acesso em: 20 jan 2007.

MONTEIRO, Benedicto. História do Pará. Pará: Editora Amazônia, 2005.

MORAES, José Damiro de. Educação Anarquista do Brasil na Primeira República. HISTEDBR, UNICAMP. Disponível em: <<http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/index.html>> Acesso em: 10 maio 2007.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. Currículos e Programas no Brasil. Campinas: Papyrus Editora, 1990.

_____. Currículos: Políticas e Práticas. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1999.

_____. Currículo e Controle Social. Revista Teoria & Educação, 1992, p.13-23.

MANOEL BARATA Disse Adeus. O Liberal, Belém, 18 jun.1972. Caderno de Domingo, p.7.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). Currículo, Cultura e Sociedade. São Paulo: Cortez, 1999.

NAGLE, Jorge. Educação e Sociedade na Primeira República. São Paulo: EPU, 1976.

NASCIMENTO, Jorge Carvalho do. Educação e Trabalho: o processo de formação na Escola Agrotécnica Federal de São Cristóvão. Revista do Mestrado em Educação, Sergipe: UFSE, v.7, jul./dez., 2003, p.135-158.

_____. Memórias do Aprendizado: 80 anos de ensino agrícola em Sergipe. Sergipe: Edições Catavento, 2004.

NASCIMENTO, Terezinha A. Quaiotti Ribeiro do. Pedagogia Liberal Modernizadora: Rui Barbosa e os Fundamentos da Educação Brasileira Republicana. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1997.

NEY, Antonio Fernando Vieira. A Reforma do Ensino Médio Técnico: Concepções, Políticas e Legislação. In: CIAVATTA, Maria; FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). A Formação do Cidadão Produtivo: A Cultura de Mercado no Ensino Médio Técnico. Brasília: INEP, 2006, p.259-281.

NETO, José Maria Bezerra. Os Soldados da Borracha na Amazônia. In: FILHO, Armando; JÚNIOR, José Alves de Souza; NETO, José Maria Bezerra. Pontos de História da Amazônia. volume II, Belém: Paka-Tatu, 2000.

NOSELLA, Paulo; BUFFA, Ester. As Pesquisas sobre Instituições Escolares: Balanço Crítico. Disponível em <<http://www.histedbr.fae.unicamp.br>> Acesso em: 18 out. 2006.

OLIVEIRA, Dilma Maria Andrade de. O Ensino Primário em Sergipe na Primeira República. HISTEDBR, UNICAMP. Disponível em: <<http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/index.html>> Acesso em: 23 fev. 2007.

OLIVEIRA, Elenilce Gomes de. A Reforma e a Contra-Reforma da Educação Profissional Brasileira. 27ª Reunião Anual da Anped. Caxambu, GT 9, Trabalho e Educação, 2004, p.1-15. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>> Acesso em: 13 dez 2006.

OLIVEIRA, Ramon Pires de Oliveira. A Divisão de Tarefas na Educação Profissional Brasileira. In: Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas, nº 112, março/ 2001, p.185-203.

_____. Formar Cidadãos Úteis: Os Patronatos Agrícolas e a Infância Pobre na Primeira República. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2003.

PARÁ. Decreto Lei nº 1957 de 17 de Novembro de 1920, Auctoriza o Governo do Estado a entrar em Accordo com o Governo Federal para a criação de um Patronato Agrícola neste Estado. In: Colleção Leis do Estado do Pará, anno de 1920, p.101.

_____. Federação da Agricultura do Estado do Pará. Belém:L&A Editora, 2004.

_____. Relatório do Exmº Senr. Angelo Thomaz do Amaral (Presidente da Província do Gram-Pará) ao Exmº Vice-Presidente Olyntho José Meira por ocasião de passar-lhe a administração da mesma. Pará: Typ. de Santos & Irmãos, 1861, 20p.

_____. Mensagem apresentada ao Congresso do Estado do Pará. Pará: Diário Ofissial do Estado, Typ. do Diário Ofissial, 1893.

_____. Mensagem apresentada ao Congresso Legislativo do Estado do Pará, em sessão solene de abertura da 2ª reunião de sua 40ª legislatura a 7 de setembro de 1919. Belém, PA: Imprensa Ofissial do Estado, 1919.

PETIT, Pere. Chão de Promessas: elites políticas e transformações econômicas no estado do Pará pós-1964. Belém: Paka-Tatu, 2003.

PINHEIRO, Leticia. A política externa de Vargas. Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil, Fundação Getúlio Vargas. Disponível em: <<http://www.cpdoc.fgv.br/index.html>> Acesso em: 20 maio 2006.

POLI, Maria Cristina. Ensino Médio Profissionalizante: Quem o quer? A quem ele serve? 1999, 150p. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade Estadual de Campinas-Faculdade de Educação, São Paulo, Campinas: UNICAMP, 1999.

PONTE, João Pedro. Estudos de Caso em educação Matemática. Revista Quadrante do Centro de Investigação em Educação e Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, n.25, p.3-18, 1998.

RAMOS, Marise Nogueira. A Reforma do Ensino Médio Técnico nas Instituições Federais de Educação Tecnológica: da Legislação aos Fatos. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Org.). A formação do cidadão produtivo:a cultura do mercado no ensino médio técnico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006, p.283-309.

REHEM, Cleunice Matos. Estudo sobre o perfil do professor de educação técnica e contribuições para um projeto contemporâneo de formação docente no Brasil numa perspectiva do trabalho e da educação no início do século XXI.2005, 168p. Dissertação de Mestrado apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2005.

RIBEIRO, Luiz Fernando. Instruções para Escolas Agrícolas Ruraes. In: Revista Escola: Revista do Professorado do Pará. 1935. Anno I. Num. 4. p.41-47.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. História da Educação Brasileira:a organização escolar.Campinas,SP: Autores Associados, 1993.

RIZZINI, Irma. O Cidadão Polido e o Selvagem Bruto: a educação dos meninos desvalidos na Amazônia Imperial. 2004.444 f. Tese de Doutorado.(Programa de pós Graduação em História Social). Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

ROCHA, Genylton Odilon Rego da. A Trajetória da Disciplina Geografia no Currículo Escolar Brasileiro (1837-1942). 1996. 298p. Dissertação (Mestrado em Educação: Supervisão e Currículo), SãoPaulo: PUC, 1996.

_____. A Política do Conhecimento Oficial e a Nova Geografia dos(as) Professores(as) para as Escolas Brasileiras: O Ensino da Geografia segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais. 2001.320p.Tese de Doutorado.(Doutorado em Geografia Física). Universidade de São Paulo, 2001.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. História da Educação no Brasil. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

ROSÁRIO, Maria José Aviz. A Organização da Educação do Município de Belém- PA, de 1937 a 1945. 1998, 135p. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Metodista de Piracicaba.

SACRISTÁN, J. Gimeno. O Currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise da prática? In: SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A. Pérez. Compreender e Transformar o ensino. Trad. Ernani Rosa. 4º ed., Porto Alegre: ARTMED, 1998, p.119-148.

_____. O currículo: uma reflexão sobre a prática. Trad. Ernani Rosa, 3º ed. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

SARGES, Maria de Nazaré. Riquezas produzindo a belle-époque(1870-1912). Belém: Paka-Tatu, 2002.

SALOMON, Délcio Vieira. Esboço de uma concepção. In: SALOMON, Délcio Vieira. A maravilhosa incerteza: ensaio de metodologia dialética sobre a problematização no processo de pensar, pesquisar e criar. São Paulo: Martins Fontes, 2000, p.11-30.

SANTOS, Lucíola L.C.P. História das disciplinas escolares: perspectivas de análise. Revista Teoria e Educação, Porto Alegre, nº2.1990, p.21-29.

SANTOS, Jailson dos. Início dos anos 1990: Reestruturação Produtiva, Reforma do Estado e do Sistema Educacional. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (org.). A formação do cidadão produtivo: a cultura do mercado no ensino médio técnico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006, p.187-199.

SAVIANI, Demerval. História da Educação e Política Educacional. Revista HISTEDBR, N.3. julh. 2001, HISTEDBR, UNICAMP, Disponível em <<http://www.histedbr.fae.unicamp.br>> Acesso em: 20 jul.2006.

SCHELBAUER, Analete Regina. O Estado da Arte em História da Educação no Brasil Império: mapeamento preliminar da produção do HISTEDBR nas Jornadas, Seminários e Revista On-Line. HISTEDBR, UNICAMP, Disponível em <<http://www.histedbr.fae.unicamp.br>>. Acesso em: 14 out. 2006.

SCHWARTZMAN Simon; BOMENY, Helena Maria Bousquet; COSTA, Vanda Maria Ribeiro. Tempos de Capanema. Rio de Janeiro: Paz e Terra; São Paulo: EDUSP, 1984.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Apresentação. In: GOODSON, Ivor F. Currículo: Teoria e História. Petrópolis: Vozes, 1995, p.7-13.

_____. Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. O Currículo como Fetice: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SILVA, Manoel Luiz. Reminiscências de Patronato Agrícola a Colégio Agrícola: 80 anos de História. Bananeiras, Paraíba: Gráfica Universitária, 2004.

SIQUEIRA, Edir Veiga. Formato e evolução do Sistema Partidário do Pará- Uma análise comparada: 1945-62 e 1986-98. 1999. Disponível em <<http://www.artigocientifico.com.br>> Acesso em 15 maio 2007.

SOARES, Ana Maria Dantas; OLIVEIRA, Lia Maria Teixeira. Ensino Técnico Agropecuário: “novas” perspectivas ou uma velha receita?. In: MOREIRA, Roberto José (Org.). Identidades Sociais: ruralidades no Brasil contemporâneo. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2005, p.175-189.

SOARES, Ana Maria Dantas. Formação de Técnicos em Agropecuária: currículos como instrumento de políticas públicas de regulação. 27ª Reunião Anual da Anped. Caxambu, 2004, GT 09, Trabalho e Educação, p.1-16 .Disponível em:< <http://www.anped.org.br>>. Acesso em : 13 dez. 2006.

_____. Política Educacional e Configurações dos Currículos de Formação de Técnicos em Agropecuária, nos anos 90: Regulação ou Emancipação? 2003.242p. Tese (Curso de Pós-Graduação em Desenvolvimento Agricultura e Sociedade), Rio de Janeiro: UFRJ, 2003.

SOUZA JR., Marcílio; GALVÃO, Ana Maria Oliveira. História das Disciplinas Escolares e História da Educação: algumas reflexões. São Paulo: Educação e Pesquisa, vol 31, n .3, Set/Dez.2005. Disponível em < <http://www.histdbr.fae.unicamp.br>> .Acesso em: 18 julho 2006.

SOUZA, Nieda Damasceno de. Lembranças do Patronato Manoel Barata: Memória da EAFC de Castanhal-PA(1921/1972). 76p. Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura plena em Pedagogia, Campus Universitário de Castanhal, UFPA, Castanhal, 2002.

SOUZA, Leigh Maria de. As Reformas do Ensino Profissionalizante e suas Repercussões no CEFET de Urutaí- GO. 2005, 94p. Dissertação de Mestrado apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Rio de Janeiro: UFRJ, 2005.

TAVARES, Moacir Gubert. Formação dos Trabalhadores para o meio Rural: os impactos da Reforma da Educação Profissional no Ensino Técnico Agrícola. 2004, 132p. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação, Paraná: UFPR.

TEIXEIRA, Vânia Laneuville. As propostas curriculares oficiais: reinterpretações de uma instituição escolar. 24ª Reunião Anual da Anped. Caxambu, 2001, GT 12, Currículo, p.1-16. Disponível em:< <http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 13 dez 2006.

TEODORO, Elinilze Guedes. Docentes na Escola de Aprendizizes Artífices do Pará: Diacronia dessa Atuação. In: Revista HISTEDBR, Campinas: UNICAMP, nº 24, p.26-39, dez.2006.

TREVISAN, Leonardo Nelmi. A República Velha. 1ª ed. São Paulo: Editora Global, 1982.

TRIVINOS, Augusto N.S. Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais : a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo:Atlas, 1987.

TURA, Maria de Lourdes Rangel. Conhecimentos escolares e a circularidade entre culturas. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. Currículo: debates contemporâneos. São Paulo: Editora Cortez, 2002,p.150-171.

VALDIR SANTOS, Ademir ; MULLER, Helena Isabel. O Nacionalismo, A Cultura Escolar e o Governo Vargas: A Constituição de uma Perspectiva étnica. VI Educere-Congresso Nacional de Educação da PUCPR- PRÁXIS, 2006, Paraná. Anais, Curitiba: PUC, 2006. 1 CD-ROM.

VELLOSO, Mônica Pimenta. Cultura e Poder Político: Uma Configuração do campo Intelectual. In: OLIVEIRA, Lúcia Lippi; VELLOSO, Mônica Pimenta; GOMES, Ângela Maria de Castro. Estado Novo: Ideologia e Poder. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

VIEIRA, Juçara Dutra. Financiamento da educação profissional: impasses e desafios. In: LEITE, Elenice Monteiro; SOUZA, Francisco Heitor de Magalhães (Org.). Centros Públicos de Educação Profissional: Teoria, propostas, debates e práticas. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2002, p.239-268.

VIEIRA CRUZ, Marta. Brasil Nacional –Desenvolvimentista (1946-1964) . Disponível em <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_> Acesso em: 15 dez 2006.

XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado. Capitalismo e escola no Brasil: a constituição do liberalismo em ideologia educacional e as reformas do ensino (1931-1961). Campinas, SP: Papyrus, 1990.

ZOTTI, Solange Aparecida. Sociedade, Educação e Currículo no Brasil: dos Jesuítas aos anos de 1980. Campinas, SP: Autores Associados; Brasília, DF: Editora Plano, 2004.

YIN, Robert K. Estudo de Caso: planejamento e métodos. Trad. Daniel Grassi, 3.ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ANEXO

Portaria nº 174 , de 6/7/65

O MINISTRO DO ESTADO DA EDUCAÇÃO E CULTURA , no uso de suas atribuições constantes dos arts. 6º e 7º e 101 da Lei n.4024, de 20 de Dezembro de 1961, e tendo em vista a indicação do Conselho Federal de Educação no sentido de que o ensino técnico de grau médio componha os seus currículos tomando em consideração o texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e , no presente caso a Lei Orgânica do Ensino Agrícola (Decreto –lei de 20/08/46), resolve baixar as seguintes instruções:

Art.1º-O 1º e 2º ciclos do Ensino Técnico Agrícola passam a denominar-se, respectivamente, Ginásio Agrícola e Colégio Agrícola.

Art 2º- As disciplinas de Cultura Geral obrigatórias do ginásio agrícola serão Português, Matemática, Geografia Geral e do Brasil, História Geral e do Brasil e Ciências, obedecendo à seguinte distribuição:

Disciplinas	1ªsérie	2ªsérie	3ªsérie	4ªsérie
Português	x	x	x	x
Matemática	x	x	x	x
Geografia Geral e do Brasil	x	x	-	-
História Geral e do Brasil	x	x	-	-
Ciências	x	x	x	x

§1º A disciplina Ciências será ministrada, na 1º e 2º séries sob a forma de Iniciação às Ciências, e na 3º e 4º séries sob a forma de Ciências Físicas e Biológicas.

§2º As disciplinas optativas serão Desenho na 1º e 2ºséries e, em cada série, uma língua estrangeira moderna escolhida pela escola.

§3º-O Colégio Agrícola será ministrado em três séries anuais e compreenderá os seguintes cursos:

- 1-Técnico Agrícola;
- 2-Técnico de Indústrias Agropecuárias,
- 3-Técnico de Economia Doméstica Rural;

§1º Quando as peculiaridades regionais demonstrarem conveniência para o ensino, poderá a Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário promover ramificações nos cursos 1 e 2 constantes deste artigo, para o que estabelecerá a necessária diversificação nos currículos de cultura técnica, mantido integro o currículo de cultura geral especificado no artigo 4º.

§2ºAs alunas que hajam concluído o curso de Magistério de Economia Rural Doméstica, na forma do §2º do Artigo 9º da Lei Orgânica do Ensino Agrícola (Decreto-lei nº 9613 de 20/08/46), fica assegurado o direito de matrícula, feita as necessárias adaptações, na 3º série do ciclo colegial.

Art. 4º-As disciplinas de cultura geral obrigatórias do Colégio Agrícola serão Português, Matemática, História e Ciências Físicas e Biológicas, com a seguinte distribuição:

Disciplinas	1ª série	2ª série	3ª série
Português	x	x	x
Matemática	x	x	x
História	x	x	-
Ciências Físicas e Biológicas	x	x	x

Parágrafo único. As disciplinas complementares e as optativas serão representadas pelas de cultura técnica.

Art.5º-As práticas educativas no ensino médio agrícola, serão Educação Física, obrigatória até os dezoito anos e mais uma por série, sem repetição noutra, escolhida entre Educação Doméstica, educação Artística e Educação Cooperativista, admitida a última apenas no segundo ciclo.

Parágrafo único. Além das práticas educativas serão também ministradas, em cada série, duas práticas vocacionais ou “técnicas agrícolas”, dentre as indicadas pela Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário.

Art.6º- O Curso de Didática do Ensino Agrícola, destinado à formação pedagógica de professores das disciplinas de cultura técnica e de economia doméstica rural e ao aperfeiçoamento dos professores do ensino médio agrícola, será ministrado no mínimo em 180 (cento e oitenta) dias letivos ou 800 (oitocentas) aulas, compreendendo as seguintes disciplinas e práticas, todas obrigatórias:

As Disciplinas

- 1.Psicologia Educacional- Adolescência, Aprendizagem.
- 2-Didática
- 3-Elementos de Administração Escolar
- 4-Filosofia da Educação
- 5-Educação Comparada
- 6-Biologia Educacional
- 7-Sociologia Educacional
- 8-Estatística Educacional
- 9-Relações Humanas

B- Práticas

- 1.Prática de Ensino
- 2.Técnica de audiovisuais

Parágrafo único. No cumprimento do currículo obedecer-se-á ao regime intensivo ou ao sistema de créditos, devendo-se observar, em ambos os casos, os números fixados neste artigo e as cargas horárias que , por disciplinas, forem estabelecidas pela Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário.

Art.7º- A presente Portaria entrará em vigor na data de sua publicação, devendo à letra e ao espírito da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e às normas ditadas pelo Conselho Federal de Educação, baixar instruções relativas à composição do ensino agrícola de grau médio e aos demais assuntos relacionados com o ensino sob sua responsabilidade.

(D.O. DE 19/7/65)

(a) Flávio Suplicy Lacerda

