



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

**“APRENDER A FAZER E FAZER PARA APRENDER”:
CONFIGURAÇÕES DO MODELO ESCOLA-FAZENDA NO ENSINO
PROFISSIONAL AGRÍCOLA (1967-1986)**

ARISTELA ARESTIDES LIMA

**SÃO CRISTÓVÃO
2021**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

**“APRENDER A FAZER E FAZER PARA APRENDER”:
CONFIGURAÇÕES DO MODELO ESCOLA-FAZENDA NO ENSINO
PROFISSIONAL AGRÍCOLA (1967-1986)**

ARISTELA ARESTIDES LIMA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe, para obtenção do título de Doutor em Educação.

Área de Concentração: História, Sociedade e Pensamento Educacional

Linha de Pesquisa: História da Educação

Orientador: Prof. Dr. Joaquim Tavares da Conceição

**SÃO CRISTÓVÃO
2021**

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

L732a Lima, Aristela Arestides
"Aprender a fazer e fazer para aprender" : configurações do modelo escola-fazenda no ensino profissional agrícola (1967-1986) / Aristela Arestides Lima ; orientador Joaquim Tavares da Conceição. – São Cristóvão, SE, 2021.
263 f. : il.

Tese (doutorado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, 2021.

1. Educação - História - Sergipe. 2. Ensino agrícola. 3. Formação profissional. 4. Escolas rurais - Sergipe. I. Conceição, Joaquim Tavares da, orient. III. Título.

CDU 377.36:63(813.7)(091)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



ARISTELA ARESTIDES LIMA

“APRENDER A FAZER E FAZER PARA APRENDER”: Configurações do modelo escola-fazenda no ensino profissional agrícola (1967-1986)”

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe e aprovada pela Banca Examinadora.

Aprovada em 29.04.2021

Prof. Dr. Joaquim Tavares da Conceição (Orientador)
Programa de Pós-Graduação em Educação/UFS

Prof.ª Dra. Josefa Eliana Souza
Programa de Pós-Graduação em Educação/UFS

Prof.ª Dr.ª Silvana Aparecida Bretas
Programa de Pós-Graduação em Educação/UFS

Prof. Dr. Jorge Carvalho do Nascimento
Universidade Federal de Sergipe/UFS

Prof. Dr. Marco Arlindo Amorim Melo Nery
Instituto Federal de Sergipe/IFS

Prof. Dr. Antônio Carlos Ferreira Pinheiro
Universidade Federal de Pernambuco/UFPE

SÃO CRISTÓVÃO (SE)
2021

Se teus projetos são para um ano –
semeia um grão.
Se são para dez anos –
planta uma árvore.
Se são para cem anos –
instrui o povo.
Semeando uma vez o grão –
colherás uma vez.
Plantando uma árvore –
colherá dez vezes.
Instruindo o povo –
colherás cem vezes.
Se deres um peixe a um homem –
comerá uma vez.
Se ensinares a pescar –
Comerás a vida inteira.

KUAN-TZU Apud Cartilha do Agricultor, 1969.

**A Deus, Senhor da Sabedoria.
A Gláriston, Heitor e Tobias, porque somos um.**

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por todas as coisas, sobretudo pelo desejo da sabedoria. Este desejo me conduziu a inesquecíveis e incansáveis aventuras, desde a maratona das atividades de produção e participações em eventos científicos, aos desertos pessoais, experimentados nas silenciosas e solitárias madrugadas, marcados por encontros com miragens criadas pelo encanto do saber. Foi esse mesmo desejo que me proporcionou encontros com pessoas e instituições que, de maneiras específicas, contribuíram para a realização deste trabalho. Aqui deixo o meu agradecimento.

A Joaquim Tavares da Conceição, meu orientador, pelo acolhimento e presença constante durante todo o período de estudos, pesquisa e produção deste trabalho. Um profissional focado, contundente e atualizado, que cresce em sabedoria a cada instante e faz crescer também a universidade e todos aqueles que estão submetidos à sua orientação.

Agradeço ao Instituto Federal de Sergipe/Reitoria e ao Campus São Cristóvão pelo apoio e parceria da equipe gestora (Alfredo, Ana Carla, Irinéia, Marco e Rafael), no processo burocrático da minha licença para estudo.

Gratidão a Alfredo Franco Cabral porque acreditou neste trabalho. Como diretor, disponibilizou os espaços de pesquisas no Campus São Cristóvão, e como ex-aluno, concedeu entrevista e longas conversas sobre o passado da instituição. Desta forma, agradeço aos entrevistados, ex-alunos, ex-professores, ex-diretores e ex-funcionários: Ademilson, Alberto, Alfredo, Anselmo, Avelar, César, Edilson, Francisco, Geraldo, Hunaldo, João Pelotão, Laonte Gama, Luiz Carlos, Márcio, Marcos, Murilo, Rogério, Rubenval e Tânia.

Aos professores e técnicos do Campus São Cristóvão, com os quais convivi diariamente, agradeço por compreenderem a minha ausência. Gratidão também aos profissionais que estiveram diretamente envolvidos com os arquivos da instituição, nos espaços do arquivo central, biblioteca e acervo da secretaria escolar: Ana, Jacilene, Larissa e Murilo.

Agradeço ao NA-Arquivo Nacional de Brasília e ao Centro de Informação e Biblioteca em Educação – CIBEC/INEP, pela organização, agilidade e presteza de seus servidores.

À Universidade Federal de Sergipe e ao Programa de Pós-Graduação em Educação, também agradeço, juntamente aos Professores Doutores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFS e visitante: Anamaria Bueno, Eva Maria, Fábio Alves, Maria Helena, Neide Sobral e Rafael Pinheiro. Gratidão aos colegas desse Programa de Pós-Graduação com quem mantive constantes diálogos, partilhando ideias sobre os objetos de pesquisa e sobre os estudos

no campo da História da Educação: Anne, Genivaldo, Joelza, Joselice, Marluce, Patrícia, Rísia, Sayonara e Laísa. Agradeço ainda ao Grupo de Estudos e Pesquisa em História da Educação: memórias, sujeitos, saberes e práticas educativas.

Ao Professor Dr. Jorge Carvalho do Nascimento, por quem tenho uma antiga admiração, agradeço por ter me convencido da necessidade de aventurar-me nos estudos do campo da História da Educação e por continuar desvendando objetos de estudos atraentes ao pesquisador desta área. Obrigada pela generosa atenção e pelas importantes contribuições ao andamento deste trabalho.

À Professora Dr^a. Anamaria Gonçalves Bueno de Freitas, uma amiga que esteve sempre presente na minha trajetória de estudos, incentivando, abrindo portas e janelas, refinando esta pesquisa com suas minuciosas observações e acertadas sugestões. É uma intelectual de quem desejamos sempre estar próximos, apreciando sua sabedoria.

Ao Professor Dr. Marco Arlindo, um amigo e parceiro. Conquistou o meu respeito e consideração pelo trato cuidadoso que dá ao Campus São Cristóvão e aos estudos sobre a História da Educação. Agradeço pelas relevantes contribuições dadas ao texto de qualificação e pela disponibilidade e facilidades para os encaminhamentos da pesquisa na instituição de ensino.

À Professora Dr^a. Josefa Eliana, pela disponibilidade em avaliar esta tese. Uma intelectual que muito admiro pelo charme e delicadeza com que realiza o debate no campo da História da educação.

À Professora Dr^a Silvana Bretas, por aceitar participar desta banca examinadora, dialogando com o objeto de estudo – o modelo pedagógico escola-fazenda. Muito me admira a seriedade e a contundência dos seus posicionamentos nos debates sobre educação.

Ao Professor Dr. Antônio Carlos, pela disposição para a leitura e avaliação deste trabalho. Observo com alegria a leveza e facilidade com que consegue problematizar e proporcionar o debate sobre aspectos relevantes da história da educação no Brasil.

Aos familiares, agradeço a confiança e respeito. À Alda, minha irmã parceira, por ter tornado mais leve o meu cotidiano. À dona Zenaide, porque esteve sempre presente e disponível a ajudar. A Heitor e Tobias, por serem duas criaturas que alegraram a minha alma. A Gláriston, parceiro em todas as circunstâncias, um esposo e amigo que esteve sempre presente, dialogando, apoiando, compreendendo e suportando minhas ausências.

Aos meus pais (*in memoriam*), por imprimirem em mim as marcas da seriedade, responsabilidade e disciplina.

RESUMO

Esta tese tem como objeto de estudo o modelo pedagógico denominado escola-fazenda adotado no ensino profissional agrícola, no período de 1967 a 1986, com o objetivo de analisar as representações do modelo escola-fazenda, no processo de padronização técnico-científica e de expansão da rede federal de ensino profissional agrícola, em âmbito nacional, e sua configuração no Colégio Agrícola Benjamin Constant/SE. O enfoque da análise levou em consideração o eixo norteador do modelo pedagógico configurado no princípio “aprender a fazer, fazer para aprender” e sua articulação com o projeto de desenvolvimento rural firmado nos acordos e convênios celebrados entre o Brasil e órgãos internacionais. A pesquisa documental identificou, selecionou, coletou e transformou em fontes diferentes tipos de documentos: legislação, manuais, diretrizes, acordos e convênios internacionais, regimento escolar, material didático, documentação de escrituração escolar, livros de atas, correspondências, entre outros. O levantamento da documentação ocorreu em arquivos e/ou acervos, físicos e digitais, públicos e particulares: INEP-CIBEC, Arquivo Nacional de Brasília, Ministério da Educação, Domínio Público, acervo particular de pesquisadores e acervos da Universidade Federal de Sergipe e do Instituto Federal de Sergipe/Campus São Cristóvão. Também foram utilizadas memórias de expressão oral, coletadas por meio de entrevistas com professores, funcionários e estudantes que vivenciaram o modelo-escola fazenda no Colégio Agrícola Benjamin Constant. Nas discussões e projetos educacionais do período observou-se permanência de aspectos relacionados com a ideia de “debelar o atraso agrícola” do Brasil, a defesa do extensionismo rural e concepção de instrução profissional agrícola baseada na tríade ensino/trabalho/produção. De outro modo, no marco temporal pesquisado, o ensino agrícola profissional sofreu impactos e ressignificações resultantes de acordos e convênios internacionais entre Brasil e Estados Unidos da América, relacionados com a educação rural; das interpretações e recepções da teoria do capital humano na educação e da propalada defesa do desenvolvimento da agricultura via modernização da produção. A implantação do modelo nos colégios agrícolas federais esteve, na maior parte do período, sob a coordenação da COAGRI, setor do Ministério da Agricultura responsável pela produção de diretrizes e supervisão do modelo. A atuação dessa coordenação visava garantir a uniformização do ensino agrícola em toda a rede federal por meio da adoção do modelo escola-fazenda. As discussões em torno da escola-fazenda tinham como ponto central a defesa de um ensino marcado pelo trabalho e vivência dos estudantes nos núcleos agropecuários de produção. No Colégio Agrícola Benjamin Constant foram identificados: o direcionamento exercido pelo Ministério da Educação no gerenciamento do modelo; as reformas, ampliações e modernizações do espaço físico, das instalações e equipamentos para a efetivação da escola-fazenda; a expansão de matrículas de estudantes e a ampliação de unidades educativas de produção. O modelo escola-fazenda proporcionou novos padrões culturais de ensino e de aprendizagem, por meio de uma pedagogia que redimensionou a estrutura curricular e provocou mudanças na cultura de colégios da rede federal de ensino profissional agrícola.

PALAVRAS-CHAVE: Colégio Agrícola Benjamin Constant. Ensino profissional agrícola. Escola-fazenda. Coordenação Nacional de Ensino Agropecuário.

ABSTRACT

This thesis' object of study is the pedagogical model named farm-school adopted in the professional agricultural teaching, during the period between 1967 and 1986, aiming at understanding the configuration of the model in the process of standardizing and expanding the federal network of rural schools. The investigation has considered both national and local scales and its objective was to identify and analyse general guidelines and characteristics and its effectiveness in the culture of the Benjamin Constant Rural School. The focus of the analysis has taken into consideration the guiding axis of the pedagogic model set up in the principle of "learn by doing, doing to learn" and its articulation with the project of rural development firmed by the agreements and covenants signed by Brazil and international organizations. Documental research has identified, selected, collected, and transformed in sources different types of documents: laws, manuals, guidelines, pacts and international covenants, school regiment, courseware, school bookkeeping documents, minutes books, mail among others. The data collection has occurred in physical and digital, public and private files and/or collections: INEP-CIBEC, Brasília National Archive, Ministry of Education, Public Domain, researchers' personal collections and collections from Federal University of Sergipe and the Federal Institute of Sergipe/São Cristóvão Campus. Also, there has been utilized memoirs of oral expression, collected via interviews with teachers, employees, and students who have experienced the farm-school model at Benjamin Constant Rural School. During discussions and educational projects at the time, it has been observed the continuity of aspects related to the idea of "extinguishing the agricultural backwardness" in Brazil, the defense of the rural extensionism, and the idea of professional rural instruction based on the triad teach/work/produce. On the other hand, in the time frame of the research, the professional agricultural teaching has suffered impacts and been reframed, as a result of international agreements and covenants between Brazil and The United States of America, related to rural education; the interpretation and reception of the theory of human capital in education and the propagated defense for the development of agriculture through modernization of production. The implementation of the model in federal farm schools has been, most of the time, under the coordination of COAGRI, branch of the Ministry of Agriculture responsible for the production of guidelines and the supervision of the model. The actions of this coordination aimed at guaranteeing the uniformity of the rural teaching in all federal network by adopting the farm-school model. Discussion around the farm-school has had as central point the defense of a teaching based on student work and experience in the agricultural production nuclei. At Benjamin Constant Farm School, the following were identified: the guidance exercised by the Ministry of Education in managing the model; the reforms, expansions, and modernizations of physical space, facilities, and equipment for implementing the farm-school; the increasing of student enrollment and expansion of educational production units. The farm-school model has provided new cultural standards for teaching and learning, through a pedagogy that has broaden curricular structure and led to changes in the culture of schools from the federal network of professional agricultural teaching.

KEYWORDS: Benjamin Constant Rural School. Professional agricultural teaching. Farm-school. National Coordination of Agricultural Education.

RÉSUMÉ

Cette thèse porte sur l'étude d'un modèle pédagogique appelé école-ferme, adopté dans l'enseignement professionnel agricole, au cours de la période 1967-1986, afin de comprendre les configurations du modèle dans le processus de standardisation et d'expansion du réseau fédéral des collèges agricoles. La recherche a eu lieu à l'échelle nationale et locale dans le but d'identifier et d'analyser les lignes directrices et les caractéristiques générales et leur effet sur la culture du Collège agricole Benjamin Constant. La démarche a pris en compte l'axe directeur du modèle pédagogique configuré dans le principe "apprendre à faire, faire pour apprendre" et son articulation avec le projet de développement rural ancré dans les accords et les conventions conclus entre le Brésil et les organismes internationaux. La recherche documentaire a identifié, sélectionné, recueilli et transformé différents types de document en sources : la législation, les manuels, les directives, les accords et les conventions internationales, le règlement scolaire, le matériel didactique, la documentation de l'écriture scolaire, livres de comptes rendus, correspondances, entre autres. La collecte de données a eu lieu dans les archives et/ou les fonds, physiques et numériques, publics et privés : INEP-CIBEC, Archives Nationales de Brasilia, Ministère de l'Éducation, Domaine public, collection privée de chercheurs et les acquis de l'Université fédérale de Sergipe et de l'Institut fédéral de Sergipe/Campus Saint-Christophe. Des mémoires orales, recueillies par des entretiens avec des enseignants, des employés et des étudiants qui ont vécu le modèle-école ferme au Collège agricole Benjamin Constant ont également été utilisés. Dans les discussions et les projets éducatifs de la période, on a observé la permanence des aspects liés à l'idée de "combler le retard agricole" du Brésil, la défense de l'extension rurale et la conception de l'enseignement professionnel agricole basée sur la triade enseignement/travail/production. Autrement, dans le cadre temporel recherché, l'enseignement agricole professionnel a subi des impacts et des répercussions résultants d'accords internationaux entre le Brésil et les États-Unis concernant l'éducation rurale; des interprétations et réceptions de la théorie du capital humain dans l'éducation et de la défense affichée du développement de l'agriculture par la modernisation de la production. L'implantation du modèle dans les collèges agricoles fédéraux a été, pendant la plupart du temps, sous la coordination de COAGRI, secteur du Ministère de l'Agriculture responsable de la production de lignes directrices et de la supervision du modèle. L'intervention de cette coordination visait à assurer l'uniformisation de l'enseignement agricole dans tout le réseau fédéral par l'adoption du modèle école-ferme. Les discussions autour de l'école-ferme avaient comme point central la défense d'un enseignement marqué par le travail et l'expérience des étudiants dans les bases agricoles de production. Au Collège agricole Benjamin Constant ont été identifiés : la direction exercée par le Ministère de l'Éducation dans la gestion du modèle; les réformes, extensions et modernisations de l'espace physique, des installations et des équipements pour la réalisation de l'école-ferme; l'expansion des inscriptions d'étudiants et l'extension des unités éducatives de production. Le modèle école-ferme a apporté de nouvelles normes culturelles d'enseignement et d'apprentissage par le biais d'une pédagogie qui a redimensionné la structure des programmes et a entraîné des changements dans la culture des collèges du réseau fédéral d'enseignement professionnel agricole.

MOTS CLÉS: Collège agricole Benjamin Constant. Enseignement professionnel agricole. École-ferme. Coordination nationale de l'enseignement agricole.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1-	Relação de entrevistados – servidores e estudantes egressos do Colégio Agrícola Benjamin Constant.....	21
Quadro 2-	Patronatos agrícolas federais. Ministério da Agricultura (1918-1926)	31
Quadro 3-	Relação de Aprendizados Agrícolas. Ministério da Agricultura (1945)	34
Quadro 4-	Configuração do ensino profissional agrícola (1918-1979)	39
Quadro 5-	Convênios internacionais com impacto no ensino agrícola	47
Quadro 6-	Conteúdos dos capítulos constantes do Manual Escola-fazenda	51
Quadro 7-	Requisitos para a implantação da escola-fazenda (1972)	59
Quadro 8-	Implantação da escola-fazenda (1966-1970)	61
Quadro 9-	Colégios contemplados com o modelo escola-fazenda, no ano de 1971.....	63
Quadro 10-	Inserção do modelo escola-fazenda nos colégios agrícolas da rede federal (1976)...	64
Quadro 11-	Atuação da COAGRI na coordenação do modelo escola-fazenda (1977-1982).....	73
Quadro 12-	Currículos de habilitação básica em Agropecuária (1968, 1972, 1976, 1986	90
Quadro 13-	Conteúdo de Economia e Administração Agrícola e do Programa de Orientação Ocupacional.....	94
Quadro 14-	Currículo do Curso de Agropecuária a partir de 1986.....	95
Quadro 15-	A qualificação do corpo docente, técnico e administrativo (1976-1981).....	105
Quadro 16-	Habilitações no Colégio Benjamin Constant (Década de 1970).....	111
Quadro 17-	Atividades de extensão rural desenvolvidas pelos estudantes nos estágios.....	136
Quadro 18-	Aspectos da estrutura física do Colégio Benjamin Constant (1969).....	139
Quadro 19-	Aspectos da estruturação pedagógica do Colégio Benjamin Constant (1969).....	140
Quadro 20-	Financiamentos contemplados no Colégio Benjamin Constant (1967-1975).....	145
Quadro 21-	Colégios beneficiados pelo convênio MEC/USAID/SUBIM (1971)	146
Quadro 22-	Comissões, orientações e coordenações. Colégio Agrícola Benjamin Constant (1970).....	152
Quadro 23-	Conteúdos da Disciplina Química (1976).....	164
Quadro 24-	Organização do tempo no Benjamin Constant - 1977.....	165
Quadro 25-	Laboratórios de Prática e Produção – LPP do Colégio Agrícola Benjamin Constant – setores de produção agropecuária (1970-1980).....	171
Quadro 26-	Projetos agropecuários desenvolvidos nos Laboratórios de Prática e Produção do Colégio Benjamin Constant (1977).....	172
Quadro 27-	Projetos agropecuários desenvolvidos nos Laboratórios de Prática e Produção do Colégio Benjamin Constant, 1979.....	173
Quadro 28-	Atividades desenvolvidas nos Laboratórios de Prática e Produção e nas Unidades Educativas de Produção – UEPs.....	176
Quadro 29-	Unidades Educativas de Produção (1985)	180
Quadro 30-	Cooperativas em atividade no Estado de Sergipe (1969-1978)	186
Quadro 31-	Conteúdos e procedimentos na disciplina Administração e Economia Rural, 1975	198
Quadro 32-	Estágios desenvolvidos pelos estudantes do Colégio Agrícola Benjamin Constant (1985 e 1986).....	202
Quadro 33-	Atividades de monitoria desenvolvidas no Colégio Agrícola Benjamin Constant...	206
Quadro 34-	Projetos de pecuária-agricultura previstos no Plano Geral de Ensino.....	212

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Publicações sobre o ensino agrícola em Anais do Congresso Brasileiro de História da Educação (2000-2017)	25
Tabela 2 - Publicações sobre o ensino agrícola no Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação (2004-2017)	25
Tabela 3 - Implantação do modelo escola-fazenda nos Colégios Agrícolas da rede federal ...	61
Tabela 4 - Projetos agrícolas dos estabelecimentos de ensino agrícola (1976)	101
Tabela 5 – Produção dos projetos de aves de corte dos estabelecimentos subordinados à COAGRI, 1979.....	102
Tabela 6 - Aperfeiçoamento e habilitação de docentes (1974-1979).....	106
Tabela 7 - Presença feminina no curso de Agropecuária (1970-1980)	114
Tabela 8 - Recursos para os projetos agropecuários das escolas agrícolas federais, 1979.....	148
Tabela 9 - Projetos agropecuários das escolas agrícolas federais em 1979.....	149
Tabela 10 -Projetos agropecuários programados para o Colégio Agrícola Benjamin Constant	150
Tabela 11 -Matrícula no Curso de Agropecuária, no Colégio Agrícola Benjamin Constant (1957-1986).....	158

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Atividades dos egressos do curso de Agropecuária.....	120
Gráfico 2 - Percentual de desempenho dos projetos agropecuários no Colégio Agrícola Benjamin Constant, 1979.....	151

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Modelo de ensino agrícola do Colégio Presidente Prudente, 1961.....	44
Figura 2 - Visita do secretário da Agricultura dos EUA à Cooperativa dos Produtores de Granja. Pernambuco (1966).....	45
Figura 3 - Capa do Manual Escola-Fazenda	50
Figura 4 - Capa do Caderno Escola-fazenda	50
Figura 5 - Diagrama da diretriz de funcionamento da escola-fazenda (1972)	52
Figura 6 - Aula prática no Colégio Agrícola Benjamin Constant (197?).....	53
Figura 7 - Caderno de exercício da escola-fazenda: exercício de previsão dos gastos para execução dos projetos	54
Figura 8 - Aula de prática de campo – Escola Agrícola de Muzambinho, 1970	55
Figura 9 - Cooperativa-escola. Escola Agrotécnica Federal de Alegre/ES	57
Figura 10 - Diagrama do modelo escola-fazenda (1985)	58
Figura 11 - Mapa da localização dos estabelecimentos de ensino profissional agrícola (1982)	66
Figura 12 - Organograma da Coordenação Nacional do Ensino Agropecuário – COAGRI....	72
Figura 13 - Aspecto do Livro Moral e Civismo, 1978	85
Figura 14 - Capa da Cartilha do Agricultor (1969)	87
Figura 15 - Conteúdo sobre a produção, na Cartilha do Agricultor (1969)	87
Figura 16 - Representação do modelo escola-fazenda (1972)	88
Figura 17 - Representação do modelo escola-fazenda, 1985	89
Figura 18 - Mobiliário e equipamento para habilitação no curso técnico em agropecuária.....	97
Figura 19 - Equipamentos diversos para habilitação no curso técnico em agropecuária.....	98
Figura 20 - Equipamentos adquiridos para as escolas agrícolas, 1975	100
Figura 21 - A Escola Agrotécnica Federal de Bento Gonçalves e o modelo escola-fazenda ..	103
Figura 22 - Aluno da COAGRI como um modelo do novo brasileiro	104
Figura 23 - Encontro técnico dos dirigentes do MEC, 1982.....	107
Figura 24 - Mapa de localização do Colégio Agrícola Benjamin Constant (1965)	109
Figura 25 - Declaração de filiação de agricultor (1982)	113
Figura 26 - Escala de distribuição semanal dos alunos	116
Figura 27 - Atestado de intercomplementaridade com o Colégio Estadual Atheneu Sergipense (1983)	117
Figura 28 - Pedido de transferência para o regime de internato (1983)	118
Figura 29 - Prédio central do Colégio Agrícola Benjamin Constant, década de 1960....	123
Figura 30 - Planta baixa do Prédio Central do Colégio Agrícola Benjamin Constant, década de 1970.....	124
Figura 31 - Reforma dos aviários, década de 1970 (Avicultura – Zootecnia I).....	143
Figura 32 - Aspecto interno do incubatório no Colégio Agrícola Benjamin Constant (1970)	144
Figura 33 - Instrução de mecanização agrícola. Uso do trator. Colégio Agrícola Benjamin Constant (1970)	154
Figura 34 - Novas edificações arquitetônicas no Colégio Agrícola Benjamin Constant. Alojamentos, agroindústria de laticínios e cooperativa-escola (1979)	156
Figura 35 - Laboratório de Agricultura (198?)	157
Figura 36 - Diagrama da funcionalidade da Sala de Aula no modelo escola-fazenda (1972) ..	161
Figura 37 - Espaço para aula teórica. Laboratório de Zootecnia 198?.....	162
Figura 38 - Avaliação de Química da 2ª série do Curso de Agropecuária (1976)	163
Figura 39 - Biblioteca “João Ribeiro”. Colégio Agrícola Benjamin Constant (1980).....	167
Figura 40 - Capa do livro “A cartilha do Agricultor” (1970)	168
Figura 41 – Capa do livro “Grande Manual Globo” (1980)	168

Figura 42 - Capa do livro “Produção de Suínos” (1984)	168
Figura 43 - Composição do Laboratório de Prática e Produção LPP, na escola-fazenda, 1972 (diagrama).....	170
Figura 44 - Termo de compromisso. Colégio Agrícola Benjamin Constant (1970)	175
Figura 45 - Prática de beneficiar arroz, 197?	177
Figura 46 - Embalagem do arroz, 197?	177
Figura 47 - Demonstração de procedimento no setor de suíno 197?.....	178
Figura 48 - Atividade de manutenção no setor de suíno, 197?	178
Figura 49 – Preparação do solo com o trator. Colégio Agrícola Benjamin Constant 197?)	179
Figura 50 - Diagrama do Programa Agrícola Orientado – PAO – Escola-fazenda (1972)	181
Figura 51 - Diagrama da cooperativa-escolar do modelo escola-fazenda (1972)	183
Figura 52 - Inauguração da COETAGRI (1979)	184
Figura 53 – Mapa das cooperativas do Estado de Sergipe (1975-1978)	185
Figura 54 – Organograma da Cooperativa Escolar	190
Figura 55 - Nomeação das funções de orientador da cooperativa e coordenador da escola-fazenda, 1976.....	191
Figura 56 - Recibo da cooperativa, 1973	195
Figura 57 - Recibo da cooperativa, 1984	195
Figura 58 - Avaliação da disciplina “Administração e Economia Rural” (1978)	196
Figura 59 - Resposta à Avaliação da disciplina “Administração e Economia Rural”.....	197
Figura 60 – Certificado de Estágio na empresa EMATER-SE	201
Figura 61 – Avaliação médica de estudante. Colégio Agrícola Benjamin Constant (1971)	208
Figura 62 - Prática de ordenha na bovinocultura, na década de 1980	209
Figura 63 – Estudantes aguardando o ônibus à frente do prédio central (1980)	210

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APL - Arranjo Produtivo Local

BIRD - Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEBRACE - Centro Brasileiro de Construções e Equipamentos Escolares

CENAFOR - Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional

COAGRI- Coordenação Nacional do Ensino Agrícola (1973)

CONTAP - Convênio Técnico-Administrativo da Aliança para o Progresso

COETAGRI - Cooperativa Escolar e de Trabalho dos alunos do Colégio Agrícola Benjamin Constant

COOP - Cooperativa

DEA - Diretoria do Ensino Agrícola

DEM - Departamento de Ensino Médio

EAFSC - Escola Agrotécnica Federal de São Cristóvão

EMATER - Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural

EMBRATER - Empresa Brasileira de Assistência Técnica e Extensão Rural

EUA- Estados Unidos da América

IFS - Instituto Federal de Sergipe

LBHE - Luso-brasileiro de História da Educação

LPP- Laboratório de Prática e Produção

MEC - Ministério da Educação e Cultura

PAO - Programa Agrícola Orientado

SBHE - Sociedade Brasileira de História da Educação

SEAV - Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário

SESG - Secretaria de Ensino de 2º Grau

SUDAP - Superintendência da Agricultura e Produção

UEP - Unidade Educativa de Produção

USAID - United States Agency for International Development

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	16
2 O MODELO ESCOLA-FAZENDA NA REDE FEDERAL DE ENSINO PROFISSIONAL AGRÍCOLA	29
2.1 CONFIGURAÇÕES DO ENSINO PROFISSIONAL AGRÍCOLA NO SÉCULO XX...29	
2.2 PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO DO MODELO ESCOLA-FAZENDA NA REDE FEDERAL DE ENSINO PROFISSIONAL AGRÍCOLA	40
2.3 GERENCIAMENTO DO ENSINO PROFISSIONAL AGRÍCOLA	68
3 CARACTERIZAÇÃO DO MODELO ESCOLA-FAZENDA	79
3.1 “APRENDER A FAZER E FAZER PARA APRENDER”: O PRINCÍPIO PEDAGÓGICO DA ESCOLA-FAZENDA.....	79
3.2 MODELO ESCOLA-FAZENDA E PROPOSTAS CURRICULARES PARA A FORMAÇÃO PROFISSIONAL AGRÍCOLA.....	88
3.3 PRESSUPOSTOS DE ORGANIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO DA ESCOLA- FAZENDA.....	96
4 O MODELO ESCOLA-FAZENDA NO COLÉGIO AGRÍCOLA BENJAMIN CONSTANT.....	109
4.1 O COLÉGIO AGRÍCOLA BENJAMIN CONSTANT	109
4.2 O CENÁRIO AGRÍCOLA DE SERGIPE E O EXTENSIONISMO RURAL	125
4.3 A ESTRUTURAÇÃO DO MODELO ESCOLA-FAZENDA NO COLÉGIO AGRÍCOLA BENJAMIN CONSTANT.....	138
5 A CONFIGURAÇÃO DO MODELO ESCOLA-FAZENDA NO COLÉGIO AGRÍCOLA BENJAMIN CONSTANT.....	160
5.1 A SALA DE AULA.....	160
5.2 LABORATÓRIO DE PRÁTICA E PRODUÇÃO (LPP)	170
5.3 PROGRAMA AGRÍCOLA ORIENTADO (PAO).....	181
5.4 A COOPERATIVA ESCOLAR	182
5.5 ESTÁGIO SUPERVISIONADO E MONITORIA	199
5.6 O INTERNATO E AS ESCALAS DE TRABALHO	207
CONSIDERAÇÕES FINAIS	213
FONTES	218
REFERÊNCIAS.....	226
APÊNDICES.....	232
ANEXOS.....	244

1 INTRODUÇÃO

Esta tese¹ tem como objeto de estudo o modelo pedagógico denominado escola-fazenda implantado na rede federal de ensino profissional agrícola, no período de 1967 a 1986. O objetivo geral da pesquisa foi analisar as representações do modelo escola-fazenda, no processo de padronização técnico-científica e de expansão da rede federal de ensino profissional agrícola, em âmbito nacional, e sua configuração no Colégio Agrícola Benjamin Constant/SE.² A partir desse objetivo geral foram traçados os seguintes objetivos específicos: a) analisar a configuração do modelo escola-fazenda e o processo de expansão da rede federal de ensino profissional agrícola; b) identificar as características do modelo escola-fazenda e as representações do princípio “aprender a fazer e fazer para aprender”; c) examinar a contribuição do modelo de ensino escola-fazenda para o processo de expansão do Colégio Agrícola Benjamin Constant; d) investigar aspectos da escola-fazenda na instituição supracitada, por meio do funcionamento das suas áreas de ensino-aprendizagem que compõem o modelo.

O enfoque da análise levou em consideração o eixo norteador do modelo escola-fazenda configurado no princípio “aprender a fazer e fazer para aprender” e sua articulação com o projeto de desenvolvimento rural firmado nos acordos e convênios celebrados entre o Brasil e órgãos internacionais – Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Convênio Técnico-Administrativo da Aliança para o Progresso (CONTAP) e Agência para o Desenvolvimento Internacional, do Departamento de Estado Norte Americano (USAID), amparados no modelo norte-americano.

O recorte temporal da investigação apresenta como marco inicial o ano de 1967, data da transferência da rede federal de ensino profissional agrícola, do Ministério da Agricultura para o Ministério da Educação e da reconfiguração desse ensino dentro dos princípios do modelo escola-fazenda. Em 1967, o Ministério da Educação assume a direção do ensino profissional agrícola, substituindo o Ministério da Agricultura, e nesse mesmo ano o modelo escola-fazenda foi implantado na rede federal de ensino, por meio dos acordos internacionais, financeiros e de

¹ O período final de conclusão da escrita desta tese apresentou algumas adversidades relacionadas às repercussões da pandemia, denominada COVID-19, iniciada no Brasil em março de 2020. As principais dificuldades enfrentadas pautaram-se nas seguintes circunstâncias: o acesso às fontes do Colégio Agrícola Benjamin Constant, nos arquivos do Instituto Federal de Sergipe-Campus São Cristóvão; a realização de novas entrevistas e os desarranjos pessoais (acompanhar a educação de dois filhos, em fase de ensino fundamental menor, no sistema de ensino remoto).

² No período compreendido no recorte temporal da pesquisa a instituição recebeu duas denominações, a saber: Colégio Agrícola Benjamin Constant (1964-1978) e Escola Agrotécnica Federal de São Cristóvão (1979-2008). Optou-se pela denominação especificada no texto, pois foi a que perdurou por mais tempo na periodização da pesquisa.

cooperação técnica (BRASIL,1967b). E, como data limite desta pesquisa, foi estabelecido o ano de 1986, no qual ocorreu a extinção da Coordenação Nacional do Ensino Agropecuário/COAGRI³ (BRASIL,1986a), órgão criado no ano de 1973 para administrar e acompanhar o mencionado modelo.

O interesse por esse objeto de estudo surgiu, desde o ano de 2011, a partir das minhas experiências como pedagoga do Instituto Federal de Sergipe/Campus São Cristóvão, antigo Colégio Agrícola Benjamin Constant-SE, durante as reuniões de Conselho de classes e/ou outras atividades pedagógicas, ocorridas no instituto. Nesses lugares, o modelo escola-fazenda era, muitas vezes, rememorado de maneira saudosista, como uma referência a um período áureo do ensino profissional agrícola. Professores ainda atribuem a esse modelo a solução para resolver as dificuldades pedagógicas atuais do curso técnico de Agropecuária; e, mesmo tendo funcionado entre as décadas de 1960 e 1980, ainda é uma referência para professores e ex-professores da instituição que alcançaram tal modelo.

Essa pesquisa levantou as seguintes problematizações: em que medida os acordos firmados entre o Banco Mundial e o Ministério da Educação contribuíram para o desenvolvimento do ensino agrícola, no Brasil, entre os anos de 1967 a 1986? Que representações teóricas e de materiais escolares, fundamentaram o direcionamento deste ensino sob o lema “aprender a fazer e fazer para aprender”? Que perspectivas de desenvolvimento foram disseminadas no Colégio Agrícola Benjamin Constant, a partir da implantação do modelo escola-fazenda?

Preliminarmente foi possível definir algumas hipóteses de análises para nortear esta pesquisa. Afirmou-se que os financiamentos firmados entre o Banco Mundial e o Ministério da Educação, desde o ano de 1966, destinados à estruturação geral das escolas e à compra de novas tecnologias para a agricultura, proporcionaram desenvolvimento ao ensino profissional agrícola, sob parâmetros teóricos e metodológicos norte-americanos. Que o modelo escola-fazenda nas décadas de 1960 a 1980 representou para o ensino técnico agrícola, inovações relevantes nos aspectos do pensamento pedagógico, culturais, curriculares e da materialidade escolar. Também compreendeu que o Colégio Agrícola Benjamin Constant se expandiu com a utilização do modelo escola-fazenda.

³ O Decreto 93.613/86 extinguiu a COAGRI e outros órgãos do Ministério da Educação relacionados à estrutura curricular e à formação de professores, como a Comissão Nacional de Moral e Civismo e a CENAFOR. O mesmo documento também criou a Secretaria de Ensino de 2º Grau (SESG) para assumir a coordenação desse nível de ensino.

O Colégio Agrícola Benjamin Constant-SE, atualmente denominado de Instituto Federal de Sergipe (IFS) – Campus São Cristóvão, oferece cursos de graduação (Tecnologia em Agroecologia e Tecnologia em Alimentos) e cursos técnicos de nível médio, em três modalidades: integrado, subsequente e concomitante⁴ (Agropecuária, Agroindústria, Informática, Agrimensura e Aquicultura). O instituto tem uma longa trajetória histórica e sua origem nos reporta ao ano de 1924, na condição de Patronato, cuja denominação era Patronato São Maurício. Na segunda metade da década de 1960, a escola era subordinada ao Ministério da Educação (1967) e oferecia os cursos de Agropecuária e de Economia Doméstica.

O Ministério da Educação procurou desenvolver nos estabelecimentos federais de ensino profissional agrícola o modelo escola-fazenda, com ênfase em habilidades e experiências, resumidos no lema “aprender a fazer e fazer para aprender”. Assim, manteve, durante todo o período, escolas funcionando em tempo integral, com a finalidade de proporcionar aos estudantes uma vivência com os problemas da agropecuária (BRASIL, 1972a).

No processo de implantação, sistematização e expansão do modelo escola-fazenda na rede federal de ensino profissional agrícola, o Ministério da Educação atuou por meio de órgãos nacionais (Diretoria de Ensino Agrícola, Departamento de Ensino Médio, COAGRI) e organismos internacionais (BID, BIRD, USAID). Publicou atos normativos, patrocinou a realização de cursos de formação e/ou atualização para gestores e professores, financiou reformas, ampliações de instalações, aquisições de equipamentos, a produção de materiais impressos, entre outras ações.

Esta pesquisa se insere na área da História da Educação, especificamente nos eixos temáticos: Políticas e instituições educativas⁵ e Educação profissional⁶. Está vinculada à área de concentração do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED/UFS), denominada História, Sociedade e Pensamento Educacional, na linha de pesquisa História da Educação, e encontra aderência na linha de investigação acerca de práticas educativas do Grupo de Estudos

⁴ Na modalidade de ensino integrado, o aluno realiza o curso de nível técnico junto ao curso de nível médio. Na modalidade subsequente, o aluno cursa apenas as disciplinas técnicas no sistema modular. E na concomitante, o aluno realiza as disciplinas profissionalizantes, no instituto, e o curso de nível médio nas escolas estaduais, conveniadas ao Instituto. Essa informação pode ser conferida em: http://www.ifs.edu.br/cursos-nova-pagina#sao_cristovao.

⁵ Investigações que abordam a história das instituições educativas, processos de criação, institucionalização, reformas, modelos institucionais, modalidades de ensino. <https://xcbhe.com.br/eixos-tematicos>. Acessado em 06 de outubro de 2020.

⁶ Pesquisas em torno de formas ou modelos históricos de educação profissional e da história de instituições de educação profissional. <https://xcbhe.com.br/eixos-tematicos>. Acessado em 06 de outubro de 2020.

e Pesquisas em História da Educação (GEPHED)⁷: memórias, sujeitos, saberes e práticas educativas.

Nas análises a respeito de configurações do ensino profissional agrícola e seus significados, a pesquisa dialoga com Sônia Regina de Mendonça (1997), Jorge Carvalho do Nascimento (2004a), Joaquim Tavares da Conceição (2012) e Marco Arlindo Amorim Melo Nery (2019). Quanto à compreensão do modelo escola-fazenda e a sua expansão na rede federal de ensino, apropria-se das interpretações dos trabalhos de Carlos Alberto Tavares, as dissertações de Ângelo Constâncio Rodrigues (1999) e de Jarbas Magno Miranda (2011).

Para a compreensão das configurações históricas do modelo escola-fazenda, a pesquisa em tela operou-se em uma escala nacional e local. Nessa última dimensão, a principal referência de análise foram as experiências da aplicação do modelo no Colégio Agrícola Benjamin Constant.

A pesquisa documental identificou, selecionou, coletou e analisou uma diversidade de fontes, a saber: legislação, manuais, diretrizes, acordos e convênios internacionais, regimento escolar, material didático, documentação de escrituração escolar, livros de atas, correspondências, entre outros.

As fontes foram identificadas e coletadas em diferentes arquivos e/ou acervos, físicos e digitais, públicos e particulares: INEP-CIBEC, Arquivo Nacional de Brasília, Ministério da Educação, Domínio Público, acervo particular de pesquisadores, acervos da Universidade Federal de Sergipe e do Instituto Federal de Sergipe/Campus São Cristóvão. A diversidade de documentação coletada nesses acervos permitiu problematizar e produzir uma narrativa a respeito do modelo escola-fazenda, levando em conta sua abrangência e diretrizes nacionais e da dinâmica na cultura escolar do Colégio Benjamin Constant, no recorte temporal indicado.

Em nível local, o levantamento documental ocorreu no Campus de São Cristóvão do Instituto Federal de Sergipe, em diferentes locais de guarda da documentação na instituição (arquivo central, arquivo escolar e biblioteca). O acervo documental existente no campus São Cristóvão é significativamente grande, mas uma parte dessa documentação se encontra em processo de degradação devido aos fatores de condições inadequadas de temperatura, umidade, presença de fungos, roedores e insetos. Os documentos chegam ao setor de arquivo⁸ em um

⁷ Liderado pelos professores doutores Joaquim Tavares da Conceição e Anamaria Gonçalves Bueno de Freitas, dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/7443140389670880.

⁸ O arquivo central deste campus foi reestruturado no ano de 2017 quando, oficialmente, houve a transferência da documentação do campus para uma sala ampla e com estrutura para o armazenamento definitivo. O espaço tem três compartimentos: uma sala de recepção, outra para tratamento do documento e uma sala para o arquivamento

estado de pouca preservação, com uma higienização feita de forma parcial, sem a aplicação da técnica arquivista, porque falta aos servidores o conhecimento dos procedimentos de “gestão documental” e de participação em cursos de capacitação na área de arquivos (NASCIMENTO, 2018).

A secretaria escolar é um espaço da instituição que tem um grande potencial de produzir e receber diariamente documentos, constituindo um arquivo escolar vivo e dinâmico, específico sobre a vida escolar dos alunos e do registro do processo ensino-aprendizagem. Todos os documentos dos alunos ou da organização do trabalho escolar, expedidos ou recebidos, são arquivados no próprio setor, guardados em pastas e acomodados em armários e estantes. As pastas dos alunos, também denominadas de dossiês, constituem o conjunto de documento sobre a vida escolar dos estudantes; geralmente composto por: histórico escolar, ficha individual, termo de compromisso, declaração de advertência e declaração de suspensão.

Um outro espaço de organização do acervo documental é a biblioteca do campus, inaugurada no ano de 1939, com a denominação de “Biblioteca João Ribeiro”. A massa documental acumulada, desde o ano da criação da biblioteca, passou por um processo de renovação para a atualização, por meio do descarte ou desbaste, cuja finalidade consiste na eliminação do supérfluo, evitando o crescimento desordenado de referenciais bibliográficos e, conseqüentemente, a falta de espaço físico. O produto desatualizado e descartado da biblioteca passa a ocupar outros espaços da instituição, à espera de uma avaliação da sua característica, do seu potencial e da função que eles ainda poderão cumprir. Assim, foram encontradas nesse material descartado pela biblioteca informações importantes para a compreensão do modelo escola-fazenda na instituição.

Por fim, além dos espaços de organização da documentação do Campus São Cristóvão (arquivo central, secretaria escolar e biblioteca), um outro lugar de acondicionamento do acervo é o subterfúgio ou o porão, uma área reservada para o armazenamento de produtos, em processo de descarte; livros, papeladas e objetos sem utilidade na escola. É um espaço que pode ser classificado, de acordo com os critérios de descartes, como “depósito complementar”. É considerado a melhor opção de lugar para acomodar material, com potencial de circulação e que deva ser preservado como memória (ALONSO,1988).

permanente do produto, com capacidade para armazenar 2.040 mil caixas-arquivos e uma área de 65,28 m² para a guarda de documentos. Atualmente possui cerca de 1.000 (mil) caixas – arquivos (NASCIMENTO, 2020).

No porão⁹ foram encontrados documentos da escola completamente destruídos pelos cupins, traças, baratas e fungos. Contudo, uma grande parte do material está com sua materialidade conservada e tem potencialidade para a constituição da história do ensino profissional agrícola do colégio. Em meio à papelada encontraram-se os seguintes documentos: livros de protocolo, livro de portarias, livro de certificados e diplomas, livro de registro dos alunos matriculados, livro de ponto, caderno de exercício do modelo escola-fazenda e cartilha do agricultor. Além destes, existe um conjunto de referenciais bibliográficos correspondente ao programa de ensino do curso de agropecuária.

Além da documentação escrita, foram utilizadas memórias de expressão oral (MEIHY e SEAWRIGHT, 2020), coletadas por meio de entrevistas com ex-estudantes, ex-técnicos, ex-professores e ex-diretor, que vivenciaram o modelo escola-fazenda no Colégio Agrícola Benjamin Constant, no período de 1961 até 1987, conforme o quadro a seguir.

Quadro 1: Relação de entrevistados – servidores e estudantes egressos do Colégio Agrícola Benjamin Constant

Nº	Entrevistados	Relação com a instituição/MEC	Período de atuação na instituição	
			Aluno	Servidor
1	Ademilson Vieira Santos	Aluno/professor	1961-1967	A partir de 1969
2	Anselmo de Deus Santos	Aluno/professor	1984 -1987	Na década de 1990
3	Alberto Acirole Bomfim	Professor	-	A partir de 1980
4	Alfredo Franco Cabral	Aluno/professor	1967-1972	A partir de 1979
5	Augusto César de M. Viana	Aluno/professor	1979-1981	A partir de 1980
6	Edilson Ribeiro	Professor	-	A partir de 1980
7	Francisco de Assis Soares	Aluno	1963-1969	-
8	Geraldo Silva Oliveira	Aluno	1963-1969	-
9	Gilda V. Gama da Silva ¹⁰	Professora	-	1960-1990
10	Hunaldo Oliveira Silva	Aluno/professor	1973-1975	A partir de 1980
11	João Ferreira Lima	Técnico	-	1951-1989
12	José Avelar Fernandes Feitosa	Aluno	1963-1969	-
13	Laonte Gama da Silva	Diretor	-	1967-1982
14	Luiz Carlos Barros	Aluno	1974-1976	-
15	Márcio Trindade de Almeida	Aluno	1979-1981	2005
16	Marcos Santos da Silva	Aluno	1984-1987	-
17	Murilo de Almeida	Aluno/professor	1967-1972	1975
18	Rogério Evangelista dos Santos	Aluno	1974-1976	-
19	Ruberval F.de A. Feitosa	Aluno/professor	1970	A partir de 1980
20	Tânia Maria Brito F. de Oliveira	Aluna/técnica-MEC	1978-1979	1980

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir de entrevistas realizadas com egressos do Colégio Benjamin Constant

⁹ O subterfúgio da escola é um porão, localizado em um espaço afastado do prédio central, embaixo do pavimento da escola; contém dois compartimentos, com janelas de vidros quebrados, mantendo-se sempre abertas; possui uma estante de madeira, insuficiente para acomodar a quantidade de material existente. Uma parte do material depositado chegou em caixas lacradas; outra parte se encontrava em grandes caixas abertas, com acréscimos de cadeira, teclados de computador, computadores quebrados.

¹⁰ Esta entrevista não foi realizada pela autora, foi cedida por pesquisadores. A entrevista foi realizada no ano de 2003.

Esse quadro apresenta a relação dos vinte entrevistados que atuaram no Benjamin Constant entre as décadas de 1960 e 1980. Desse total, quatorze foram alunos, sete dos quais retornaram à escola e também atuaram como professores. Foram dez professores entrevistados, sete dos quais estudaram na escola. Além das entrevistas com ex-professores, professores e ex-alunos também foram realizadas duas com ex-técnicos e uma com ex-diretor.

O tratamento e explicação desse objeto de estudo ocorrem por meio de três categorias de análises: cultura, representação e práticas. A partir da categoria cultura investiga-se o funcionamento da educação profissional agrícola, através do modelo escola-fazenda, na cultura escolar do Colégio Benjamin Constant e suas imbricações com o contexto mais amplo, relacionado com configurações e diretrizes nacionais do ensino agrícola figurado no lema: “aprender a fazer e fazer para aprender”. Ao considerar a cultura, estamos compreendendo-a como “[...] um conjunto de significações, que se enunciam nos discursos ou nos comportamentos aparentemente menos culturais [...]”. (CHARTIER,1990, p.66-67).

Essa noção de cultura encontra uma especificidade para a análise do objeto em estudo através do conceito de cultura escolar, entendida por meio de três aspectos essenciais: o espaço escolar, os cursos graduados e o corpo profissional (JULIA,2001). Esses aspectos configuraram o modelo escola-fazenda, que se apresentou constituído por exigências no espaço escolar, de ambientes e mobiliários específicos, necessários ao desenvolvimento do ensino agrícola. Um ensino organizado em um curso, com currículo teórico e prático, que nas décadas de 1960, 1970 e 1980 criou a necessidade de formação profissional para a apreensão e disseminação dos novos dispositivos pertinentes ao ensino profissional agrícola.

Através da categoria “representação” identificam-se, no período estudado, as articulações do modelo escola-fazenda com o projeto de modernização tecnológica e de desenvolvimento rural no Brasil. Observa-se também a participação da Coordenação Nacional do Ensino Agropecuário (COAGRI), no processo de implantação do modelo e no acompanhamento da rede de ensino profissional agrícola. Desta forma, pode-se “compreender os mecanismos pelos quais um grupo impõe, ou tenta impor, a sua concepção do mundo social, os valores que são os seus, e o seu domínio” (CHARTIER,1990, p.17).

Por fim, considera-se a categoria “práticas”, caracterizada por Roger Chartier (1990) como práticas discursivas e de apropriação cultural, “produtoras de ordenamento, de afirmação de distâncias, de divisões”. Analisamos a contribuição do modelo de ensino escola-fazenda para o processo de reconfiguração do ensino profissional agrícola, na perspectiva de integração das dimensões educação, trabalho e produção.

Assim, a pesquisa identifica como o Colégio Agrícola Benjamin Constant apropriou-se do modelo escola-fazenda e dos sentidos atribuídos pelos dispositivos do modelo, numa perspectiva local, com interlocuções em nível nacional.

Em diferentes perspectivas de análise, o modelo escola-fazenda é um objeto presente em dissertações de mestrado e teses de doutorado de programas de pós-graduação no Brasil¹¹. Esta constatação é resultado da pesquisa realizada na base de dados da CAPES/MEC¹² na qual foram identificadas 190 produções científicas com abordagens sobre o “ensino agrícola”, 52 das quais tratam do ensino profissional agrícola, e apenas duas abordam, de forma específica, o modelo pedagógico denominado escola-fazenda. Os resultados das buscas das teses e dissertações na base de dados da CAPES/MEC variaram, de acordo com os termos utilizados: “escola-fazenda”, “ensino agrícola” e “agrícola”. O resultado mais próximo do objeto em estudo foi o encontrado por meio do termo “agrícola”, com busca lançada na “grande área”. Deste filtro, foram encontradas 190 produções, dentre as quais, 145 são dissertações de mestrado e 45 são teses de doutorado. Após análise do conteúdo dos títulos das produções, notou-se que nos resultados da pesquisa sobre “o ensino agrícola” estavam presentes trabalhos relacionados à Educação do Campo e ao ensino superior.

Uma das dissertações que trata do modelo escola-fazenda é intitulada “A educação profissional agrícola de nível médio: o Sistema escola-fazenda na gestão da Coordenação Nacional do Ensino Agropecuário – COAGRI”, de autoria de Ângelo Constâncio Rodrigues. Este autor apresentou uma abordagem histórica do ensino profissional agrícola de nível médio, a partir da análise do modelo escola-fazenda e sua implantação na rede federal, entre os anos de 1973 a 1986. Destacou, nesse período, a atuação da Coordenação Nacional do Ensino Agropecuário (COAGRI), especificamente na Escola Agrotécnica de Muzambinho/MG, destacando as representações sobre o ensino profissional agrícola e as relações de conflito entre ensino e produção. Defendeu a existência de algumas escolas agrícolas que, mesmo envolvidas numa perspectiva da produtividade, absorveram o discurso do “novo fazer pedagógico”, com vivências deste novo, em diferentes medidas, nas unidades educativas.

Outra dissertação foi produzida por Jarbas Magno Miranda, intitulada “O modelo pedagógico do curso de educação profissional em agropecuária do IFMS-CNA e sua relação com o arranjo produtivo local – APL,” em que esse autor investigou o modelo escola-fazenda,

¹¹ Pesquisa realizada na base de dados da CAPES/MEC a partir do filtro “agrícola” para melhor aproximação dos temas “escola-fazenda” e “ensino agrícola”, na grande área de Ciências Humanas e no Programa de Educação. <http://www.periodicos.capes.gov.br/>

¹² A base de dados da CAPES/MEC pode ser acessada no site: <http://www.periodicos.capes.gov.br/>

defendendo-o como principal referência curricular e metodológica implantada no Instituto Federal de Mato Grosso do Sul, Campus Nova Andradina. Miranda fez uma análise da trajetória desse modelo e suas transformações no processo de adequação à política de expansão da rede federal, no contexto do desenvolvimento sustentável e dos arranjos produtivos locais. Direcionou a discussão às modificações e desafios da educação profissional nas abordagens sobre o trabalho, no século XXI: capitalismo, globalização. O discurso defendeu a existência de uma dicotomia histórica existente entre o ensino médio de formação geral e o ensino profissionalizante.

Essas duas obras apresentam contribuições para o presente trabalho. A dissertação de Ângelo Constâncio Rodrigues (1999) colabora nos seguintes aspectos: na compreensão do modelo escola-fazenda como um elemento importante na política de desenvolvimento do país (1973-1986); na análise das configurações e estratégias da COAGRI para a organização do ensino agrícola e criação de uma nova cultura de profissionalização para o campo. A obra de Jarbas Magno Miranda também contribui, de uma forma geral, quando considera o modelo uma referência na organização curricular e metodológica e na apresentação das mudanças ocorridas no sistema de funcionamento da escola por meio dos seus fluxogramas. Porém, seu discurso se distancia das análises deste trabalho por privilegiar o determinismo econômico na estrutura e funcionamento do modelo, atribuindo aos seus objetivos a função exclusiva do ensino e produção.

Os mapeamentos da temática “ensino profissional agrícola” em comunicações publicadas em anais de edições do Congresso Brasileiro de História da Educação¹³ e Luso-Brasileiro de História da Educação¹⁴ resultaram em um quantitativo pequeno em comparação com outras temáticas, principalmente aquelas pouco presentes em eixos relacionados com estudos sobre ensino profissional. E, quando o levantamento procurou visualizar pesquisas a respeito da “escola-fazenda”, não foram encontrados trabalhos publicados nos espaços de busca.

¹³ As comunicações podem ser acessadas no site: <https://www.eventos20.com.br/congresso-brasileiro/>

¹⁴ As comunicações podem ser acessadas no site: <http://colubhe2012.ie.ulisboa.pt/>

Tabela 1 – Publicações sobre o ensino agrícola em Anais do Congresso Brasileiro de História da Educação (2000-2017)

Nº	Ano do Congresso	Quantitativo de comunicações (geral)	Comunicações com abordagens sobre o ensino agrícola
01	2000	173	02
02	2002	377	02
03	2004	380	01
04	2006	358	01
05	2008	752	07
06	2011	857	07
07	2013	690	02
08	2015	730	03
09	2017	435	03

Fonte: Tabela produzida pela autora, a partir de informações disponíveis em <http://www.sbhe.org.br/anais-cbhe>. Acesso em: 10/03/2018.

Tabela 2 – Publicações sobre o ensino agrícola no Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação (2004-2017)

Nº	Ano do Congresso	Quantitativo de comunicações (geral)	Comunicações que abordam aspectos do ensino agrícola
01	2004	448	01
02	2006	581	01
03	2008	831	01
04	2010	857	07
05	2012	538	05
06	2017	321	-

Fonte: Tabela produzida pela autora, com informações disponíveis em: <http://colubhe2012.ie.ulisboa.pt/>. Acesso em: 10/03/2018.

A partir de 2008, no Congresso Brasileiro de História da Educação, há um pequeno aumento no número de trabalhos apresentados que abordam aspectos sobre o ensino agrícola, variando entre sete e três comunicações. No Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação, esse mesmo crescimento acontece a partir de 2010, com um número de sete a cinco comunicações, apesar da ausência no último ano, 2017. Considerando o número geral dos trabalhos publicados, a produção de pesquisas acerca da temática apresenta um quantitativo bastante reduzido.

A pesquisa na base de dados da CAPES/MEC e em Anais de edições dos congressos pesquisados constatou que 38 instituições de ensino superior¹⁵ estão representadas nas pesquisas sobre o ensino agrícola. Também se constatou que os estudos da temática têm circulado entre as cinco regiões, sendo que 19 estados brasileiros já apresentaram trabalhos sobre essa temática. Dessas 19 unidades da federação, três se destacaram pelo número de

¹⁵ Destas instituições, 37 estão localizadas no Brasil e apenas uma em Portugal.

produções, a saber: Minas Gerais (14 trabalhos), Rio de Janeiro (13 trabalhos) e Sergipe (11 trabalhos).

Apesar do pequeno quantitativo de publicações, levando em conta outras temáticas da área da História da Educação, o ensino profissional agrícola vem conquistando espaços de interesses em pesquisas em instituições acadêmicas sediadas em diferentes regiões do Brasil.

A identificação de publicações que tratam do ensino agrícola profissional, em perspectiva histórica, contribuiu para a identificação e/ou ampliação de referências e fontes a respeito do objeto, ao tempo em que permitiu articular e ampliar a análise, sobretudo a compreensão da configuração local – Colégio Agrícola Benjamin Constant – e suas articulações com as diretrizes nacionais do modelo “escola-fazenda”.

A trajetória histórica do Colégio Benjamin Constant passou a ser considerada enquanto objeto de estudo a partir de projeto de pesquisa e respectivas orientações e produções, sob a coordenação do Prof. Dr. Jorge Carvalho do Nascimento. Assim, além de outras publicações (artigos, comunicações), esse pesquisador publicou o livro “Memórias do Aprendizado (2004)” e as seguintes dissertações foram defendidas no Programa de Pós-graduação em Educação da UFS, sob sua orientação: “A regeneração da infância pobre sergipana no início do século XX: o patronato agrícola de Sergipe e suas práticas educativas” (2006); “A pedagogia de internar: uma abordagem das práticas culturais do internato da Escola Agrotécnica Federal de São Cristóvão”(2007) e “A trajetória histórica da formação em economia doméstica na Escola Agrotécnica Federal de São Cristóvão (1952 a 1967)” (2012). Contudo, o modelo escola-fazenda não foi objeto específico de problematizações dessas obras, mas elas revelaram importantes pistas sobre suas configurações na rede federal de ensino profissional agrícola.

O livro Memórias do Aprendizado, de autoria de Jorge Carvalho do Nascimento (2004), apresenta a trajetória do Colégio Agrícola Benjamin Constant, no período de 1924 até 2004. A escola-fazenda foi tratada nesse estudo como um projeto de articulação entre ensino e produção, de acordo com o princípio “aprender a fazer fazendo”. Por meio de diferentes frentes, a obra mostrou que a escola-fazenda modificou profundamente a estrutura e práticas do ensino profissional agrícola naquela escola: reorganizou o currículo, passando de 20% para 40% o trabalho prático; ampliou o uso de novas técnicas e a construção de projetos agropecuários; e possibilitou a prática de comercialização dos seus produtos, por meio da cooperativa-escola.

A dissertação “A regeneração da infância pobre sergipana no início do século XX: o patronato agrícola de Sergipe e suas práticas educativas”, de Marco Arlindo Amorim Nery (2006), transformada em livro, analisou o processo de implementação, os objetivos e as práticas

educativas no estabelecimento de ensino Patronato Agrícola de Sergipe, no período de 1924 a 1934. Tratou do panorama histórico do ensino agrícola, na condição de Patronato.

A dissertação de mestrado de Joaquim Tavares da Conceição (2007), com o título “A pedagogia do internar: história do internato no Ensino Agrícola Federal (1934-1967)”, transformada em livro, teve como objeto específico de estudo o internato da Escola Agrotécnica Federal de São Cristóvão (1934 a 1967). O internato marcou, de forma especial, a história do ensino agrícola profissional, principalmente a partir da organização da “escala de trabalho”, a qual estabelecia que o interno atuasse em todos os campos de atividades, nos núcleos de Agricultura, Zootecnia e Indústrias Rurais (CONCEIÇÃO, 2012). Sinalizou que essa organização, nos núcleos de produção, tinha a finalidade de “[...] reproduzir uma fazenda moderna e produtiva, possibilitando uma vivência eminentemente prática das atividades agrícolas [...]” (CONCEIÇÃO, 2012, p.194). Acenava para um modelo que articulasse teoria e prática, sob o princípio aprender fazendo: a escola-fazenda. Este modelo necessitou da conjugação com o internato como estratégia para manutenção de “unidades educativas de produção”, pois permitia a permanência integral dos estudantes na escola.

A dissertação de Ana Carla Menezes de Oliveira (2012), intitulada “A trajetória histórica da formação em economia doméstica na Escola Agrotécnica Federal de São Cristóvão (1952 a 1967)”, apresentou um estudo sobre a formação das mulheres, demonstrando que a instituição foi capaz de oferecer não apenas uma boa formação de educadoras do lar (costurar, cozinhar, lavar e passar), como também os saberes referentes à qualificação para o mercado de trabalho.

O modelo escola-fazenda deve ser pensado no contexto de ideias, projetos, ações e articulações internacionais da política educacional brasileira, com vistas a um determinado modelo de desenvolvimento rural do Brasil. Assim, normas e diretrizes emanadas do Ministério da Educação e dos convênios firmados com organismos internacionais, desde o ano de 1966, resultaram em desenvolvimento e expansão do ensino profissional agrícola, especificamente ao Colégio Agrícola Benjamin Constant. Desta forma, o investimento na formação do técnico agrícola e na qualificação dos professores, em torno do princípio “aprender a fazer e fazer para aprender”, direcionou o ensino profissional agrícola para uma reestruturação curricular em torno da integração ensino, trabalho e produção.

Nesta tese foram privilegiados quatro aspectos do modelo escola-fazenda: a) a configuração na rede federal de ensino profissional agrícola; b) o princípio “aprender a fazer e fazer para aprender”; c) a expansão do Colégio Agrícola Benjamin Constant; d) as

configurações no Colégio Agrícola Benjamin Constant-SE. Estes aspectos estão desenvolvidos ao longo das seções deste trabalho.

Nesse sentido, esta tese defende que o modelo escola-fazenda proporcionou novos padrões culturais, técnico-científicos de ensino e de aprendizagem, por meio de uma pedagogia que redimensionou a estrutura curricular e provocou expansão na rede federal de ensino profissional agrícola.

Esta tese está organizada em cinco seções. A primeira trata das informações introdutórias da pesquisa, objetivos, delimitação do objeto, categorias de análise e os aspectos teóricos-metodológicos. A segunda seção, intitulada “O modelo escola-fazenda na rede federal de ensino profissional agrícola”, analisa o modelo no processo de expansão da rede federal de ensino profissional agrícola. Põe em relevo as configurações deste ensino no século XX, as circunstâncias do planejamento, implantação e o processo de gerenciamento do modelo na rede de ensino. A terceira seção, cujo título é “Caracterização do modelo escola-fazenda”, identifica as características e os pressupostos de organização do ensino profissional agrícola, a partir das compreensões a respeito do seu princípio “aprender a fazer e fazer para aprender” e abre o debate sobre a concepção de integração entre teoria e prática em torno da organização curricular na formação do profissional agrícola. Na quarta seção, intitulada “O modelo escola-fazenda no Colégio Agrícola Benjamin Constant”, examina-se as representações do modelo, no processo de expansão do Colégio, considerando a necessidade de modernização dos métodos e técnicas de produção a serem incutidos por meio da oferta do ensino profissional agrícola. Por fim, a quinta seção, com o título “A configuração do modelo escola-fazenda no Colégio Agrícola Benjamin Constant”, que analisa aspectos da escola-fazenda por meio do funcionamento de cada área que compõe o modelo: Sala de Aula, Laboratórios de Prática e Produção – LPP, Programas Agrícolas Orientados – PAO e a Cooperativa.

2 O MODELO ESCOLA-FAZENDA NA REDE FEDERAL DE ENSINO PROFISSIONAL AGRÍCOLA

Esta seção analisa o modelo escola-fazenda no processo de expansão da rede federal de ensino profissional agrícola, evidenciando as configurações do ensino profissional agrícola no século XX, o cenário de planejamento, implantação e o processo de gerenciamento do modelo na rede de ensino.

O modelo escola-fazenda foi constituído para funcionar na rede federal de escolas profissionais agrícolas do Brasil, numa perspectiva de integrar ou conjugar na formação dos educandos as dimensões ensino, trabalho e produção. A finalidade era proporcionar novos padrões de formação profissional agrícola que impactassem no aumento da produtividade do setor agropecuário por meio da disseminação de mão de obra especializada.

A seção também discute a atuação do agrônomo Shiguo Mizoguchi¹⁶ na disseminação do modelo escola-fazenda, assim como o papel de financiamentos internacionais firmados em torno da inserção do modelo nos colégios federais de ensino agrícola. Igualmente, relaciona a efetivação do modelo pedagógico com a política educacional do governo federal para o ensino profissional agrícola, especialmente, tendo em vista a Lei nº 5692/1971, os impactos da teoria do capital humano¹⁷ e as representações dos órgãos gerenciadores, em função da supervisão da rede de colégios agrícolas realizada pela COAGRI/MEC.

2.1 CONFIGURAÇÕES DO ENSINO PROFISSIONAL AGRÍCOLA NO SÉCULO XX

O modelo escola-fazenda foi implantado em escolas da rede federal de ensino profissional agrícola a partir da segunda metade da década de 1960, na modalidade de ensino médio agrícola. Anterior à implantação desse modelo, o ensino profissional agrícola esteve organizado de diferentes formas, desde o início do século XX, atendendo às normatizações do Ministério da Agricultura, recriado no ano de 1906¹⁸. Os patronatos e aprendizados agrícolas, inicialmente, e em seguida as escolas e colégios agrícolas representaram a estrutura e os

¹⁶ Shiguo Mizoguchi, nascido em 1924, é de origem japonesa. Foi naturalizado brasileiro. Formou-se em agronomia em 1954, na Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz – ESALQ. Dedicou-se a atividades agrícolas e foi considerado o criador de escolas-fazenda e de escolas agrícolas. Faleceu em 2003, com 79 anos. Disponível em: www.imigraçãojaponesa.com.br.

¹⁷ A teoria do capital humano desenvolvida por norte-americanos e ingleses, a partir da década de 1960, compreende a educação como uma atividade, predominantemente, de investimento na pessoa e conseqüentemente no crescimento econômico de um país (SCHULTZ, 1973).

¹⁸ O Ministério da Agricultura foi criado no ano de 1860, por meio do Decreto nº 1.067, com a denominação de Secretaria de Estado dos Negócios da Agricultura, Commercio e Obras Públicas, e sua extinção ocorreu no ano de 1892 (BRASIL, 1860; OLIVEIRA, 2004).

sentidos do ramo de ensino profissional agrícola, ao qual estava associada a ideia de formação do “agricultor moderno” e disseminação de conhecimentos técnicos e científicos no mundo rural representado como atrasado (OLIVEIRA,2004; KLANOVICZ,2007). Nesse sentido, o debate de intelectuais sobre os modos e saberes que deveriam ser aplicados ao ensino agrícola, nas primeiras décadas de 1900, esteve em torno da ideia de superar o “atraso” da agricultura e pecuária brasileiras, ocasionado, segundo eles, por quatro fatores: “a abolição; a monocultura; a grande propriedade e a urbanização/industrialização.” (MENDONÇA,1997, p.74).

Para Sônia Regina de Mendonça, o discurso dos cafeicultores paulistas de que a escravidão havia produzido o trabalhador do campo ignorante, vadio e indisciplinado reforçava a justificava da necessidade de um projeto nacional que superasse a “crise” da agricultura por meio do povoamento, da educação, da modernização e do crédito (MENDONÇA,1997). Corroborando essa compreensão da autora, no decorrer da primeira metade do século XX, agrônomos interessados nas discussões em torno do ensino agrícola acreditavam e divulgavam que a agricultura brasileira estava caracterizada pelo conservadorismo e o empirismo do lavrador que pouco lia, mas que muito julgava saber (GRANATO,1918).

O discurso dos cafeicultores paulistas sobre o trabalhador do campo foi, em parte, recepcionado por representações carregadas de estereótipos e advindas de certos escritos literários que contribuíram para desqualificar práticas e saberes tradicionais do homem do campo. A principal expressão dessa literatura foi Monteiro Lobato, membro da elite paulista do início do século XX, que também compactuou com a ideia de atraso do campo. Neste sentido, em 1914, esse autor criou o personagem Jeca Tatu para ilustrar o aspecto doentio do homem rural (LOBATO,1994). Jeca morava numa pequena casa de chão batido, criava galinhas, plantava arroz, feijão, milho; tudo em pequena quantidade e sem preparo da terra. Ele vivia a maior parte do tempo de cócoras, com pouca disposição para o trabalho. Não era escolarizado, tinha uma esposa e muitos filhos; foi criado para ser uma figura detestável e repugnante (KLANOVICZ,2007).

A figura do agricultor “doentio” serviu para indicar a carência de saúde, higiene e educação. Esses requisitos também estiveram presentes no projeto do país nacionalista, formador de uma população sadia, higiênica, civilizada, que tentava modificar os hábitos, costumes e modo de vida do homem rural, o agricultor da primeira metade do século XX. Nesse sentido, a superação do atraso no campo de Jeca Tatu ocorreria por meio da tríade higiene/limpeza/saúde, uma das principais representações da modernidade do campo, naquele período (KLANOVICZ,2007).

A criação do modelo de ensino “Patronato Agrícola”, a partir do ano de 1918, apontou para essas inspirações de projeto de uma sociedade, constituídas de debates defendidos pela elite urbana, com perspectivas de eugenia (NASCIMENTO,2004a). Os patronatos foram criados, no Brasil, por meio do Decreto nº 12.893/1918, estiveram sob a competência do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio e tiveram como finalidade “[...] regenerar por meio da vida no campo com a predominância da reclusão e da ênfase nos aspectos disciplinares”. (OLIVEIRA,2003, p.33). Era um modelo pedagógico que procurava integrar as dimensões de assistência social da infância, educação e trabalho (NERY,2006).

Os Patronatos Agrícolas apresentavam uma estrutura curricular pautada no ensino de práticas agrícolas configuradas em atividades produtivas para fins de manutenção da instituição e de comercialização (OLIVEIRA,2003; NERY,2006). Tinham como inspiração o princípio de “educar para o trabalho”, sob a preocupação de inserir modernas técnicas agrícolas, com padrões técnico-científicos, e desta forma foi construída uma rede de patronatos federais até a década de 1930, conforme o quadro seguinte:

Quadro 2 – Patronatos agrícolas federais. Ministério da Agricultura (1918-1926)

Nº	Patronato	Localização	Ano de criação/ Inauguração
01	Visconde de Mauá	Minas Gerais	1918
02	Pereira Lima	Minas Gerais	1918
03	Wenceslau Braz	Minas Gerais	1918
04	Campos Salles	Minas Gerais	1919
05	Lindolpho Coimbra	Minas Gerais	1920
06	Casa dos Ottoni	Minas Gerais	1918/1920
07	Arthur Bernardes	Minas Gerais	1926
08	Monção	São Paulo	1918
09	Delfim Moreira	São Paulo	1918
10	José Bonifácio	São Paulo	1921/1
11	Diogo Feijó	São Paulo	1922/1923
12	S. Pinheiro Machado	Rio Grande do Sul	1919
13	Visconde da Graça	Rio Grande do Sul	1921/1923
14	Barão de Lucena	Pernambuco	1920/1921
15	Vidal de Negreiro	Paraíba	1920/1924
16	João Coimbra	Pernambuco	1923/1924
17	Manoel Barata	Pará	1921/1922
18	Annitapolis	Santa Catarina	1920/1924
19	Rio Branco	Bahia	1926
20	Marquez de Abrantes	Bahia	1926

Fonte: OLIVEIRA, 2003.

O quadro apresentado anteriormente mostra que, no período de oito anos, foi criada uma rede de patronatos agrícolas, constituída de 20 estabelecimentos de ensino, representados por sete estados, embora tenham ficado concentrados em Minas Gerais e São Paulo. Este fato foi compreendido por Milton Ramon Pires de Oliveira (2003) como resultado da influência política dos grupos locais existentes no período da Primeira República. Além disso, esse autor também destacou o significado social da constituição dos patronatos agrícolas no tratamento diferenciado da criança pobre, e que a pretensão de constituir uma rede tendeu a integrar tanto as dimensões de assistencialismo e regeneração quanto de educação e ensino profissional.

Nascimento (2004a) observou que os patronatos criados para “a modernização do setor agrícola brasileiro” não cumpriram as finalidades proclamadas. Nery (2006) também compreendeu que esses estabelecimentos “enfatazaram muito mais o aspecto corretivo, regenerador, do que o caráter técnico-científico voltado para a modernização agropecuária” (NERY, 2006, p.128).

Os Patronatos Agrícolas foram difundidos para as crianças e adolescentes pobres, órfãos ou aos que viviam nas ruas das cidades. Eram submetidos ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, junto a outras instâncias governamentais, de caráter repressivo, como órgãos da justiça e a polícia (OLIVEIRA,2003). Este perfil dos patronatos colocava-os numa posição inferiorizada no debate sobre o ensino profissional agrícola, principalmente quanto aos fundamentos científicos e às proclamadas técnicas modernas para a padronização do agricultor atrasado.

Sônia Regina de Mendonça (1997), ao passo que discutia a ideia do agricultor atrasado, destacava que a imagem da agricultura como essência da nação era fortalecida por práticas modernas e mecanizadas. Ela defendeu que o projeto para o desenvolvimento rural, na década de 1920, legitimava a ideia de “vocação agrícola do país” e pôs em evidência a educação como condição para garantir o conhecimento de novos procedimentos e a diversificação dos cultivos, tendo em vista o aumento da produção agrícola.

O debate colocava em destaque a educação para o desenvolvimento do campo, a qual deveria “[...] proporcionar uma preparação profissional satisfatória, bem cuidada e ao mesmo tempo manual e intelectual.” (TORRES FILHO,1926, p.40). O ensino profissionalizante reestruturava-se em função de uma integração das dimensões teoria e prática.

Voltada para a construção de uma nova ética do trabalho, regeneradora e disciplinadora de *homens inferiores*, ela distanciava-se do movimento de difusão do ensino primário obrigatório junto à massa analfabeta que culminaria nos anos 1920, no denominado ‘otimismo pedagógico’. A educação técnica profissionalizante seria

sua tônica: aprender, vendo ou fazendo era o critério desta *moderna pedagogia*, adaptada às vicissitudes da expansão do capitalismo mundial, gerador de novas tecnologias agrícolas em vias de difusão (MENDONÇA,1997, p.90).

Há um novo direcionamento da educação técnica profissionalizante, o qual tinha como tônica “o aprender, vendo ou fazendo”. Seria a constituição da proclamada “moderna pedagogia”, promotora das novas técnicas agrícolas no campo (MENDONÇA,1997). Para a autora, esse ensino agrícola estava associado à ideia de trabalho com fins de regeneração e disciplina, mas não descartou as ideias de se introduzir uma moderna pedagogia, com novas tecnologias, sob o princípio “aprender fazendo”.

O agrônomo Arthur Torres Filho¹⁹ (1889-1960), intelectual do ruralismo brasileiro, defendeu a ideia de que um ensino agrícola moderno alinhava-se às necessidades de melhorar as condições materiais, morais e mentais da população rural, principalmente por meio da criação de espaços de sala de aula e de áreas suficientes para o desenvolvimento das aulas teóricas e das demonstrações práticas (TORRES FILHO,1926).

A parte prática do ensino não deverá constituir mera ilustração dos cursos, visto como a escola terá que tornar-se uma *realidade viva* para a transformação da agricultura da região ou do estado onde se acha localizada. Para tanto conseguir, tornar-se-á necessário que seja provida de todos os meios de ensino exigidos pela instrução profissional moderna (p.109).

Nesse discurso, nota-se que havia um grande entusiasmo, por parte de Arthur Torres Filho, pelos benefícios que o ensino agrícola moderno poderia proporcionar. Consequentemente, esse entusiasmo esteve relacionado ao lugar de fala desse intelectual; era agrônomo, fazendeiro do Rio de Janeiro, ocupante de importantes cargos de direção na pasta de Agricultura. Também está presente em seu discurso a afirmação de que os direcionamentos para o ensino agrícola apontavam para a valorização de uma aprendizagem prática, com finalidade transformadora e não ilustrativa, que fosse capaz de proporcionar uma problematização da agricultura por meio de reflexões no campo, consolidando a ideia de que

¹⁹ Artur Eugenio Magarinos Torres Filho foi um catedrático da Escola Nacional de Agronomia da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Atuou como presidente da Sociedade Nacional de Agricultura (SNA), do final da década de 1920 até o ano de 1960. Assumiu diretorias no Ministério da Agricultura: diretor do Serviço de Inspeção e Fomento Agrícola; diretor da Diretoria de Organização e Defesa da Produção; diretor do Serviço de Economia Rural. Foi representante da agricultura no Conselho Federal de Comércio Exterior (CFCE) e fundador da Confederação Rural Brasileira (CRB)/ Confederação Nacional da Agricultura (CNA). (MENDONÇA, 2010). Ver também: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/artur-eugenio-magarinos-torres-filho>

teoria e prática não se separavam porque se constituíam em dois instrumentos de uma mesma coisa.

Ainda na primeira década do Século XX houve novos direcionamentos para o ensino profissional agrícola, por meio de decretos implementados no ano de 1934, especialmente o de nº 24.115 que, dentre outros aspectos, desarticulou a rede de Patronatos Agrícolas, transformando algumas destas instituições em Aprendizados Agrícolas (NERY,2010). No mesmo ano de criação do decreto, sete patronatos foram autorizados a fazer a implantação, e em 1945 existiam 12 aprendizados, conforme o quadro a seguir:

Quadro 3 – Relação de Aprendizados Agrícolas. Ministério da Agricultura (1945)

Nº	DENOMINAÇÃO DO ESTABELECIMENTO	LOCALIZAÇÃO
01	Aprendizado Agrícola Rio Branco	Amazonas
02	Aprendizado Agrícola Manoel Barata	Pará
03	Aprendizado Agrícola Vidal de Negreiro	Paraíba
04	Aprendizado Agrícola João Coimbra	Pernambuco
05	Aprendizado Agrícola Floriano Peixoto	Alagoas
06	Aprendizado Agrícola Benjamin Constant	Sergipe
07	Aprendizado Agrícola Sérgio de Carvalho	Bahia
08	Aprendizado Agrícola Nilo Peçanha	Rio de Janeiro
19	Aprendizado Agrícola Idelfonso Simões Lopes	Rio de Janeiro
10	Aprendizado Agrícola Visconde de Mauá	Minas Gerais
11	Aprendizado Agrícola Visconde da Graça	Rio Grande do Sul
12	Aprendizado Agrícola Gustavo Dutra	Mato Grosso do Sul

Fonte: CONCEIÇÃO, 2017; NERY, 2010.

Os 12 aprendizados criados formaram uma nova rede de ensino profissional agrícola, disseminados em 11 unidades da federação. A maioria dos estabelecimentos tiveram sua origem nos patronatos (federais ou estaduais). Apenas dois deles – Floriano Peixoto e Gustavo Dutra – já nasceram na condição de aprendizado (NERY, 2010).

A mudança para Aprendizado pretendia “[...] formar uma nova racionalidade produtiva, respaldada pela ciência agrícola” (NASCIMENTO,2004a, p.94). Representou a aquisição de uma nova estruturação do ensino agrícola profissional, mantendo a coordenação do Ministério da Agricultura, por meio da Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário (SEAV). Estas instituições, criadas para a formação profissional agrícola, ofereciam o ensino primário e complementar (trabalhos nas oficinas de madeira, ferro e couro), organizados a partir de três núcleos: Agricultura, Zootecnia e Indústrias Rurais (CONCEIÇÃO,2012). Essa estruturação

“[...] deveria imitar uma ‘fazenda’ moderna e produtiva para que estes estabelecimentos servissem de modelo pedagógico para os menores internados. [...]” (p. 46).

Para Arthur Torres Filho (1926), um exemplo desse aspecto de instrução profissional moderna estava no Japão e nos Estados Unidos, os quais muito compreendiam “[...] que na educação agrícola técnica, tanto superior, como de outra categoria qualquer, não se pode separar a teoria da prática, por serem dois aspectos de uma mesma coisa” (p.111).

Ester Fraga Vilas Boas Nascimento (2005) identificou a presença de projetos de modernização do ensino agrícola, com inspirações nos Estados Unidos, na primeira metade do século XX, em projetos ligados à educação protestante. A autora identificou a presença de intelectuais, educadores e médicos nos projetos de modernização presbiterianos norte-americanos, no sertão baiano/Brasil, atuando em três dimensões: saúde, moral protestante e trabalho. O planejamento era o de uma escola-fazenda norte-americana, com ofertas de ensino primário e secundário, além de cursos de preparação para o trabalho, cujas finalidades eram educar jovens pobres em seu ambiente e evitar a migração para as cidades.

O sistema escola-fazenda consistia numa política de auto-sustentação, introjetando no alunado o princípio da prática como instrumento do conhecimento e critério da verdade. O método adotado no Instituto Ponte Nova inseria os jovens no mundo do trabalho e apontava a pretensão de higienizar a sociedade através da educação. O sistema de auto-sustento funcionava em duplo sentido. Semelhante à escola central, as escolas paroquiais, missionárias e os internatos, distribuídos na área sob a jurisdição da Missão Central do Brasil, adotavam o mesmo sistema de auto-governo, buscando sua sustentação financeira no local em que estavam inseridas, formando a futura população evangélica para suas igrejas e, conseqüentemente, dando suporte humano ao Instituto Ponte Nova, enviando alunos que completariam seus estudos, a maioria dos quais retornaria ao seu local de origem, funcionando como agentes irradiadores do modelo pedagógico presbiteriano (NASCIMENTO, 2005, p. 212).

Em 1945 o Brasil e os Estados Unidos consolidaram um acordo financeiro denominado de “cooperação técnica” para o desenvolvimento da educação rural, tendo como principal finalidade o treinamento de docentes brasileiros com norte-americanos especializados em ensino profissional agrícola (MENDONÇA,2008). Destaca-se, como consequência desse acordo, a criação da Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais, que proporcionou, por meio do Ministério da Agricultura, a fundação dos centros de treinamentos e dos clubes agrícolas, como também estimulou a criação da Lei Orgânica do Ensino Agrícola (1946), o que conduziu a educação rural para a ressignificação de suas ações.

O propósito de qualificação profissional anunciado nos Aprendizados Agrícolas esteve referenciado na Lei Orgânica do Ensino Agrícola, nº 9.613/46, que estabeleceu novas bases e organização para a educação profissional agrícola, instituindo um novo modelo de ensino que procurava integrar as dimensões de assistência social da infância, educação e trabalho conforme indicado na lei:

Art. 3º O ensino agrícola, no que respeita especialmente à preparação profissional do trabalhador agrícola, tem as finalidades seguintes:

1. Formar profissionais aptos às diferentes modalidades de trabalhos agrícolas.
2. Dar a trabalhadores agrícolas jovens e adultos não diplomados uma qualificação profissional que lhes aumente a eficiência e produtividade.
3. Aperfeiçoar os conhecimentos e capacidades técnicas de trabalhadores agrícolas diplomados (BRASIL,1946).

A Lei Orgânica reestruturou o ensino profissional agrícola existente (Ensino Agrícola Básico, Ensino Rural e Cursos de Adaptação) “[...] dentro do espírito pragmático que sempre marcara sua atuação.” (MENDONÇA,2008). Nessa nova organização, a autora também observou a defesa da assistência técnica e de créditos ao trabalhador do campo, aderindo ao princípio de desenvolvimento rural, previsto nos acordos firmados dos anos 1950.

Os discursos de modernização da agricultura tiveram acolhida no Ministério da Agricultura e

[...] como resultado, o ensino agrícola foi totalmente reestruturado no Brasil pelo advento da Lei Orgânica do Ensino Agrícola (BRASIL, 1946), e os estabelecimentos de ensino agrícola passam a receber investimentos importantes ao longo das décadas seguintes, adequando seus espaços físicos para a oferta de mais vagas no internato (CONCEIÇÃO, 2012, p.39).

Com a lei orgânica, o ensino agrícola passou a ser ofertado em dois ciclos. O primeiro tinha a duração de quatro anos e era organizado com dois cursos, o de iniciação agrícola (dois anos) e o de mestria agrícola (dois anos). O segundo ciclo referiu-se ao curso agrotécnico, com formação em técnico agrícola e duração de três anos. O curso de iniciação agrícola preparava para a formação de “operário agrícola”. Exigia a idade mínima de 12 anos, e o aluno deveria ter concluído o ensino primário. Para o curso de mestria agrícola era necessária a conclusão do curso de iniciação agrícola e o aluno recebia o título de “Mestre Agrícola”, e para a realização do curso agrotécnico era necessário o aluno ter concluído o curso de “Mestre Agrícola”, referente ao primeiro ciclo.

Nessa organização, o ensino agrícola seguia, pelo menos, quatro princípios:

Art. 5º – Presidirão ao ensino agrícola os seguintes princípios gerais:

1. **Evitar-se-á, nos cursos de formação de trabalhadores agrícolas, a especialização prematura ou excessiva** de modo que fique salvaguardada a adaptabilidade profissional futura dos operários, mestres e técnicos.
2. Nos cursos de que trata o número anterior, incluir-se-ão, juntamente com o **ensino técnico, estudos de cultura geral e práticas educativas** que concorrem para acentuar e elevar o valor humano do trabalhador agrícola.
3. As técnicas e os ofícios deverão ser ensinados com os processos de sua exata **execução prática e também com os conhecimentos teóricos** que lhes sejam relativos. **Ensino prático e ensino teórico apoiar-se-ão sempre um no outro.**
4. A **informação científica** exigir-se-á em todos os casos, mesmo no ensino dos cursos destinados a dar rápida e sumária preparação para os comuns trabalhos da vida rural, por forma que o ensino agrícola, com tornar conhecidos **os processos racionais de trabalho, concorra para eliminar da agricultura as soluções empíricas inadequadas** (BRASIL,1946, grifo nosso).

Os princípios sinalizados na lei orgânica indicados na citação anterior, apresentavam aspectos relacionados à adequação e estruturação curricular. Tratou da necessidade de adequação entre a idade do aluno e o nível de ensino, evoluindo gradativamente de acordo com a complexidade dos conteúdos estudados em cada curso (operário, mestre e técnico). Um outro aspecto estava relacionado à integração dos conhecimentos técnicos com a cultura geral. Também foi proposta a integração entre as dimensões teoria e prática, e por fim, a inserção do conhecimento científico para a superação de conhecimentos empíricos inadequados. Estes princípios estiveram presentes na formação do profissional agrícola desde o ano de 1946, permanecendo durante a década de 1960 e se ampliando ao longo das décadas de 1970 e 1980.

Ainda no decênio de 1950, entraram em vigor outros referenciais legais, dando novos sentidos ao ensino agrícola. A lei nº 1.076/50 assegurou aos estudantes que concluíssem o primeiro ciclo do curso (iniciação agrícola e mestria agrícola) a matrícula no curso clássico, bem como no científico. E no ano 1953, a lei nº 1.821 dispôs sobre a equivalência entre os cursos técnicos e os clássicos para o direito ao acesso ao vestibular (BRASIL, 1950;1953).

Art 2º Terá direito à matrícula na primeira série de qualquer curso superior o candidato que, além de atender à exigência comum do exame vestibular e às peculiares a cada caso, houver concluído:

- I** - o curso secundário, pelo regime da legislação anterior ao Decreto-lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942;
- II** - o curso clássico ou o científico, pela legislação vigente;
- III** - **um dos cursos técnicos do ensino comercial, industrial ou agrícola, com a duração mínima de três anos** (BRASIL,1953, grifo nosso).

Essa lei de equivalência permitiu aos concluintes do ensino técnico as mesmas condições de acesso ao ensino superior oferecidas aos alunos oriundos do ensino clássico, desde que estes fossem submetidos às exigências do exame vestibular. Anteriormente a essa legislação, os estudantes oriundos dos cursos técnicos só tinham acesso aos cursos superiores que fossem da mesma área dos cursos técnicos concluídos; e esses alunos eram ainda submetidos à verificação se tais cursos estavam diretamente relacionados, sobretudo, às suas condições de preparo (SILVA, 2015).

O ensino agrícola, nessa conjuntura, estruturava-se por meio de cursos primários, secundários, magistério de economia doméstica agrícola e o ensino normal do primeiro ciclo. Os estabelecimentos deixaram de ser designados de Aprendizados e passam a assumir a denominação de “escolas agrícolas”, “escolas de iniciação agrícola” ou “agrotécnicas”.

No ano de 1961 foi aprovada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB nº 4.024/1961, que passou a disciplinar o sistema educacional brasileiro. Quanto ao ensino agrícola, essa LDB classificou-o como ensino técnico de grau médio, com a mesma abrangência dos cursos técnicos industrial e comercial. A LDB 4.024 garantiu a equivalência entre os cursos técnicos e os secundários, dando direito aos concluintes de concorrer ao ensino superior: “[...] ao menos no aspecto legal, de cada ramo de ensino, ao passo que se assegurou aos concluintes do ciclo colegial o direito à matrícula em qualquer curso superior, mediante a aprovação no exame vestibular” (SILVA, 2015).

A partir da década de 1970, o ensino profissional agrícola passou por novas configurações, provenientes de novos significados atribuídos à profissionalização do ensino de 2º grau a partir da lei 5.692/1971. No ano de 1972, o Conselho Federal de Educação elaborou o Parecer 45, estabelecendo, de acordo com a lei nº 5.692/71, o mínimo exigido em cada habilitação profissional, tornando-se “[...] um instrumento fundamental para a interpretação do princípio de profissionalização do ensino de 2º grau” (WARDE,1979, p.17). Essa referência curricular foi substituída dois anos depois pelo Parecer 76, do ano de 1975.

A Lei 5.692/1971 fixou, por meio do Art. 4, as disciplinas relacionadas ao núcleo comum obrigatório e igual em todo o país. Para o ensino de 2º grau o Conselho Federal definiu, além do núcleo comum, o mínimo a ser exigido em cada habilitação profissional, sendo que “[...] no ensino de segundo grau, predomine a parte de formação especial” (BRASIL,1971a). O currículo tinha a divisão entre educação geral e formação especial, o que foi designado no Parecer 45/72 como a divisão entre humanismo para a educação geral e tecnologia para a formação especial (BRASIL,1972d).

Como resultado de alterações legislativas, o ensino profissional agrícola, desde a primeira década do Século XX, passou por diferentes configurações de cursos, tipos de formação e de estabelecimentos, conforme apresentado no quadro a seguir.

Quadro 4 – Configuração do ensino profissional agrícola (1918-1979)

Nº	Curso	Formação	Tipo de estabelecimento	Decreto e ano de criação
01	Oficinas Profissionalizantes e Práticas Agrícolas	Agricultor	Patronato	Dec.12.893/1918
02	Agrícola Básico	Trabalhador Agrícola	Aprendizado ²⁰	Dec.24.115/1934
03	1º CICLO			Lei 9.613/1946
	Iniciação Agrícola	Operário Agrícola	Escola de Iniciação Agrícola Escolas Agrícolas Escola Agrotécnica	
	Mestria Agrícola	Mestre Agrícola	Escolas Agrícolas Escola Agrotécnica	
	2º CICLO			
	Agrícola Técnico	Técnico Agrícola	Escola Agrotécnica	
	Agrícola Pedagógico	Docente p/Ensino Agrícola	Escola Agrotécnica	
04	Técnico de Nível Médio	Técnico Agrícola	Colégio Agrícola	LDB:4.024/1961 Dec.53.558/1964
05	Técnico de Nível Médio	Técnico Agrícola	Escola Agrotécnica Federal	Lei: 5.692/1971 Dec. 3.935/1979

Fonte: CONCEIÇÃO, 2012; BRASIL,1946; 1964, 1979.

Na década de 1960, o ensino agrícola manteve muito da estrutura anterior, respaldada pela Lei Orgânica do ensino agrícola (BRASIL,1946), porém sob as novas configurações do ensino ginasial e colegial, mantendo a dimensão técnica da formação agrícola.

Na avaliação de Wolga Peçanha e Aracy Bezerra Duarte²¹, especialistas do MEC, até o ano de 1970, os resultados alcançados nos investimentos oficiais, quanto ao número suficiente de técnicos agrícolas, eram pouco satisfatórios.

Entre os fatores limitantes na formação de maior número de elementos humanos para as lides rurais, podemos citar: número insuficiente de

²⁰ Os Aprendizados Agrícolas foram criados a partir do Decreto nº 8319, de 20 de outubro de 1910. Porém, no período de 1910 a 1934, perdia espaço para o outro modelo de ensino, o Patronato Agrícola (NERY, 2010).

²¹ Técnicas da Diretoria de Ensino Agrícola do MEC, na década de 1970. Joana Wolga Peçanha era engenheira agrônoma, integrante da equipe do Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional – CENAFOR e foi a coordenadora do Manual e Caderno Escola-Fazenda.

estabelecimentos de ensino, por sua vez de limitada capacidade; carência de equipamentos técnico-didáticos; reduzido número de professores tecnicamente qualificados e inadequação dos currículos e processos educativos (PEÇANHA e DUARTE, 1970, p.339).

De acordo com essas especialistas, faltavam escolas, professores qualificados, técnicas de ensino e adequação curricular. Para elas, esses fatores repercutiam amplamente no desenvolvimento do país, implicando diretamente a baixa produtividade da produção agropecuária. Constataram que as escolas de ensino profissional agrícola apresentavam baixa produtividade nos seus projetos agrícolas. Portanto, segundo as autoras, havia a necessidade de um ensino sistemático para melhorar a capacidade produtiva e de autodesenvolvimento das escolas agrícolas (PEÇANHA e DUARTE, 1970).

O engenheiro agrônomo Shigeo Mizoguchi (1981) também defendeu a ideia de modernização da instrução de técnicas no ensino profissional agrícola. O agrônomo acreditava que nesse ramo de ensino profissional a aprendizagem alcançaria maior sucesso tanto quanto estivesse acompanhada da prática de atividades agropecuárias pelos estudantes (MIZOGUCHI, 1981). Foi nesse ambiente que se estruturou o novo modelo de ensino agrícola no Brasil, a escola-fazenda, fundamentado no princípio “aprender para fazer, fazer para aprender”.

2.2 PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO DO MODELO ESCOLA-FAZENDA NA REDE FEDERAL DE ENSINO PROFISSIONAL AGRÍCOLA

Antes de sua implantação na rede federal, o modelo escola-fazenda foi experienciado desde o ano de 1956 na Escola Agrícola Estadual Presidente Prudente²² (São Paulo), sob a liderança do engenheiro agrônomo Shigeo Mizoguchi. Com essa experiência, o agrônomo angariou a condição de consultor do Ministério da Educação e atuou na orientação de projetos visando à implantação do modelo escola-fazenda nos colégios agrícolas federais.

²² Essa escola foi criada para a formação de Líderes Rurais e Profissionais Agrícolas de Segundo Grau, no ano de 1942, com a denominação de Escola Prática de Agricultura, mas o seu funcionamento só ocorreu em 1956. No mesmo ano de sua criação, 1942, foram criadas outras nove escolas práticas de agricultura nos seguintes municípios do estado de São Paulo: Ribeirão Preto, Rio Preto, Pirassununga, Marília, Itapetininga, Guaratinguetá, Bauru, Araçatuba e Amparo. Na região existiam muitos japoneses na condição de pequenos proprietários que enviavam seus filhos para estudar, na perspectiva de melhorar o seu padrão para ser aplicado na agricultura. Não havia neles a pretensão de dar sequência aos estudos. Em 1964 a escola foi denominada Ginásio Agrícola Estadual de Presidente Prudente e em 1969, Colégio Técnico Agrícola Estadual de Presidente Prudente (MARTINS-SALANDIM, 2007).

O engenheiro agrônomo Shigeo Mizoguchi chegou à Escola Agrícola Presidente Prudente no ano de 1956²³ e, além de professor, tornou-se diretor desse estabelecimento. Além desta função, ele ocupou o cargo de diretor geral do Ensino Agrícola no Estado de São Paulo, de vice-diretor do Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para Formação Profissional – CENAFOR, de consultor internacional do BID e do Jornal do Instituto de Engenharia (SAITO, 2008).

Foi a partir de um curso de liderança rural que em 1961 Shigeo Mizoguchi organizou um modelo de ensino agrícola na Escola Agrícola de Presidente Prudente. Nessa época, a escola possuía uma área de 1.500 hectares, as casas dos colonos, alguns burros e arados. Sem verbas para alimentação e contratação de professores, Shigeo iniciou a proposta contando com a ajuda de fazendeiros e alunos, os quais doavam boi, saco de arroz, saco de feijão, caixa de mandioca e batata (MIZOGUCHI, 1981, p.349). Os estudantes desenvolviam projetos de produção nos turnos da manhã e da tarde. À noite, os professores ministravam aulas, sem retorno financeiro. A partir do que se produzia das culturas e das criações, criaram uma cooperativa na escola. Estas características estarão presentes na proposta de escola-fazenda das escolas federais.

A Escola Prática de Agricultura de Presidente Prudente era composta por uma fazenda (de café) e casas oriundas de uma colônia de japoneses, e no ano de 1956 iniciou o curso de Liderança Rural²⁴ para o ensino agrícola, subordinado à Secretaria de Agricultura, Indústria e Comércio. O curso não tinha pré-requisitos, e sua intenção era ensinar uma técnica de trabalho a jovens do meio rural, dando-lhes a possibilidade de ensinar à sua comunidade o que aprendeu na escola. Seu currículo integrava aulas teóricas e práticas, disciplinas de humanidades (noções de português, matemática, ciências e desenho) e profissionalizantes (aulas práticas de agricultura – como a construção de hortas para o cultivo de verduras, milho, mandioca, batata e melancia – e pecuária – criação de animais). Funcionava nos turnos manhã e tarde, ministrando as teóricas em um turno e as práticas de campo em outro, sendo que a maior parte do tempo era utilizada para o trabalho na fazenda, e o turno da noite era reservado para o estudo. “Na sala de aula, a aula teórica, tinha que escrever, escrever, escrever... Na época era assim. E à tarde puxar enxada, puxar enxada! Ia para o campo mesmo” (MARTINS-SALANDIM, 2007,

²³ Também contribuiu para a disseminação do modelo o professor Cid Haroldo, que era natural de Curitiba/PR, formado em Medicina Veterinária. Chegou a Presidente Prudente em 1957 e lá, juntamente com o agrônomo Shigeo Mizoguchi, organizou o ensino por meio do modelo escola-fazenda. Exerceu a função de professor, vice-diretor e diretor durante os 14 anos em que trabalhou na instituição (MARTINS-SALANDIM, 2007).

²⁴ A ideia de “liderança” foi compreendida, na década de 1950, como a condição de qualificação dos produtores rurais para o trabalho, conforme o modelo dos Estados Unidos (MENDONÇA, 2010).

p.66). A estrutura do curso também contava com uma cooperativa-escola²⁵ e funcionava em regime de internato.

A proposta do curso de Liderança Rural foi pensada para jovens agricultores, filhos de pequenos proprietários de terras, moradores das colônias que lá já possuíam propriedade. A finalidade era melhorar suas técnicas e o seu padrão de trabalho com a agricultura. O curso tinha duração de dois anos e não tinha equivalência de ensino regular. Porém, já anunciava elementos para uma proposta estruturada de um ensino profissionalizante: a necessidade de padronização e qualificação das técnicas de trabalho, a valorização da teoria e da prática, diversificação de culturas para o plantio e a organização de uma cooperativa (MARTINS-SALANDIM, 2007).

O curso de Liderança Rural pretendia a formação de líderes rurais, numa dinâmica de aproximação entre a escola e a comunidade, tornando o ensino útil e funcional. O estudante do meio rural permaneceria no campo, no seu lugar, na sua cidade, na sua propriedade, na condição de líder, para ajudar os vizinhos, repassando-lhes o que aprendeu na escola, conforme o relato a seguir, de Noriko Meguro, professora da Escola Presidente Prudente, concedido à Maria Edneia Martins-Salandim (2007):

Na época o doutor Shigueo, que era ‘o cabeça’ de toda essa parte educativa do ensino agrícola, tinha a ideia de formar líderes rurais. O aluno seria líder no seu habitat, um elemento de ligação entre a escola e os agrônomos. A intenção, a princípio, era orientar pequenos agricultores, por isso chamava líder rural: levava os conhecimentos que aprendia e ensinava. Mas isso não aconteceu. Com o passar do tempo o objetivo não foi concretizado. Entre os parentes acredito que sim, mas dentro da comunidade não aconteceu. Só entre os compadres que se falava: ‘olhe, você vai plantar isso, então tem que ser assim e assado’. O objetivo era ir para o campo, para o seu lugar, sua cidade, seu sítio e ser líder na região, ajudar os vizinhos, passar aquilo que aprendeu na escola (p. 64).

Segundo o relato anterior da professora Noriko Meguro, o curso de líderes não ocorreu de acordo com o planejado. A ação do aluno limitou-se às práticas de orientação sobre a agricultura entre parentes, sem a oficialidade e responsabilidade de um líder de comunidade, mas mesmo assim formou uma turma no ano de 1958.

A produção era prioridade, naquela escola, principalmente para a manutenção do sistema de internato. Um regime considerado necessário para a o acompanhamento da produção e sobretudo para os alunos de menor poder aquisitivo, uma vez que muitos deles eram oriundos

²⁵ As cooperativas-escola tem origem em São Paulo, na década de 1930. Foram criadas para auxiliar aos alunos nas situações econômica, principalmente relacionadas ao material escolar e, também, com a finalidade de educá-los dentro dos princípios cooperativistas (PAULA, 2010).

de São Paulo, da Bolívia e do Japão (MARTINS-SALANDIM, 2007, p. 201). Além dos estudos e práticas de campo, organizou-se uma cooperativa de produtores-alunos, representando uma ferramenta necessária ao direcionamento e controle dos novos modos de fazer daquele ensino. A formatura da primeira turma de Liderança Rural foi realizada no ano de 1958.

Na Escola Agrícola de Presidente Prudente foi desenvolvido um programa contendo aulas de conhecimento geral e profissionalizantes, os projetos de produção e uma cooperativa escolar. Foi considerada a primeira estrutura do modelo escola-fazenda, reconhecida pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. A partir desse momento, iniciou-se uma jornada de divulgação desse modelo para outras escolas, bem como a realização de cursos sobre a escola-fazenda, em Porto Rico e nos Estados Unidos (MARTINS-SALANDIM, 2007).

A escola de Presidente Prudente também recebeu a visita de representantes do Ministério da Agricultura e da USAID (Agência para o Desenvolvimento Internacional, do Departamento de Estado Norte-Americano) e foi contemplada pelo programa “Aliança para o Progresso²⁶”, considerando a possibilidade de ali ser um “projeto-piloto para a educação agrícola no Brasil” (MIZOGUCHI, 1981, p.350).

O programa Aliança para o Progresso previa fundos para assistência aos países do “Terceiro Mundo” e foi considerado o principal programa de política externa dos Estados Unidos, na década de 1960, criado para incentivar o crescimento econômico²⁷ dos países envolvidos. O financiamento no espaço rural era justificado, na ótica do imperialismo americano, pois a agricultura dos países latino-americanos era considerada “[...] um obstáculo estrutural ao desenvolvimento, dada sua tendência para exportação com base em latifúndio e minifúndio, baixo nível de incorporação de tecnologia e baixa produtividade” (NATIVIDADE, 2016, p.2).

²⁶ A Aliança para o Progresso foi um programa de cooperação financeira e técnica dos Estados Unidos para o desenvolvimento socioeconômico da América Latina. O programa foi formalizado no governo de John F. Kennedy, no ano de 1961, quando a Carta de *Punta del Este* foi assinada pelos Estados Unidos e mais 20 países, incluindo o Brasil. De acordo com a carta, “os países latino-americanos deveriam traçar planos de desenvolvimento e garantir a maior parte dos custos dos programas, cabendo aos EUA o restante.” (<http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/alianca-para-o-progresso-1>).

Para a operacionalização do programa foi criada a *United States Agency for International Development* (USAID), e o Brasil recebeu duas missões dessa agência, uma no Rio de Janeiro/RJ e outra em Recife-PE. Os idealizadores do programa Aliança para o Progresso, Walt Rostow e M. Millikan, tinham como lema a “teoria da modernização”, que significou o estabelecimento da relação entre o crescimento da economia local e a política externa (NATIVIDADE, 2016).

²⁷ Para Henrique Alonso Pereira (2010), as ações dos Estados Unidos pretendiam, além de impulsionar o crescimento econômico, promover o treinamento policial e militar, numa política efetivamente anticomunista.

Essa iniciativa do curso de liderança do Colégio Agrícola Presidente Prudente foi considerada uma experiência-piloto de escola-fazenda para a educação agrícola no Brasil, composto pelos seguintes elementos:

Figura 1 – Modelo de ensino agrícola do Colégio Presidente Prudente, 1961



Fonte: Figura produzida pela autora a partir de Mizoguchi (1981).

O modelo de ensino agrícola do Colégio Presidente Prudente planejou a integração entre os conhecimentos teóricos da sala de aula com o desenvolvimento de práticas de produção agrícola nos projetos agropecuários da escola e a comercialização na cooperativa-escola. O sentido de cooperativa atribuído por Mizoguchi (1981), naquele contexto, passava por três objetivos: a centralização do poder aquisitivo, a eliminação dos intermediários e o sistema democrático. Este último estava relacionado aos benefícios econômicos que o próprio estudante poderia ter na condição de cooperado.

No ano de 1966, essas ideias estiveram presentes no convênio denominado CONTAP II, firmado pelo Ministério da Agricultura, tinha, entre outros objetivos, o incremento do cooperativismo escolar e o programa de Educação Vocacional Agrícola e de Economia Doméstica. Neste sentido, pretendia-se dar assistência técnico-financeira para o desenvolvimento do ensino técnico, paralelo a uma assistência educativa à população rural (BRASIL,1967a).

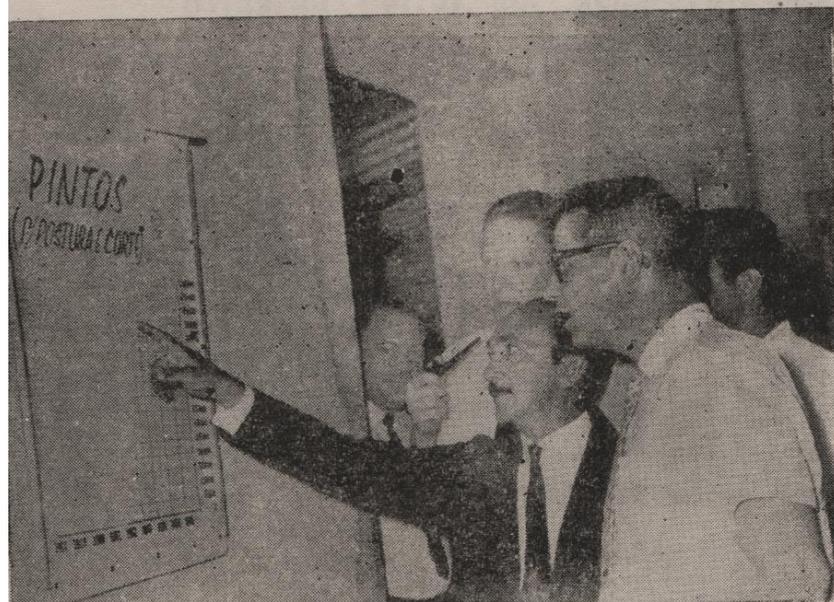
No decorrer da segunda metade do Século XX, o estímulo à divulgação do cooperativismo no ensino agrícola estava em consonância com o discurso estatal de

desenvolvimento rural e de “vocação agrícola” e com programas, convênios ou acordos internacionais entre o Brasil e os Estados Unidos da América. Nesse último aspecto, o Programa Aliança para o Progresso teve a o considerável. Neste sentido,   ilustrativa a visita do secretário da Agricultura dos Estados Unidos, Oliver Freeman,   cooperativa dos produtores de granja – COGRANJAS, em Pernambuco, indicando o interesse daquele país no dito desenvolvimento rural brasileiro via, nesse caso, o estímulo ao cooperativismo rural agrícola.

Figura 2 – Visita do secretário da Agricultura dos EUA   Cooperativa dos Produtores de Granja. Pernambuco (1966).



Visita do Secretário da Agricultura do U.S.A.



O Presidente da COGRANJAS Sr. Virgílio Correia de Oliveira e o Secretário da Agricultura do U.S.A. Mr. Oliver Freeman.

Fonte: SOCIEDADE NORDESTINA DE CRIADORES, 1966. Acervo: Colégio Agrícola Benjamim Constant.

Segundo a reportagem que acompanha a figura anterior, o secretário visitou todas as instalações da cooperativa, “[...] ficando deveras impressionado com o que pode observar e também grato pela maneira correta como vinha sendo empregada a ajuda da aliança” (SOCIEDADE NORDESTINA DE CRIADORES, 1966, p.87).

Os convênios internacionais para o desenvolvimento rural do Brasil propunham assistência financeira a pequenos produtores, como medidas de estímulos à expansão dos setores agrícolas. Nesse sentido, foi desenvolvida uma política agrária com a colaboração da USAID, na perspectiva do crescimento econômico “[...] para transformar a pecuária tradicional de baixa produtividade em uma atividade econômica altamente produtiva” (SOCIEDADE NORDESTINA DE CRIADORES, 1966, p.17).

Essa política de financiamento do setor agropecuário também repercutiu no ensino agrícola e foi considerada importante para o extensionismo de técnicas agrícolas modernas. Trata-se da produção de uma cultura concebida no conjunto de significados disseminados nos discursos e comportamento (CHARTIER, 1990). Os empreendimentos políticos podem ser compreendidos quando se predispõem a identificar a articulação existente entre as estruturas econômica e cultural, estabelecidas na relação entre o Brasil e os Estados Unidos. Para Chartier (1990), essa articulação entre as estruturas era necessária se construir

[...] sem aí projetar quer a imagem do espelho, que faz de uma o reflexo da outra, quer a da engrenagem, que constitui cada instância como um dos maquinismos do sistema, repercutindo todos eles o movimento primordial que afecta o primeiro anel da cadeia (CHARTIER, 1990, p.67).

Admite-se a produção de uma cultura historicamente construída, transmitida e assimilada por meio de símbolos (manuais, diretrizes, modelos de ensino) e impulsionada por engrenagens que funcionam, mas nem sempre num mesmo sentido.

Os convênios e acordos relacionados com o meio rural firmados entre Brasil e Estados Unidos, durante as décadas de 1960, 1970 e 1980, acabaram repercutindo intencionalmente na configuração de parâmetros curriculares do ensino agrícola, sobretudo na adoção do modelo escola-fazenda na rede federal de colégios agrícolas. O quadro adiante apresenta os principais financiamentos resultantes de acordos ou contratos internacionais que repercutiram no processo de implantação do modelo escola-fazenda na rede federal de ensino agrícola.

Quadro 5 – Convênios internacionais com impacto no ensino agrícola

Nº	Denominação	Ano da assinatura	Órgãos envolvidos	Prazo para execução	Objetivos
1.	Convênio/ Projeto ETA 1-3	1965	SEAV/ETA/ USAID	3 anos	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver o ensino vocacional agrícola e de economia doméstica.
2.	Convênio/ Projeto CONTAP II	1966	MA/USAID/ CONTAP	1 ano	<ul style="list-style-type: none"> • Formar e aperfeiçoar técnicos. • Atualização pedagógica e técnica do corpo docente e diretores. • Apoiar programas de modernização de equipamentos e instalações de escolas voltados ao melhoramento do ensino e do autoabastecimento. • Desenvolver no ensino: <ol style="list-style-type: none"> 1.Cooperativismos escolares. 2.Programas agrícolas orientados. 3.Hortas escolares. 4.Complementação de maquinaria agrícola, equipamento, material didático, bibliotecas etc.
3.	Convênio/ Evolução vocacional e treinamento rural	1967	MEC/DEA/ CONTAP/ USAID	2 anos	<ul style="list-style-type: none"> • Estruturar as três escolas médias rurais da rede federal para que possam funcionar como escolas-piloto. • Proporcionar aos estudantes conhecimentos técnicos e atividades práticas. • Criar cooperativas escolares. • Planejar e adaptar as escolas agrícolas de nível médio em escolas-fazenda. • Elevar gradativamente as escolas médias agrícolas ao nível colegial. • Incentivar a escola-agrícola a solucionar problemas do meio rural. • Incentivar as universidades rurais para a formação de professores de técnicas agropecuárias e economia doméstica rural.
04	Convênio/ MEC/USAID/ SUBIM	1971	MEC/USAID/ SUBIM	2 anos	<ul style="list-style-type: none"> • Construir, transformar e equipar estabelecimentos de ensino.
05	Empréstimo BIRD 755-BR	1971	PRODEM/ BIRD	3 anos	<ul style="list-style-type: none"> • Ampliar, construir e equipar os Colégios Agrícolas e Centro de Engenharia.
06	Contrato PRODEM/ BIRD	1974	PRODEM/ BIRD	1 ano	<ul style="list-style-type: none"> • Construir, ampliar, reformar e modernizar as escolas, incluindo-se, com ênfase, a atualização de currículos e formação, treinamento e aperfeiçoamento do pessoal docente e da administração escolar.
07	Empréstimo 379/SF-BR	1975	PREMEN/ BID	4 anos	<ul style="list-style-type: none"> • Implementar projetos agrícolas

Fonte: ALVES, 1968; BRASIL, 1967a; 1971b; 1974; 1979a.

O quadro anterior identifica sete financiamentos (convênios, contratos e empréstimos) realizados entre o Brasil e os Estados Unidos, ligados a propostas de desenvolvimento rural, os quais, direta ou indiretamente, tiveram impacto no desenvolvimento ou configuração do ensino profissional agrícola, sob os parâmetros da vocação agrícola no Brasil, entre os anos de 1965 e 1975. Evidencia-se a presença da Agência para o Desenvolvimento Internacional, do Departamento de Estado Norte-Americano – USAID; Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID e Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento – BIRD nos documentos como agências de cooperação. Na primeira fase, a USAID atuou como instituição operadora do programa Aliança para o Progresso, na perspectiva da assistência técnica e financeira. Na segunda fase, a partir da década de 1970, o Banco Mundial (BID e BIRD) foi integrado ao projeto de desenvolvimento econômico, voltado “[...] para o incremento da produtividade, especialmente no setor agrícola” (FONSECA, 2003, p.231).

O Convênio Técnico-Administrativo da Aliança para o Progresso – CONTAP, criado em outubro de 1965, integrou dois convênios, cujas finalidades foram “[...] obter e gerir recursos para o financiamento de programas e projetos de cooperação técnica (...)” (BRASIL, 1967a). No projeto “ETA 1-3”, a contrapartida do Brasil estava na SEAV (Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário) e no ETA (Escritório Técnico de Agricultura). No Projeto “CONTAP II”, esses órgãos foram substituídos pelo Ministério da Agricultura (MA) e no projeto “Evolução vocacional e treinamento rural”, o MA foi substituído pelo Ministério da Educação e Cultura.

Os três primeiros convênios se complementavam em conteúdo e finalidades, apresentando uma gradativa continuidade em seus objetivos. O primeiro (projeto ETA 1-3) estabeleceu, em 1965, uma proposta de assistência ao ensino agrícola inspirada na educação vocacional. Sua finalidade era utilizar os recursos para a assistência aos programas em desenvolvimento de educação vocacional agrícola e de economia doméstica (BRASIL, 1967a).

O segundo convênio (projeto CONTAP II) apoiou esse anterior, fazendo ampliações. Definiu a estrutura do ensino profissional agrícola em um programa de modernização em equipamentos e instalações das escolas, com foco no autoabastecimento, valorizando o cooperativismo escolar, os programas agrícolas orientados. O convênio tinha a prioridade de ser “[...] suporte técnico-financeiro a programas de Ensino Agrícola de grau médio e assistência educativa à população rural” (BRASIL, 1967a, p.61). Esse convênio teve a duração de dois anos e foi considerado a primeira tentativa de ajustamento das necessidades agrícolas brasileiras à legislação educacional. A pretensão do governo brasileiro junto à Superintendência do Ensino

Agrícola e Veterinário – SEAV era “[...] formar trabalhadores especializados — feitores, capatazes e técnicos agrícolas” (ALVES,1968, p.89).

E o Convênio denominado “Evolução vocacional e treinamento rural” (1967-1969) valorizou a estrutura do ensino, apresentada no convênio de 1966 e definiu a escola-fazenda como modelo para o ensino técnico médio na rede, devendo ser implantado inicialmente em três escolas, que funcionariam como escola-piloto. As partes assumiram o compromisso financeiro e pedagógico da etapa inicial da implantação do modelo escola-fazenda, adequando-se às experiências bem-sucedidas já existentes nas escolas agrícolas e promovendo cursos de orientações sobre o modelo escola-fazenda, tendo como principal ministrante Shigeo Mizoguchi.

Os financiamentos realizados a partir da década de 1970 estiveram vinculados ao Ministério da Educação, por meio do Departamento de Ensino Médio, e foram assinados sob a justificativa de investimento financeiro para os colégios agrícolas, numa perspectiva de adequação dos recursos humanos ao desenvolvimento científico e tecnológico, tanto para a qualificação profissional quanto para a estruturação material das instituições (BRASIL,1974). Da mesma forma, os espaços educacionais de ensino deveriam estar eficientemente equipados mediante o perfil de escolas-fazendas. Enfim, “[...] toda uma montagem que corresponda às reais condições de trabalho do mundo proporcionar um ensino ajustado às tecnologias correntes na economia nacional” (BRASIL,1974, p.11).

Esses convênios internacionais que repercutiram no ensino profissional agrícola fundamentavam-se na ideia de desenvolvimento rural, segundo o ideário do governo norte-americano amplamente recepcionado pelos governos militares do período da Ditadura Civil-Militar. Em geral, os financiamentos repercutiram na formação de professores, aquisição de material didático e de equipamentos, construção, reformas e ampliação de instalações e ações de consultoria.

Nesse contexto, o processo de implantação do modelo escola-fazenda pode ser compreendido a partir de três aspectos ou iniciativas. O primeiro está presente nos acordos internacionais ao definirem uma política de desenvolvimento rural impulsionado pela expansão e modernização do ensino agrícola. O segundo aspecto está relacionado à transferência da gestão da rede federal de ensino agrícola do Ministério da Agricultura para o Ministério da Educação²⁸, considerando as perspectivas de melhor uniformizar e padronizar o ensino profissional agrícola no tocante à estruturação curricular, qualificação de professores,

²⁸ As configurações em torno da transferência desses ministérios serão tratadas posteriormente.

elaboração de materiais didáticos e da prática de campo (ALVES,1968). E por fim, o terceiro aspecto refere-se à produção e disseminação de diretrizes gerais emanadas do MEC, visando à implantação e padronização da escola-fazenda nos colégios agrícolas federais. Nesse último aspecto, é ilustrativa a circulação nos colégios agrícolas do “Manual da escola-fazenda” e do “Caderno de exercício”, criados para orientar a implantação do modelo.

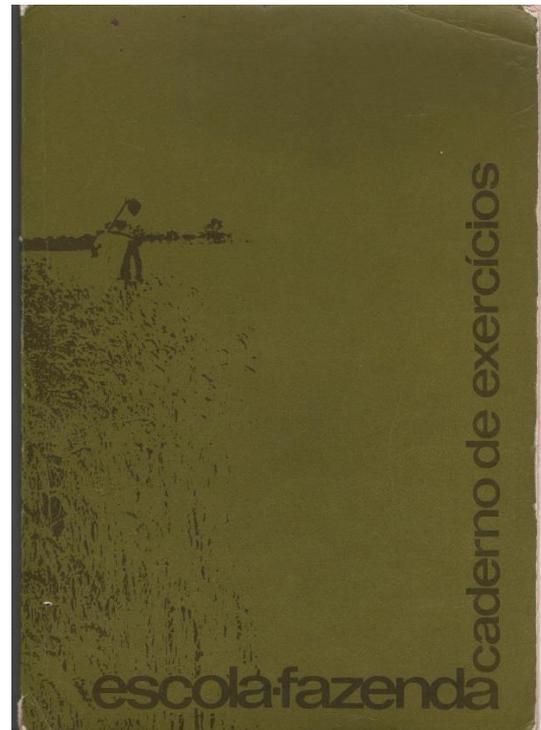
O “Manual” da escola-fazenda e o “Caderno de exercício” foram produzidos pelo MEC, DEM e CENAFOR, no ano de 1972, sob a coordenação de Wolga Peçanha. Contaram com a participação de 14 especialistas, incluindo Shiguelo Mizoguchi. Eram profissionais agrônomos, técnicos agrícolas e professores²⁹. Esses impressos tinham a dimensão de 10cm x 30cm. O manual continha um volume de mais de 230 páginas; e o caderno, mais de 180. Suas folhas eram de papel comum e as capas com textura um pouco mais grossa, com a ilustração de um campo amplo com um indivíduo segurando uma enxada, conforme pode ser observado nas imagens seguintes.

Figura 3. Capa do Manual Escola-Fazenda



Fonte: BRASIL,1972a

Figura 4. Capa do Caderno Escola-fazenda



Fonte: BRASIL,1972c

²⁹ Os especialistas convocados foram os **agrônomos**: Alberto Campos Silva (DEM), Jairo de Oliveira (DEM), José Leocyr Dornelles Minussi (DEM), Leo Ardenghi (DEM), Luiz Fernando Costa A. Campis (DEM), Paulo Barreto Campelo (CRETA-PE), Pedro Jaime Genú (DEM), Wolga Peçanha (CENAFOR) e Shiguelo Mizoguchi (SEC.EDUC-SP); o **técnico agrícola** Júlio Marcos de Araujo (DEM) e os **professores** Antônio Salvador Espósito (SEC.EDUC-SP); Carlos Felício Vanni (FFCL/ARARAQUARA) e Henrique da Silva Cabrera (SEC.EDUC-SP). (BRASIL.1972b).

Esses dispositivos continham teoria e exercícios de orientação sobre o modelo escola-fazenda. O manual, composto de sete capítulos, apresenta uma proposta pedagógica ancorada em pressupostos teóricos sobre a escola-fazenda, seus objetivos, mecanismos de funcionamento, requisitos para a implantação do modelo e outros aspectos que podem ser conferidos no quadro adiante. E o caderno contém exercícios com quadros, gráficos e modelos de documentos que deveriam ser explicados pelo professor aos alunos

Quadro 6 – Conteúdos dos capítulos constantes do Manual Escola-fazenda

Nº	Capítulos	Conteúdos
01	CAPÍTULO 1 Sistema Escola-Fazenda	1. Filosofia e objetivos 2. Mecanismo e funcionamento 3. Requisitos para implantação
02	CAPÍTULO 2 Providências para a implantação do sistema escola- fazenda	1. Providências preliminares 2. Censo agrícola 3. Classificação das atividades agropecuárias 4. Distribuição semanal dos alunos
03	CAPÍTULO 3 Laboratório de Prática e Produção	1. Determinação das necessidades dietéticas do colégio 2. Cálculo dos resultados prováveis 3. Sistema de projetos 4. Determinação da relação x e y 5. Determinação das necessidades totais do colégio 6. Cálculo da mão de obra por setor 7. Cálculo da extensão do projeto 8. Calendário anual das atividades
04	CAPÍTULO 4 Programa Agrícola Orientado	1. Classificação dos projetos 2. Planejamento
05	CAPÍTULO 5 Previsão Orçamentária	1. Orçamento-programa 2. Programação dos recursos
06	CAPÍTULO 6 Cooperativa Escolar Agrícola	1. Importância 2. Estrutura e funcionamento 3. Fundação e registro 4. Contabilidade
07	CAPÍTULO 7 Planejamento Administrativo- Pedagógico	1. Determinação de aulas teóricas e práticas 2. Determinação do número de professores 3. Horário diário das atividades 4. Horário das aulas de acordo com o currículo 5. Horário semanal dos professores de cultura geral e técnica 6. Distribuição das culturas e criações nas três séries 7. Análise das culturas e criações

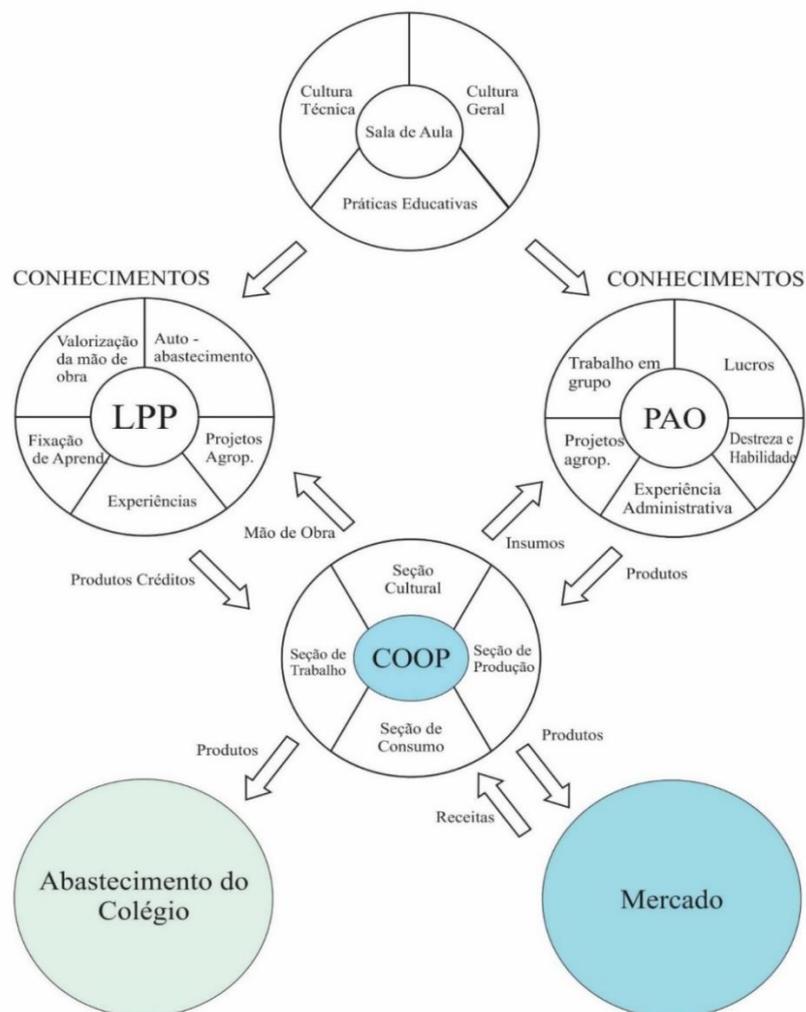
Fonte: Quadro construído pela autora, a partir do “Manual da escola-fazenda” (BRASIL,1972a).

De acordo com o quadro anterior, os conteúdos de cada capítulo do manual mostram que o dispositivo representou um dos meios para a difusão e uniformização das diretrizes da

escola-fazenda para o ensino profissionalizante, numa perspectiva de revisão dos seus métodos e processos, objetivando a integração entre teoria e prática (BRASIL,1972a).

Uma finalidade do Manual da Escola-fazenda, entre outros impressos produzidos pelo Ministério da Educação, visava promover a padronização de ações e/ou implantação do modelo escola-fazenda em toda a rede federal de ensino agrícola. O manual tratava, além da explicitação do lema do modelo escola-fazenda “aprender a fazer e fazer para aprender”, da interdependência e funcionamento de espaços, unidades ou instâncias que deveriam compor um colégio agrícola funcionando na dinâmica da escola-fazenda, ou seja, Sala de aula, Laboratório de Prática e Produção (LPP), Programa Agrícola Orientado (PAO) e Cooperativa Escolar Agrícola (COOP), conforme ilustrado no diagrama da figura que segue.

Figura 5 – Diagrama da diretriz de funcionamento da escola-fazenda (1972)



Fonte: BRASIL, 1972a.

No diagrama da escola-fazenda, conforme apresentado na figura anterior, o espaço da **Sala de aula** foi pensado como o lugar da disseminação da aprendizagem da teoria, ou seja, “aprender a fazer”. Portanto, na sala, o estudante deveria ter acesso a conteúdo de disciplinas de conhecimentos geral e técnico e das orientações sobre as práticas educativas a serem desenvolvidas por meio de atividades práticas na LPP e na PAO. Destinava-se também, segundo o Manual da Escola-fazenda, ao “[...] desenvolvimento de hábitos e atitudes necessárias à vida profissional e à participação na comunidade” (BRASIL,1972a).

Do conhecimento obtido na sala de aula, o aluno deveria seguir para a área dos **Laboratórios de Prática e Produção (LPP)**, unidade pensada para o desenvolvimento de práticas agrícolas e a aproximação, a máxima possível, de atividades do setor agropecuário. Portanto, o aluno desenvolveria o “fazer para aprender” nos diferentes setores agropecuários, organizados de acordo com as possibilidades de cada escola: agricultura, zootecnia, indústrias rurais, oficinas rurais, cooperativa, entre outros.

Figura 6 – Aula prática no Colégio Agrícola Benjamin Constant (197?)



Fonte: Acervo do Colégio Agrícola Benjamin Constant.

Os alunos participavam da execução de projetos agropecuários após demonstração e orientação feita pelo professor, ao mesmo tempo em que eram avaliados quanto à fixação da aprendizagem obtida em sala de aula. Cada projeto desenvolvido nos setores agropecuários da escola deveria ser planejado, levando em conta a disponibilidade da mão de obra (estudantes), os custos da produção e as necessidades de abastecimento da escola (BRASIL,1972a). Esse planejamento deveria ocorrer por meio das orientações oriundas do manual e caderno de exercício do modelo escola-fazenda, conforme pode ser observado nos quadros de “gastos dos projetos no LPP”.

Figura 7 – Caderno de exercício da escola-fazenda: exercício de previsão dos gastos para execução dos projetos

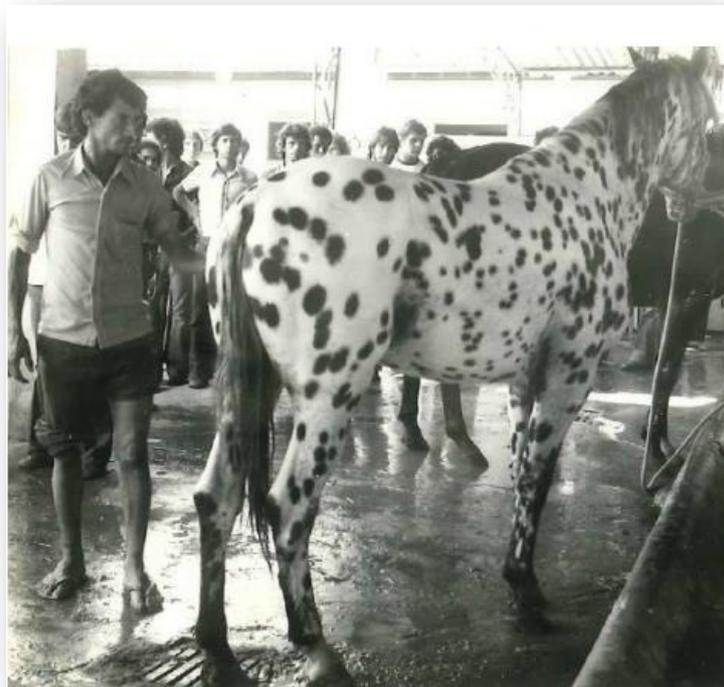
LPP														
PROJETO			UNIDADE BÁSICA				ANO							
① OPERAÇÕES	EXECUTANTES ②		GASTOS PROVÁVEIS DE TRABALHO ③			GASTOS PROVÁVEIS DE USO - PARCIAIS MÁQUINAS - ANIMAIS - FERRAMENTAS - INSTALAÇÕES ④							⑤ VALOR	
	PRO-PRIO	OUTROS	TOTAL	TRATOR	ANI-MAIS	ARADO	GRADE	SEMEAD-ADUBAD	CULTIV	PULV.			TOTAL	Cr\$
TOTAL DE HORAS ⑥														
VALOR DA HORA ⑦														
VALOR TOTAL ⑧														

Fonte: BRASIL, 1972c.

Nessa figura é possível verificar o interesse em possibilitar aos estudantes a aprendizagem de conteúdos de economia e administração rural que, segundo os defensores do modelo, contribuiriam para a disseminação da agricultura racional no meio rural pelos futuros técnicos agrícolas.

O Laboratório de Prática e Produção (LPP) foi um espaço pensado para o desenvolvimento de aprendizagens de técnicas. Nesse espaço, o aluno era avaliado quanto à conduta, ao aproveitamento, à disciplina e ao rendimento. O produto do seu trabalho transformava-se em créditos, que serviam para ajudar no pagamento dos gastos com o projeto, com o uso de máquinas, animais, adubos, pulverizadores, de acordo com as especificidades de cada projeto (BRASIL, 1972c). Feito o levantamento dos custos, uma outra atividade realizada era o levantamento da necessidade da escola para o seu autoabastecimento. O caderno de exercícios mostra como determinar as necessidades totais do colégio por meio da definição das necessidades e consumos diários por aluno, conforme cada projeto desenvolvido.

Figura 8 – Aula de prática de campo – Escola Agrícola de Muzambinho, 1970



Fonte: VIEIRA, 2016, p. 119.

A imagem anterior apresenta uma demonstração de prática de campo da área de zootecnia realizada no Laboratório de Prática e Produção da Escola Agrícola de Muzambinho/MG. No Laboratório de Prática e Produção, ao mesmo tempo em que o aluno recebia orientações técnicas sobre a escolha da raça, manejo, reprodução, parto, dentre outros procedimentos, ele também executava outras práticas no setor, com a finalidade de dar suporte e realizar manutenção, principalmente o cuidado e a limpeza do ambiente (VIEIRA, 2016).

De acordo com a estrutura do modelo escola-fazenda, um outro direcionamento que os alunos tinham, após a aula em sala, era a área de desenvolvimento dos **Programas Agrícolas**

Orientados (PAO). Enquanto nos LPPs os alunos desenvolviam um projeto nos setores, seguindo orientações do professor, nos PAOs as atividades eram desenvolvidas em grupo por meio de um conjunto de projetos agropecuários dos alunos, que, no desenvolvimento das atividades, produziam lucros para os próprios alunos (arroz, feijão, avicultura-ovos), melhoramentos (horta doméstica, jardins, construções de aviários e pocilgas) e serviam de complementação (desenvolver uma determinada prática em um outro local, caso houvesse impossibilidade de realização total de um projeto). O Programa Agrícola Orientado deveria funcionar como conjunto de empreendimentos agropecuários, cuja finalidade era desenvolver destrezas e habilidades, por meio do espírito de iniciativa e da experiência administrativa dos alunos, que eram sempre supervisionados e orientados pelos professores das disciplinas específicas e coordenadores dos respectivos setores.

A produção agrícola obtida tanto nos LPPs quanto no PAO deveria ser administrada na **Cooperativa-escolar**, outro componente da estrutura do modelo escola-fazenda planejado para funcionar em articulação com os laboratórios de prática. A importância da cooperativa para o ensino agrícola está associada à perspectiva de formação de lideranças nas comunidades rurais: “[...] o sistema escola-fazenda formará técnicos agrícolas capacitados a atuar no meio rural, com conhecimentos práticos suficientes para serem os líderes do movimento cooperativista rural” (BRASIL, 1972a). A cooperativa escolar foi pensada para prestar serviços nos LPPs, dar assistência ao PAO e promover o desenvolvimento educativo e cultural. Assim, deveria “[...] funcionar como centro catalisador de todas as atividades escolares de ordem prática” (BRASIL, 1972a).

A cooperativa escolar pensada para integrar a escola-fazenda deveria funcionar nos colégios agrícolas levando em conta o desenvolvimento pelos estudantes das seguintes atividades: trabalho (produzir para vender produtos), produção (recebimento e armazenamento dos produtos), consumo e cultural. Deveria apoiar a escola-fazenda, numa perspectiva de facilitar a implementação e concretização dos projetos e programas, bem como a comercialização dos produtos.

Nesse sentido, na Escola Agrotécnica Federal de Alegre/ES, a cooperativa foi criada em 1966, com a denominação de “cooperativa-escolar e de trabalho”. Apesar de suas atividades limitarem-se às vendas de material escolar aos associados, desde o início dos seus trabalhos, esse órgão produzia em grande escala, e o lucro deveria ser dividido entre os alunos (BRASIL, 1992). A partir da década de 1970, com a implantação do modelo escola-fazenda, a cooperativa foi normatizada e passou a integrar as suas ações junto à sala de aula, aos Laboratórios de Práticas e Produção e aos Programas Agrícolas Orientados (BRASIL, 1992).

Figura 9 – Cooperativa-escola. Escola Agrotécnica Federal de Alegre/ES



Fonte: BRASIL, 1992, p.22

Marques (1993) apontou em seus estudos alguns indicadores de necessidades de existência das cooperativas escolares. Identificou que 65% dos produtores rurais estão envolvidos em cooperativas; que a compra de insumos e a comercialização da produção são atividades frequentes; que a criação das cooperativas-escolas daria oportunidades de melhor conhecer o funcionamento das cooperativas dos agricultores; que existia a pretensão de despertar, nos alunos, o sentimento de responsabilidade, trabalho em grupo e a capacidade de liderança (MARQUES, 1993).

Os dispositivos “Manual” e “Caderno de Exercícios” também auxiliaram na implantação do modelo escola-fazenda e continham quadros, gráficos e tabelas de distribuição semanal dos alunos, da escala geral semanal dos alunos, dos gastos prováveis e da disponibilidade diária de mão de obra nos setores. Continham uma sistematização da estrutura do modelo, considerada por Shigeo Mizoguchi um planejamento simples de ser aplicado (MIZOGUCHI, 1981). Ele defendia que para se ter uma instituição econômica e autossuficiente, sua agricultura deveria ser racional. O aluno deveria saber aplicar adequadamente a tecnologia e calcular sua rentabilidade hora x trabalho. Isso, para ele, ocorria no sistema cooperativista.

Assim, o Programa Agrícola Orientado, devido a sua pouca funcionalidade, deixou de existir; os Laboratórios de Prática e Produção -LPPs modificaram sua nomenclatura para Unidade Educativa de Produção (UEP), com a justificativa de que as aulas teóricas das disciplinas de Zootecnia e Agricultura eram realizadas nas denominadas salas ambientes

existentes nos espaços das UEPs (TAVARES,1992). Desta forma, a partir do ano de 1985, a composição do modelo escola-fazenda apresentava a dinâmica e setores representados no diagrama da figura a seguir.

Figura 10 – Diagrama do modelo escola-fazenda (1985)



Fonte: COAGRI, 1985.

Os Laboratórios de Prática e Produção (LPPs) e dos Programas Agrícolas Orientados (PAOs) foram integrados, formando as Unidades Educativas de Produção – UEPs. Nesta versão, o planejamento apresentava-se mais consubstanciado e envolvia uma sala-ambiente, funcionando teoria e prática em um mesmo lugar. As UEPs organizaram-se a partir de duas atividades agropecuárias principais: **agricultura** (horticultura, culturas regionais temporárias, culturas perenes) e **zootecnia** (animais de pequeno porte, de médio porte e de grande porte).

Para a implantação do modelo escola-fazenda nas décadas de 1960 e 1970, as exigências seguiam a composição inicial do modelo, conforme os requisitos prescritos no manual (ver o quadro seguinte).

Quadro 7 – Requisitos para a implantação da escola-fazenda (1972)

Nº	Requisitos	Destino
01	Qualificação técnica e profissional	Professor/diretor
02	Dedicação Exclusiva	Professor
03	Implantação dos LPPs e PAOs	Escola
04	Atendimento aos projetos agropecuários e ao internato	Escola
05	Existência de uma cooperativa escolar	Escola
06	Perfil discente/vocação	Aluno
07	Elaboração de um plano de trabalho	Escola

Fonte: Quadro construído pela autora, com base no manual da escola-fazenda (BRASIL, 1972a)

De acordo com o manual da escola-fazenda, os requisitos envolviam professores, diretores, alunos e a organização de todo o espaço escolar. Observando os requisitos ilustrados no quadro anterior, percebe-se que era necessário existir na escola um quadro de professores qualificados e com dedicação de trabalho em tempo integral para poderem coordenar e promover a assistência permanente aos setores produtivos. Além dos requisitos relacionados, eram exigidas da instituição algumas providências: a) levantamento plani-altimétrico³⁰; b) plano conservacionista³¹; c) mapa da capacidade de uso do solo; d) plano de irrigação e drenagem. Essas providências estavam relacionadas com o desenvolvimento de atividades agropecuárias que deveriam ser desenvolvidas na área agrícola da escola para atender aos objetivos do modelo escola-fazenda.

O “Manual” e o “Caderno” da escola-fazenda, criados para servir de parâmetros ao processo de difusão do modelo, revelam o ponto de partida, seus requisitos e exigências. Contudo, por meio deles não é possível visualizar o seu ponto de chegada, como cada instituição se apropriou dos seus direcionamentos e dos requisitos definidos no manual. Conforme alerta Roger Chartier (1999, p. 18), a “[...] encarnação do texto numa materialidade específica carrega

³⁰ O levantamento plani-altimétrico é a planta exata do terreno. É o procedimento realizado para se conhecer bem a área, feito por meio de equipamentos de precisão (GALETI, 1973).

³¹ Práticas conservacionistas são os procedimentos feitos para manter o solo produtivo ou dar a ele condição para torná-lo (GALETI, 1973).

as diferentes interpretações, compreensões e usos de seus diferentes públicos”. A apropriação dos requisitos dos dispositivos dava-se em decorrência das possibilidades, dos usos e das interpretações de cada escola, que nem sempre estava em consonância com os propósitos dos produtores das diretrizes.

O uso do manual para a implantação do modelo escola-fazenda na Escola Agrícola Manoel Barata, por exemplo, pode ser observado por meio do seu plano de trabalho intitulado “Planejamento de Escola Fazenda”, encaminhado pelo diretor Joaquim Rodrigues Lopes ao Departamento de Ensino Médio, em 1973. O plano indicava que o modelo foi implantado nessa escola, a título de experiência, no ano de 1971, e que já havia conquistado, até o ano de 1973, a capacitação de uma pequena equipe de professores, em curso sobre a escola-fazenda, promovido e realizado pelo MEC. Na oportunidade, esse ministério pedia ajuda financeira para realizar as adaptações físicas e implantar definitivamente o modelo (OLIVEIRA, 2007).

Ângelo Constâncio Rodrigues (1999) identificou que, a partir de 1972, após a construção e distribuição do manual nos colégios da rede federal, paralelamente foram oferecidos cursos sobre o modelo escola-fazenda para professores, diretores e técnicos das escolas. Esse pesquisador indica que os professores e técnicos acharam os cursos interessantes, porém na proposta faltava mais aproximação com a realidade das escolas, bem como maior atuação por parte dos órgãos gerenciadores – MEC /DEM. Para Rodrigues (1999), as instituições implantaram o modelo, incorporando em suas práticas as características básicas (Sala de aula, LPP, PAO e Cooperativa), mas a organização ficou a critério de cada instituição. Ele considerou que os problemas da implantação estiveram relacionados ao investimento financeiro e aos recursos humanos.

A implantação do modelo escola-fazenda nos estabelecimentos de ensino agrícola de nível médio não dependia de determinações legais ou de mudança de nomenclatura, mas era necessário que as escolas estivessem organizadas em infraestrutura e recursos humanos, como foi considerado por Rodrigues (1999). Todavia, além desses dois requisitos, era preciso que a instituição tivesse bem definida uma proposta curricular que atendesse aos princípios de uma educação que integrasse a aprendizagem geral e o profissionalizante: “aprender a fazer e fazer para aprender”.

No ano de 1972, havia o reconhecimento, por parte dos gestores do ensino profissional agrícola federal (MEC/DEM), de que nem todos os seus estabelecimentos de ensino apresentavam as condições exigidas para o funcionamento do modelo escola-fazenda (BRASIL, 1972b). Em 1976, a COAGRI confirmava as dificuldades de adaptações das escolas, porém informava que desenvolveria ações cujos objetivos eram a implantação e consolidação

do modelo na rede de escolas agrícolas federais (BRASIL,1976b). Neste sentido, o panorama de implantação do modelo do ano de 1970 até 1986 foi o seguinte:

Tabela 3 – Implantação do modelo escola-fazenda nos Colégios Agrícolas da rede federal

Nº	ANO	Quantidade de Colégios Agrícolas da rede federal	Implantação do modelo Escola-Fazenda
1	1967-1970	23	4
2	1971	23	9
3	1976	23	23
4	1979	27	27
5	1982-1986	33	33

Fonte: BRASIL, 1971b; 1972b; 1976a; 1979a; 1982c.

O quadro anterior mostra que entre os anos de 1967 e 1970 a rede de ensino profissional agrícola, de grau médio, era composta de 23 escolas, mas apenas quatro delas tinham implantado o modelo. Depois de um ano o quadro já havia modificado para a implantação do modelo em mais cinco instituições. A partir de 1976, sob a coordenação da COAGRI, aumentou o crescimento na adoção do modelo. Finalmente, a partir de 1979, todos os colégios agrícolas federais já haviam implantado e funcionavam com o modelo escola-fazenda.

No período de 1967 a 1970 ocorreram as primeiras experiências de implantação do modelo escola-fazenda em quatro colégios agrícolas da rede federal, nos estados de Pernambuco, Sergipe, Rio Grande do Sul e no Distrito Federal, conforme apresentado no quadro em sequência.

Quadro 8 – Implantação da escola-fazenda (1966-1970)

Nº	Denominações dos colégios agrícolas	ESTADO
01	Colégio Agrícola Benjamin Constant	SE
02	Colégio Agrícola São Lourenço da Mata	PE
03	Colégio Agrícola Frederico Westphalem	RS
04	Colégio Agrícola Brasília	DF

Fonte: SOBRAL (2005)

A escolha dessas escolas – ocorrida na transição entre o Ministério da Agricultura e do Ministério de Educação – deveria ter sido feita pelos seus gestores, possivelmente, observando suas trajetórias de ensino, principalmente nos aspectos administrativo e pedagógico, tendo em vista que, de acordo com o que estava prescrito no convênio (CONTAP II), era necessário “[...] adotar as providências pedagógicas e administrativas necessárias à adaptação material das três

escolas médias rurais da rede federal destacadas pelo Ministério, para que possam funcionar como escolas-piloto”. (ALVES,1968, p.91).

Dois dos quatro primeiros colégios registrados no quadro anterior, em 1971, não integravam mais a rede, quais sejam: o Colégio São Lourenço da Mata, de Pernambuco, e o Colégio Agrícola Frederico Westphalem, do Rio Grande do Sul. As duas instituições foram incorporadas às universidades, submetidas aos seus direcionamentos pedagógicos e administrativos. O colégio transferiu-se no início da década de 1970 para o centro da cidade de São Lourenço por causa da inundação causada pelas águas da represa da Barragem de Tapacurá, nas terras do engenho (MEC.UFRPE, 2009). Permaneceram o Colégio Benjamin Constant e o Colégio de Brasília. Este último compôs o grupo de escolas, no início da década de 1970, mas também saiu da rede, no ano de 1978, quando foi transferido para o Governo do Distrito Federal.

Do primeiro grupo, manteve-se apenas o Colégio Agrícola Benjamin Constant (Sergipe), a mais antiga das instituições selecionadas, criada no ano de 1924. Iniciou suas atividades como Patronato Agrícola, durante o período de 1924 a 1934. A partir deste ano experimentou a mudança de Patronato para Aprendizado Agrícola. Nos anos seguintes ofertou os cursos ginasial, colegial e de agropecuária³².

O Colégio São Lourenço da Mata teve sua origem em um período diferente do Benjamin Constant. Foi criado em 1936 em Vitória de Santo Antão/PE, com a denominação de Aprendizado Agrícola de Pacas. Destinava-se ao público carente, residente no espaço rural. Em 1938, o colégio foi transferido para o Engenho São Bento, em São Lourenço da Mata/PE, e no ano de 1952 recebeu a denominação de Escola Agrícola Federal de São Lourenço da Mata, quando foi contemplado com a assinatura de um convênio entre o Governo Estadual e o Ministério da Agricultura, resultando na instalação da Escola de Tratoristas do Nordeste. Posteriormente, houve a federalização da instituição e a oferta dos cursos Ginásial Agrícola e Técnico em Agropecuária de nível médio.

No final da década de 1950 também foi criado o Colégio Agrícola de Brasília, no ano de 1959, mas sua inauguração somente ocorreu em 1962, com a denominação de Escola Agrotécnica de Brasília, sob a competência da Superintendência da SEAV. Inicialmente, essa instituição ministrou os cursos de Ginásio e Colegial Agrícola. Foi subordinada ao Ministério da Educação (1967), passando a ser chamada de Colégio Agrícola de Aplicação, mas em 1978 o colégio foi transferido para o Governo do Distrito Federal, integrando a rede de ensino oficial

³² Outras informações sobre a trajetória histórica desta instituição, sobretudo a implantação e consolidação do modelo escola-fazenda, serão apresentadas em capítulos posteriores.

daquele Distrito. Desta forma, todo o imóvel do Colégio agrícola foi cedido à Fundação Educacional do Distrito Federal (MEC.IFB, 2010).

O processo de composição da rede federal de escolas agrícolas contou com recursos financeiros resultantes dos convênios e empréstimos realizados entre o Brasil e os Estados Unidos, ao longo das décadas de 1960, 1970 e 1980, conforme visto anteriormente. Nos registros do Livro de Protocolo do Colégio Benjamin Constant há indícios de que houve financiamento do convênio CONTAP-II (1967-1969) para a escola. Nos anos de 1968 e 1969 o colégio participou de três encontros para diretores de escolas agrícolas organizados pela DEA e pela Universidade Federal Rural de Pernambuco, participou de um curso sobre a escola-fazenda em 1969 e neste mesmo ano recebeu material da USAID e aquisição de animais (plantel de gado leiteiro). Havia também registros de diálogos com o Colégio Agrícola de Brasília, que promovia e realizava cursos para diretores e oficinas rurais para professores.

No ano de 1971 foi criada a lei 5.692/71, que estabeleceu novas diretrizes para a educação nacional, com especialidade para o ensino profissionalizante. Nesse mesmo ano, o Convênio MEC/USAID/SUBIM deu continuidade aos investimentos relacionados à escola-fazenda, ampliando o financiamento e a assistência técnica a outros colégios de ensino profissional agrícola, conforme o quadro a seguir.

Quadro 9 – Colégios contemplados com o modelo escola-fazenda, no ano de 1971.

Nº	INSTITUIÇÕES	ESTADO
1	Colégio Agrícola Belo Jardim	PE
2	Colégio Agrícola Barreiros	PE
3	Colégio Agrícola Benjamin Constant	SE
4	Colégio Agrícola Muzambinho	MG
5	Colégio Agrícola Bambuí	MG
6	Colégio Agrícola Santa Teresa	ES
7	Colégio Agrícola Alegre	ES
8	Colégio Agrícola Rio Verde	GO
9	Colégio Agrícola Brasília	DF

Fonte: BRASIL (1972b).

As instituições contempladas no ano de 1971 representaram os estados de Pernambuco, Sergipe, Minas Gerais e Rio Grande do Sul e o Distrito Federal. Em Pernambuco, o Colégio São Lourenço da Mata deixou de compor a rede federal de colégios agrícolas e foi substituído por outras duas escolas: o Colégio Agrícola Barreiros e o Colégio Agrícola Belo Jardim.

Na segunda metade da década de 1970, as 23 instituições da rede federal ainda estavam subordinadas ao Departamento de Ensino Médio-DEM/MEC e, no ano de 1972, 11 dessas instituições foram beneficiadas pelo Projeto 17, do Convênio MEC/USAID/SUBIM (Subsecretaria de Cooperação Econômica e Técnica Internacional). O projeto previa introduzir novas formas de ensino com a implantação do modelo escola-fazenda, tendo como verba total CR\$ 600,000,00 (BRASIL, 1972b). No primeiro semestre do ano de 1972 foram contemplados cinco colégios agrícolas: Manoel Barata/PA, Brasília-Planaltina/DF, Belo Jardim/PE, Santa Maria/RS e Frederico Westphalen/RS.

O período de consolidação do modelo escola-fazenda para muitas escolas da rede federal ocorreu a partir do ano de 1976, após a atuação da Coordenação Nacional de Ensino Agropecuário (COAGRI). Nesse ano, todas as 23 escolas subordinadas a este órgão deveriam ter o modelo escola-fazenda implantado.

Quadro 10 – Inserção do modelo escola-fazenda nos colégios agrícolas da rede federal (1976)

Nº	ESTABELECIMENTO	ESTADO
1	Colégio Agrícola de Bambuí	MG
2	Colégio Agrícola de Muzambinho	MG
3	Colégio Agrícola Diaulas Abreu	MG
4	Colégio Agrícola de Januária	MG
5	Colégio Agrícola Rio Pomba	MG
6	Colégio Agrícola de Uberlândia	MG
7	Colégio Agrícola de Belo Jardim	PE
8	Colégio Agrícola João Coimbra	PE
9	Colégio Agrícola de Vit. e Enol. de Bento Gonçalves	RS
10	Colégio Agrícola de Sertão	RS
11	Colégio Agrícola de Alegre	ES
12	Colégio Agrícola de Santa Tereza	ES
13	Colégio Agrícola Benjamin Constant	SE
14	Colégio Agrícola de Brasília	DF
15	Colégio Agrícola de Concórdia	SC
16	Colégio Agrícola do Amazonas	AM
17	Colégio Agrícola de Rio Verde	GO
18	Colégio Agrícola de Crato	CE
19	Colégio Agrícola Floriano Peixoto	AL
20	Colégio Agrícola do Maranhão	MA
21	Colégio Agrícola Álvaro Navarro Ramos	BA
22	Colégio Agrícola Manoel Barata	PA
23	Colégio Agrícola de Teresina	PI

Fonte: BRASIL, 1976a.

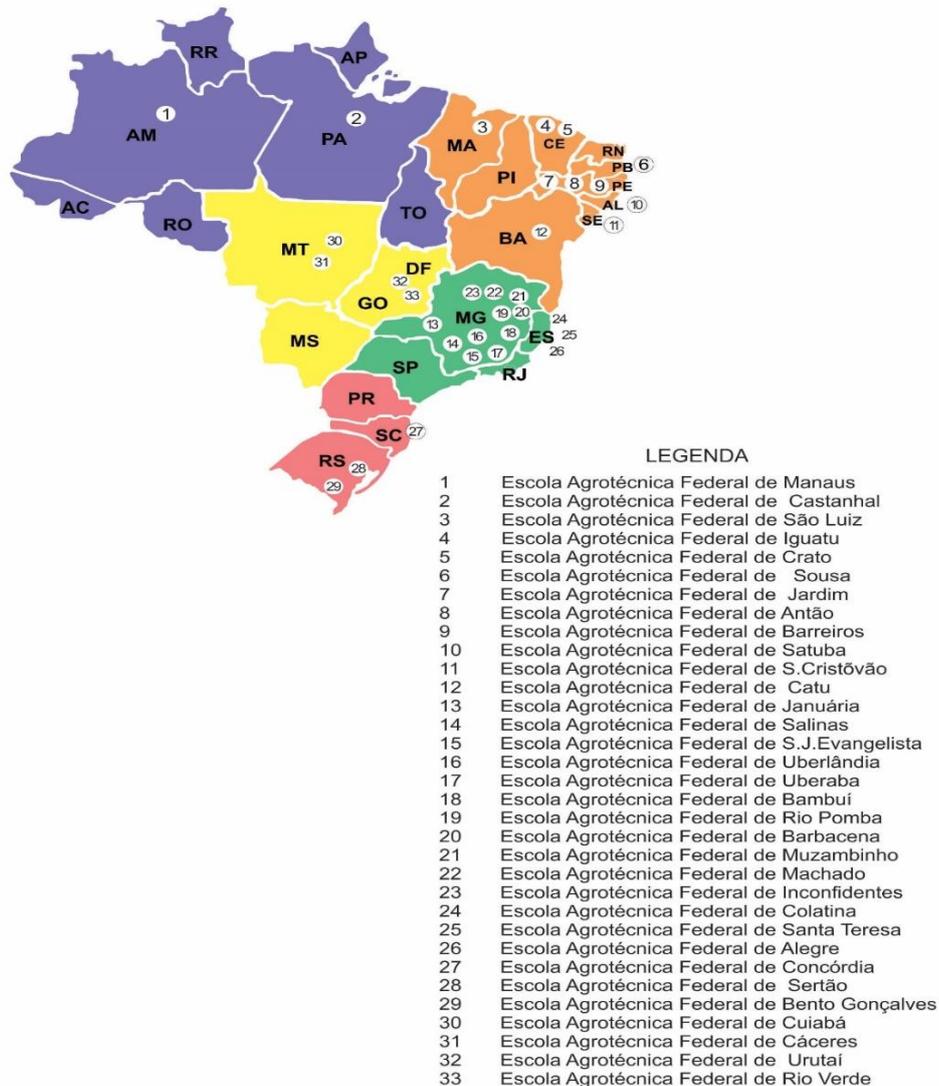
A implantação do modelo nos colégios agrícolas a partir do ano de 1976 ocorreu junto a um conjunto de medidas para as instituições, integradas ao contrato de empréstimo do PREMEN 379/SF-BR, financiado em Cr\$ 7.560.606,00 (sete milhões, quinhentos e sessenta mil e seiscentos e seis cruzeiros novos). O investimento ocorreu em função da implementação de projetos agrícolas para dez³³ estabelecimentos de ensino, relacionado a obras, equipamentos das unidades, instalações na área de zootecnia, avicultura, bovinocultura e suinocultura (BRASIL,1976a).

Assim, todos os estabelecimentos de ensino agrícola, seguindo as diretrizes e supervisão do MEC, funcionavam conforme o modelo escola-fazenda, com reflexos na organização do espaço e tempo desses colégios. Esta constatação deve considerar que a implantação do modelo ocorria por meio dos encontros de diretores e técnicos e dos convênios firmados, mas nem sempre todos os requisitos exigidos para o seu funcionamento eram imediatamente atendidos. Neste sentido, em 1979 apenas 12 cooperativas (um dos componentes constituintes do modelo) encontravam-se em funcionamento na rede (BRASIL,1979a).

A figura adiante apresenta os 33 estabelecimentos de ensino agrícola que compuseram essa rede de ensino profissional, subordinados à COAGRI até o ano de 1986, e a localização no território brasileiro. Todos foram submetidos às diretrizes e exigências do modelo escola-fazenda.

³³ Os projetos integrados ao convênio previam obras nos seguintes colégios agrícolas: Amazonas, Maranhão, Teresina, Crato, Uberlândia, Alegre, Concórdia, Sertão, Álvaro Navarro Ramos, Floriano Peixoto (BRASIL,1976a).

Figura 11 – Mapa da localização dos estabelecimentos de ensino profissional agrícola (1982)



Fonte: BRASIL,1982b.

A rede federal de ensino profissional agrícola ficou assim constituída, conforme o mapa de estabelecimentos de ensino subordinados à COAGRI, na década de 1980, com 33 escolas agrotécnicas espalhadas por 15 unidades da federação, com destaque para Minas Gerais, que contabilizava onze escolas agrotécnicas.

Em algumas escolas foi possível identificar aspectos da expansão da rede resultantes do processo de implantação e desenvolvimento do modelo escola-fazenda. No Colégio Agrícola de Muzambinho/MG, os benefícios da adoção do modelo foram avaliados, e observou-se, por um lado, a reestruturação curricular do ensino agrícola e a ampliação de suas obras, na década de 1970, fruto dos acordos internacionais. Do outro, detectou-se que os objetivos do modelo

não foram completamente concretizados em todas as unidades de ensino, em virtude da falta de renovação dos acordos (VIEIRA, 2016).

O Colégio Agrícola Alegre/ES também avaliou positivamente a adoção do modelo. Mas, antes dos investimentos financeiros para a sua implantação, esse estabelecimento se utilizou dos próprios recursos gerados, até a década de 1970; e por iniciativa própria, construiu viveiros para mudas de café, para produção de citrus, *eucalyptus* e plantas ornamentais. Depois da década de 1970, o acordo firmado entre Brasil e Estados Unidos contemplou a escola com o modelo escola-fazenda, financiando a construção de novos ambientes necessários para o funcionamento de práticas pedagógicas, principalmente um estábulo e um silo. A estruturação da escola favoreceu a produção de café, milho e hortaliças, produtos que geraram recursos para a própria unidade de ensino. Possibilitou ainda a construção de barragens e pequenos reservatórios de água, a abertura de estradas e aquisição de ferramentas, adubos e inseticidas (BRASIL,1992).

Na Escola Agrotécnica Federal de Inconfidentes/MG a estrutura do modelo escola-fazenda foi considerada importante para a evolução da instituição, nas áreas pedagógica, administrativa e de produção agropecuária, e para o curso técnico agrícola de grau médio (MEC.IFMG,2018). Destacou-se a existência de outros instrumentos na composição do modelo, os quais foram desenvolvidos de forma complementar: a monitoria e o estágio supervisionado.

A experiência da escola-fazenda na Escola Agrotécnica Federal de Cárceres tem origem na fundação da instituição, em 1980, proveniente do Programa de Expansão e Melhoria do Ensino (MEC/SG/PREMEN). O convênio foi celebrado entre a Prefeitura Municipal de Cárceres e o Governo do Estado, cuja finalidade era a ampliação das vagas na educação profissional agrícola (MELO,2011). O destaque nessa experiência foi a inserção dos projetos agropecuários na rotina do ensino-aprendizagem da instituição. Os alunos eram avaliados nas aulas práticas quanto à assiduidade, participação nos trabalhos, desenvolvimento e qualidade dos projetos. Estes eram desenvolvidos pelos alunos, pretendendo a produção para o consumo na escola ou para comercialização. Os estudantes, por sua vez, além de desenvolverem atividades pedagógicas nos setores, também trabalhavam pela cooperativa escolar e recebiam uma renda de 10% oriunda dos projetos. Uma outra parte da renda era depositada em uma instituição bancária pela cooperativa (PRONASEC,1980).

Essa escola de Cárceres possuía dois laboratórios: um de zootecnia e outro de agricultura, embora fossem pouco utilizados por falta de boas instalações (principalmente o de zootecnia) e pela falta de docentes preparados. Outro aspecto observado foi a condução das

atividades práticas, considerada muito mais como mão de obra do que como aprendizagem. No geral, o modelo escola-fazenda foi aplicado na escola, mas apresentava algumas deficiências relacionadas ao funcionamento da cooperativa e ao desenvolvimento das aulas práticas (PRONASEC, 1980).

Alguns aspectos apresentados pelas escolas agrícolas, apesar de existirem experiências com deficiências em seu funcionamento, sinalizavam para a necessidade de reestruturação curricular capaz de atender aos novos procedimentos de ensino, como a execução de projetos agropecuários, a atuação na cooperativa e a valorização da monitoria e do estágio. Esta realidade apresentada nas escolas, por aquela ocasião, pode ser vista a partir de outros elementos que “[...] se apresentavam no interior de suas formulações teóricas básicas: o de formar administradores rurais e o de chegar à alta produtividade agrícola via modernização da produção.” (RODRIGUES, 1999, p.6).

Para o funcionamento do modelo escola-fazenda era necessária a implantação ou o melhoramento das áreas obrigatórias, como já vimos. As possibilidades de um bom funcionamento tinham a ver com o bom atendimento ao aluno nas salas de aula, com as adequadas condições estruturas das Unidades Educativas de Produção, bem como com a existência e/ou a condição de organização de uma cooperativa. Estas possibilidades estão entrelaçadas com o processo de gestão pelo qual passou o ensino profissional agrícola ao longo das décadas de 1960, 1970 e 1980.

2.3 GERENCIAMENTO DO ENSINO PROFISSIONAL AGRÍCOLA

No período de 1960 a 1980, a rede federal de ensino profissional agrícola esteve gerenciada e sob as diretrizes de órgãos do Ministério da Agricultura, e a partir do ano de 1967, passou para a competência do Ministério da Educação. Quando esteve subordinada ao Ministério da Agricultura (MA), os estabelecimentos federais de ensino agrícola estavam vinculados à Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário (SEAV). Com a transferência para o Ministério da Educação a rede passou para a coordenação da Diretoria do Ensino Agrícola (DEA) e posteriormente para a Diretoria de Ensino Médio (DEM). Em 1973 foi criada, no MEC, a Coordenação Nacional do Ensino Agropecuário – COAGRI, que por mais tempo determinou diretrizes e supervisionou o ensino agrícola, implementando, sobretudo, o modelo escola-fazenda em toda a rede federal de ensino agrícola.

A Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário (SEAV)³⁴ atuou de forma especializada na coordenação do ensino agrícola e veterinário e tinha como finalidades “[...] orientar e fiscalizar o ensino agrícola e veterinário nos seus diferentes graus e ministrar o ensino superior, médio e elementar da agricultura” (BRASIL,1963). A atuação dessa superintendência também foi decisiva para “[...] promover estudos referentes a acordos e convênios com Estados e Municípios, visando à instalação e ao funcionamento de estabelecimentos de ensino agrícola e veterinário em regime de cooperação” (BRASIL,1963). Nesse sentido, nos anos de 1965 e 1966, esse órgão integrou dois convênios, envolvidos com o processo de criação do modelo escola-fazenda, o Projeto ETA 1-3 e o CONTAP II. Nesses convênios, a SEAV teve a incumbência de dar assistência técnica aos estabelecimentos para o desenvolvimento vocacional agrícola e à modernização do ensino profissional agrícola, fundamentando o início da implantação do modelo escola-fazenda nos estabelecimentos de ensino da rede federal.

No ano de 1967, a SEAV foi substituída pela Diretoria do Ensino Agrícola (DEA), por meio do Decreto nº 60.731, o mesmo que transferiu todos os órgãos de ensino do Ministério da Agricultura para o Ministério da Educação (BRASIL,1967b). Essa transferência ocorreu em meio a divergências internas, ocorridas entre esses dois ministérios, situação decorrente desde o ano de criação do Ministério da Educação, em 1930³⁵, tendo em vista que uma das prerrogativas do seu decreto de criação foi a transferência de estabelecimentos de ensino, de qualquer natureza, para o novo Ministério (BRASIL,1930). Desta forma, conforme Nery (2010), o Ministério da Agricultura se opôs à centralização do ensino em um único ministério, e nesta condição, entraria no campo das escolas profissionais agrícolas, que se encontravam sob sua competência.

A perspectiva de transferência do ensino profissional agrícola para o Ministério da Educação já se manifestava desde a Lei Orgânica do Ensino Agrícola, em 1946, quando esta determinava que a inspeção das escolas agrícolas, a título de equiparação e reconhecimento, deveria ocorrer pelo Ministério da Agricultura, em articulação com o Ministério da Educação. (BRASIL,1946). Esse determinante estabelecia um embate entre agrônomos e professores, “[...] na luta pelo controle de diferentes espaços de poder e gerenciamento do aparelho de Estado” (NASCIMENTO,2009). Esse embate ganhou novos sentidos a partir da LDB nº 4.024/61, pois apresentaram-se outras interpretações à legislação educacional, submetendo todos os tipos de

³⁴ A SEAV foi criada no ano de 1938, por meio do Decreto nº 2.233, com a denominação de Superintendência do Ensino Agrícola – SEA.

³⁵ O Decreto nº 19.402/30 criou uma Secretaria de Estado, denominada de Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública.

ensino ao Ministério da Educação, “[...] pondo fim a uma contenda política que se estendia desde a década de 1930” (MENDONÇA, 2008, p.12).

Essa transferência do ensino profissional agrícola, saindo do Ministério da Agricultura e indo para o Ministério da Educação, apesar de gerar descontentamento para alguns, causou também o entendimento de que o MEC seria um espaço adequado para a definição de políticas educacionais do ensino de uma forma geral (NASCIMENTO, 2009). Nesse novo entendimento, observou-se que com essa transferência, em 1967, houve maior intensificação ao processo de expansão do modelo escola-fazenda, verificada no seu planejamento mais efetivo de adaptação das escolas profissionais agrícolas de nível médio ao modelo escola-fazenda. A DEA atuou nesse contexto até o ano de 1970. A partir desse ano, o Departamento de Ensino Médio (DEM) assumiu e reuniu as atribuições das diretorias de ensino agrícola, industrial e comercial, destacando-se que através do “Convênio MEC/USAID/SUBIM”, por meio do projeto nº 512, iniciou o processo de organização e disseminação do modelo escola-fazenda nas instituições (BRASIL, 1976). Nesse processo, dentre outros órgãos, contou com a contribuição do Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional – CENAFOR (1969) para a qualificação dos recursos humanos. Esse órgão, em 1972, organizou o Manual e o Caderno Escola-fazenda para a orientação teórica e prática do processo de implantação do modelo.

O CENAFOR não tratava apenas das especificidades do ensino profissional agrícola. Foi um órgão criado pelo Decreto-Lei nº 616/1969 com o objetivo de dar suporte a todas as modalidades de ensino vinculadas ao MEC. Suas finalidades eram preparar docentes, técnicos e especialistas; elaborar e difundir métodos pedagógicos; realizar estudos e pesquisa para a orientação das atividades profissionais; desenvolver cooperação, intercâmbio e colaboração com entidades nacionais e internacionais (BRASIL, 1979c).

O DEM gerenciou o ensino agrícola até a criação da Coordenação Nacional do Ensino Agrícola (COAGRI). Esta coordenação, vinculada ao DEM/MEC, foi criada por meio do Decreto nº 72.434/1973 e sua finalidade era proporcionar assistência técnica e financeira a estabelecimentos especializados em ensino agrícola. Esse decreto de criação da COAGRI atribuía a mesma autonomia administrativa e financeira e estabeleceu normas e procedimentos para orientação, acompanhamento e controle das transações dos produtos de suas atividades, assim como também dos recursos financeiros.

Art 2º É assegurado, na forma do artigo 172, do Decreto-lei número 200, de 25 de fevereiro de 1967, com a redação dada pelo Decreto-lei nº 900, de 29 de

setembro de 1969, autonomia administrativa e financeira à COAGRI, que disporá, nos termos do § 2º do mesmo artigo da legislação citada, de um fundo de natureza contábil (BRASIL, 1973).

O preceito de autonomia desse órgão possibilitaria maior acompanhamento e tratamentos específicos ao ensino agrícola. Neste sentido, todos os estabelecimentos de ensino agrícola do MEC vincularam-se a essa coordenação “[...] para efeito de produção, arrecadação e distribuição de recursos extraorçamentários” (BRASIL,1973). Em 1975, o decreto nº 76.435 (BRASIL,1975) alterou a nomenclatura para Coordenação Nacional de Ensino Agropecuário, o que permitiu incluir nas suas atribuições, além do ensino agrícola, também o ensino de Economia Doméstica. Além deste aspecto, ampliou a finalidade da coordenação em mais três competências.

Art. 4º Compete à Coordenação Nacional do Ensino Agropecuário:

- I - a promoção do desenvolvimento e da divulgação do ensino agropecuário, e o aperfeiçoamento de técnicos e auxiliares necessários ao respectivo setor;
- II - a coordenação, o controle e a avaliação das atividades técnico-administrativas, educativas e financeiras desenvolvidas pelos estabelecimentos de ensino que lhe são subordinados;
- III - o estabelecimento, com a colaboração de órgãos específicos, de planos para a aquisição, manutenção e adequação de equipamentos e instalações, bem como para realização de obras nas unidades que lhe são subordinadas (BRASIL,1975).

A competência da COAGRI foi ampliada a partir do decreto de 1975 para melhor desenvolver, controlar e coordenar o ensino agropecuário, numa tentativa de superar o diagnóstico feito do funcionamento do ensino agrícola, especificamente dos andamentos da escola-fazenda, quando este ainda estava subordinado à Diretoria do Ensino Agrícola – DEA. Os principais problemas identificados estiveram relacionados à deficiência na comunicação com as escolas; falta de integração entre a sala de aula e a prática nos Laboratórios de Prática e Produção; o desconhecimento do aluno acerca do funcionamento de uma cooperativa; pouco relacionamento da escola com a comunidade; deficiência em instalações do modelo escola-fazenda (BRASIL,1976).

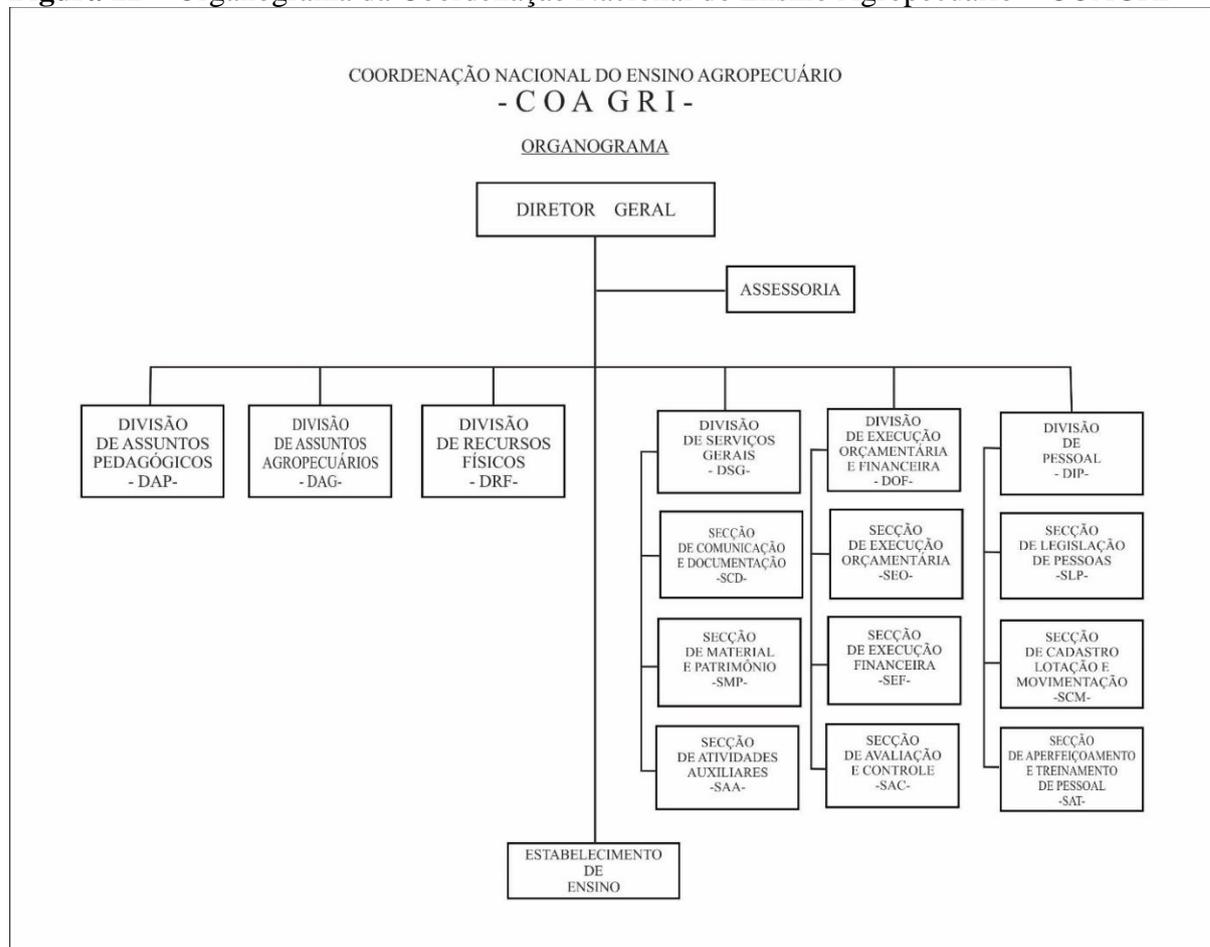
A COAGRI se estabeleceu mediante esse quadro diagnóstico, passando a assumir atribuições relacionadas ao aperfeiçoamento dos técnicos; ao controle e avaliação das atividades dos estabelecimentos de ensino; bem como na definição de um planejamento de estruturação das suas unidades de ensino (BRASIL,1975).

A COAGRI pode ser compreendida como uma agência de sistematização, supervisão e promotora da expansão do modelo escola-fazenda na rede federal de escolas do ensino

profissional agrícola, principalmente a partir da segunda metade da década de 1970. As atribuições que lhe foram designadas sinalizavam para o interesse governamental de direcionamento, uniformização e supervisão de toda a rede federal de ensino profissional agrícola. Sendo assim, a COAGRI apresentou-se como uma agência de importância decisiva para a divulgação e coordenação do modelo escola-fazenda.

A atuação da COAGRI para a assistência técnica e financeira dos estabelecimentos federais de ensino agrícola seguia uma estrutura organizada por divisões e seções, envolvendo as categorias de ensino-aprendizagem, das práticas de agricultura, dos recursos financeiros e humanos. A escola deveria manter uma relação de total subordinação à COAGRI, conforme podemos observar no organograma da figura seguinte.

Figura 12 – Organograma da Coordenação Nacional do Ensino Agropecuário – COAGRI



Fonte: BRASIL, 1979a.

Uma das divisões da COAGRI com atuação nos projetos de escolas-fazenda foi a Divisão de Assuntos Agropecuários (DAG). Ela era responsável pela análise, aprovação e reformulação dos projetos agrícolas elaborados pelas escolas. Além disso, também

acompanhava a execução dos projetos junto às cooperativas. Desta forma, no processo de implementação da escola-fazenda, a DAG acompanhava o funcionamento das cooperativas, promovia estudos e prestava assistência técnica e financeira para o desenvolvimento dos projetos (BRASIL,1979b).

O processo de implementação do modelo escola-fazenda estava planejado nas ações de naturezas pedagógica e administrativa da COAGRI, e, a partir do ano de 1977, foi possível identificar a sua atuação junto às escolas, fazendo a supervisão e orientação pedagógica do modelo, no intuito de alargar a sua assistência técnica e financeira, principalmente por meio da atuação da Divisão de Assuntos Pedagógicos (DAP). Neste sentido, o conjunto de empreendimentos realizados pela COAGRI através dessa divisão esteve pautado em estudos sobre a escola-fazenda; encontro de diretores; reformulações do currículo e na estrutura física, de um modo geral, conforme podem ser observados no quadro seguinte.

Quadro 11 – Atuação da COAGRI na coordenação do modelo escola-fazenda (1977-1982)

ANO	ATUAÇÃO NOS COLÉGIOS AGRÍCOLAS FEDERAIS	LOCAL
1977	<ul style="list-style-type: none"> - Implantação da supervisão pedagógica e orientação educacional. - Controle das grades curriculares e das atividades agropecuárias. - Realização de construções, reformas, ampliações e aquisição de equipamentos e materiais permanentes. - Qualificação do corpo docente, técnico e administrativo. 	21 colégios agrícolas
1979	<ul style="list-style-type: none"> - Orientação para o processo de fundação e legalização das suas cooperativas. - Análise e aprovação de 396 Projetos Agropecuários elaborados e executados pelas Escolas. - Elaboração do Plano de Aplicação dos recursos financeiros para execução dos 396 projetos. - Seleção, aquisição e transporte de 52 matrizes e quatro reprodutores bovinos para quatro escolas. - Participação de uma reunião para avaliação da escola-fazenda, em Inconfidentes/MG. - Participação do V e VI Encontros Nacionais de Diretores e Técnicos de estabelecimentos de ensino agropecuário, ocorridos em Brasília/DF e em São Cristóvão/SE. - 11 visitas para observar a organização e estrutura do ensino 	27 colégios agrícolas
1981	<ul style="list-style-type: none"> - Atualização de leis e pareceres beneficiando 33 escolas. - Aumento do acervo das bibliotecas de 33 escolas. - Implementação das atividades de supervisão pedagógica e orientação educacional em 33 escolas. - Dinamização de 560 projetos agropecuários, atingindo 29 escolas. - Consolidação de 27 cooperativas escolares e de trabalho. - Construção, ampliação e adaptação de estruturas físicas de 22 escolas - Provisão de equipamento e material permanente para 33 escolas - Consolidação de curso emergencial para habilitação dos professores com formação especial. 	33 escolas

1982	<ul style="list-style-type: none"> - Incentivo à monitoria. - Planejamento curricular integrado - Desenvolvimento do currículo alicerçado na cooperativa-escola, colocando-a como centro da escola-fazenda. - Visitas locais e/ou viagens para estudos. - Atividades de cooperação técnica/integração Escola-comunidade (cursos, seminários, palestras, encontros e reuniões sobre: avicultura, apicultura, suinocultura, ovinocultura, caprinocultura, entre outros). 	33 escolas
------	---	------------

Fonte: BRASIL, 1978; 1979b, 1982b, 1982c.

Esse quadro ilustra importantes aspectos da atuação da COAGRI, junto às instituições de ensino profissional agrícola, no processo de implantação do modelo escola-fazenda. Neste sentido, junto à estruturação física e curricular, observou-se a atualização de leis, qualificação do corpo docente, aquisição de equipamentos, implementação de cooperativas, execução de projetos pedagógicos, desenvolvimento de monitoria e ações junto à comunidade.

Preocupou-se também com a implantação das habilitações, o ensino em tempo integral, a integração entre a teoria e a prática, a criação de cooperativas, a prática de monitoria e a implantação de projetos agropecuários. As escolas procuravam ajustar-se às demandas apresentadas pelo sistema de ensino, de acordo com as suas especificidades.

Em 1979, foram implantados e executados 388 projetos agropecuários nos estabelecimentos de ensino da rede federal. Na década de 1980, a COAGRI atuou diretamente na coordenação da rede federal de escolas agrícolas, planejando, elaborando manuais, analisando e acompanhando a rede, formada por 33 escolas, conforme já foi apresentado anteriormente. Atuou também em outras perspectivas junto às unidades de ensino: prestando assistência técnica e financeira; promovendo estudos na área de educação rural; apoiando o desenvolvimento da educação básica e rural (BRASIL, 1982b). Nesse aspecto, observa-se que esse órgão desempenhava suas ações voltadas para uma cooperação técnica e de incentivo à integração entre a escola e a comunidade, respaldado pelo Decreto nº 88.244, do ano de 1983, que autorizava as instituições de ensino, por meio das cooperativas-escolas, a participar da política nacional de cooperativismo. Com esse intuito, foram desenvolvidos cursos, seminários, palestras, encontros e reuniões com as comunidades, sobre as seguintes temáticas: avicultura, apicultura, suinocultura, ovinocultura, caprinocultura, entre outros.

A COAGRI, durante todo o seu tempo de funcionamento, teve somente dois diretores: o primeiro Oscar Lamounier Godofredo Junior, que atuou praticamente durante toda a existência do órgão (1973 a 1985), e Hélio de Palma Arruda, que exerceu a função de diretor por apenas um ano (1985/1986), quando esse órgão foi extinto (RODRIGUES, 1999). Oscar

Lamounier teve como assessor Léo Arbenghin, nomeado no ano de 1977, assumindo também a função de vice-diretor (BRASIL, 1979d).

O economista Oscar Lamounier Godofredo Junior foi demitido no ano de 1985. Não se sabe o exato motivo da sua saída. Ele tinha uma atuação muito próxima às escolas com registros de muitas visitas de acompanhamento para a implantação do modelo escola-fazenda (RODRIGUES, 1999). Não foram encontradas informações exatas sobre os motivos de sua demissão, exceto um descontentamento constatado em um memorando, do ano de 1984. O documento foi encaminhado ao gabinete do ministro da Educação, com um pedido de busca, denunciando o diretor Oscar Lamounier por fazer campanha para o candidato da oposição à Presidência da República. Todavia, nenhuma atividade político-partidária foi comprovada (BRASIL, 1984a). Nesse mesmo ano, 1984, apesar da não comprovação da denúncia, algumas informações sobre a sua gestão na COAGRI foram solicitadas: 1) o orçamento da COAGRI e a distribuição de verbas para as Escolas Agrícolas; 2) as mudanças ocorridas dos diretores das escolas, bem como seus antecedentes; 3) a localização das escolas agrícolas da COAGRI. No ano seguinte, 1985, o diretor perdeu o cargo na COAGRI.

Esse órgão funcionou até o mês de novembro do ano de 1986. Nesse período não foram encontrados, de forma explícita, motivos que justificassem a sua extinção. Com este fato, na avaliação de Ângelo Constâncio Rodrigues (1999), houve um retrocesso nos encaminhamentos de uma política para esta área, uma vez que

[...] o ensino agrícola voltou à situação que lhe era peculiar, no período anterior à reforma de 1971, ou seja, a de ser outro ramo do ensino profissionalizante no conjunto dos demais, e que para sobreviver, dependeria das articulações políticas empreendidas no interior do MEC (p.178).

No ano anterior à sua extinção, 1985, ainda sob a direção de Oscar Lamounier, a COAGRI estava em plena atividade e, neste sentido, ele divulgou um documento, uma espécie de reflexão sobre o fazer pedagógico durante seus dez anos de experiência acumulada. Nesse documento continham parâmetros de atuação, conceitos e procedimentos para o impulsionamento e desenvolvimento do modelo escola-fazenda, sinalizando para uma perspectiva de “[...] formação do cidadão consciente do seu papel na sociedade” (BRASIL, 1985, p.7).

No ano seguinte, já com a nova direção de Hélio Palma, a Coordenação Nacional do Ensino Agropecuário fez parte do programa de expansão do ensino técnico, com base na

experiência deste modelo, envolvendo tanto as escolas agrotécnicas de 2º grau, como era de costume, quanto as escolas de 1º grau, de 5ª a 8ª (BRASIL,1986b).

O programa de expansão do ensino técnico previa, para o ensino agrícola, a instalação de 20 escolas de 2º grau e 80 escolas de 1º grau, com terminalidade em agropecuária. Além disso, foi elaborado um documento cujo objetivo era oferecer orientações para implantar e organizar as escolas. A publicação do documento ocorreu no mês de setembro, e por decreto, houve a extinção da COAGRI, no mês de novembro. Para Rodrigues (1999), esse fato está relacionado a desafetos internos no MEC, pelo perfil administrativo que o órgão havia assumido, na década de 1980, de independência financeira das escolas e de ampliação de sua atuação junto às comunidades.

O Decreto nº 93.613/86 encerrou a atuação da COAGRI. No mesmo documento foram criadas duas secretarias para administrar o ensino de 1º e 2º graus: a Secretaria de Ensino Básico (SEB) e a Secretaria de Ensino de 2º Grau (SESG) (BRASIL,1986b). O órgão que esteve direcionado para o ensino agrícola foi o Conselho de Diretores das Escolas Agrotécnicas Federais (CONDAF), criado em 1987 para compor o espaço deixado pela COAGRI. A finalidade do conselho foi a de atuar junto às escolas agrotécnicas federais, promovendo o desenvolvimento do ensino agrícola, com incentivo para as atividades científica e tecnológica (RODRIGUES,1999).

Mas o modelo escola-fazenda não foi extinto juntamente com a COAGRI. Ele permaneceu no currículo do ensino profissional agrícola da rede federal com novas configurações. No ano de 1987, por meio da série Ensino Agropecuário, o Ministério da Educação publicou manuais de orientação de disciplinas do curso de agropecuária – “Administração e Economia Rural”, “Zootecnia I”; “Química” – para as escolas agrotécnicas federais, numa perspectiva de implementação de um currículo que promovesse a integração das aulas teóricas e práticas. O manual é composto pela sistematização dos conteúdos e por sugestões de atividades que poderiam ser realizadas com os alunos. A mesma série desse manual, Ensino Agropecuário, também publicou, no ano de 1991, “As diretrizes de funcionamento de escolas agrotécnicas”.

Esse documento apresentava diretrizes sobre o currículo e os recursos humanos, baseados nos princípios e objetivos da escola-fazenda. Contudo, apesar de manter os seus princípios, retirou o caráter determinante de impor a escola-fazenda como um modelo para todas as escolas agrotécnicas, e considerou-a enquanto um subsídio metodológico, tendo o trabalho como um elemento integrante do processo ensino-aprendizagem. Outro aspecto evidente no documento sobre as “diretrizes”, igualmente observado no manual de orientação,

foi a participação de profissionais das escolas agrotécnicas, numa perspectiva de descentralização das decisões. A construção dos manuais envolveu a colaboração de mais de trinta profissionais das diferentes unidades de ensino e, para o documento das diretrizes, contou com a representação de 10 escolas agrotécnicas federais.

A participação dos profissionais das escolas na organização curricular, na década de 1980, abre um precedente para demarcar as mudanças significativas que vinham ocorrendo na política educacional, por consequência da transição da ditadura para a redemocratização do Brasil. A década de 1980 foi palco dessas mudanças, bem marcantes nas ocupações do Ministério da Educação.

Em 1979, o professor Eduardo Matos Portela³⁶ assumiu esse ministério. No entanto, o seu comportamento na gestão foi considerado polêmico. De um lado causava agrado aos intelectuais ligados à educação, mas do outro lado era criticado pelos aliados do governo do general João Batista Figueredo. Por conta disso, a gestão de Eduardo Portela durou apenas um ano, sendo encerrada em 1980. Em seu lugar, assumiu o general Rubem Carlos Ludwig. Diferente do seu antecessor, a gestão deste foi considerada adequada ao governo militar e a seus aliados, atuando durante o período de 1980 a 1982³⁷. Por fim, uma mulher assumiu o MEC, Ester Figueredo Ferraz³⁸, sinalizando para a participação feminina no processo de democratização social. Sua gestão funcionou durante todo o governo de João Figueredo (1982-1985).

³⁶ Eduardo Matos Portela era formado em Direito, pela Universidade Federal de Pernambuco e foi professor titular da UFRJ. Ocupou o Ministério da Educação de 1979 até 1980, no governo do general João Batista Figueredo (1979-1985). Seu nome foi indicado pelo irmão do presidente, o escritor Guilherme de Figueiredo, seu amigo pessoal. O anúncio representou um sinal de abertura do governo, que pretendia conquistar apoio do meio intelectual, que mantinha oposição constante com o regime militar. Seus posicionamentos geravam diversas polêmicas, pois indicavam para uma transição democrática. Suas falas eram “[...] favoráveis à melhoria da qualidade do ensino, com mais verbas para o setor, bem como sua postura contrária à censura, recusando-se a assumir tarefas desse tipo no MEC e comprometendo-se com o fim da censura a livros, teatro e cinema”. Ver informação em: < www.fgv.br/cpdac/acervo/dicionarios/verbete-biografico/eduardo-matos-portela>.

³⁷ Rubem Carlos Ludwig tomou posse no Ministério da Educação no dia 27 de novembro de 1980, numa conjuntura de greve nas universidades brasileiras. Logo em seguida, conseguiu contornar a situação. Em 1981, enfrentou nova greve geral do magistério, liderada por funcionários das universidades, solucionando mais uma vez o impasse. Desta forma foi considerado o ministro da educação de maior poder de decisão, no período dos governos militares. Sua gestão esteve pautada em discursos voltados para o ensino de primeiro e segundo graus; também admitiu falhas no Mobral. Sua gestão no Ministério da Educação foi considerada positiva tanto pela comunidade de ensino quanto pela imprensa. Em 24 de agosto de 1982, Ludwig entregou o cargo de ministro e assumiu a chefia do Gabinete Militar da Presidência da República. Ver informação em: < www.fgv.br/cpdac/acervo/dicionarios/verbete-biografico/rubem-carlos-ludwig>

³⁸ Ester Figueredo Ferraz assumiu o Ministério da Educação e Cultura (MEC) em agosto de 1982, substituindo Rubem Ludwig. Seu nome foi indicado pelo seu antecessor, no contexto de disputa entre dois generais. A ministra conseguiu atrair vários grupos feministas no país, sobretudo o Movimento da Mulher Democrática Social. A oposição considerou a nomeação de Ester como uma estratégia do governo para conquistar o voto feminino nas eleições. Esta situação sinalizava a abertura para a participação da mulher nos cargos decisórios. Ver informação em:< <https://www.fgv.br/.../verbete-biografico/ferraz-ester-figueiredo>>

Essas mudanças ocorridas na política educacional brasileira repercutiam nas ações administrativas da COAGRI apresentadas anteriormente. O período de 1979 a 1986 revela as tentativas de mudanças de uma gestão centralizadora que impôs o seu modelo pedagógico para todas as escolas agrícolas de acordo com os seus critérios de assistência técnica e financeira. Neste sentido, notou-se a efetivação de uma política de maior publicização de documentos e de valorização à participação das escolas por meio da produção dos projetos agrícolas e de uma maior abertura para o contato com a comunidade escolar e agrícola. Esses elementos ensejaram uma política de maior reflexão sobre as configurações da escola-fazenda, em seus empreendimentos em torno do ensino, trabalho e produção.

De uma forma geral, a COAGRI representou a encarnação do modelo escola-fazenda e, por meio de seu princípio pedagógico, estruturou, organizou e acompanhou as escolas agrícolas sob a sua subordinação, de acordo com as possibilidades de cada unidade de ensino.

3 CARACTERIZAÇÃO DO MODELO ESCOLA-FAZENDA

Esta seção apresenta o modelo escola-fazenda enfatizando as características e pressupostos de organização do ensino profissional agrícola. A discussão apresenta compreensões a respeito do princípio “aprender a fazer e fazer para aprender”, atribuído ao modelo escola-fazenda, no debate sobre a concepção de integração entre teoria e prática para a formação profissional agrícola e, por conseguinte, a defesa governamental de reformas nos espaços, na organização curricular e nas práticas de aprendizagem dos colégios agrícolas profissionais.

3.1 – “APRENDER A FAZER E FAZER PARA APRENDER”: O PRINCÍPIO PEDAGÓGICO DA ESCOLA-FAZENDA

Uma instigante combinação: a escola na fazenda. Lugar que inspira o aprender e o fazer. Trata-se de uma composição estruturante do princípio pedagógico “aprender a fazer e fazer para aprender”, que integrou o conjunto de teorias e práticas, específico à formação do técnico agrícola da rede federal de ensino profissional agrícola, no início da década de 1970.

O modelo escola-fazenda foi pensado para o ensino profissional agrícola com a intenção de conjugar ensino, trabalho e produção. De um lado, as escolas agrícolas eram orientadas a comercializar o excedente produzido pelas atividades dos alunos, como forma de cobrir parte dos seus gastos, numa perspectiva de se tornarem autossuficientes. De outro, as atividades produtivas dos alunos também deveriam ter um direcionamento educativo, por meio de técnicas e atividades didáticas voltadas para o exercício da profissão (BRASIL,1976b). Ou seja, deveriam “aprender fazendo”. Assim, a escola deveria imitar uma fazenda racional e produtiva.

De um modo geral, o entendimento sobre o princípio da escola-fazenda perpassa pela ideia de ensino, trabalho, produção e desenvolvimento agrícola. A ideia de desenvolvimento foi disseminada pelos Estados Unidos da América, na década de 1940, sustentada pela prática de cooperação financeira aos países “menos avançados”, para resolver seus problemas e poder criar-lhes condições para imitar o modelo de país “avançado”, confinados aos incentivos materiais e culturais, considerados modernos, como os investimentos nas áreas de industrialização, tecnologias, materiais de produção (MENDONÇA,2010). Neste sentido,

ocorreu o primeiro acordo³⁹ de cooperação entre o Brasil e os Estados Unidos na área de ensino agrícola, no ano de 1945. O eixo central do desenvolvimento previa a implantação de centros de treinamento para trabalhadores rurais, clubes agrícolas e formação de técnicos e lideranças rurais. Eram ações que visavam “[...] inculcar nos trabalhadores adultos e jovens o ‘amor à terra e ao trabalho.’” (MENDONÇA, 2010, p.142). Em geral, conforme a autora, essas ações eram fundamentadas no discurso de atraso do “meio rural” brasileiro decorrente da falta de instrução do homem do campo.

A concepção do “aprender fazendo” esteve presente em diferentes modelos educacionais defendidos por teóricos de diferentes tendências pedagógicas, os quais associaram o fazer pedagógico à observação, à experiência, à praticidade, à realidade e à utilidade. A teoria de John Dewey (2007)⁴⁰ circulou no Brasil suscitando aproximações do princípio pedagógico da escola-fazenda com o pragmatismo instrumental desse autor, ainda que os documentos oficiais não apresentem de forma direta essa vinculação.

“Aprender fazendo” indica ações centrais que conduzem à experiência. Assim, observa-se que aprender significou a “[...] capacidade de reter de uma experiência algo que sirva para vencer as dificuldades de uma experiência posterior” (KILPATRICK,1953,p.84). Como igualmente enfatizado por DEWEY (2007):

Qualquer pessoa que tenha percebido a plena força dos fatos da conexão do conhecimento com o sistema nervoso e deste com o reajustamento da atividade contínua para encontrar novas condições não duvidará de que o conhecimento se relaciona com a reorganização da atividade, em vez de ser algo isolado, completo em si mesmo (p.95).

Dewey orientou-se pelo pragmatismo de William James e pela Psicologia funcional do biólogo evolucionista Charles Darwin. Seu principal resultado foi o desenvolvimento de uma teoria do conhecimento que marcou a Filosofia ocidental desde o século XVII, ao fazer

³⁹ O primeiro acordo de “cooperação” internacional, assinado entre os Estados Unidos e o Brasil, relacionado ao ensino agrícola, deu origem ao CBAR – Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais. Tinha como finalidades a implantação de Centros de Treinamento para trabalhadores rurais, a disseminação de Clubes Agrícolas e a intervenção na formação de técnicos agrícolas e lideranças rurais. A perspectiva era inculcar nos trabalhadores rurais o amor ao trabalho e à terra (MENDONÇA,2010).

⁴⁰ John Dewey foi um filósofo norte-americano muito influente junto ao grande público de intelectuais da educação em quase todo o mundo. Adotou inicialmente, na filosofia, o hegelianismo de George Sylvester Morris. Posteriormente, aderiu ao evolucionismo de Charles Darwin e à psicologia biológica de William James, os quais conduziram-no à elaboração da filosofia pragmática. Sua filosofia propôs a reconstrução e mudanças de uma compreensão estática para uma visão dinâmica da vida (KILPATRICK,1953). O centro de todo o seu pensamento foi a concepção sobre o instrumentalismo, originário do pragmatismo.

oposição aos dualismos que contrapõem pensamento e ação, mente e mundo (WESTBROOK, 2010).

Para ele, o pensamento não é um aglomerado de impressões sensoriais, nem a fabricação de algo chamado “consciência”, nem muito menos a manifestação de um “Espírito Absoluto”, mas uma função mediadora e instrumental que havia evoluído para servir aos interesses da sobrevivência e do bem-estar humanos (p.14).

O princípio “aprender a fazer e fazer para aprender” evidencia o espírito do pragmatismo, estruturado pelo ensino útil, ativo; pelo procedimento da observação, elaboração de hipóteses, testes e produção do conhecimento, principalmente nos aspectos das novas descobertas e das perspectivas experimentais e das novas técnicas para o ensino, no tocante à valorização da educação a partir do concreto, dos fatos, da ação (SANTOS,2006).

Nessa perspectiva do pragmatismo, o princípio norteador do modelo escola-fazenda encerra também um debate a respeito do “trabalho como princípio educativo”. O estudo de Acácia Kuenzer (1989) observou a relação do trabalho e a educação a partir das dimensões externas à escola, por meio das relações sociais de produção. Visto por este ângulo, o ensino de 2º grau foi compreendido nas configurações da dualidade estrutural, legitimado pela existência de dois modelos de ensino, construídos por diferentes determinantes econômicos: o ensino conservador das elites (formação literária e científica) e o ensino elementar dos filhos dos trabalhadores (atividades manuais e profissionalizantes).

Também nessa perspectiva de análise, Ciavatta (2009) e Frigotto (1985) trabalharam essa questão com base no materialismo histórico de Karl Marx, considerando o trabalho como um instrumento produtor dos aspectos materiais e culturais da vida, uma atividade considerada fundamental para o ser humano, dependendo das condições de sua realização, das suas finalidades e de quem dele se apropria. Para Maria Ciavatta (2009), o trabalho como princípio educativo esteve associado às possibilidades social e política, e para Gaudêncio Frigotto (1985), como um princípio ético e político, mais do que as técnicas de ensino e aprendizagem ou restrito à pedagogia do “aprender fazendo”.

Outro elemento importante para a compreensão do trabalho como princípio pedagógico pode ser encontrado no próprio contexto de elaboração e disseminação do modelo escola-fazenda, ou seja, a circulação no Brasil da teoria do “capital humano”, especialmente na década de 70 do século XX.

De fato, o debate sobre educação e trabalho sob a ótica da economia, respaldado pela teoria do “capital humano”, teve uma circulação e repercussão importantes nas ações e

diretrizes educacionais desse período (FRANCO & ZIBAS,1988). Acreditou-se que a capacidade e o conhecimento humano representavam o produto de investimentos “[...] responsáveis predominantemente pela superioridade produtiva dos países tecnicamente avançados” (SCHULTZ,1973, p.35).

A teoria do “capital humano” fundamentou-se diretamente na relação entre educação e trabalho, defendendo “[...] a ideia de que quanto maior o investimento educacional, maior será a probabilidade de obtenção de taxas de retorno” (FRANCO & ZIBAS,1988, p.100). Também se defendia a hipótese de que “[...] os indivíduos são tanto mais produtivos quanto mais educados” (GUSSO,1975, p.35). E, em se tratando de ensino profissional agrícola, Theodore Schultz (1973) entendeu que não seria possível obter os frutos de uma agricultura moderna e produtiva sem os investimentos nos seres humanos (SCHULTZ,1973).

O trabalho como princípio educativo também foi analisado enquanto uma oportunidade de desenvolvimento da qualificação profissional de forma complementar ao ensino. Ele pode ser compreendido como um instrumento educativo; e assim, sobretudo nas escolas de ensino profissional agrícola, deveria prevalecer a junção entre o fazer e o aprender, de modo que o fazer estivesse comprometido de forma complementar com o aprender, além da qualidade e da quantidade (FRANCO & ZIBAS,1988).

Essas autoras chamam a atenção para os riscos de uma análise estreita, descontextualizada e abstrata da junção entre trabalho e educação, pois “[...] o trabalho enquanto princípio educativo não deve basear-se somente na técnica, e sim também nos motivos da atividade do trabalho que refletem as condições objetivas da sociedade” (FRANCO & ZIBAS,1988, p.103). Há um perigo de as finalidades práticas se sobreporem aos fins da aprendizagem, direcionando-se com exclusividade para a produção.

O princípio pedagógico “aprender a fazer e fazer para aprender” também deve ser compreendido a partir das finalidades e condições impostas ao funcionamento dos colégios agrícolas federais. As finalidades de produção e ensino reservadas aos estabelecimentos de ensino agrícola apontavam para os riscos da sua execução. Na análise dos especialistas do CENAFOR, a falta de investimento nos espaços de produção e a necessidade de produzir colocariam a aprendizagem numa posição de segundo plano. O aluno ocuparia a maior parte do seu tempo na produção, tornando suas atividades em trabalho braçal rotineiro de campo (BRASIL,1979b).

Para Mizoguchi (1981), o principal objetivo do modelo escola-fazenda não era a produção, mas sim uma educação integral que permitisse ao estudante condições para desenvolver “[...] habilidades e experiências indispensáveis à fixação dos conhecimentos

adquiridos nas aulas teórico-práticas [...]” (BRASIL,1972b, p.1). Desenvolver habilidades e fixar conhecimentos e aulas teóricas-práticas eram indicativos da necessidade de o profissional agrícola conhecer por meio da experiência (aprender a fazer) e por ela se desenvolver (fazer para aprender). Neste sentido, a escola deveria ser dinâmica e integral, estruturada para o aluno, “[...] com atividades semelhantes às que terá de enfrentar na vida real, em sua vivência com os problemas da agropecuária.” (BRASIL,1972b, p.1). Era uma compreensão de ensino que dizia valorizar a integração entre teoria e prática, escola e comunidade, sala de aula e a realidade.

Mas o “aprender fazendo” foi mesmo direcionado para a ideia de produção (NASCIMENTO,2004). Na compreensão de Carlos Alberto Tavares⁴¹ (1992), consultor do MEC no período de 1976 a 1982, a produção era um direcionamento prioritário do modelo escola-fazenda, cuja finalidade era o autoabastecimento das escolas agrícolas: “[...] o aluno dedicava maior tempo no trabalho de campo do que propriamente ao estudo” (p.1). Na sua análise, o princípio do modelo tornava a função de produção agropecuária nuclear para as outras funções; essa era uma condição, segundo ele, justificada pelas exigências de produção da escola para o seu próprio abastecimento, tendo o aluno como principal mão de obra.

No Manual da escola-fazenda (1972) a concepção de produção apresenta-se como um elemento central nas configurações do ensino agropecuário, atrelado à ideia de que “vocação” e a necessidade dos estabelecimentos agrícolas desenvolvem ou estimulam ações de extensionismo rural e cooperativismo agrícola.

- 1) Proporcionar melhor formação profissional aos educandos, dando-lhes **vivência com os problemas reais dos trabalhos agropecuários;**
- 2) **Despertar o interesse pela agropecuária;**
- 3) Levar os estudantes a se convencerem de que a **agropecuária é uma indústria de produção;**
- 4) Oferecer aos estudantes a oportunidade de iniciarem e se estabelecerem, progressivamente, num **negócio agropecuário;**
- 5) **Ampliar o raio de ação educativa do estabelecimento,** proporcionando aos agricultores circunvizinhos e aos jovens rurícolas **conhecimento das práticas agropecuárias recomendáveis;**
- 6) **Despertar no educando o espírito de cooperação e auxílio mútuo.**
(BRASIL,1972a. p. 1 – grifo nosso).

As exigências do desenvolvimento agrícola no Brasil se coadunavam com as perspectivas de desenvolvimento social geral da nação, tendo como fio condutor a “produção”

⁴¹ Engenheiro Agrônomo, formado pela Universidade Federal de Pernambuco em 1966; mestre em Educação Agrícola e doutor em Educação Ocupacional. Exerceu, no MEC, a função de consultor em Planejamento Educacional e formação profissional, no período de execução dos acordos MEC/BID e MEC/BIRD, no período de 1976 a 1982 (TAVARES, 1992).

e seu principal agente, o indivíduo. Coube à educação prepará-lo em conhecimento enquanto uma prerrogativa de investimento ao esperado desenvolvimento.

Osmar Fávero (1996) também observou essa relação da educação com o desenvolvimento econômico, conforme ilustrado no Plano Trienal (1963-1965). Segundo este plano,

(...) a educação é novamente considerada um pré-investimento para aperfeiçoar o fator humano. O *Trienal* assume, para o ensino primário, os mesmos princípios do PNE e amplia, irrealisticamente, as metas de expansão. Mas, pela primeira vez, **propõe um caráter não-propedêutico e profissionalizante para o ensino médio: apenas orça a manutenção dos estabelecimentos federais de ensino secundário; programa a recuperação das escolas técnicas e agrícolas, visando à oferta de cursos colegiais técnicos aos que terminassem o ginásio e cursos especiais de formação de professores para alunos dos próprios ginásios, e prevê a implantação de ginásios modernos, orientando seu ensino para o trabalho, com opções para o comércio, a indústria e a agricultura** (FÁVERO, 1996, p. 246 - Grifo nosso).

Projetos governamentais para o ensino profissional agrícola no Brasil, especialmente da década de 70 do século XX em diante, foram marcados pela adesão de burocratas à teoria do capital humano e a modelos educacionais dos EUA, sobretudo, impulsionado pelos acordos de cooperação desse país com o Brasil. No caso das referências à teoria do “capital humano”, acreditava-se na “[...] exportação de um modelo supostamente aplicável às nações que visavam mudar suas condições econômica.” (FREITAS e BICCAS, 2009, p.277). A teoria estava agregada à política educacional de governos do período da Ditadura Civil-Militar, adotada com a justificativa de promover a eficiência, produtividade e racionalidade no setor educacional (SANFELICE, 2010).

Observa-se que a partir de 1969 os princípios de educação moral e civismo são incorporados no currículo escolar, em todas as modalidades de ensino, por meio da disciplina de Educação Moral e Cívica⁴². O conteúdo desse componente curricular reforçava a ligação existente entre a educação e o trabalho por meio de uma das suas finalidades, além do culto às

⁴² No ano de 1969 institucionalizou-se o ensino da moral e do civismo. Os ministros da Marinha de Guerra, do Exército e da Aeronáutica militar publicaram o Decreto-Lei nº 869, de 12 de setembro de 1969, que instituiu a obrigatoriedade da disciplina Educação Moral e Cívica nas escolas, em todas as modalidades de ensino, no território brasileiro. Essa disciplina, que era uma representação do poder estatal do governo militar, foi criada e sustentada pelas tradições nacionais, mantenedora de finalidades religiosas, cívicas, morais, patrióticas (BRASIL, 1969).

leis e à pátria, também legitimava o entendimento do trabalho como uma necessidade humana e o indivíduo como o principal responsável pelo progresso nacional.

A esse respeito, são ilustrativas as concepções disseminadas em materiais didáticos como no livro *Moral e Civismo* (1978), este utilizado no Curso de Agropecuária do Colégio Agrícola Benjamin Constant. O impresso disseminava a ideia de trabalho como fator gerador de prosperidade. O indivíduo deveria ser responsabilizado pelo seu próprio crescimento e, por conseguinte, do progresso do país. A “semente” era o investimento na instrução. Outros fatores importantes para essa discussão eram desconsiderados.

Figura 13 – Aspecto do Livro *Moral e Civismo*, 1978



Fonte: BRÁS, 1978, p.22-23. Acervo:IFS/Campus São Cristóvão.

A escola-fazenda sustentava ideias similares. Trabalho e educação andavam juntos, e o futuro técnico agrícola deveria ser útil à nação, disseminando nas comunidades rurais conhecimentos obtidos na sua formação técnica (BRASIL,1969).

Além de matérias didáticas, essas concepções também estavam presentes na cultura escolar dos colégios agrícolas. O hino da Escola Agrotécnica Federal de Muzambinho-MG é bem sugestivo:

Nesta casa uma grande oficina,
Trabalhando se aprende e se ensina,
A charrua, no campo, lavra as terras,
Nos livros, o caráter retempera.
Mocidade, és da escola a esperança,
Esperança em teu peito varonil
Honremos seu nome e pujança
Para glória desta terra gentil
Nosso amado Brasil.
(VIEIRA, 2016, p.119)

Conforme a letra desse hino, a inspiração para o ensino agrícola ocorria em duas dimensões: no trabalho (fazer) – como um instrumento de ensino e aprendizagem que se aprendia e se ensinava na escola, por meio de técnicas adequadas ao preparo da terra; e no ensino (aprender) – que, por meio de livros, disseminava o uso de uma técnica e cuidava da formação do caráter, da juventude, considerada, naquele contexto, esperança de desenvolvimento para o país. Neste sentido, a linha explicativa da economia entendia a educação como grande fonte para o crescimento econômico. Schultz (1973) atribuía a relação direta da educação com o desenvolvimento da agricultura e da indústria moderna, da cultura, de uma forma geral. Para ele, o investimento deveria ser feito no aperfeiçoamento da pessoa, porque “simplesmente não seria possível ter-se uma tal abundância se as pessoas fossem predominantemente analfabetas ou sem qualquer capacitação técnica” (SCHULTZ, 1973. p. 60).

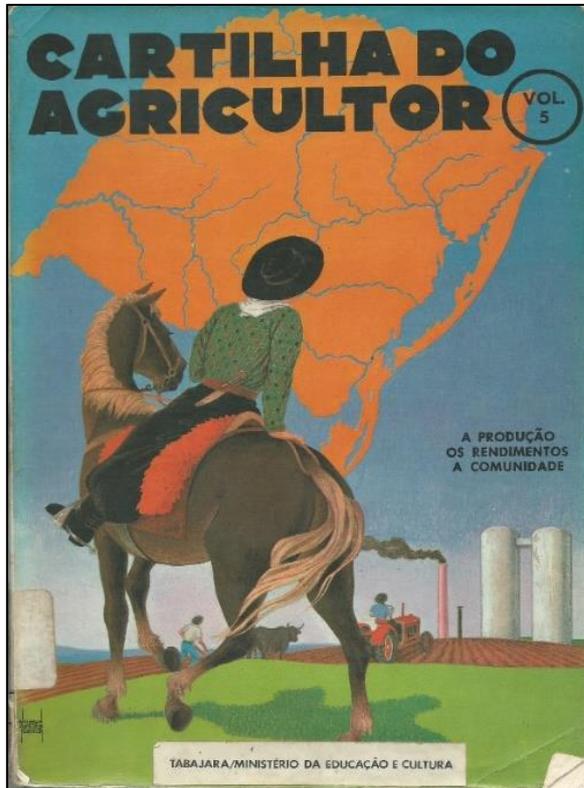
No ano de 1969, a ideia de desenvolvimento esteve presente na coleção “A Cartilha do Agricultor”, produzida pela Secretaria da Agricultura de Porto Alegre⁴³. A composição dos seus conteúdos muito se assemelhava ao princípio do modelo escola-fazenda. Em seu quinto volume,

⁴³ A Cartilha do Agricultor foi organizada pelos engenheiros agrônomos Oswaldo Baucke e Nilson Gonçalves Maia e publicada pelo governo estadual do Rio Grande do Sul. O projeto envolveu o Banco do Brasil, 13 secretarias de Estado (a exemplo da Agricultura, Indústria e Comércio, Administração, Educação e Cultura), 18 engenheiros agrônomos, três professores de institutos e escola técnica, dois economistas, uma educadora familiar, um veterinário, dois desenhistas e um fotógrafo. A cartilha integra o acervo da Escola Agrotécnica Federal de São Cristóvão e nela constam registros de empréstimos a alunos do Curso de Agropecuária. Sua linguagem é acessível, leitura dinâmica, com muitos exemplos, imagens, dicas, regras e direcionamentos. Em cada página do livro era apresentada uma máxima, uma frase de aconselhamento, incentivo e orientação relacionados ao campo da agropecuária (CONCEIÇÃO e LIMA, 2021). Disponível em:

<http://www.seer.ufu.br/index.php/che/issue/view/2066>.

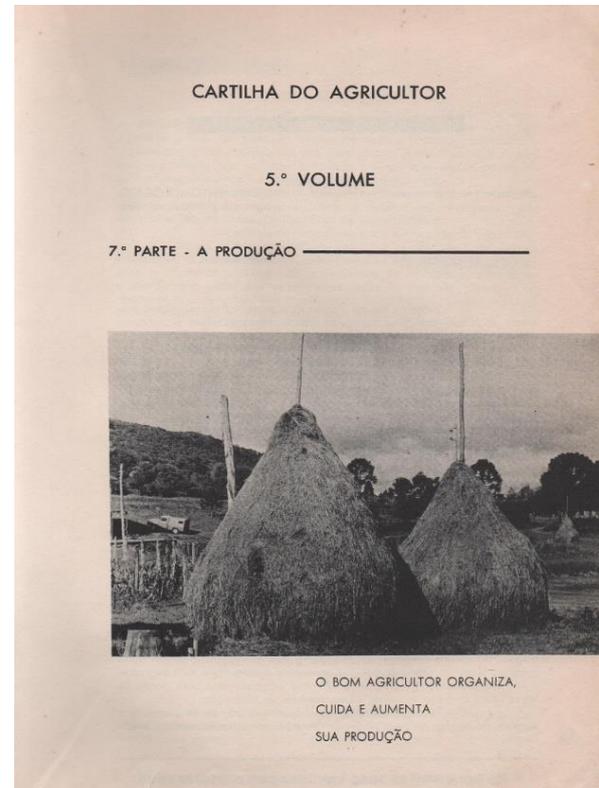
a cartilha aborda como tema central “a produção, o rendimento e a comunidade”, conforme pode ser conferido nas figuras a seguir.

Figura 14 – Capa da Cartilha do Agricultor (1969)



Fonte: BAUCKE e MAIA, 1969.

Figura 15 – Conteúdo sobre a produção, na Cartilha do Agricultor (1969)



Fonte: BAUCKE e MAIA, 1969.

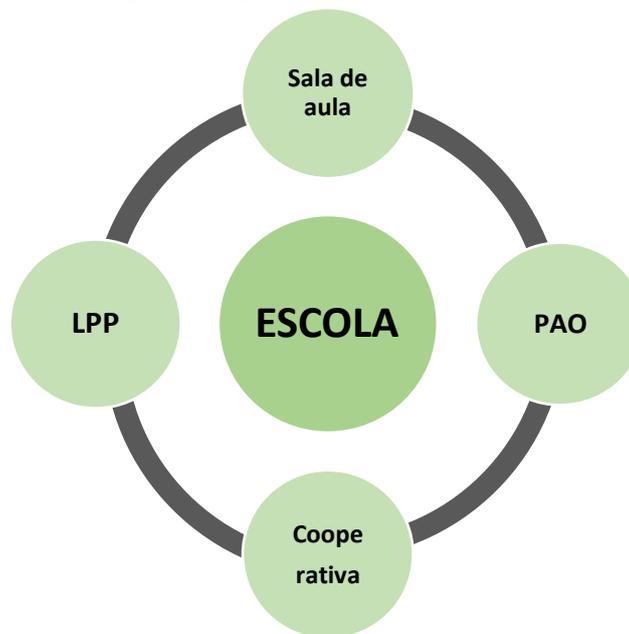
A perspectiva de desenvolvimento da agricultura está associada aos conteúdos disseminados pela Cartilha do agricultor, no tocante ao incentivo à mecanização agrícola, utilização da química agrícola, pesquisas agrônômicas, entre outros. Seu planejamento apresentava consonância com os objetivos da escola-fazenda, nos aspectos curriculares, de reestruturação do ensino técnico agrícola e no melhoramento do setor agrícola (CONCEIÇÃO e LIMA, 2021). A composição dos conteúdos da Cartilha do agricultor também fazia abordagens sobre a instrução do indivíduo em conhecimentos e habilidades.

A concepção de instrução do indivíduo em conhecimentos e habilidades, de acordo com o princípio do modelo escola-fazenda, encaminhou-se para modificações no currículo do ensino agrícola, no processo de reestruturação da formação profissional, que integrasse educação, trabalho e produção.

3.2 – MODELO ESCOLA-FAZENDA E AS PROPOSTAS CURRICULARES PARA A FORMAÇÃO PROFISSIONAL AGRÍCOLA

A formação profissional agrícola no cenário do modelo escola-fazenda estabeleceu inicialmente uma organização curricular constituída pela integração de quatro dimensões: Sala de aula, Laboratório de Prática e Produção (LPP), Programa Agrícola Orientado (PAO) e a Cooperativa, conforme mostra a figura seguinte.

Figura 16 – Representação do modelo escola-fazenda (1972)



Fonte: Figura elaborada pela autora. Cf. BRASIL,1972a.

Essa figura apresenta a primeira representação do modelo escola-fazenda, indicando as quatro dimensões de ensino (sala de aula, LPP, PAO e a cooperativa) e a ênfase nas relações entre elas. Essa composição sofreu algumas modificações no decorrer da implantação do modelo escola-fazenda nos colégios agrícolas federais. Uma delas está relacionada ao Programa Agrícola Orientado (PAO), que foi desativado gradativamente. A partir de 1985, houve uma segunda modificação, e os Laboratórios de Prática e Produção passaram a denominar-se Unidades Educativas de Produção (UEPs). A criação dessas unidades foi justificada pela necessidade de utilização de salas ambientes, instaladas nas próprias UEPs para o desenvolvimento das aulas teóricas das disciplinas Agricultura e Zootecnia (TAVARES,1992). Diante dessas modificações, o modelo escola-fazenda ficou representado apenas por três dimensões: sala de aula, UEPs e a cooperativa, conforme a figura a seguir.

Figura 17 – Representação do modelo escola-fazenda, 1985



Fonte: Figura elaborada pela autora. Cf.: BRASIL, 1985.

O indicativo de interdependência entre as diferentes dimensões é atribuído ao princípio norteador do modelo escola-fazenda – “aprender a fazer e fazer para aprender” – referente à dimensão eminentemente prática e demonstrativa do ensino profissional agrícola. O princípio concretizar-se-ia à medida que o “aprender a fazer” correspondesse às aulas de orientação para o campo e ao ensino das disciplinas curriculares realizadas em sala de aula ou nos Laboratórios de Prática e Produção ou nas Unidades Educativas de Produção. O “fazer para aprender” estava associado ao trabalho na fazenda, aos laboratórios de prática e produção e Programas Agrícolas Orientados, em cumprimento aos direcionamentos didáticos incutidos nos ensinamentos práticos.

As novas necessidades traduziam-se na incorporação de novas técnicas, novos saberes pedagógicos, novos parâmetros de ensino. Modelava-se um ensino mais complexo, com exigência de mais desempenho por parte dos estudantes trabalhadores, “[...] ou seja, dos recursos humanos que manejarão os equipamentos, as máquinas, e também a própria organização que se torna também mais complexa em função desse progresso tecnológico” (GUSSO, 1975, p.36). Na década de 1970, principalmente após a instituição da Lei 5.692/1971 (BRASIL, 1971a), a disseminação dos significados sobre teoria e prática no ensino profissional agrícola também pode ser observada a partir da discussão sobre “pensar e fazer”, dimensões indissociáveis no processo instrutivo dos indivíduos.

Ainda no ano de 1967, a Diretoria de Ensino Agrícola (DEA), de acordo com a Portaria nº 29/1967, instituiu um novo sistema curricular para o ensino agrícola de grau médio, considerando “[...] efetivamente, as condições técnicas e socioeconômicas do meio em que se situa” (BRASIL, 1970a, p.7). O currículo tinha características de flexibilidade, podendo ser ajustado de acordo com as possibilidades de cada escola.

Art. 1º A partir do ano letivo de 1968, os currículos dos estabelecimentos do ensino agrícola de grau médio, do primeiro e segundo ciclos, obedecerão ao prescrito na presente portaria.

Art 2º Os cursos serão ministrados em dois ciclos: o ginásial, com duração de quatro anos, e o colegial, no mínimo de três anos.

Art. 5º O currículo do segundo ciclo, quanto às disciplinas de cultura geral, compreenderá: Português, Matemática, Biologia, Química e mais uma optativa de livre escolha do estabelecimento dentre as seguintes: Física, Desenho, Língua Estrangeira Moderna, Economia e Ciências Sociais.

Art. 9º O currículo do segundo ciclo, quanto às disciplinas de cultura técnica, compreenderá: a) para o curso colegial agrícola: I Agricultura; II Zootecnia; III Industrias Rurais; IV Mecânica Agrícola; V Economia Rural (BRASIL, 1970b)

O quadro adiante apresenta currículos adotados no Ensino Profissional Agrícola referentes aos anos de 1968, 1972, 1976 e 1986, sendo possível verificar certas permanências e mudanças no processo de organização curricular desse ramo de ensino profissional.

Quadro 12 – Currículos de habilitação básica em Agropecuária (1968, 1972, 1976, 1986)

ANO	1968	1972	1976	1986
DISCIPLINAS (Cultura Geral)	1. Português	1. Português	1. Português	1. Português
	2. Matemática	2. Matemática	2. Matemática	2. Matemática
	3. Biologia	3. Ciências	3. C. Física e Biológicas	3. Física
	4. Química	4. Geografia	4. Geografia	4. Química
		5. História	5. História	5. Biologia
	Disciplinas Optativas:	6. E.M.C.	6. E.M.C.	6. Geografia
	Física	7. Educação Artística	7. Educação Artística	7. História
	Desenho	8. Língua Estrangeira	8. Língua Estrangeira	8. E.M.C.
	Língua Estrag. Moderna	9. O.S.P.B.	9. O.S.P.B.	9. Educação Artística
	Economia			10. Língua Estrangeira
	Ciências sociais			11. O.S.P.B.
				12. Programa de Saúde
DISCIPLINAS (Cultura Técnica)	1. Agricultura	1. Agricultura	1. Agricultura	1. Agricultura I
	2. Zootecnia	2. Zootecnia	2. Zootecnia	2. Agricultura II
	3. Indústrias Rurais	3. Adm. e Econ. Rural	3. Econ. e Adm. Agrícola	3. Agricultura III
	4. Mec. Agrícola	4. Redação e Expressão	4. Programa de Orientação Ocupacional	4. Zootecnia I

	5. Economia Rural	5. Estudos Regionais	5. Desenho Básico	5. Zootecnia II
		6. Desenho e Topografia	6. Química	6. Zootecnia III
	Práticas Educativas:	7. Construções e Instalações	7. Biologia	7. Irrigação e Drenagem
	Ed. Física	8. Irrigação e Drenagem	8. Física	8. Const. e Instalações
	Ed. Artística	9. Culturas		9. Adm. e Econ. Rural
	Relações Humanas	10. Programa de Saúde		10. Desenho e Topografia.
	Programa Agrícola Orientado			
CARGA HORÁRIA	2.010	2.910	2.250	3.870

Fonte: Quadro elaborado pela autora. BRASIL, 1970a; 1971a; 1972d; 1977a; 1985.

Os currículos apresentados no quadro anterior em geral indicavam o interesse na formação do estudante em condições de atuar profissionalmente no setor agropecuário, nas áreas de produção ou como propagador de tecnologias e nas áreas de crédito rural, cooperativismo, agroindústria e extensionismo rural.

O primeiro currículo (1968) apresentado no quadro apresentado anteriormente, datado de 1968, estava em conformidade com as diretrizes da LDB nº 4.024/1961. Para os seus organizadores, a proposta não foi considerada uma inovação, mas sim o resultado de uma série de estudos que objetivaram a racionalização do ensino profissional agrícola, o que, para eles, contribuiu significativamente para a economia nacional (BRASIL, 1970a). Nesse currículo é apresentada, inicialmente, uma característica comum a todos os outros analisados: a tentativa de organização dos componentes curriculares de cultura geral e técnica. Desta forma, foram estabelecidas quatro disciplinas de cultura geral e cinco de cultura técnica. Além destas, também eram integrantes do currículo as disciplinas optativas e as denominadas Práticas Educativas. Estas últimas representavam as atividades práticas desenvolvidas na escola, compostas das práticas de educação física, educação artística, relações humanas e Programa Agrícola Orientado⁴⁴.

Observando o quantitativo das disciplinas, nota-se que há um equilíbrio na distribuição dos componentes curriculares de cultura geral (sete componentes) e técnica (oito componentes), não incluindo nesta observação as disciplinas optativas, haja vista que apenas uma disciplina deveria ser escolhida. A conjugação entre educação e trabalho estava prevista nesse currículo do ano de 1968.

⁴⁴ No currículo de 1968, o Programa Agrícola Orientado foi a denominação usada para o conjunto de atividades realizadas pelos estudantes, junto às disciplinas profissionalizantes (BRASIL, 1978).

Nos currículos de 1972 e 1976 a oferta foi a mesma, em quantidade e tipo de disciplina, excetuando-se apenas a disciplinas de ciências, que em 1976 denominou-se de Ciências Físicas e Biológicas. A compreensão das muitas mudanças ocorridas nos currículos da década de 1970 está relacionada ao contexto de implementação de leis e portarias criadas para atender às concepções da política educacional do governo autoritário então vigente no Brasil.

A Lei 5.692/1971 apresentou uma proposta ou perspectiva diferente para o denominado ensino de 2º grau, anteriormente denominado Colegial. Propôs reformá-lo para fins de qualificação para o trabalho, de acordo com o Parecer 45/1972, do Conselho Federal de Educação, com a justificativa de ajustamento desse ensino às necessidades de novos setores de produção dependentes de mão de obra especializada, “[...] no seio dos quais começa a disseminar-se, com rapidez nunca dantes conhecida, o emprego de técnicas cujo aprendizado praticamente só é acessível aos que frequentam a escola, de modo sistemático, ao longo de vários anos” (BRASIL, 1972d, p. 9). Esse parecer também estabeleceu o mínimo exigido em cada habilitação profissional, sobretudo o “princípio de profissionalização do ensino de 2º grau” (WARDE, 1979, p.17).

Para o ensino de 2º grau, além do núcleo comum, definiu-se o mínimo a ser exigido em cada habilitação profissional, sendo que “[...] no ensino de segundo grau, predomine a parte de formação especial” (BRASIL, 1971a). O currículo contemplava a divisão entre educação geral e formação especial, o que foi designado no Parecer 45/1972 como a divisão entre humanismo para a educação geral e tecnologia para a formação especial. “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, 1971a - grifo nosso).

Para o ingresso no ensino de 2ª grau era exigida a conclusão do ensino de 1º grau ou de estudos equivalentes, sendo o mesmo ofertado em três ou quatro séries anuais (BRASIL, 1971a). O número de disciplinas cresceu entre as duas formações (geral e especial), pois dos 19 componentes curriculares, nove eram de educação geral e 10 de formação especial. Além desta mudança, a carga horária também era superior à do currículo anterior. O planejamento da carga horária total das disciplinas, na categoria de formação especial (Desenho e Topografia, Construção e Instalações, Agricultura, Zootecnia, Irrigação e Drenagem, Culturas) era de 1.500 horas/aula, um pouco superior ao total de horas/aula exigidas para a formação geral, ou seja, 1.140 horas/aula.

Na década de 1970 iniciou-se o processo de expansão do modelo escola-fazenda nas escolas agrícolas da rede federal, e a partir da implementação desse currículo buscou-se a integração na aprendizagem das disciplinas teóricas e práticas. Naquele período, os órgãos

governamentais, por meio de documentações específicas, procuravam transmitir o entendimento de que a educação profissionalizante deveria ser mais que um treinamento; deveria “[...] permitir ao aluno melhor compreensão do mundo em que vive, ao mesmo tempo em que lhe dá uma base de conhecimentos que permitirá readaptar-se às mutações do mundo do trabalho” (BRASIL,1975, p.11).

A proposta curricular das habilitações básicas em agropecuária, a partir de 1976, apresentou a distribuição de carga horária por disciplina, com ampliação da sua carga horária total e algumas modificações nos componentes curriculares, tanto da educação geral quanto da especial. Das disciplinas específicas à agropecuária, nota-se que foram mantidas as seguintes: Agricultura, Zootecnia, Economia e Administração Agrícola e Desenho Básico. As disciplinas Irrigação e Drenagem, Construções e Instalações e Culturas, que estavam presentes no currículo do ano 1972, não compuseram o currículo do ano de 1976, mas reapareceram no ano de 1986. Para a educação geral observa-se uma redistribuição da disciplina “Ciência”, com o acréscimo das disciplinas Química, Biologia e Física, estas consideradas disciplinas de formação especial.

O debate, na segunda década de 1970, no campo da habilitação profissional referente à habilitação básica em agropecuária teve como pretensão a expansão desse ensino com o intuito de despertar o interesse de jovens para a atuação profissional no setor agropecuário (BRASIL, 1977a).

Outros aspectos observados nesse período, referentes à profissionalização do ensino agrícola, estão relacionados a pelo menos três características: 1) interdependência das atividades agropecuárias, 2) existência de um mercado de trabalho (Agente de Extensão Rural, Administrador de Propriedades Agrícolas, Produtor Rural); 3) Existência de ocupações especializadas (BRASIL,1977a). Esses aspectos podem ser identificados, a partir do currículo de 1976, na reestruturação da disciplina “Economia e Administração Agrícola” e na inserção do “Programa de Orientação Ocupacional⁴⁵”, conforme podemos observar no quadro de conteúdo das disciplinas a seguir.

⁴⁵ O Programa de Orientação Ocupacional significou o conjunto de atividades, cujos objetivos eram preparar e orientar os alunos para que, depois de concluir a habilitação, eles decidissem pelas ocupações agrícolas em função de seus interesses, aspirações e necessidades (BRASIL,1977a).

Quadro 13 – Conteúdo de Economia e Administração Agrícola e do Programa de Orientação Ocupacional.

Nº	DISCIPLINA/PROGRAMA	CONTEÚDO	C. H.
01	ECONOMIA E ADMINISTRAÇÃO AGRÍCOLA	1. Fundamentação 2. Noções de economia 3. Noções de economia agrícola 4. Administração agrícola 5. Comercialização agrícola 6. Extensão rural 7. Problemas econômicos e administração agrícola	210
02	PROGRAMA DE ORIENTAÇÃO OCUPACIONAL	1. Introdução 2. Informação ocupacional agrícola 3. Preparação para a carreira profissional 4. Orientação ocupacional	120

Fonte: BRASIL, 1975.

O quadro anterior apresenta um conjunto de conteúdo da disciplina Economia e Administração Agrícola e do Programa de Orientação Ocupacional, elaborado pelo Centro Brasileiro de Construções e Equipamentos Escolares (CEBRACE) e divulgado junto ao Departamento de Ensino Médio a partir de 1975. A disciplina Economia e Administração Agrícola esteve presente nos quatro currículos em discussão, porém com denominações e carga horária diferentes. No currículo de 1968, foi ofertada em duas disciplinas – Indústrias rurais – 180 horas/aula – e Economia rural – 60 horas/aula –; em 1972 mudou sua nomenclatura para “Administração e Economia rural” (60h); em 1976 passou a ser denominada “Economia e Administração Agrícola” (210h); e, finalmente, no currículo de 1986 essa disciplina voltou a ser denominada de “Administração e Economia Rural” (90h).

O objetivo da disciplina Administração e Economia Rural perpassava pela compreensão da produção vegetal e animal, das características do processo de produção e comercialização, bem como a identificação das atividades empresariais, numa perspectiva de apoio no setor agropecuário (BRASIL, 1975). De acordo com suas finalidades, pretendia-se proporcionar ao estudante a participação no planejamento e comercialização dos produtos e inculcar nele noções do cooperativismo e extensão rural, objetivando o desenvolvimento do espaço rural.

O “Programa de Orientação Ocupacional” foi criado para a orientação ocupacional do estudante. Seu objetivo era “[...] preparar e/ou orientar os alunos para ocupações agrícolas através de atividades identificadas em função de suas necessidades, interesses, aspirações e requisitos para ingresso no emprego” (BRASIL, 1977a, p.41). A proposta desse componente curricular era apresentar ao estudante informações sobre as possíveis ocupações agrícolas,

preparando-o para o mercado de trabalho, ao tempo em que incutia a valorização das atividades agropecuárias.

No currículo de 1986, o Programa de Orientação Ocupacional não estava incluído. Outro componente curricular complementar da formação profissional dos estudantes – Estágio Supervisionado – foi incluído no currículo do ano de 1986, conforme pode ser observado a seguir.

Quadro 14 – Currículo do Curso de Agropecuária a partir de 1986

NÚCLEO COMUM	EDUCAÇÃO GERAL				EDUCAÇÃO ESPECIAL					
	DISCIPLINAS	SÉRIES			TOTAL DE HORAS	DISCIPLINAS	SÉRIES			TOTAL DE HORAS
		1ª	2ª	3ª			1ª	2ª	3ª	
COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO	Língua P. e Lit. Bras.	3	3	2	240	Redação e Expressão	-	-	2	60
	Educação Artística	2	-	-	60					
	Língua Estrangeira	-	2	-	60					
ESTUDOS SOCIAIS	História	2	-	-	60	Estudos Regionais	-	-	2	60
	Geografia	2	-	-	60		Adm. e Econ. Rural	-	-	3
	O.S.P.B.	-	2	-	60					
	Educação Moral e Cívica	2	-	-	60					
CIÊNCIAS	Matemática	3	3	2	240	Desenho e Topog.	-	4	-	120
	Física	-	2	2	120	Agricultura I	8	-	-	240
	Química	2	2	-	120	Agricultura II	-	8	-	240
	Biologia	2	2	-	120	Agricultura III	-	-	8	240
	Programa de Saúde	2	-	-	60	Zootecnia I	8	-	-	240
						Zootecnia II	-	8	-	240
						Zootecnia III	-	-	8	240
						Irrigação e Drenagem	-	-	3	90
						Construções e Instalações	-	-	3	90
OUTROS COMPONENTES DO ARTIGO 7º DA LEI Nº 5.692/71	Educação Física				270	Estágio Supervisionado	-	-	-	360
	Ensino Religioso				30					
EDUCAÇÃO GERAL:		24	19	09	1.560		16	20	29	2.310
TOTAL GERAL: 3.870										

Fonte: BRASIL, 1985.

Esse currículo, referente ao curso de Agropecuária, apresentou uma reorganização na distribuição das disciplinas e na ampliação da carga horária total dos componentes curriculares. As disciplinas de formação geral não foram alteradas, mas realocadas, no caso das disciplinas de Química, Física e Biologia, da formação especial, presentes no currículo de 1976, para a formação geral. Quanto à formação especial, todas as disciplinas do currículo anterior foram mantidas, porém as disciplinas Agricultura e Zootecnia foram subdivididas em três, com uma carga horária superior. Agricultura passou de 240 horas/aula para 720 horas/aulas totais e

Zootecnia, de 150 horas/aula para 720 horas/aula. Além disso, acrescentou-se o Estágio Supervisionado.

A reorganização curricular apontou a distinção e objetividade das disciplinas de acordo com cada tipo de formação, notando-se que houve uma maior amplitude para a formação especial com o aumento da carga horária e a inclusão do Estágio Supervisionado. Esse componente curricular era responsável por fazer a interligação entre escola e comunidade, empresas e propriedades familiares, por meio da realização de projetos nas áreas correspondentes às Unidades Educativas de Produção (BRASIL,1985).

A proposta curricular tinha sintonia com os objetivos definidos pela COAGRI, em 1985, e obedeceu aos seguintes objetivos para as escolas agrotécnicas federais:

- a) Preparar o jovem para atuar conscientemente na sociedade como cidadão;
- b) ministrar o **ensino de 2º grau profissionalizante** na sua forma regular, nas habilitações de **agropecuária, agricultura, enologia e economia doméstica**;
- c) **formar o educando para que possa atuar nas áreas de produção, como agente de difusão de tecnologias e nas áreas de crédito rural, cooperativismo, agroindústria, extensão, dentre outras**;
- d) atuar como **centro de desenvolvimento rural**, apoiando as atividades de educação comunitária e básica, colaborando para o crescimento da agropecuária local e **regional**;
- e) prestar cooperação técnica ao ensino agrícola dos sistemas estadual, municipal e particular (BRASIL,1985, p. 9).

3.3 – PRESSUPOSTOS DE ORGANIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO DA ESCOLA-FAZENDA

O modelo escola-fazenda deveria formar técnicos de nível médio que apresentassem condições de contribuir para o desenvolvimento e a expansão do setor agropecuário e a melhoria das condições socioeconômicas do meio rural. Desta forma, o principal desafio dos órgãos gerenciadores desse ensino e das escolas era a preparação de um profissional técnico que pudesse intervir ou ser um elemento de extensionismo rural da então propalada modernização agrícola. Dentro dessa visão, os colégios agrícolas federais sofreram mudanças na sua organização interna e alterações nos processos educativos.

O desafio da preparação dos estudantes está prescrito no primeiro objetivo da escola-fazenda, o qual explicita a pretensão de “[...] proporcionar melhor formação profissional aos educandos, dando-lhes vivência com os problemas reais dos trabalhos agropecuários”.

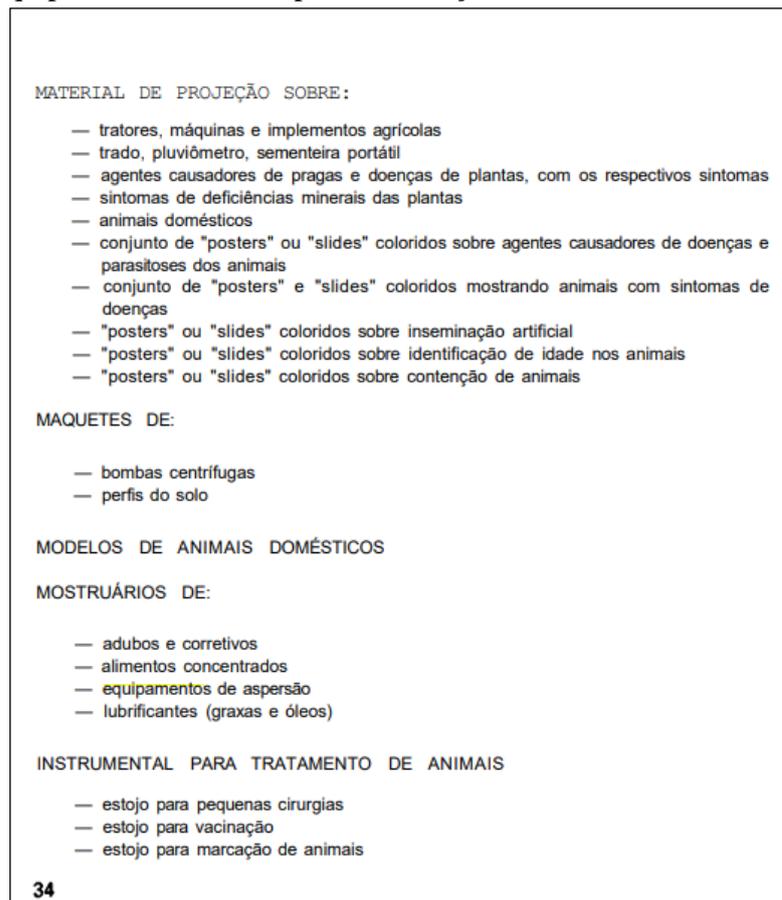
(BRASIL, 1976a, p.8). A urgência de uma melhor formação profissional que proporcionasse ao estudante o conhecimento de práticas propulsoras do desenvolvimento da educação agrícola estava na pauta dos discursos técnicos, dos manuais, das diretrizes de funcionamento e linhas norteadoras para o ensino agrícola nas décadas de 1960, 1970 e 1980. Neste sentido, a habilitação do técnico agrícola exigia a aprendizagem para o uso de equipamentos especializados, conforme os itens que seguem:

Figura 18 – Mobiliário equipamento para habilitação no curso técnico em agropecuária

EQUIPAMENTO
1 — Para as disciplinas específicas da habilitação básica.
MOBILIÁRIO
1 quadro-de-giz
1 mesa do professor
1 cadeira do professor
20 ou 40 cadeiras para alunos
20 ou 40 carteiras
6 armários de aço
1 bancada
EQUIPAMENTO ESPECIALIZADO
1 medidor de pH
1 aparelho para análise do solo (estojo)
1 balança granífera
1 estufa
1 fogareiro de "Boyucos"
1 germinador portátil
1 lupa
1 nível de mangueira
1 nível de trapézio (pé de galinha)
1 nível de bolha
1 pluviômetro
1 polvilhadeira manual
1 pulverizador manual
1 sementeira portátil
1 trado
1 tena
1 burdizio

Fonte: BRASIL,1975.

Figura 19 – Equipamentos diversos para habilitação no curso técnico em agropecuária



Fonte: BRASIL, 1975.

As figuras anteriores apresentam uma relação de equipamentos adequados às novas diretrizes de formação do técnico agrícola e sugeridos pelo MEC, em articulação com o Centro Brasileiro de Construções e Equipamentos Escolares — CEBRACE. A ênfase na qualificação do estudante era uma tônica no cenário das habilitações profissionais, principalmente na década de 1970, após a aprovação da Lei 5.692/1971, numa tentativa de identificação das reais necessidades técnicas para o desenvolvimento da economia.

Nesse contexto, representantes do Ministério da Agricultura apontavam para a necessidade de profissionais de nível médio atuarem junto aos projetos e programas de beneficiamento à agricultura nacional, sobretudo para trabalharem em órgãos diretamente ligados à agricultura, às novas tecnologias e aos serviços de assistência técnica e de extensão rural, como INCRA, SUDAM, EMBRAPA e EMBRATER⁴⁶. Exigia-se um perfil de

⁴⁶ EMBRATER – Empresa Brasileira de Assistência Técnica e Extensão Rural. Desenvolvia trabalho com assistência técnica e extensão rural, por meio de cursos para os extensionistas rurais e também na tecnificação do crédito rural (QUEIROZ, 1975).

profissional que dominasse as pesquisas de experimentação agropecuária, porque se pretendia a implantação de uma agricultura com foco empresarial, que desenvolvesse o cooperativismo e as técnicas específicas do crédito rural (QUEIROZ, 1975). A urgência apontada por Queiroz (1975) era de um conjunto de técnicos preparados, desde a pós-graduação ao técnico do ensino profissionalizante de 2º grau, para ocuparem e atenderem às demandas dos órgãos e programas da área agrícola existentes no país.

A condição para funcionamento do modelo escola-fazenda, conforme foi discutido anteriormente, apontava algumas exigências ou pressupostos, dentre os quais estava o investimento na infraestrutura geral da fazenda, nos laboratórios, em tecnologias modernas e na qualificação dos profissionais. Era necessário que as escolas tivessem uma estrutura suficiente para assegurar a dinâmica estabelecida pelas dimensões da escola-fazenda.

O modelo escola-fazenda, na década de 1970, procurava corresponder aos projetos de desenvolvimento da agricultura no Brasil, ancorados na crença na propalada “vocação agrícola” no país. Assim, procurou-se investir na readequa o da estrutura o física, moderniza o dos equipamentos, qualifica o de professores e técnicos dos estabelecimentos federais de ensino agrícola. Tudo isso sob a verticaliza o das decisões de setores gerenciais do MEC, dentro da visão do estado autoritário.

Na segunda metade da década de 1970, houve financiamento de projetos agropecuários nas escolas agrícolas da rede federal, cujo empreendimento era considerado pelo seu órgão gerenciador, COAGRI, um investimento tanto na estrutura o do estabelecimento quanto na forma o do técnico, de acordo com o modelo escola-fazenda, que pretendia colocar o estudante em contato direto com a realidade agrícola.

Os financiamentos realizados nesse período objetivaram a instala o e melhoria dos estabelecimentos de ensino agrícola, a exemplo de oito colégios agrícolas localizados nos estados de Pernambuco, Minas Gerais, Espírito Santo e Goiás que foram contemplados com obras de amplia o e instala o pelo Projeto/Atividade n  1532.0843.1961337 (BRASIL, 1976a). A finalidade era “[...] melhor desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, possibilitando diversifica es, de habilita es no nível técnico para o setor primário e uma expansão bem acentuada de seu atual nível de matrículas” (BRASIL, 1976a, p. 22). Além das constru es e amplia es dos espaços, também havia investimentos em compras de mobiliários e equipamentos, conforme pode ser observado na ilustra o a seguir.

Figura 20 – Equipamentos adquiridos para as escolas agrícolas, 1975

PROJETO/ATIVIDADE - 4502.0843.1961.337	
EQUIPAMENTO ADQUIRIDO EM 1975 PARA COLÉGIOS AGRÍCOLAS	
PEÇAS	QUANTIDADE
Ônibus Mercedes Benz.....	04
Microônibus.....	03
Kombi 1500.....	05
Camioneta Brasília.....	06
Chassis Mercedes Bens.....	03
Implementos para Veículos.....	15
Microtrator.....	07
Motoceifadeira.....	05
Grade de Disco.....	15
Capinadeira.....	05
Implementos Agrícolas.....	137
Implementos de Laboratório.....	17
Máquinas de somar.....	27
Máquinas de escrever.....	07
Implementos de escritório.....	10
Material Audiovisual.....	13
Balcão Frigorífico.....	09
Bebedouro Elétrico.....	30
Fogão Elétrico.....	07

Fonte: BRASIL, 1976a

Essa figura indica os equipamentos adquiridos pela COAGRI, no ano de 1975, resultantes de financiamentos, junto ao Banco Mundial, para a estruturação das escolas agrícolas em materiais didáticos, administrativos, de manutenção e suporte geral. Esses, dentre outros investimentos, eram indicados pelo governo e destinados às

[...] satisfatórias condições físicas aos estabelecimentos de ensino, através de construções, ampliações, reformas e aquisição de equipamentos e materiais permanentes. Vale salientar que a melhoria das instalações dos colégios tem repercutido consideravelmente na qualidade do ensino agropecuário (BRASIL, 1978, p.134).

Em contrapartida, era exigida dos colégios agrícolas a utilização desses equipamentos no cotidiano da escola-fazenda, principalmente na execução de projetos agrícolas lucrativos. Estes apresentavam dupla finalidade, campo de demonstração para a aprendizagem dos estudantes e autoabastecimento da escola, contribuindo para a diminuição dos custos financeiros. A tabela adiante apresenta uma relação de projetos dos estabelecimentos de ensino

financiados no ano de 1976. Os dados ajudam a confirmar a perspectiva de ênfase da tríade ensino/trabalho/produção.

Tabela 4 – Projetos agrícolas dos estabelecimentos de ensino agrícola (1976).

Nº	PROJETOS	QUANTIDADE	EXTENSÃO	FINANCIAMENTO	RECEITA PREVISTA
01	Arroz	12	560 ha	700.395	1.600.300
02	Milho	19	295 ha	366.101	701.031
03	Olericultura	22	46 ha	524.887	1.128.507
04	Fruticultura	21	42 ha	169.062	230.760
05	Feijão	9	79 ha	94.023	180.172
06	Mandioca	5	58 ha	57.424	295.600
07	Cana-de-açúcar	5	43 ha	99.291	227.772
08	Fava	1	8 ha	464	16.000
09	Soja	6	67 ha	87.278	150.750
10	Algodão	1	2 ha	3.964	10.000
11	Café	5	27 ha	56.061	120.000
12	Batata inglesa	3	4 ha	37.319	61.000
13	Batata doce	1	3 ha	3.407	14.400
14	Cevada	1	15 ha	18.405	30.000
15	Parreiral	1	1.600 pés	3.598	-----
16	Formação de mudas	3	56.500 mds	23.326	55.750
17	Formação de pastagens	9	286 há	265.011	-----
18	Aves de postura	13	18.550 cab.	1.203.302	1.705.611
19	Aves de corte	23	204.000 cab.	2.254.345	2.652.027
20	Patos de corte	1	500 cab.	12.200	18.000
21	Suíno engorda	13	1.363 cab.	718.940	1.168.059
22	Suíno criação	7	154 cab.	174.809	329.578
23	Cunicultura	5	1.272 cab.	49.252	62.578
24	Bovino leite	6	450 cab.	207.184	400.697
25	Apicultura	1	600 fam.	5.380	21.000
26	Vinificação	1	4.160 dz garraf.	314.107	582.400
27	Champagne	1	7.140 garrafas	78.030	178.500
28	Conhaque	1	1.330 garrafas	30.671	66.500
29	Pintura e bordado	1	20 jg.	860	1.600
30	Vestiário	1	10 jg.	920	1.500
	RESUMO				
	DESPEZA TOTAL..... Cr\$ 7.560.606,00				
	RECEITA PREVISTA..... CR\$ 12.115.932,00				
	* Alguns projetos têm sua receita prevista até 1978.				

Fonte: BRASIL, 1976a.

O quadro anterior apresenta uma relação de 30 projetos agrícolas e pecuários, elaborados pelas instituições e aprovados pela equipe da COAGRI para serem financiados pelo MEC. Destes projetos, observa-se que, no tocante à agricultura, era marcante o cultivo de pelo menos quatro culturas: olericultura, fruticultura, milho e arroz. Na pecuária, destacaram-se as aves de corte de postura, suíno de engorda e formação de pastagem. De um modo geral, foi financiado o valor de Cr\$ 7.560.606,00 (sete milhões, quinhentos e sessenta mil, seiscentos e

seis cruzeiros) no ano de 1976, cujo principal objetivo era a formação do técnico, oportunizando-lhe o contato com a prática e a realidade agrícola do país (BRASIL,1976a).

A execução dos projetos agropecuários com a exigência de lucratividade nas escolas era considerada importante pela sua capacidade de desenvolver no estudante uma formação articulada com a realidade do setor agropecuário ou de ser ele mesmo um profissional com condições de intervir positivamente no desenvolvimento do setor. A exigência de relatórios dos projetos agropecuários com os respectivos indicativos de produtividade e receitas auferidas é bastante presente nos relatórios enviados pelos colégios agrícolas à COAGRI/MEC, conforme indica a tabela a seguir, referente à produção dos projetos de aves de corte dos estabelecimentos subordinados à COAGRI.

Tabela 5 – Produção dos projetos de aves de corte dos estabelecimentos subordinados à COAGRI, 1979

COORDENAÇÃO NACIONAL DO ENSINO AGROPECUÁRIO					
RESUMO TOTAL DOS PROJETOS DE AVES - CORTE					
ESTABELECEMENTOS	EXTEN- SÃO (cab)	RECURSOS	1979	TOTAL DA PRO- DUÇÃO	%
			RECEITA PROGRA MADA		
01. E.A.F. de Manaus	15.000	525.000	660.000	899.216	136,2
02. E.A.F. de Castanhal	16.000	480.000	672.800	764.772	113,6
03. E.A.F. de Sao Luis	10.000	323.000	468.000	336.976	72,0
04. E.A.F. de Crato	22.000	538.000	1.000.000	321.640	32,1
05. E.A.F. de Belo Jardim	12.000	433.500	540.980	559.250	103,3
06. E.A.F. de Barreiros	6.000	168.000	230.000	302.281	131,4
07. E.A.F. de Satuba	4.000	112.000	180.000	203.397	112,9
08. E.A.F. de São Cristóvão	13.000	555.000	560.000	675.887	120,6
09. E.A.F. de Catu	-	-	-	-	-
10. E.A.F. de Alegre	12.000	285.000	496.800	533.546	107,3
11. E.A.F. de Santa Teresa	6.000	144.000	170.000	350.436	206,1
12. E.A.F. de Bambuí	15.000	539.240	870.000	690.583	79,3
13. E.A.F. de Barbacena	6.000	162.000	192.000	272.999	141,9
14. E.A.F. de Januária	17.600	422.860	565.760	538.099	95,1
15. E.A.F. de Muzambinho	10.000	250.000	340.000	7.760	2,2
16. E.A.F. de Rio Pomba	4.000	118.000	160.000	283.517	177,1
17. E.A.F. de Uberlândia	10.000	180.000	136.000	-	0,0
18. E.A.F. de Concórdia	96.000	60.000	144.000	254.964	177,0
19. E.A.F. de Sertão	7.000	190.000	295.500	82.553	27,9
20. E.A.F. de Bento Gonçalves	-	-	-	21.225	-
21. E.A.F. de Rio Verde	8.000	224.000	245.000	235.842	96,2
22. E.A.F. de Colatina	5.000	160.100	132.000	185.255	140,3
23. E.A.F. de Salinas	6.000	160.000	240.000	-	0,0
24. E.A.F. de Machado	8.000	200.000	226.000	157.498	69,6
25. E.A.F. de S. J. Evangelista	6.000	180.000	360.000	216.873	60,2
26. E.A.F. de Inconfidentes	-	-	-	-	-
27. E.A.F. de Cuiabá	1.000	24.000	40.000	18.472	46,1
28. E.A.F. de Urutai	-	-	-	-	-
TOTAL	315.600	6.433.700	8.924.840	7.913.041	88,6

CR\$ 1,00

FONTE: COAGRI/DAG - 79

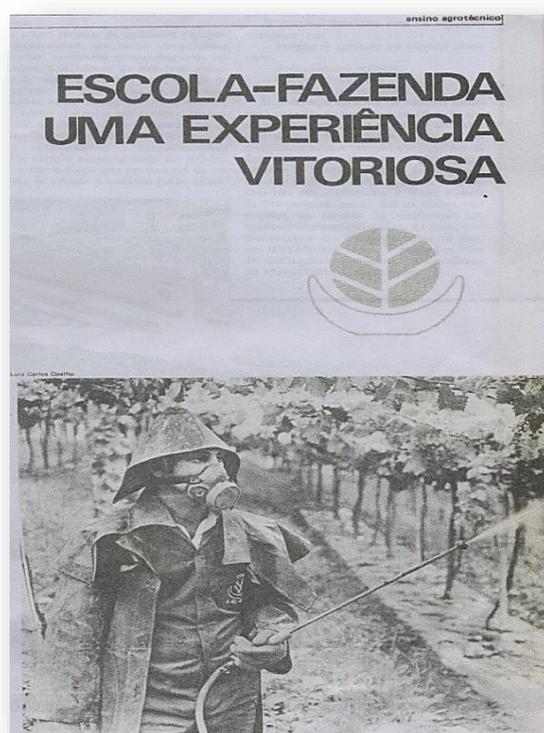
Fonte: BRASIL, 1979b.

Os relatórios enviados pelas escolas agrícolas à COAGRI/MEC apresentavam o resultado dos projetos agropecuários com aves-corte, executados no ano de 1979. Na tabela anterior, indica-se que das 28 escolas, apenas quatro não apresentaram projetos. A produção de cada estabelecimento de ensino variava de zero a 200%, quando comparada à receita que possuíam. Do total de 28 escolas, 12 obtiveram uma produção superior a 100% e duas não obtiveram produção.

Esses resultados serviam para o governo avaliar sua política de investimentos em expansão e modernização na agricultura e nos recursos humanos. Observava-se o desempenho das escolas agrícolas nos aspectos administrativos, econômicos e educativo (BRASIL, 1979b).

Sobre os resultados dos investimentos na formação do técnico em agropecuária, a COAGRI encarregou-se de divulgar, no ano de 1983, na Revista de Educação, as vantagens da adoção em toda a rede federal de escolas agrícolas do modelo escola-fazenda. Na divulgação institucional é indicada como exemplo exitoso a modernização das técnicas de ensino adotadas nas escolas de Bento Gonçalves (RS) e de Barbacena (MG).

Figura 21 – A Escola Agrotécnica Federal de Bento Gonçalves e o modelo escola-fazenda.



Fonte: COAGRI, 1983a, p.43

A Coordenação Nacional de Ensino Agropecuário apresentou, nessa revista, as experiências da Escola Agrotécnica Federal de Bento Gonçalves, do Rio Grande do Sul. De

acordo com os técnicos da COAGRI, Bento Gonçalves foi uma escola que conseguiu, por meio do modelo escola-fazenda, desenvolver-se dentro dos parâmetros nacionais de modernização da agricultura, especialmente por meio do curso técnico em Agricultura. Segundo o artigo, essa escola preparava os jovens para atuarem nas dimensões da “assistência técnica e extensão rural; pesquisa, fomento, crédito rural, comercialização e cooperativismo, como também formava profissionais aptos a atuarem em órgãos estatais ligados ao desenvolvimento da agricultura, como a Emater, Embrapa, Incra, dentre outros” (COAGRI, 1983b, p.44).

Figura 22 – Aluno da COAGRI como um modelo do novo brasileiro



Fonte: COAGRI, 1983b, p. 57

Ainda na Revista Educação de 1983, foi publicado o discurso do ministro da Educação e Cultura, general Rubem Ludwig, paraninfo de 92 formandos do Curso de Técnico em Agropecuária da Escola Agrotécnica Federal de Barbacena, em Minas Gerais. As palavras do ministro expressavam o entusiasmo do governo federal com o ensino agrícola, o desafio dos futuros profissionais e o reconhecimento dos alunos formados nas escolas agrotécnicas como “[...] modelo ideal do novo brasileiro – homem simples, sem vinculações ideológicas ou deformações elitistas de qualquer natureza.” (COAGRI, 1983b, p.56).

No processo de organização e funcionamento da escola-fazenda, também estiveram na pauta das preocupações a formação do técnico agrícola e a preparação dos gestores, professores e técnicos, tanto na estruturação física quanto na necessidade de novas técnicas de ensino. Neste sentido, foram realizados cursos de capacitação, treinamentos, encontros para diretores, técnicos administrativos, além de cursos e projetos de aperfeiçoamento para os docentes. Havia

um investimento em torno da qualificação técnica e profissional dos professores e diretor, além de uma remuneração condizente aos professores a fim de que estes pudessem trabalhar em regime de dedicação exclusiva (BRASIL,1972a). Para este investimento, coube à COAGRI, em parceria com o Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para Formação Profissional (CENAFOR), a incumbência de qualificar professores e técnicos dos cursos profissionalizantes, bem como elaborar métodos pedagógicos para a formação profissional e desenvolver cooperação com órgãos nacionais e internacionais (BRASIL,1979b).

O Ministério da Educação, juntamente com a COAGRI e o CENAFOR, desenvolveu o projeto “Capacitação de recursos humanos para o ensino agrícola”. Suas metas foram planejadas para o período de 1975-1979 e estiveram relacionadas ao treinamento para diretores e coordenadores, como também ao aperfeiçoamento, habilitação e atualização de professores das áreas pedagógicas e específicas do ensino agrícola. Numa perspectiva de investimentos na compreensão das inovações trazidas pela escola-fazenda para os recursos humanos, foram identificados alguns cursos de capacitação e seminário realizados nas escolas agrícolas da rede federal de ensino profissional, no período de 1976 a 1981, conforme o quadro a seguir.

Quadro 15 – A qualificação do corpo docente, técnico e administrativo (1976-1981)

Nº	CURSOS	ANO	LOCAL/PÚBLICO
01	Seminário de currículo de 2º grau	1976	Natal-RN/Escolas agrícolas da Região Nordeste
02	Seminário de currículo de 2º grau	1976	Vitória-ES/Escolas agrícolas da Região Sudeste
03	Seminário de Planejamento de currículo	1976	Brasília-DF
04	Encontro de Orientadores de cooperativa-escolar	1976	Paraná-PR
05	Curso de disciplinas de formação especial do ensino agrícola	1977	Rio Grande do Sul/94 docentes
06	Curso de disciplinas de formação especial do ensino agrícola	1977	Pernambuco/30 docentes
07	Curso de disciplinas de formação especial do ensino agrícola	1977	Pará/19 docentes
08	Curso de Zootecnia (2)	1977	28 docentes
09	Curso de Agricultura (2)	1977	29 docentes
10	Curso de Cooperativismo	1977	20 docentes
11	Curso de Inseminação Artificial	1977	14 docentes
12	Curso de elaboração de projeto para Pecuária Bovina	1977	37 docentes
13	Curso sobre Escola-Fazenda (1979b – relatório)	1979	São Paulo/SP

14	Curso sobre cooperativa-escolar das escolas agrotécnicas federais e da Secretaria de Educação do Estado	1981	Paraná/170 professores
----	---	------	------------------------

Fonte: BRASIL, 1976b; 1978; 1979a, 1982b.

Assim, a partir de 1976, a qualificação dos recursos humanos foi priorizada pela COAGRI, pelos fatores da atualização e expansão do ensino profissionalizante, especialmente pelo interesse na ampliação do modelo escola-fazenda. Os cursos e seminários realizados nos estabelecimentos de ensino agrícola pretendiam a qualificação dos recursos humanos, por meio das novas roupagens sobre o currículo do ensino de 2º grau, o funcionamento das cooperativas e o aprofundamento teórico sobre a formação especial desse ensino.

Em 1976, representantes do CENAFOR encontraram dificuldades para melhorar a qualidade dos profissionais docentes e técnicos, principalmente pela instabilidade do corpo docente, uma vez que “justamente os elementos melhor qualificados são mais propensos a se evadirem já que para eles as ofertas de trabalho são maiores” (BRASIL, 1976b).

O aperfeiçoamento e a habilitação para os docentes do ensino agrícola de 2º grau foram planejados e realizados no período de 1974 a 1979, alcançando um total de 695 participantes, 85 dos quais foram capacitados no **Esquema I** (professores e portadores de diplomas de ensino superior com habilitações específicas), 113 no **Esquema II** (professores, portadores de diplomas de ensino técnico e de nível médio), 222 nos cursos de aperfeiçoamento e 15 nos cursos de pós-graduação. A tabela a seguir apresenta o quantitativo de professores alcançados nos cursos citados durante o período de 1974 a 1979.

Tabela 6 – Aperfeiçoamento e habilitação de docentes (1974-1979)

CURSOS	1974	1975	1976	1977	1978	1979	TOTAL
Esquema I	20	22	30	10	-	-	82
Esquema II	-	-	-	36	77	-	113
Aperfeiçoamento	-	-	222	51	113	99	485
Mestrado em Educação	-	6	3	6	-	-	15
Total	20	28	255	103	190	99	695

Fonte: BRASIL, 1979a.

A avaliação dos investimentos nos recursos humanos, especialmente na qualificação dos docentes, técnicos e diretores da rede federal de ensino, pode ser identificada por meio dos resultados obtidos pela rede de ensino ao longo da atuação da COAGRI. Um dos instrumentos

dessa análise é o relatório de 1979, contendo publicações das experiências realizadas pelas escolas agrotécnicas. O relatório produzido pela COAGRI foi resultado da palestra proferida pelo diretor geral desse órgão no “VI Encontro dos Profissionais dos Estabelecimentos de Ensino Agropecuário”, ocorrido na Escola Agrotécnica Federal de São Cristóvão (São Cristóvão/SE). O diretor, Oscar Lamounier Godofredo Júnior, analisou o desempenho das escolas da rede de ensino profissional agrícola sob sua coordenação.

Além dos cursos para professores, foram estruturados cursos de capacitação para diretores e técnicos das unidades de ensino agrícola. Esses cursos ocorriam anualmente, “[...] buscando proporcionar troca de experiências, discutir e analisar problemas afetos a áreas, e promover o entrosamento com outros órgãos que atuam no setor primário.” (BRASIL, 1979a). A figura seguinte representa o resultado de um dos encontros nacionais de entrosamento entre técnicos dirigentes subordinados ao MEC, ocorrido em Brasília, no ano de 1982.

Figura 23 – Encontro técnico dos dirigentes do MEC, 1982



Fonte: Acervo da Escola Agrotécnica Federal de São Cristóvão/SE.

Na fotografia do 1º Encontro Técnico dos Dirigentes do MEC, apresentada na figura anterior, é possível identificar o diretor geral da COAGRI, Oscar Lamounier Godofredo Júnior

(o primeiro identificado à direita), acompanhado de dirigentes de escolas agrícolas, dentre eles o diretor do Colégio Agrícola Benjamin Constant-SE, Francisco Gonçalves (o primeiro, identificado à esquerda). O objetivo do encontro era examinar a realidade da educação, no período vigente, tendo em vista o desenvolvimento da Educação Básica. O encontro fez parte das ações desenvolvidas pela COAGRI na década de 1980.

Os gestores do MEC/COAGRI indicavam a preocupação em um tipo de educação que impulsionasse o desenvolvimento agrícola, e para isso apontavam a necessidade de investimentos na formação de recursos humanos em função da evolução tecnológica e do desenvolvimento da economia do país (BRASIL,1984b).

4 O MODELO ESCOLA-FAZENDA NO COLÉGIO AGRÍCOLA BENJAMIN CONSTANT

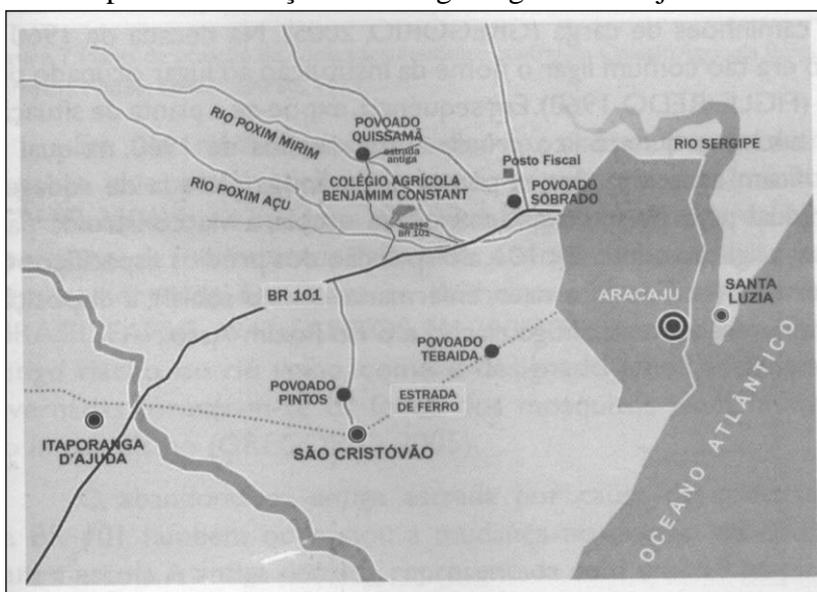
Esta seção analisa, numa perspectiva local, o modelo de ensino escola-fazenda no processo de expansão do Colégio Agrícola Benjamin Constant, considerando a ampliação da sua estrutura física e o aumento da matrícula. A escola é apresentada ressaltando aspectos da sua constituição e do cenário agrícola do estado de Sergipe, sem esquecer as diretrizes nacionais e/ou condicionantes discutidas nas seções anteriores desta tese.

O sentido da expansão é discutido relacionando-se com representações a respeito do modelo escola-fazenda, no que se refere ao seu desenvolvimento e necessidade de modernização dos métodos e técnicas de produção a serem incutidos por meio do ensino profissional agrícola oferecido.

4.1 – COLÉGIO AGRÍCOLA BENJAMIN CONSTANT

O Colégio Agrícola Benjamin Constant localiza-se no povoado Quissamã, município de São Cristóvão, na região leste do Estado de Sergipe. Ocupou uma área, com cerca de 800 hectares de terras disponíveis, caracterizadas pelo tipo de solo massapê, férteis e adequadas ao plantio. Convém frisar que esse colégio é beneficiado por ser banhado pelos rios Poxim-Açu e Poxim-Mirim, conforme indica o mapa a seguir.

Figura 24 – Mapa de localização do Colégio Agrícola Benjamin Constant (1965)



Fonte: CONCEIÇÃO (2012)

Na década de 1960, a escola localizava-se num espaço rural, a dois quilômetros de distância da rodovia BR 101, conforme está ilustrado no mapa anterior. A instituição fica afastada cerca de 14 quilômetros da cidade de origem, São Cristóvão, e 16 quilômetros do centro urbano da capital de Sergipe, Aracaju.

Até a década de 1970, o Estado de Sergipe era considerado agrícola, devido à concentração das atividades de produção na área rural. Por esse motivo, havia uma concentração da população no espaço rural. A maioria morava no campo, desenvolvendo algum tipo de atividade, com rendimentos econômicos baixos (MELO, 2009). No período de 1970 a 1980, o estado apresentou o panorama de uma população predominantemente jovem e adulta, com um índice de 61,3%, na década de 1970, com acréscimo para 66.9%, na década seguinte. Nesses grupos de idade, concentrou-se a maioria da população ativa, destacando-se o ingresso prematuro de crianças no mercado de trabalho, tornando-se mais agravante essa realidade na área rural, pois a participação de menores no trabalho do campo servia para aumentar a renda e a produção familiar. Este fator contribuía para a evasão escolar de crianças do grupo etário de 0 a 9 anos (SANTOS E ANDRADE, 1998, p. 35).

Na trajetória do Colégio Agrícola Benjamin Constant predominou, pelo menos até a década de 60 do século XX, uma política de assistência aos alunos em residência, alimentação, saúde, enxoval, dentre outros benefícios, para atender a um público de origem pobre, órfãos, filhos de trabalhadores rurais e urbanos, oriundos de diferentes municípios do estado de Sergipe (CONCEIÇÃO, 2010).

A partir de 1967, configurava-se uma nova proposta de ensino agrícola para o desenvolvimento da agricultura e do espaço rural, o modelo escola-fazenda, que de uma forma geral, acrescentava às práticas de ensino agrícola o princípio do “aprender a fazer fazendo”; incentivava a produção para a autossustentação da escola, nas dimensões ensino/trabalho/produção e pretendia a expansão do ensino dentro da rede federal.

No ano de 1968, o Colégio Benjamin Constant oferecia o curso ginásial agrícola (curso de iniciação agrícola e curso de mestria agrícola), o colegial agrícola (curso técnico agrícola) e o técnico de economia doméstica rural, que funcionou em nível médio⁴⁷. No ano de 1971, a escola finalizou a última turma de ensino ginásial, ofertando o curso colegial até o ano de 1972. A partir desta data, a denominação do ensino mudou, e a escola permaneceu ofertando duas habilitações, conforme o quadro que segue.

⁴⁷ O curso Técnico de Economia Doméstica era ofertado em três anos, em regime de internato. Esse curso pretendia melhorar os “hábitos de caráter econômico e social, educativo, de alimentação e saúde” (BRASIL.CABC, 1977, p.1-2).

Quadro 16 – Habilitações no Colégio Benjamin Constant (Década de 1970)

Nº	Habilitação	Duração	Finalidade
01	Curso Técnico em Agropecuária	3 anos	Formar um profissional capaz de contribuir para a solução dos principais problemas com que se defronta a agropecuária.
02	Curso Técnico de Economia Doméstica	3 anos	Formar o profissional capaz de colaborar no desenvolvimento dos planos que objetivam melhorar e/ou modificar os hábitos de caráter econômico, social, educativo, de alimentação e saúde.

Fonte: BRASIL.CABC, 1977.

A escola ofertava duas modalidades de habilitações técnicas, com duração de três anos; uma era voltada para as atividades agropecuárias e a outra tinha a pretensão de colaborar com a melhoria dos hábitos nos aspectos da economia, social, alimentação e saúde.

No período de 1970 a 1973, dos 202 alunos concluintes⁴⁸, 94 eram do curso ginásial e 108 eram do curso colegial. A idade dos alunos variava de 11 até 28 anos, sendo que a predominância recaía para as idades de 14 e 15 anos, no curso ginásial e no colegial variava entre 17 e 19 anos. Havia uma significativa mobilização de jovens à procura do colégio, os quais eram oriundos de mais de 20 cidades do Estado de Sergipe, com maior frequência para os municípios de Cedro de São João (10), Frei Paulo (10), Propriá (09), Aracaju (08), Gararu (07) e Porto da Folha (06). Além destes, a escola também recebia alunos dos Estados de Pernambuco (2), Alagoas (3), Bahia (4) e Rio de Janeiro (1) (BRASIL.CABC, 1970a).

Na maioria dos municípios, funcionava o ensino primário; em alguns até o ginásial. O Colégio Benjamin Constant era uma instituição pública que oferecia um ensino técnico profissionalizante agrícola, de nível médio. O ensino médio no estado de Sergipe, principalmente nas décadas de 1960 e 1970, estava centralizado na capital, Aracaju, em colégios públicos e particulares, como o Atheneu Sergipense, Tobias Barreto e Jackson de Figueiredo. E o ensino profissionalizante era ofertado na Escola Técnica Federal de Sergipe (Aracaju)⁴⁹ e também em instituições de ensino profissionalizante do comércio e da indústria, por exemplo a Escola Técnica de Comércio de Itabaiana, o Colégio Estadual Murilo Braga (Itabaiana) e o SENAI (Aracaju).

⁴⁸ Essa análise foi feita a partir do Livro de Registro dos alunos concluintes dos cursos ginásial e colegial agrícola, do Colégio Agrícola Benjamin Constant, dos anos de 1970 até 1973.

⁴⁹ A escola foi inaugurada no ano de 1911, com a denominação de Escola de Aprendizes Artífices de Sergipe (EAA/SE). A partir da década de 1960, a Escola técnica ofertou cursos de nível técnico em Edificações, Estrada, Eletromecânica, Eletrotécnica e Máquinas e Motores (SANTOS NETO, 2009).

A forma de ingresso no Benjamin Constant ocorria por meio de exame de seleção. Os alunos vinham de muitos municípios do estado de Sergipe e até de outros estados e, com diferentes idades, ingressavam na instituição; alguns desde o ginásio, e seguiam o ensino colegial; outros cursavam apenas o curso técnico colegial (BRASIL.CABC, 1970a).

Conforme os regimentos internos do Colégio, referentes às décadas de 1970 e 1980, o ingresso dos alunos na 1ª série do ensino de 2º grau, deveria ocorrer por meio do exame de seleção. O documento regimental da 1980 abordava a presença do edital, no qual deveriam constar a data de abertura do processo seletivo, a relação dos cursos, o número de vagas, os critérios de classificação, a relação das provas, entre outras informações.

Parágrafo único – Do edital de abertura das inscrições, constarão: os cursos oferecidos e respectivas vagas, os prazos de inscrição, a documentação exigida, a relação das provas e testes, os critérios de classificação, os pré-requisitos para matrícula, como idade limite, escolaridade e demais informações úteis.

Art. 66. As inscrições serão feitas na Secretaria Escolar do Estabelecimento, em prefeituras municipais, instituições e/ou órgãos credenciados pela Escola.
Art.69. O planejamento e a execução do exame de seleção ficarão sob a responsabilidade de comissão designada pelo Diretor da Escola.
(BRASIL.CABC, 198?)

A primeira fase do processo seletivo era constituída de uma banca formada por professores, a qual era responsável para planejar e executar o exame de seleção. A comissão deveria organizar, aplicar, fiscalizar e corrigir as provas dos candidatos (BRASIL.CABC, 1975). Um desses exames envolveu uma avaliação escrita das matérias de Português, Matemática e Conhecimentos Gerais, devendo o candidato obter uma média igual ou superior a 6,0 (Augusto César, 2019). Já na década de 1980, a disciplina de Matemática era substituída por Ciências. Passada a primeira fase, era realizada uma entrevista com os aprovados. A entrevista tinha como finalidade fazer uma avaliação vocacional dos candidatos, requisito sempre presente em diretrizes da COAGRI e do próprio ensino profissional do período. Após a fase seletiva, os alunos eram submetidos a um diagnóstico médico, com seus resultados registrados numa “ficha médica”. Essa avaliação médica era composta por uma anamnese orientada (número de irmãos, pais vivos e saudáveis, condições do parto) e exames físicos (crânio e face, pescoço, membros superiores, tórax, abdômen, sistema nervoso). Ao final, constava a assinatura médica com um parecer de que o aluno “[...] não sofre de moléstia infecto-contagiosa, não apresenta defeito físico e tem íntegros os órgãos dos sentidos” (BRASIL.CABC, 1973a).

Apesar do processo seletivo⁵⁰, em determinado período a preferência das vagas nas instituições federais de ensino profissional agrícola estava reservada para os agricultores ou seus filhos⁵¹.

Art. 1º Os estabelecimentos de ensino médio agrícola e as escolas superiores de Agricultura e Veterinária, mantidos pela União, reservarão, anualmente, de preferência, 50% (cinquenta por cento) de suas vagas a candidatos agricultores ou filhos destes, proprietários ou não de terras, que residam com suas famílias na zona rural e 30% (trinta por cento) a agricultores ou filhos destes, proprietários ou não de terras, que residam em cidades ou vilas que não possuam estabelecimentos de ensino médio (BRASIL, 1968).

Para usufruir dessa lei, o aluno da instituição deveria apresentar uma declaração à secretaria escolar, comprovando que trabalhava com terra ou que era filho de um agricultor, conforme a figura seguinte.

Figura 25 – Declaração de filiação de agricultor (1982)

EMATER-SE
(CONT.)

Estância, 08 de novembro de 1982.

DECLARAÇÃO

Declaramos, para os devidos fins, que o Sr. _____
é filho do Agricultor _____,
brasileiro, natural de Estância, residente à Rua _____ nº
38, nesta cidade.

EMATER - SE
Godofredo Vieira de Albuquerque
SUPERVISOR LOCAL

AD-17

Fonte: Coordenação de Registro Escolar -CRE. BRASIL.CABC,1982

A declaração de filiação de Agricultor dava ao declarante uma condição mais vantajosa do que a dos outros candidatos, pois a lei priorizava alunos com perfil agrícola, tendo em vista

⁵⁰ Jorge Carvalho do Nascimento (2004a) identificou que no início da criação da instituição (Patronato São Maurício) não havia competição para a entrada dos alunos, pois no ano de 1924 aquele espaço não era desejado.

⁵¹ Havia muitos pedidos políticos para que fosse facilitada a entrada de determinados candidatos na instituição (NASCIMENTO, 2004).

que o processo seletivo era considerado rigoroso, e nem todos conseguiam uma nota suficiente para a aprovação. Muitos dos que não alcançavam tais critérios conseguiam estudar na escola por conta de pedidos políticos (NASCIMENTO, 2004a).

A partir da década de 1960, a demanda pela instituição foi crescente. O número de participantes nas seleções para o curso técnico em agropecuária foi sempre maior do que o da previsão de vagas. Em 1979, foram 299 inscritos para 120 vagas; em 1980, foram 232, e no ano de 1981, foram 360 inscritos para o mesmo número de vagas. Nesse período, o prestígio da instituição era grande, o que tornou o processo seletivo mais concorrido. A procura pela escola foi tão grande que as provas do processo seletivo tiveram que ser realizadas em mais de uma escola, na cidade de Aracaju (NASCIMENTO, 2004a).

Nas décadas de 1970 e 1980, um aspecto a ser considerado na matrícula e na frequência do curso de Agropecuária é a presença feminina no curso de agropecuária. Naquele período, a predominância dos concluintes desse curso era masculina, com exclusividade até o ano de 1975. A partir do ano seguinte, registraram-se ocorrências de mulheres que concluíram o curso, conforme pode ser conferido neste quadro:

Tabela 7– Presença feminina no curso de Agropecuária (1970-1980)

Nº	ANO	MASC	FEM	TOTAL
1	1976	159	5	164
2	1977	54	-	54
3	1978	81	4	85
4	1979	86	4	90
5	1980	107	4	111
6	1981	112	7	119
7	1982	81	3	84
8	1983	124	6	130
9	1984	144	6	150
10	1985	-	-	-
11	1986	127	7	134

Fonte: Arquivo da Secretaria Escolar

De acordo com o quadro anterior, a partir do ano de 1976, as meninas começaram a marcar presença no curso de agropecuária, apesar de ser muito pequena a sua participação, que

variava entre três alunas, em uma turma de 84 matriculados, e sete, nas turmas dos anos de 1981 e 1986, com 119 e 134 alunos, respectivamente.

O direito de a mulher frequentar cursos técnicos de ensino agrícola estava garantido desde a Lei Orgânica (1946), porém tal direito era acompanhado de algumas recomendações.

Art. 51. O direito de ingressar nos cursos de ensino agrícola é igual para homens e mulheres.

Art. 52. No ensino agrícola feminino serão observadas as seguintes prescrições especiais:

1. É recomendável que os cursos do ensino agrícola para mulheres sejam dados em estabelecimentos de ensino de exclusiva frequência feminina.

2. Às mulheres não se permitirá, nos estabelecimentos do ensino agrícola, trabalho que, sob o ponto de vista de saúde, não lhes seja adequado.

3. Na execução dos programas, em todos os cursos, ter-se-á em mira a natureza da personalidade feminina e o papel da mulher na vida do lar.

4. Nos dois cursos de formação do primeiro ciclo, incluir-se-á o ensino de economia rural doméstica.

5. Além dos cursos de continuação para mulheres que trabalhem na agricultura e destinados a dar-lhes sumário ensino de um ofício agrícola, ministrarão os estabelecimentos de ensino agrícola a mulheres que trabalharem nas lides do lar cursos de continuação de economia rural doméstica para ensino rápido e prático dos comuns misteres da vida doméstica rural (BRASIL, 1946 – grifo nosso).

O artigo 51 da Lei Orgânica (BRASIL, 1946) apresenta um título específico sobre o ensino agrícola feminino. Nesse artigo, havia restrições e encaminhamentos, observando-se que, igualmente ao homem, a mulher poderia cursar o ensino agrícola. No entanto, não lhe era permitido realizar trabalhos considerados inadequados à sua saúde, e os cursos deveriam ter como foco a personalidade feminina, bem como as suas inclinações para a vida do lar. Isto é, embora tivesse direitos iguais aos do homem, a quem era ofertado o ensino técnico de Agropecuária indicativo de trabalho pesado, à mulher era prescrito o ensino rural de economia doméstica, rápido e prático.

No Colégio Benjamin Constant, a partir da década de 1970, as circunstâncias favoreciam a ampliação das ofertas de ensino no colégio. Nesse período, a escola oferecia três regimes administrativos: internato, semi-internato e o externato.

Os estudantes atuavam em todos os campos de atividades na escola, em sala de aula, nos Laboratórios e Práticas de Produção e na cooperativa. Os internos permaneciam na escola durante os finais de semana, feriados e no período de férias, seguindo a “escala de atividades” (BRASIL, 1972c). Essa escala estava organizada conforme esta ilustração:

Figura 26 – Escala de distribuição semanal dos alunos

Q U A D R O 1
DISTRIBUIÇÃO SEMANAL DOS ALUNOS NAS DIVERSAS ATIVIDADES NO LPP E NO PAO
ANO LETIVO DE _____
SEMANA "A"

					L P P				
I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X
SÉRIE	CLASSE	GRUPO	Nº DE ALUNOS	PAO	AGRICULTURA	ZOOTECNIA	IND. RURAL	OF. RURAL	HORTICULTURA
DISPONIBILIDADE DE MÃO-DE-OBRA									
ALUNO POR DIA EM CADA SETOR									

Fonte: BRASIL,1972c. Acervo: Colégio Agrícola Benjamin Constant

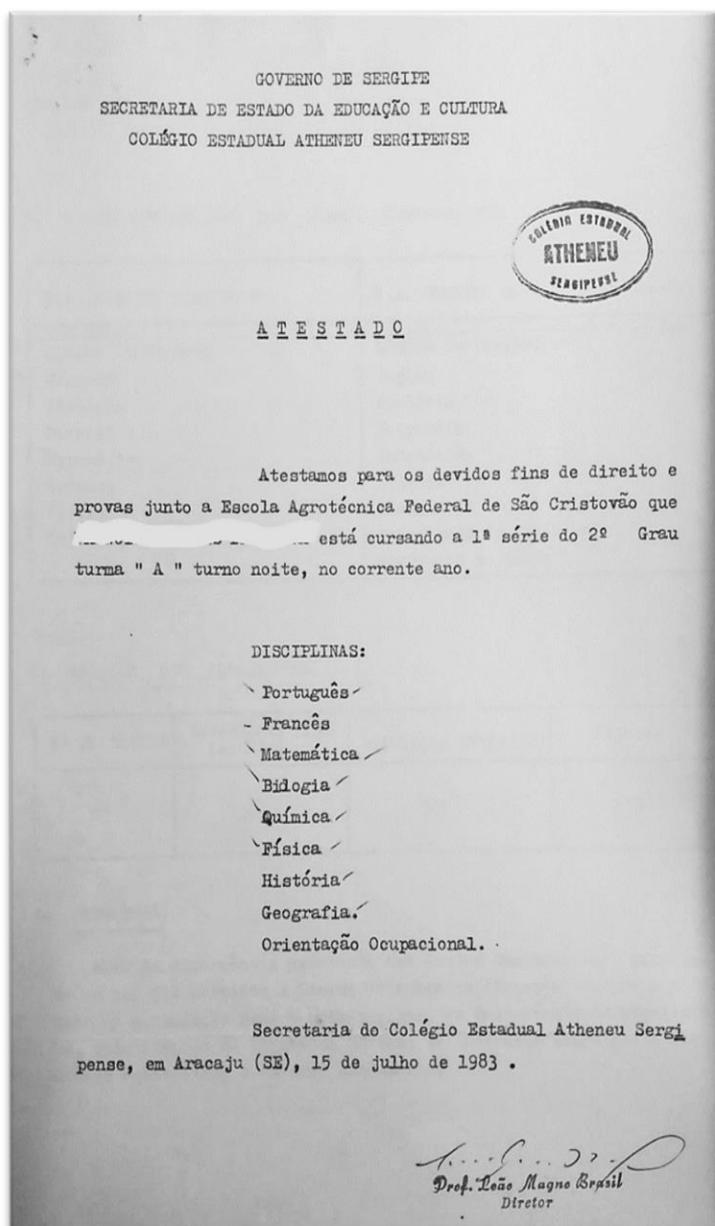
A escala de distribuição semanal dos alunos, apresentada anteriormente, era constituída por um quadro dividido em séries, classes e grupo, devendo compor, no mínimo, 10 alunos. O quadro identificava a localização dos alunos, distribuídos entre as atividades nos LPPs ou no PAO. Enquanto um grupo desempenhava suas funções no LPP, o outro grupo estava no PAO (BRASIL,1972c). O quadro era construído, contabilizando um número de aulas a partir do primeiro ao último dia do ano letivo, de forma ininterrupta, incluindo feriados, sábados, domingos e férias.

Na estrutura do modelo escola-fazenda, a escala era um instrumento de organização programado para suprir o acompanhamento das atividades de campo no tempo regular das aulas e, necessariamente, nos períodos de finais de semana, feriados e férias, tendo em vista que diariamente as plantas e animais necessitavam de cuidados.

No regime de semi-internato, os alunos frequentavam dois turnos na escola. Iniciavam a rotina a partir do horário das 7h, na aula de sala ou de campo, e encerravam às 17h30, quando retornavam para as suas casas. Eles também participavam da escala de atividades na escola, no período regular das aulas, nos finais de semana e nas férias. Os semi-internos, durante as férias, dividiam-se em dois grupos; um deles ficava na escola durante o primeiro tempo, depois reversava com o outro grupo, durante o segundo tempo das férias (NASCIMENTO, 2004).

No Colégio Agrícola Benjamin Constant, entre as décadas de 1970 e 1980, o externato funcionou com alunos do ensino de 2º grau da rede estadual de ensino. Eles cursavam em suas escolas de origem as disciplinas de conhecimento geral, conforme pode ser observado no documento seguinte.

Figura 27 – Atestado de intercomplementaridade com o Colégio Estadual Atheneu Sergipense (1983)



Fonte: BRASIL.CABC, 1983a. Acervo da Coordenação de Registro Escolar – CRE

Conforme o atestado de intercomplementaridade aí apresentado, o aluno estudava as disciplinas de Conhecimento Geral, referentes à 1ª série do 2º grau, no Colégio Estadual Atheneu Sergipense, no turno da noite, e devia frequentar as disciplinas do curso de

agropecuária no Colégio Agrícola Benjamin Constant, de forma concomitantemente, porém em horários contrários.

O investimento por esse regime de ensino estava relacionado ao projeto de crescimento do colégio, o qual, “[...] à medida que se expandia seus serviços, a escola estabeleceu um convênio com a Secretaria da Educação do Estado de Sergipe, objetivando a oferta de cursos em regime de intercomplementaridade” (NASCIMENTO,2004, p.270). O convênio, naquela época, era estabelecido com as escolas estaduais Costa e Silva e o Atheneu Sergipense, e o interessado ao curso profissionalizante deveria se submeter a um processo seletivo específico aos alunos da rede estadual.

Para a realização do processo seletivo, o diretor do Colégio Benjamin Constant criava uma portaria em que os professores eram designados para a constituição de uma banca, responsável por organizar, aplicar, fiscalizar e corrigir as provas escritas dos candidatos, alunos do sistema estadual de ensino, na condição de intercomplementaridade com o estabelecimento (BRASIL.CABC,1976a). O aluno submetido a esse regime de ensino poderia requerer transferência para o internato, conforme o documento a seguir.

Figura 28 – Pedido de transferência para o regime de internato (1983)

Ilmo. Sr. Presidente do Conselho de Professores da Escola Agrotécnica Federal de São Cristóvão-SE

MINISTERIO DA EDUCACAO E CULTURA
Escola Agrotécnica federal de São Cristóvão
SÃO CRISTÓVÃO - SERGIPE
PROTOCOLO Nº. 210/83
Em, 13 de Dezembro de 1983
S. M. Santos
ENCARREGADO

, abaixo assinado, aluno desta Escola, matriculado na 1ª série do Curso Técnico de Agropecuária no ano letivo de 1983, em regime de intercomplementaridade, vem muito respeitosamente, solicitar a V. Sa. se digne conceder sua transferência escolar do Colégio Estadual "Atheneu Sergipense" para esta Escola, em regime de internato, como aluno regular, matriculando-se na 2ª série do mencionado curso para o ano de 1984, uma vez que o mesmo encontra-se impossibilitado de continuar seus estudos face a sua situação financeira, em continuar pagar pensão em Aracaju.

Nestes termos
Pede deferimento.

Quissamã, 13 de dezembro de 1983

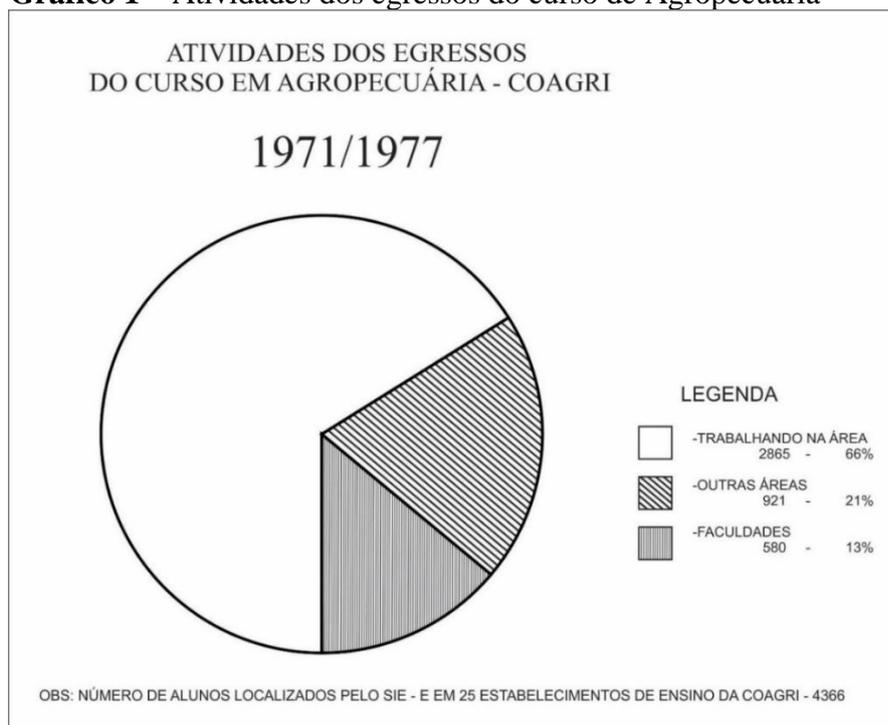
A DAT para colar no registro do aluno o Conselho de Professores do dia 09/10/83
Deferido por maioria de votos.

Fonte: BRASIL.CABC, 1983b. Acervo da Coordenação de Registro Escolar -CRE

Conforme o documento de transferência de regime de estudos, o aluno estudou a 1ª série do curso de agropecuária em regime de intercomplementaridade nos colégios Benjamin Constant e Atheneu Sergipense, mas a sua falta de condição financeira para continuar pagando um pensionato em Aracaju impedia-o de continuar os estudos no regime ao qual foi anteriormente submetido. A solicitação de transferência deveria ser submetida ao conselho de professores a fim de que fosse deferida ou negada. Nesse processo, avaliava-se o grau de equiparação da grade curricular e a disponibilidade dos alojamentos.

O internato no Colégio Agrícola Benjamin Constant, na década de 1980, era um forte atrativo aos jovens residentes em municípios afastados da escola que não tinham condições de pagar um pensionato. Conforme o professor Joaquim Tavares da Conceição (2015), já na década de 1960, a instituição começava a ser vista como uma oportunidade para esses jovens que almejavam uma ocupação profissional agrícola. Assim, o interesse em estudar nesse colégio passava por processo de transformação, desde a década de 1950, “[...] provocado pela crescente procura por parte também das camadas médias da população (filhos de médios proprietários rurais, pequenos comerciantes, funcionários públicos etc.)” (CONCEIÇÃO, 2015, p. 608). Para esse autor, a procura pela escola a partir do fim da década de 50 do século XX em diante estava associada a fatores como a possibilidade de ocupação profissional e/ou de conclusão do ensino secundário, principalmente depois da implantação do curso técnico agrícola, que possibilitou aos egressos almejar espaços profissionais em empresas públicas e particulares, buscando uma ocupação profissional em setores da atividade agropecuária.

Os fatores relacionados ao emprego e à conclusão do 2º grau permaneceram na década de 1970 e 1980, já sob as diretrizes do modelo escola-fazenda, conforme o panorama nacional das atividades dos egressos do curso de agropecuária, apresentado pela COAGRI. Neste sentido, vejamos o gráfico a seguir:

Gráfico 1 – Atividades dos egressos do curso de Agropecuária

Fonte: BRASIL, 1979a

O estudo da COAGRI aponta que no período de 1971 a 1977, dos 4.366 alunos egressos do curso de agropecuária, 2.865 (que corresponde a 66%) conseguiram colocação no mercado de trabalho na área relacionada ao curso.

Assim, é possível afirmar que a procura pelos estudos no Colégio Benjamin Constant, no recorte temporal desta pesquisa, esteve centrada em, no mínimo, dois motivos principais, quais sejam: as condições objetivas de conseguir um emprego na área da formação profissional ou a continuação dos estudos de nível superior, proporcionada pela formação secundária. Igualmente, deve ser considerada a representação da escola como um espaço qualificado de formação profissional e de formação de ensino médio, resultante do sucesso profissional e/ou acadêmico dos estudantes egressos. Este último aspecto é bastante recorrente nas memórias de estudantes (Augusto César, 2019) e também constatado em outros estudos acerca dessa instituição escolar (NASCIMENTO, 2004).

A maioria dos egressos residiam em municípios distantes da localização do colégio, onde o ensino de 2º grau era inexistente e as famílias não tinham condições de conduzir seus filhos para estudarem na capital, pois teriam de pagar internato. Para esses estudantes, a escola serviu como “tábua de salvação”, pois o colégio oferecia internato, alimentação e um “estudo de qualidade” (Hunaldo Oliveira, 2018). Para alguns egressos, ou ingressavam no Colégio Agrícola Benjamin Constant ou retornariam para “trabalhar na roça”, numa agricultura de

subsistência, ajudando no sustento da família, sem possibilidades para continuar os seus estudos. O egresso José Castor Neto, em entrevista concedida à Revista Clube A, conta que optou pela primeira alternativa:

Não pensou duas vezes, arrumou as malas e partiu para São Cristóvão, há 170 km de casa. Passou no exame de admissão. A fase seguinte seria uma triagem feita por professores e diretores da escola, que veriam se o aluno teria condições de contribuir financeiramente com o instituto, além de verificar se teria condições de comprar uniformes, roupas de banho e de cama e materiais escolares. ‘Eu não tinha. Não tinha dinheiro para nada daquilo. Plantávamos para comer[...]’ (CLUBE A, 2016, p. 32).

Segundo relatos orais de estudantes egressos, a escolaridade auferida no Colégio Agrícola Benjamin Constant proporcionava “mudança de vida” (Hunaldo Oliveira, 2018) e condições objetivas de mudança social. Provavelmente, boa parte dos egressos, baseados em experiências bem-sucedidas dos seus conterrâneos (Rogério Evangelista, 2019), buscavam a escola como uma possibilidade de auferir uma ocupação profissional futura, resultante da formação profissional adquirida. Esta era uma situação bastante real no cenário da década de 70 do século XX.

Era recorrente, no período estudado, a exaltação do “valor do colégio agrícola” entre egressos e familiares, situação que motivava outros jovens interioranos, de Sergipe e dos estados vizinhos, a recorrerem ao Colégio Agrícola Benjamin Constant em busca da formação profissional agrícola por ele proporcionada. Muitas vezes o “sucesso profissional” – ter conseguido um emprego na área de formação técnica – de um parente egresso do Colégio era um grande impulso para jovens de um determinado município recorrerem à escola (Luiz Carlos, 2019).

A motivação para o egresso Rogério Evangelista foi a conquista de uma profissão, de um emprego, estimulado pelo desejo dos pais que investiam na empregabilidade de seus filhos. No entanto, existiam egressos que fizeram o curso sem a motivação inicial pela profissão:

Nunca tive! Agora já pelo fato de meus dois irmãos terem estudado lá, aí minha mãe achou que eu tinha que ir para lá, e também as condições, na época não tínhamos dinheiro, tínhamos que pagar passagem para ir para Aracaju. [...] Meu irmão mais velho foi de livre e espontânea vontade, ele queria mesmo fazer o curso técnico, o mais novo também foi aos trancos e barrancos, também não queria, foi por causa de minha mãe. Eu queria fazer científico para depois fazer o vestibular, ficava mais fácil! Naquela época tinha jogos

estudantis, tinha esporte, eu gostava muito de esporte e em Aracaju era mais fácil para mim⁵² (Luiz Carlos, 2019).

Existiam também aqueles alunos que não tinham o ideal de ser um técnico agrícola, mas mesmo assim se submetiam às condições de um internato e das vantagens do ensino e da assistência dele proveniente. Havia outros que procuravam trabalho e ainda aqueles que almejavam obter conhecimento agrícola e dar continuidade a seus estudos nas áreas das ciências agrônomas ou veterinárias. Existiam também os que entendiam que a vida que tinha, no campo, era muito desgastante e limitada. Assim relatou um egresso que já tinha experiências no espaço rural:

Eu vivia em Propriá, naquela época em 1969, eu tinha de 12 para 13 anos, mas na verdade eu já acompanhava meu pai e precocemente eu já tinha responsabilidades de adultos porque eu me acordava de três para quatro horas da manhã para ir para o curral, acompanhar meu pai, tirar leite, pegar o burro, colocar na carroça, trazer o leite, distribuir para casa, tomar café para dar conta das atividades. Então a gente chega a uma conclusão de que, além de a atividade ser muito desgastante, é muito grosseira a atividade do campo. As possibilidades para você se encaminhar na vida dos estudos ficam muito restritas, porque eu estudava à noite e na maioria das vezes cochilava, dormia na escola (Ruberval Francisco, 2019).

O Colégio Benjamin Constant era a única instituição do estado a oferecer ensino técnico profissionalizante agrícola, e a partir da segunda metade da década de 1960, desempenhou o papel de preparar jovens, principalmente filhos de agricultores, em técnicas de ensino agrícola voltadas para o atendimento às novas expectativas das empresas e dos órgãos governamentais vinculados aos setores da agropecuária. A instituição⁵³, conforme a figura adiante, possuía em sua conjuntura física aspectos das suas duas dimensões em conexão: a escola, ilustrada pelo prédio central e pelo pavilhão pedagógico; e a fazenda, sinalizada pelo ambiente rural, afazeres do campo, da agropecuária.

⁵² Aracaju era apresentada como opção para os jovens moradores de São Cristóvão que não eram aprovados na seleção do Colégio Agrícola Benjamin Constant e tinham condições de arcar com o pagamento dos transportes. Conforme o ex-aluno Rogério, os pais encaminhavam seus filhos para os antigos cursos de contabilidade, do 2º grau.

⁵³ O prédio central do Colégio Agrícola Benjamin Constant possuía uma arquitetura imponente, entendida por meio dos diferentes sentimentos que o rodeavam. Para o ex-diretor, Laonte Gama (2019), a escola era considerada um prédio bonito, principalmente porque lhe permitia ver, da varanda do andar superior, toda a escola; inclusive os estudantes que iam ou não para o campo. Observa-se que, na década de 1970, a fachada da escola era igual à das décadas anteriores, [...] “um prédio majestoso muito espartano” (CONCEIÇÃO, 2012). Mas interiormente havia sofrido algumas mudanças em espaços como os da biblioteca, da equipe técnica, turma de administração escolar- TURAE, conforme a planta baixa da escola.

Figura 29 – Prédio central do Colégio Agrícola Benjamin Constant, década de 1960

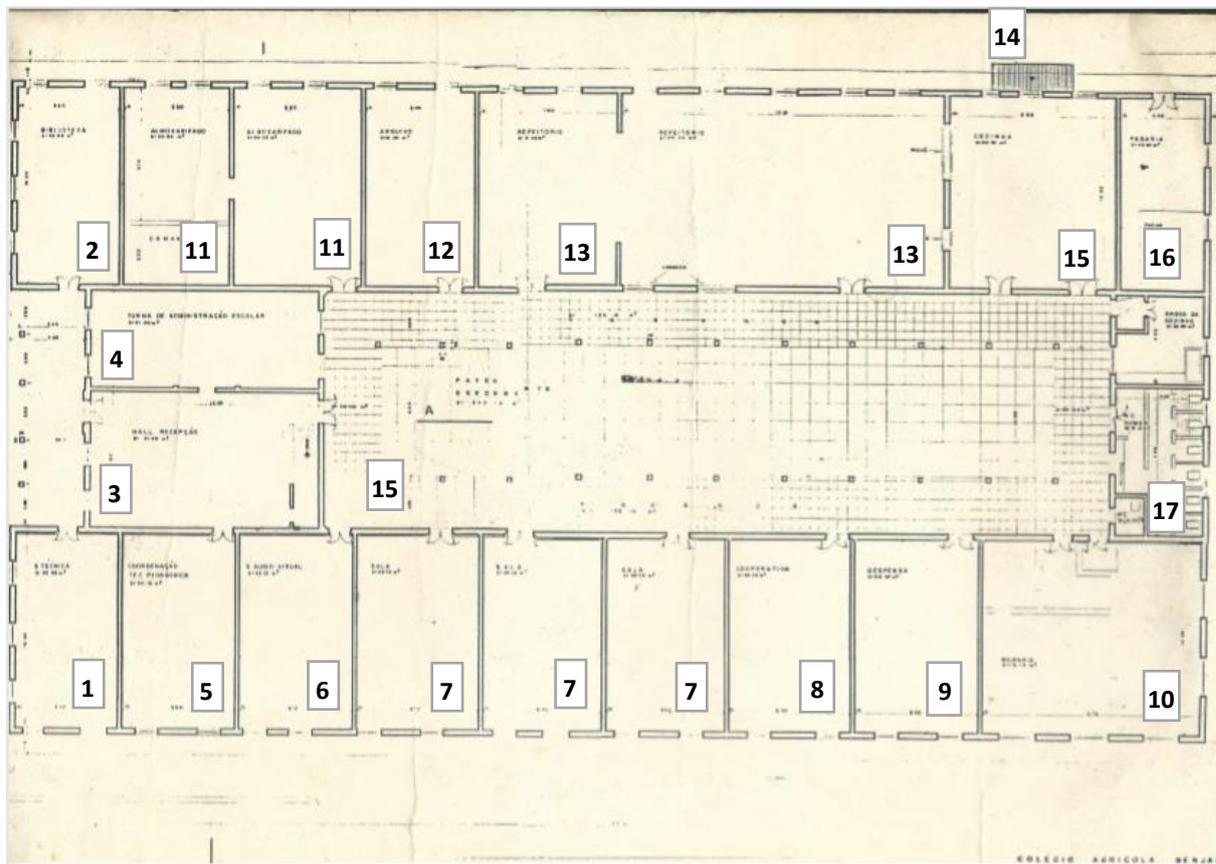


Fonte: Acervo disponível em: <https://www.facebook.com/groups/>. Acesso em: 17/10/2020.

Os alunos andavam por toda a área da fazenda. “Era uma coisa muito boa!”, relatava, com grande saudosismo, um dos egressos da instituição. Eles passavam pelo Rio Poxim, descrito como um rio raso, um lugar muito fresco e agradável pelo conforto da “areazinha” que compunha a várzea. A caminhada pela fazenda favorecia as escapadas para outros lugares próximos à escola. Alguns subiam até um povoado, chamado Feijão; outros iam para a festa de Senhor dos Passos, no centro histórico da cidade de São Cristóvão, ou iam assistir ao jogo, no fim de semana, no povoado Quissamã.

Conforme pode ser observado na planta adiante, à esquerda da entrada do prédio central, antes do *hall* de recepção, consta uma sala da equipe técnica, seguida de outras salas correspondentes à dimensão pedagógica: sala de coordenação de ensino, de audiovisual, três salas de aula, e ao lado das salas ficava a cooperativa. Essa localização da cooperativa dava à coordenação uma visão geral do ensino: “eu sabia se o professor estava enrolando na sala de aula” (Gilda Vasconcelos, 2003).

Figura 30 – Planta baixa do Prédio Central do Colégio Agrícola Benjamin Constant, década de 1970.



Fonte: Acervo particular cedido pelo pesquisador Joaquim Tavares da Conceição.

Legenda: 1. Equipe Técnica, 2. biblioteca, 3. hall de recepção, 4. TURAE, 5. coordenação pedagógica, 6. audiovisual, 7. sala de aula, 8. cooperativa, 9. despensa, 10. rouparia, 11. almoxarifado, 12. arquivo, 13. refeitório, 14. gás, 15 cozinha, 16. padaria, 17. banheiros.

As duas últimas salas do lado esquerdo estavam reservadas à despensa e à rouparia. Do lado esquerdo, a sala inicial era a biblioteca, acompanhada de salas administrativas: a TURAE – Turma de Administração Escolar, almoxarifado e o arquivo⁵⁴. Também à esquerda ficava o refeitório, seguido da cozinha, localizada no fundo do prédio, ao lado da padaria⁵⁵.

Ao longo do período deste estudo (1967-1986), a instituição teve dois diretores: Laonte Gama (1966-1982) e Francisco Gonçalves (1982-1988). O diretor Laonte⁵⁶ exerceu essa função

⁵⁴ No prédio central existia um sistema de altofalante, localizado na TURAE ou na secretaria escolar, utilizado, principalmente, para encaminhar recados para os alunos: “[...] Seu Raimundo parecia uns telegramas __ alô, fulano de tal, compareça na Secretaria Escolar, administração escolar. Seu Raimundo era genial!” (Laonte Gama, 2019).

⁵⁵ Existia uma padaria completa e, para o seu funcionamento, foi contratado um funcionário. Ele passou quinze dias na escola para aprender a fazer o pão. Depois disso, a escola passou a ter pão quente no café da manhã e na janta (Laonte Gama, 2019).

⁵⁶ Nasceu em Aracaju, no dia 16 de dezembro de 1938. Foi aluno do Colégio Salesiano, no ensino ginásial, e fez o ensino médio no Atheneu. É formado em agronomia e iniciou sua profissão como professor de história natural,

durante 16 anos, e para ele, um dos aspectos mais impactantes ocorridos na escola foi a disciplina, esta entendida como um sistema de pôr restrições, de deixar de fazer o que se quer em função da necessidade da instituição. Morou na instituição durante a gestão; participou do processo inicial de implantação do modelo escola-fazenda; fez viagens para conhecer experiências em outras instituições, em função do modelo, e acompanhou as mudanças curriculares e estruturais pelas quais passou esse colégio (Laonte Gama, 2019).

O sucessor de Laonte Gama foi Francisco Gonçalves. Diferentemente do que se deu com Laonte Gama, a conquista do cargo de diretor por Francisco Gonçalves passou por um processo de escolha por meio de consulta à comunidade, iniciado dois anos antes de assumir o cargo (NASCIMENTO, 2004a). Ele atuou como diretor durante seis anos, de 1982 até 1988. Na sua gestão, o modelo escola-fazenda já estava consolidado na instituição. Sendo assim, coube-lhe seguir as orientações da COAGRI, principalmente aquelas relacionadas à participação nos encontros de diretores e a administração dos diferentes projetos agropecuários em execução.

O Colégio Benjamin Constant representava um dos espaços profissionalizantes possível de viabilizar benefícios à sociedade no que se refere à qualificação de mão de obra nos serviços agrícolas. A formação de técnicos agrícolas significou para a instituição, a partir da década de 1960, maior visibilidade nos órgãos estatais relacionados com empreendimentos rurais ou de extensão ou assistência agrícola. A partir da escola-fazenda, o currículo do colégio foi reestruturado e houve a preocupação em se constituir um corpo docente qualificado, impulsionando os professores à participação em atividades de qualificação na área agrícola.

4.2 – O CENÁRIO AGRÍCOLA DE SERGIPE E O EXTENSIONISMO RURAL

As atividades econômicas em Sergipe estavam representadas por cerca de 265.583 pessoas que trabalhavam, na década de 1970, com um aumento para 342.681, na década de 1980. Contudo, no setor primário, ocorreram alguns agravantes no espaço rural que contribuíram para a redução das atividades na área. Um deles foi a seca, no período entre 1979 a 1984, atingindo especialmente o setor da pecuária. Por exemplo, o rebanho bovino foi reduzido de cerca de um milhão de cabeças para quatrocentas mil (SANTOS e ANDRADE,

depois trabalhou na Kaminas, com serviço de extensão rural – educação assistemática. Fez o curso de extensão rural na Universidade Federal de Viçosa, em Minas Gerais.

1998). Para esses autores, um segundo agravante esteve relacionado ao êxodo da população do campo para os espaços urbanos, proporcionado pelo crescimento das indústrias.

A estrutura de produção agrícola do estado, até a década de 1960, era pouco diversificada, baseada, principalmente, nas culturas da cana-de-açúcar, algodão e pecuária, associadas às culturas de subsistência (MELO,2009). A partir da década de 1970, houve uma maior expansão que envolvia tanto as áreas de pastagens quanto a lavoura. A nova fase de expansão da cultura da cana-de-açúcar, entre os anos de 1976/1977, também foi representativa no panorama econômico de Sergipe. Alcançou, ao fim da década de 1970, 965 mil toneladas (MELO,2013).

A pecuária possuía 64% em áreas ocupadas na década de 1980. A lavoura, até a década de 1980, atingiu uma área de 109,7 mil hectares, o que correspondeu à fase de crescimento da citricultura na região centro-sul do estado, a qual teve a laranja como principal atividade agrícola. Outras culturas também foram importantes e compuseram o panorama econômico do estado: maracujá, manga, tangerina e limão (CEPLAN,2005).

A citricultura foi considerada um grande fator de formação da economia do centro-sul sergipano (MELO,2013). O cultivo e produção da laranja cresceram na região, incentivados pela indústria de exportação de suco, implantada no município de Estância, em decorrência da existência de um mercado voltado para a comercialização do fruto “*in natura*”. A FRUTENE – Indústria de Frutas do Nordeste – e a indústria Frutos Tropicais S/A foram empresas responsáveis por gerar mais de 10.000 empregos no setor de citricultura (FRANÇA e CRUZ, 2013). A zona citrícola teve como principais locais de representação os municípios de Arauá, Boquim, Lagarto, Itabaianinha, Pedrinhas, Riachão do Dantas, Salgado e Umbaúba, com destaque para Boquim (I PDES,1975).

A produção de coco é um outro exemplo de cultura que se destacou em comercialização e formação de renda da população. Sergipe foi o segundo maior produtor do país, graças às condições ecológicas favoráveis para a sua implantação em larga escala, tendo como maiores produtores os municípios de Aracaju, Barra dos Coqueiros, Itaporanga d’Ajuda e São Cristóvão. A produção de coco foi relevante para o setor de industrialização, servindo aos interesses do governo, por meio da Estação Experimental e da EMATER/SE⁵⁷, preocupada em implantar novas práticas “modernas” de tratamento do coco (SUDAP,1979; I PDES,1975).

⁵⁷ A industrialização em Sergipe, na década de 1970, crescia e formatava a economia do estado, inserindo novas diretrizes de desenvolvimento na sua produção e também ao setor da agropecuária. A nova política para a economia no estado de Sergipe foi intensificada pelo crescimento industrial nos setores de produção têxtil, de açúcar e na exploração de recursos minerais, como o petróleo (MELO,2009). Nesta área, a empresa Petrobras proporcionou

Até a segunda metade da década de 1970 constatou-se a existência de 486 proprietários rurais envolvidos com essa cultura, bem como algumas indústrias de transformação do “coco-da-baía”: Cia Industrial de Aracaju S/A, Cocil – Coco Industrial S/A, DICOCO – Indústria e Comércio S/A, Vieira Sampaio e Comércio S/A, Aracaju Fibras S/A e Diniz S/A. (SUDAP, 1979).

Em 1975, destacou-se a implantação da Companhia de Desenvolvimento do Vale do São Francisco – CODEVASF, em decorrência dos bons resultados do cultivo do arroz nas várzeas do Rio São Francisco, propulsor do desenvolvimento de projetos de colonização, irrigação e diversificação de culturas relacionadas ao arroz, a exemplo da banana, da criação de suínos e da produção de peixes (FRANÇA e CRUZ, 2013). Também no mesmo ano, e em virtude da significativa expansão dos canaviais, implantou-se a Destilaria Grande Vale, no município de Neópolis e nos municípios de Japoatã, Japarutuba, Pacatuba e áreas adjacentes. Houve incentivos governamentais por meio do PROÁLCOOL, capaz de produzir, na década de 1980, quase 200% a mais de cana-de-açúcar (SANTOS e ANDRADE, 1998; FRANÇA e CRUZ, 2013).

A partir da segunda metade dos anos 1970, com a implementação de novas políticas para o desenvolvimento da economia estadual, investimentos industriais foram estimulados, representados principalmente pela Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE)⁵⁸, órgão criado com perspectivas de modernização dos serviços. Neste sentido, foram aprovados 83 projetos industriais para o estado, voltados para a complementação de equipamentos, ampliações, implantações e reformulações (MELO, 2009).

Para Oliveira (1989), o que existiu foi uma estratégia de enfraquecimento da mobilização política, constituída por programas assistencialistas, disseminando a ideia de que a desigualdade entre os países poderia ser sanada por meio da qualificação de recursos humanos, ampliação de redes físicas e da modernização do sistema.

É possível verificar como os programas de ajuda procuram enfatizar a crença de que a desigualdade entre os países é uma questão conjuntural e de tempo, que a modernidade de alguns setores, no caso particular a educação, a capacitação de recursos humanos, e a modernização dos sistemas de ensino irão contribuir para que mais rapidamente o país se eleve à condição de civilização (OLIVEIRA, 1989, p.96).

melhor desempenho econômico, inclusive tendo sido feitos investimentos no município de Carmópolis, especialmente na implantação das unidades produtivas Nitrofertil e Petromisa.

⁵⁸ A SUDENE, criada pela Lei 3.692 do ano de 1959, foi uma proposta de governo para tornar a região Nordeste, vista como atrasada, capaz de participar, com êxito, da política de desenvolvimento (OLIVEIRA, 1989).

As possibilidades de empreendimentos rurais, por meio da preparação técnica e da qualificação da mão de obra do Colégio Benjamin Constant, na década de 1970, contribuíram para a conquista dos recursos financeiros da Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE). Por meio deste órgão e dos financiamentos internacionais foi possível beneficiar a escola com a construção de praças, quadra coberta, reformas dos dormitórios, alojamentos, aquisição de trator e ônibus para professores e estudantes, em substituição ao uso do caminhão (NASCIMENTO,2004a).

Esse órgão foi visto por estudiosos como “uma ação planejada do estado, que tinha como justificativa promover o desenvolvimento da região nordestina com a finalidade de diminuir as disparidades regionais no caso das regiões centro-sul e nordeste.” (OLIVEIRA,1989, p.50). Foi uma ação constatada por Nascimento (1991) como uma consequência do “nacional desenvolvimentismo” que, para o Estado de Sergipe, foi muito significativa e, “de certa forma, vista como a única maneira de dar organicidade, sob o controle do estado à atuação de várias instituições que trabalhavam nessa direção” (p. 97). Na perspectiva do desenvolvimento do estado, a SUDENE, em parceria com a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional – USAID, conduzia a política educacional, investindo na modernidade do sistema de ensino. No início da década de 1970, a SUDENE prestava apoio financeiro ao estado, atuando em atividades de educação, conscientização e motivação cooperativista, produção de sementes melhoradas e em assistência agrônômica (I PDES,1979).

Essa perspectiva econômica para o ensino profissional agrícola no Brasil significou a construção de discursos e práticas em torno da educação e do desenvolvimento, com o entendimento de que “[...]os novos líderes nacionalistas *viam* a educação como a entrada para a modernização, e *preconizavam* reformas e ampliações o mais rapidamente possível” (HARBISON e MAYERS,1965, p.210). Nesse contexto, o Ministério da Educação organizava a rede de colégios agrícolas de ensino profissional objetivando a reestruturação do ensino técnico agrícola brasileiro e o desenvolvimento do setor agrícola por meio da “[...] expansão dos serviços de extensão agrícola, de crédito rural, da produção e utilização de máquinas para agricultura, de produtos químicos, inseticidas, adubos etc.” (ALVES,1968, p.90).

Essa política de investimentos para a educação agrícola não significou apenas as lutas econômicas, mas também o resultado das representações atribuídas a esse ensino, revestidas de “[...] um conjunto de significações que se anunciam nos discursos ou nos comportamentos [...]” (CHARTIER,1990,p.66). Os sentidos atribuídos à educação agrícola em Sergipe eram representados pelo Colégio Benjamin Constant. Este colégio apresentava diferentes motivos que atraíam jovens de Sergipe e de outros estados.

O planejamento nacional para o ensino profissional agrícola, em parte financiado nos acordos internacionais, estava centrado, como visto nas seções anteriores, nos valores do que se denominava de “capital humano”. A partir da década de 1970, a política educacional afirmava a pretensão de oferecer ao jovem uma formação que proporcionasse a autorrealização e a qualificação para o trabalho (BRASIL,1972d). O aumento da oferta da formação profissional agrícola por meio da rede federal dos colégios agrícolas era apresentado como um viés dessa política de formação profissional de nível médio. Trata-se de um objetivo que se coadunava com o ideário da teoria do capital humano, o qual via a importância da educação para a pessoa como um fator de capacitação técnica, de acréscimo dos valores culturais, de investimento pessoal e desenvolvimento econômico (SCHULTZ,1973). Neste sentido, investiu-se na expansão do ensino profissional agrícola, com o foco, principalmente, na estruturação e modernização dos estabelecimentos de ensino.

Os investimentos em programas na lógica do nacional desenvolvimentismo econômico, por meio do setor da agropecuária, tornaram-se visíveis a partir do conjunto de implementações governamental em torno da assistência técnica e de crédito rural, configurados na política de extensão rural. Nesse contexto, no Estado de Sergipe e em outras partes do território nacional, as oportunidades para os técnicos agrícolas pareciam bastante auspiciosas.

O cenário da agricultura em Sergipe, na delimitação desta escrita, pôs em evidência características predominantes nas políticas para o desenvolvimento da economia do estado, referentes ao setor agrícola. As culturas de subsistência, conformadas a uma produção pouco diversificada e de consumo limitado, foram submetidas a uma política de “modernização” dos serviços, tendo em vista o desenvolvimento, a extensão da produção e a comercialização.

As novas políticas de desenvolvimento da agricultura e pecuária em Sergipe contaram com o serviço de extensão rural, com a finalidade de transmitir ao homem do campo novos métodos e técnicas de trabalho agrícola para os produtores rurais e mesmo a indicação de novos hábitos e condutas. As atividades de extensão rural eram realizadas por empresas ou órgãos estatais especialmente criados para essa finalidade, como a Superintendência da Agricultura e Produção – SUDAP, a Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural – EMATER, Empresa Brasileira de Assistência Técnica e Extensão Rural (EMBRATER), a Associação de Crédito e Assistência Rural (ACAR) e a Associação Brasileira de Crédito e Assistência Rural (ABCAR).

As práticas extensionistas tiveram origem nos Estados Unidos da América do Norte após a Guerra Civil Americana (1861-1865), representando para a agricultura norte-americana a passagem da estrutura escravista para a estrutura mercantil. Nas regiões subdesenvolvidas, inclusive na América Latina, a proposta de ação extensionista foi caracterizada, por Maria

Tereza Fonseca (1985), pelo entusiasmo exagerado, pois se acreditava que “[...] era necessário informar e persuadir os agricultores a adotarem melhores práticas agrícolas para se conseguir um aumento significativo na produção de fibras e alimentos” (p. 48).

No Brasil, a partir da década de 1970, a exigência pela qualificação e eficiência no meio rural procuravam atender à perspectiva do aumento da produtividade do setor agrícola, justificada pela contenção da pobreza e conseqüentemente o crescimento econômico do país, na direção de uma sociedade moderna. Havia a necessidade de trabalhadores rurais mais preparados para operar os novos equipamentos agrícolas. Isso significou, na visão de Wagner Rossi (1980), que o uso de melhores tecnologias de trabalho aumentaria de modo substancial a produtividade do trabalho. Portanto, os projetos vinculados ao BIRD disseminaram modelo e práticas norte-americanas de desenvolvimento rural (FONSECA, 2003).

A partir desse segmento, admitimos que houve intenção em legitimar toda uma transformação modernizadora imposta à nacionalidade brasileira, no sentido de direcionar sua racionalidade pelo modo de produção capitalista. Com essa direção impuseram-se mudanças radicais no processo do ensino, objetivando modernizá-lo pela internalização da filosofia pedagógica desenvolvida nos EUA (ARAPIRACA, 1982, p.110).

Arapiraca (1982) destaca a intenção da política nacional de modernização com foco na produção. Neste sentido, as políticas públicas de extensão rural expandiam-se, por meio dos diferentes órgãos, e a importância desses investimentos no campo seria a tentativa de tirar o agricultor do modelo da agricultura de subsistência e levá-lo a um modelo moderno, de maior produtividade.

A prática extensionista era caracterizada pelo trabalho de pesquisa e experimento dos conhecimentos técnicos, necessários para uma “boa” produção, os quais deveriam ser levados para os produtores rurais como esperança de resolver os problemas da realidade rural, podendo promover desenvolvimento tanto social quanto individual (FONSECA, 1985).

Em Sergipe, na década de 1970, atuaram instituições públicas relacionadas à pesquisa, infraestrutura e assistência técnica, cuja finalidade era a melhoria do setor agropecuário. Contou-se com a Companhia Agrícola de Sergipe (COMASE), a Superintendência da Agricultura e Produção (SUDAP), a Associação Brasileira de Crédito e Assistência Rural (ABCAR), Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE), a Associação Nordestina de Crédito e Assistência Rural de Sergipe (ANCARSE), entre outras (IPDES, 1979). A ANCARSE, criada em 1962, transformou-se na Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural de Sergipe – EMATER-SE, em 1976, permanecendo com essa denominação até a década de

1990, recebendo o nome de Empresa de Desenvolvimento Agropecuário de Sergipe – EMDAGRO (G1.SE, 2012). Boa parte dos técnicos dessas empresas ou órgãos era composta de técnicos agrícolas formados nos colégios agrícolas federais, a exemplo do Colégio Agrícola Benjamin Constant/SE.

No início da década de 1970 a ANCARSE era o único órgão que desenvolvia serviço de extensão rural em Sergipe, atuando de forma abrangente nos municípios sergipanos; porém, o número de propriedades assistidas era reduzido.

A área de atuação da ANCARSE abrangeu 67 municípios dos 74 existentes em Sergipe, entretanto, o número de propriedades assistidas é reduzido em relação ao total, isso explicado face a sua força de trabalho disponível. A ANCARSE optou por atividades de representatividade econômica para o Estado e estratos de propriedades com potencialidades técnica e econômica. Por outro lado, a assistência técnica aos pequenos produtores é dada aos filiados às Cooperativas Agrícolas da Estado (IPDES, 1979, p. 208).

Conforme analisado no I Plano de Desenvolvimento Econômico e Social de Sergipe, a reduzida assistência às propriedades estava relacionada à grande demanda de serviços frente a sua insuficiente força de trabalho. Diante desta dificuldade, o plano destaca a participação das cooperativas agrícolas como incremento no processo de assistência técnica. As cooperativas eram compreendidas no IPDES como “[...] instrumentos capazes de harmonizar desenvolvimento e ocupação espacial” (IPDES, 1979, p.367). A ênfase no cooperativismo agrícola explica o empenho dos colégios agrícolas no ensino dessa forma de organização e mesmo a existência da cooperativa-escola a fim de instruir os estudantes a respeito da importância e dinâmica do cooperativismo.

Esse panorama de expansão dos serviços de assistência técnica era constatado em publicações no jornal A Gazeta de Sergipe (1979), pelo menos em três espaços de desenvolvimento voltados para a expansão de novas técnicas levadas aos agricultores: Cooperativa, Estação Experimental e o Programa de Desenvolvimento de Comunidades Rurais. De acordo com o informado no artigo, foi inaugurada a Cooperativa de Produtores de Coco do Estado de Sergipe – COOPERCOCO e assinado um contrato no valor de três milhões de cruzeiros entre a cooperativa e o Banco Nacional de Crédito Cooperativo, para o incentivo deste órgão no desenvolvimento da cultura do coco, com atuação em 22 municípios de Sergipe, incluindo os estados da Bahia e de Alagoas. Esse serviço de extensão rural estava relacionado à assistência ao produtor, em apresentar-lhe técnicas modernas de combate às pragas, conforme foi relatado por um produtor:

[...] é sabido por todos nós que a produção de coco do Estado tem caído sensivelmente, notadamente depois que os nossos coqueirais vêm sendo afetados por pragas diversas, algumas das quais de origem ainda desconhecida, o que tem dificultado o seu combate racional e objetivo, por isso o produtor de coco do nosso Estado vive desassistido, desconhecendo as mais adiantadas técnicas utilizadas em outros centros, inobstante o esforço dispendido, ultimamente pela EMATER-SE e SUDAP (GAZETA DE SERGIPE,1979).

Além da cooperativa, foi inaugurada a Estação Experimental de Lagarto, cujo objetivo era o de desenvolver trabalhos com citrus, especificamente as culturas do maracujá e do abacate, nos aspectos da economia, nutrição e práticas culturais. A expectativa seria a de geração de novas tecnologias para a área local e circunvizinha. Por fim, o jornal Gazeta apresentou também a inauguração do Programa de Desenvolvimento de Comunidades Rurais – PRODECOR. Este foi um programa federal criado com a perspectiva de trazer benefícios para o Estado de Sergipe e que teve como um dos influenciadores de sua implantação o engenheiro agrônomo Zaldo Lima, ex-diretor do Colégio Agrícola Benjamin Constant, no período de 1964- 1966.

A partir da década de 1970, o governo estadual atribuiu ao serviço de assistência técnica do setor agrícola um papel fundamental: agente de mudança no espaço rural (I SUDAP, 1979). Conforme a versão governamental, no sistema produtivo do estado predominaram dois perfis de propriedades agrícolas, conflitantes com as perspectivas de desenvolvimento na área, os minifúndios, que representavam 88,6% dos imóveis, mas com capacidade reduzida para gerar rendas; o outro era o latifúndio, que representava 10,6% do número de imóveis. As formas de comercialização dos produtos agrícolas no perfil do minifúndio eram consideradas primitivas e imperfeitas, principalmente pela falta de condições financeiras para a inserção das tecnologias nos serviços por parte dos pequenos proprietários (I PDES, 1979).

Para o contexto apresentado, as assistências técnica e financeira de nível federal e estadual foram representativas para a melhoria e expansão do setor por meio de assessorias na elaboração de projetos, ministração de cursos e treinamentos sobre as novas técnicas agrícolas, os quais eram desenvolvidos, em grande parte, pela ANCARSE e Superintendência da Agricultura e Produção – SUDAP (I PDES, 1979).

A execução da política de crédito agrícola em Sergipe contou com a participação do Banco do Brasil, Banco do Nordeste do Brasil, Banco do Estado de Sergipe, SUDAP, ANCARSE⁵⁹, dentre outras instituições envolvidas. A ANCARSE é um exemplo desse

⁵⁹A ANCARSE – Associação Nordestina de Crédito e Assistência Rural de Sergipe, filiada da ABCAR, iniciou suas atividades no Estado de Sergipe por volta de 1962 (IPDES, 1979).

contexto; foi um órgão do governo que teve a incumbência de assistir 67 municípios nas atividades de extensão, priorizando as práticas racionais para o aumento da produtividade das suas culturas. Porém, a sua assistência técnica aos produtores rurais foi considerada insuficiente diante da demanda existente (I PDES,1979).

O serviço de extensão rural era um campo de atuação do ensino profissional agrícola. Desde a década de 1970, com a implantação do modelo escola-fazenda, o direcionamento era a expansão do ensino profissional agrícola revestido de um espírito para desenvolvimento rural, por meio do aumento da produtividade ancorado no extensionismo rural.

Os colégios agrícolas tinham o objetivo de proporcionar aos estudantes uma melhor formação em agropecuária e de “[...] ampliar o raio de ação educativa do estabelecimento, proporcionando aos agricultores circunvizinhos e aos jovens rurícolas, conhecimento das práticas agropecuárias recomendáveis” (BRASIL,1972a, p.1). Essa experiência pode ser verificada no Colégio Benjamin Constant, no ano de 1969, a partir da carta de Dom Luciano Cabral Duarte, encaminhada ao diretor desse estabelecimento, solicitando a participação de dois alunos do mencionado colégio para colaborarem em um projeto agrícola da Igreja Católica no Vale do Cotinguiba (BRASIL.CABC, 1969).

O Plano Geral de Ensino do Colégio Agrícola Benjamin Constant (1977) indicava também a possibilidade de desenvolvimento de atividades de extensão, integradas aos objetivos do Estágio de Integração Escola-Comunidade:

O Colégio, em intercâmbio com a comunidade, oferecerá campos de estágio mediante programas de atividades conjuntas a instituições tais como: SUPERINTENDÊNCIA DA AGRICULTURA E PRODUÇÃO-SUDAP, EMPRESA DE ASSISTÊNCIA TÉCNICA E EXTENSÃO RURAL- (EMATER-SE) – ESTAÇÃO EXPERIMENTAL DE QUISSAMÃ, FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE e outros (BRASIL.CABC,1977).

As atividades de estágios na escola eram uma forma de apresentar o extensionismo rural aos estudantes do Curso de Agropecuária do Colégio Agrícola Benjamin Constant. O colégio fazia parcerias com a SUDAP, EMATER-SE, entre outras instituições que já desempenhavam a função de extensão rural em suas atividades. Desta forma, existia uma circulação das ideias de extensionismo, por meio das experiências de estágio realizadas nas empresas e do ensino dessa prática em disciplinas específicas do currículo.

Os alunos aprendiam sobre a extensão rural na disciplina Economia e Administração Agrícola, por meio das abordagens sobre sua origem, objetivos, a comunidade rural e

metodologia de trabalho de extensão rural, como pode ser notado no conjunto de conteúdos a seguir.

EXTENSÃO RURAL. Filosofia do trabalho de extensão rural: Origem e importância — Conceituação — Princípios e objetivos. Planejamento do trabalho de Extensão Rural: Realidade rural — Necessidades e problemas de uma comunidade rural — Liderança — Plano de trabalho. Comunicação Rural: O processo de comunicação — Técnicas de comunicação — Uso de recursos audiovisuais na comunicação. Metodologia do trabalho de Extensão Rural: Visitas — Demonstração de métodos e de resultados — Reunião — Campanhas — Palestras. Organização de Clubes Agrícolas: Filosofia de Clubes Agrícolas — Objetivos e organização de Clubes Agrícolas — Atividades dos Clubes Agrícolas (BRASIL,1975)

As abordagens sobre extensão rural apresentadas, anteriormente, no plano geral do ensino do Colégio Benjamin Constant e no programa da disciplina Economia e Administração Agrícola, continuaram sendo enfatizadas no início da década de 1980, diante das perspectivas do Programa Nacional de Melhoria e Expansão do Ensino Agrícola, as quais partiam do princípio de que o ensino de 2º grau tinha como função “[...] o desenvolvimento da agricultura, especialmente no apoio ao pequeno e médio produtor, visando à produção de alimentos básicos e produtos de exportação e no estímulo ao consumo de fertilizantes e outros insumos modernos” (BRASIL,1980,p.2). O programa mostrava que existia uma grande quantidade de estabelecimentos e de pessoas que ainda se encontravam desassistidos, sem os devidos serviços de orientação técnica para o uso de tecnologias que lhes garantissem o aumento da produtividade. Diante de tal problema, defendia-se a ideia de que os técnicos agrícolas também poderiam contribuir, junto a outros órgãos, para a melhoria de vida do produtor rural, nos aspectos da renda familiar, saúde, educação e habitação, atuando como Centros de Desenvolvimento Rural (BRASIL,1980).

A proposta de vinculação das escolas agrotécnicas em centros tinha a intenção de criar um espaço de desenvolvimento de programas a fim de atuar em três pontos estratégicos para o setor agropecuário: o ensino no meio rural, a fixação do homem do campo e a formação profissional agrícola em nível médio (BRASIL,1979e).

Na década de 1980, constava no relatório da COAGRI (BRASIL,1982b) que o Colégio Agrícola Benjamin Constant⁶⁰ desenvolvia com seus alunos as seguintes experiências de

⁶⁰ Além do Colégio Agrícola Benjamin Constant, de acordo com o relatório da COAGRI (1982), outras escolas agrícolas também desenvolviam atividades de extensão rural com seus alunos, nos seguintes locais: Manaus, Castanhal, Sousa, Belo Jardim, Vitória de Santo Antão, Catu, Salinas, Uberlândia, Uberaba, Bambuí, Rio Pomba, Barbacena, Inconfidentes, Alegre, Concórdia, Sertão, Bento Gonçalves, Cáceres, Urutaí, Rio Verde (BRASIL, 1982b).

extensão rural nas comunidades: participava de projetos de subsistência do produtor rural, com técnicos da EMATER; acompanhava projetos realizados pela comunidade local; realizava viagens de estudos às empresas agroindustriais; fazia exposições.

De fato, o Colégio Benjamin Constant, na década de 1980, tinha o propósito de atuar como Centro de Desenvolvimento Rural, no estado, para dar apoio às comunidades agrícolas locais e regionais, pois se entendia que a habilitação em agropecuária também preparava jovens para servir como agentes difusores de tecnologias, no setor de crédito e extensão rural, junto aos produtores agrícolas (BRASIL.CABC,198?). Desta forma, estava estabelecido em seu Regimento Interno:

- c) Formar o educando para que possa atuar nas áreas de produção, como agente de difusão de tecnologias e nas áreas de crédito rural, cooperativismo, agroindústria, extensão, dentre outras;
- d) atuar como Centro de Desenvolvimento Rural, apoiando as atividades de educação comunitária e básica, colaborando para o crescimento da agropecuária local e regional (BRASIL.CABC, 198?).

De acordo com os objetivos constantes do Regimento Interno da instituição, os alunos deveriam desenvolver práticas de extensionismo nas comunidades rurais. Foi possível identificar, no Benjamin Constant, atividades de extensão rural desenvolvidas pelos alunos nos estágios (curriculares e de integração escola/comunidade), na década de 1980. Os estágios ocorriam em parceria com a EMATER e a EMBRAPA, em que os estudantes-estagiários envolviam-se nas atividades de extensão rural, desenvolvidas pelas instituições parceiras. Essas experiências revelaram um conjunto de saberes e práticas sobre as técnicas da agropecuária vividos pelos alunos, em setores rurais das comunidades, conforme pode ser observado no quadro a seguir.

Quadro 17 – Atividades de extensão rural desenvolvidas pelos estudantes nos estágios

INSTITUIÇÕES	COMUNIDADES ASSISTIDAS	ATIVIDADES DE EXTENSÃO RURAL
EMATER-SE EMATER-BA (Pombal) EMATER-BA (Jeremoabo)	Estância-SE: • Colônias: - Estancinha - Araçãs - Sucurupira - Muculanduba - Bela Vista - Vertente • Povoado: - Coqueiro	-Implantação de laranja com adubação por fundação; -levantamento de casas de farinha; -implantação de apicultura; -preenchimento de recibo para liberação de verbas do Banco do Brasil; -exposição de filmes sobre pragas e doenças que atacam as laranjas; -recolhimento de 300 mudas de bananeiras do campo experimental da SUDAP para implante; -marcação de área por triangulação para implantar mudas de coqueiros; -participação em reuniões para promover organização dos produtores; -preenchimento de formulários para a elaboração de cronograma de trabalhos; -reunião sobre técnicas avançadas; -coletas de preços de produtos agrícolas; -assistência técnica sobre feijão, milho e algodão; -implantação de campo de demonstração de milheto; -implantação de horta doméstica; -assistência aos projetos agropecuários.

Fonte: CABC, 1985a; CABC, 1986a; CABC, 1986b;

A partir das práticas de estágios realizados pelos alunos, conforme mostra o quadro anterior, foi possível identificar a vivência de práticas de extensionismo desenvolvidas na rotina das instituições parceiras. Na EMATER-SE o aluno era supervisionado e avaliado por um técnico, funcionário da instituição. Inicialmente ele tinha acesso a referenciais para leitura (manuais técnicos sobre diferentes culturas, projetos técnicos e vídeos sobre a empresa); em seguida deveria acompanhar as atividades da instituição, junto aos técnicos da EMATER: visitas às colônias, implantação de apicultura no povoado Coqueiro; aquisição de mudas de bananeiras na estação experimental; exibição de filmes sobre pragas e doenças que atacavam os laranjais. Tinha também o contato direto com os agricultores, em reunião⁶¹. Nas reuniões, eles discutiam problemas pessoais e de interesses da comunidade, desde os cuidados técnicos para o desenvolvimento das produções até às orientações relacionadas aos financiamentos.

Nessas atividades de estágio do Colégio Benjamin Constant, os alunos se envolviam nos empreendimentos e afazeres agrícolas das comunidades, submetidos aos saberes técnicos e

⁶¹ Essa reunião foi realizada na comunidade Araçãs, em Estância/SE. Nesta comunidade, a EMATER desenvolvia um “Núcleo Comunitário” para as discussões relacionadas às estradas, lazer, assistência médica, educação, entre outros (BRASIL.CABC, 1985a).

científicos e às perspectivas de desenvolvimento local. Nota-se que havia assistência aos produtores, desde a “análise da área” para a plantação (por triangulação); o “preparo do solo” (adubação por fundação); as “técnicas de plantio” (implantes das culturas); os cuidados com o desenvolvimento da cultura (filmes sobre pragas na plantação), até às orientações de formulários e recibos para a aquisição de finanças.

O Colégio, por meio dos estágios realizados em instituições como a EMATER, proporcionava aos alunos a vivência do princípio da escola-fazenda, “aprender a fazer e fazer para aprender”, pois eles tinham a oportunidade de aprender de forma dinâmica, em contato com os problemas da agropecuária, compreendendo a importância do conhecimento técnico para os empreendimentos das comunidades rurais.

O envolvimento dos alunos com os interesses da comunidade, em cumprimento às atividades de estágio, permitia-lhes uma melhor apropriação das problemáticas sociais, políticas e econômicas da região, capazes de proporcionar aos educandos sentimentos de cooperação, diante do serviço de extensão rural. Para um dos estagiários, o extensionismo era um “trabalho bonito” e de grande importância para as comunidades rurais. Ele compreendeu que, além da EMATER, o Estado e as prefeituras poderiam dar mais apoio àquelas comunidades (BRASIL.CABC, 1985a).

O estudante, na condição de estagiário, colaborava nas empresas junto aos produtores das comunidades rurais. Os registros dos alunos indicavam seus embates, convencimentos, consensos e desacordos, na confecção dos novos discursos sobre velhas práticas agrícolas. Por vezes se configurava na imposição de uma técnica escolarizada sobre os saberes da comunidade.

Diferente do relato anterior sobre as experiências de estágio, o contato com uma comunidade rural, nem sempre causava envolvimento por parte do professor e do aluno. Nas experiências do ex-professor Murilo de Almeida, também na década de 1980, com os produtores de hortaliça, no município de Itabaiana, foi explicado o conteúdo sobre “[...] adubação em cobertura e os cuidados necessários com as hortaliças” (Murilo de Almeida, 2020). Enquanto o professor apresentava o conteúdo, os agricultores discordavam da sua abordagem. Eles não aceitavam as orientações técnicas recebidas, justificando que já praticavam agricultura há 30 anos. O ex-professor explicou-lhes que nas práticas do agricultor, o adubo era jogado em cima da areia e em seguida acrescentava-se a água, favorecendo para que o adubo fosse embora. Outra situação era a pulverização feita em tomates, quase maduros, prática que, segundo ele, poderia contaminar o produto.

[...] eu pensava: esse tomate, ele não vai perder. Eu dizia: __meu amigo, venha cá! Esses tomates você vai colher quando? Eles diziam: __ amanhã de manhã. Eu falava: __Rapaz, amanhã não pode não, você tem que passar, deixe eu olhar o produto aí. Tem produtos que são três dias, tem outros que são seis dias e tem produtos que só pode colher depois de 15 dias. Esse é que era o principal problema. Eles não respeitavam e diziam: __ isso aí? Lavou, pode comer. Você está por fora! Eu estou trabalhando e não morri ainda (Murilo de Almeida, 2020).

A introdução dos novos saberes e investimentos na agropecuária tinha a finalidade de se obter maior desenvolvimento e mais produção para as comunidades rurais. Tais investimentos estiveram na pauta das políticas nacional e local de desenvolvimento econômico e social, ocasionando a criação de órgãos de extensão rural com função de assistência técnica e financeira para os produtores. As dificuldades e embates para a implementação do desenvolvimento no cenário agrícola do Estado de Sergipe incluíam o ensino técnico agrícola no processo de constituição dos novos saberes na área, pela inserção das novas técnicas de produção, dos produtos químicos, dos inseticidas, dos adubos, do estudo e da pesquisa. Desta forma, a educação serviria como um investimento para a modernização, e o Colégio Benjamin Constant integrava o processo de estruturação do ensino técnico profissional em função do desenvolvimento do setor agrícola.

4.3 – A ESTRUTURAÇÃO DO MODELO ESCOLA-FAZENDA NO COLÉGIO AGRÍCOLA BENJAMIN CONSTANT

A introdução do modelo escola-fazenda no ensino profissional agrícola, na segunda metade da década de 1960, representou para o Colégio Agrícola Benjamin Constante uma nova fase no seu processo de desenvolvimento, caracterizado pela padronização técnico-científica do currículo, expansão em estrutura física e no aumento da oferta de vagas para alunos.

O processo de implantação do modelo escola-fazenda no Benjamin Constant teve início entre os anos de 1967 a 1969 por meio do convênio firmado pelo MEC/USAID/CONTAP II, na condição de escola-piloto, junto a outras três instituições: Colégio Agrícola São Lourenço da Mata/PE, Colégio Agrícola Frederico Westphal/RS e Colégio Agrícola de Brasília/DF⁶²

⁶² Essa informação foi apresentada na dissertação de mestrado de Célia Pereira Maduro, em 1979, ao discutir sobre a escola-fazenda. A autora atuou no Departamento de Ensino Médio no MEC e em 1976 foi chefe da área de Assuntos Pedagógicos, além de coordenadora da Equipe Técnica que elaborou o documento: “Um modelo de Planejamento Curricular”.

(MADURO, 1979 apud SOBRAL, 2005). O convênio previa, inicialmente, a estruturação de três escolas-piloto de nível médio para a adaptação ao modelo escola-fazenda.

Com base no Livro de Protocolo⁶³ do Benjamin Constant do ano de 1969, foi possível identificar alguns aspectos da estruturação física, referentes ao processo de implantação do modelo na instituição (BRASIL.CABC, 1969).

Quadro 18 – Aspectos da estrutura física do Colégio Benjamin Constant (1969)

Nº	ESTRUTURA FÍSICA	ÓRGÃO
01	Preenchimento de um “questionário”, como justificativa de financiamento pelo BIRD.	MEC
02	Construção de um “plano”, devidamente justificado, sobre a aquisição de “Plantel de gado leiteiro” e o orçamento detalhado da aquisição de uma lavanderia mecanizada – enviar ao diretor de Ensino Agrícola, em caráter de urgência.	MEC
03	Recebeu, por doação, um caminhão – marca Chevrolet 1969.	MEC
04	Aquisição de um distribuidor de calcário. (Doação)	MEC
05	Recebeu um “material da USAID”.	MEC
06	Enviar a relação de material para a criação de um aviário.	“HWANG”
07	Enviar uma lista de preços para a compra de material avícola.	MEC
08	Autorização de recursos: - para equipamentos das lavanderias - 58.000,00 - para equipamentos para o posto de lavagem de veículos - 5.000 - para gado leiteiro - 30.000,00	MEC
09	Autorização da distribuição de crédito para a aquisição de uma Kombi.	MEC
	Enviar relação de servidores que se encontram em regime de tempo integral e dedicação exclusiva.	DEA/MEC
10	Liberação de recursos diversos (orçamento, empenhado, serviços de terceiros) NCr\$8.605,40; NCr\$8.605,40; NCr\$17.210,80; NCr\$ 5.000,00; NCr\$ 18.970,00; NCr\$ 1.776,00; NCr \$1.000,00; NCr\$ 8.605,40	MEC

Fonte: Quadro construído pela autora a partir do Livro de Protocolo (BRASIL.CABC, 1969)

Os aspectos da estruturação física do Colégio Benjamin Constant, no ano de 1969, estavam relacionados à aquisição de equipamentos adquiridos para dar condições de se desenvolverem as práticas de campo, bem como favorecer todo o funcionamento da instituição. Apesar dos limites de informações de que o livro de protocolo dispõe, observa-se no quadro anterior a presença das agências financiadoras de recursos (BIRD e USAID) que exigiam do

⁶³ O Livro de Protocolo tem formato em capa dura lisa, medindo 30x20cm. Possui, na sua estrutura interna, 100 folhas pautadas, 98 das quais foram utilizadas. As folhas estavam subdivididas por itens, contendo informações relacionadas ao número do protocolo, o resumo da mensagem, a data de entrada do documento, a natureza, o autor e a sua procedência. O conteúdo do livro está em manuscrito, com o resumo das informações contidas nas comunicações, que se encontravam na forma variada (ofícios, cartas, telegramas, processos, requerimentos) e eram recebidas de instituições como: MEC, UFRPE, Colégio Agrícola de Brasília, Catu, UFS, ENERGIPE, Associação de créditos e assistência rural, entre outras.

colégio o preenchimento de um questionário ou faziam o encaminhamento de materiais. Observam-se também cobranças feitas à escola, no sentido de esta construir um plano que justificasse a aquisição de materiais.

Os materiais que foram adquiridos naquele ano atendiam às demandas gerais da instituição: uma lavanderia mecanizada, uma Kombi e um caminhão. Mas, além destes materiais, também foi implementado um conjunto de empreendimentos relacionados ao desenvolvimento e à qualificação do ensino profissional agrícola. Houve a liberação, por parte da União, de um Plantel de gado leiteiro e um distribuidor de calcário.

Era necessário também que, além da implementação das condições físicas e estruturais, a escola cuidasse da “qualificação técnica e profissional dos professores e diretores” (BRASIL, 1972a). Neste sentido, no processo inicial de implantação do modelo escola-fazenda, também foram observados investimentos em atividades de formação relacionados com a participação de funcionários em seminários e cursos.

Quadro 19 – Aspectos da estruturação pedagógica do Colégio Benjamin Constant (1969)

Nº	ESTRUTURA PEDAGÓGICA	DATA	REALIZAÇÃO
01	Relatório do II Encontro de diretores dos colégios agrícolas do Nordeste	17-22/06/68	UFRPE
02	III Encontro de diretores dos colégios agrícolas	2-7/06/69	UFRPE
03	IV Encontro de Diretores e técnicos da DEA	21-26/07/69	Colégio Agrícola de Brasília
04	Curso de treinamento para técnicos	1969	SUDENE
05	Cursos de Inseminação artificial	-	-
06	Curso de Oficinas Rurais	12 a 23/05/69	Colégio Agrícola de Brasília
07	Curso de Olericultura	10-15/07/69	UFRPE/SUDENE
08	Curso de Agricultura	07/69	UFRPE
09	Curso de abacaxicultura	8-26/09/69	Eloys Giacomelli UFRPE
10	Curso sobre a Escola-fazenda para diretores e professores	19-27/10/69	Shigeo Mizoguchi DEA
11	Curso de Zootecnia	17-11 a 6-12	UFRPE
12	Curso de Citricultura	1-15 de 12/69	UFRPE
13	Seminário de Ensino Agrícola	17-19/09/69	Secretaria da Educação da Bahia
14	Seminário de Pedagogia	7-9/05/69	Colégio B. Constant
15	Discussão com um técnico sobre o projeto Escola-fazenda	21/09/69	UFRPE/SUDENE

Fonte: Quadro construído pela autora a partir do Livro de Protocolo (BRASIL.CABC, 1969)

Os 15 eventos relacionados no quadro anterior representaram os investimentos realizados, em grande parte, sob a orientação do Ministério da Educação, para a qualificação

dos recursos humanos presentes na instituição: diretores, professores e técnicos. Os três primeiros itens do quadro supracitado apresentam os encontros de diretores promovidos entre os anos de 1968 e 1969 pela Universidade Federal Rural de Pernambuco e pelo Colégio Agrícola de Brasília.

Observa-se que a UFRPE promoveu seis dos 15 eventos em 1969, envolvendo o ensino agrícola. Este fato foi consequência do convênio realizado entre a UFRPE/SUDENE/MA em 1965, criando na Universidade de Pernambuco o CRETA – Centro Regional de Educação Técnico-Agrícola (TAVARES, 2005). Algumas das atividades desenvolvidas na universidade eram os encontros de diretores dos colégios agrícolas do Nordeste, cujas finalidades eram a formação dos professores e a estruturação do ensino agrícola.

No 4º encontro de diretores dos colégios agrícolas do Nordeste, ocorrido no período de 21 a 26 de julho de 1969, foi discutido o plano de curso das disciplinas técnicas com base no documento intitulado: Estrutura Curricular do Ensino Agrícola de Grau Médio. Este documento tratava das mudanças curriculares ocorridas a partir do ano de 1967, com inspirações na Lei de Diretrizes e Base da Educação e na ideia de um currículo integrado entre o ensino geral e o profissionalizante. A ideia estava em conformidade com as novas configurações do ensino profissional agrícola, de um currículo integrado entre teoria e prática. A proposta era “[...] integrar a escola-agrícola média, de modo a interessá-la na solução dos problemas do meio rural.” (ALVES, 1968).

A proposta de ajustamento curricular do ensino agrícola ensejava a implantação de um modelo pedagógico específico para a preparação de técnicos agrícolas de nível médio capazes de atender ao mercado de trabalho já existente ou em formação, exigente de qualificações em extensão agrícola, crédito rural, produção e uso de máquina para a agricultura (ALVES, 1968). Neste sentido, o convênio celebrado no ano de 1967 entre o Ministério da Educação e Cultura, a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID) e CONTAP deu continuidade aos sentidos do convênio anterior, de 1966, priorizando a adaptação pedagógica e administrativa, o ensino teórico com práticas agrícolas, a criação de cooperativas, a adaptação das escolas agrícolas a escolas-fazendas e o desenvolvimento de cursos de aperfeiçoamento para professores.

No ano de 1969, aproximadamente 15 eventos ocorreram envolvendo os diretores, professores e técnicos do Colégio Agrícola Benjamin Constant. Além dos encontros de diretores, também ocorreram cursos e seminários que trataram de conteúdos específicos do

ensino agrícola, de Olericultura⁶⁴, Zootecnia e Agricultura. Dois desses eventos trataram diretamente do modelo escola-fazenda: o curso sobre a escola-fazenda para diretores e professores, com o Shigeo Mizoguchi, e uma reunião para discussão sobre o modelo. Nesse mesmo ano, o ex-diretor do Colégio, Laonte Gama, participou do curso sobre a escola-fazenda, com Mizoguchi. O ex-diretor destacou que o especialista, considerado pai do modelo escola-fazenda, era um profissional extraordinário e competente pelo seu compromisso com a implantação do modelo nas escolas agrícolas (Laonte Gama, 2020).

No processo de implantação do modelo no Colégio Benjamin Constant, Laonte Gama (2020) viajou para São Paulo, de acordo com as orientações de Mizoguchi, para conhecer as experiências de escola-fazenda em Presidente Prudente (SP) e em outras escolas agrícolas daquela região. Laonte Gama avaliou a implantação do modelo como um acontecimento importante, porque proporcionou a chegada de financiamentos do Governo Federal para a escola, os quais resultaram em mudanças na estrutura física do colégio e na qualificação do professor (Laonte Gama, 2020). Quanto à estrutura, os investimentos iniciais beneficiaram os pequenos animais, com a construção de novos aviários, na década de 1970. A figura adiante retrata os cinco prédios do aviário construídos numa grande área da escola, próximos a uma horta e a um açude.

A reforma do aviário incluía galpões para recria de aves poedeiras e incubatório com gerador e também ⁶⁵cunicultura. As figuras adiante mostram a disposição externa do aviário e sua estrutura interna.

A figura 31 apresenta fotografia produzida em forma de “cartão postal” para a divulgação dos empreendimentos realizados na escola sob a coordenação da COAGRI, no final da década de 1970. Nessa figura podem ser identificadas as seguintes instalações: (1) matriz para ‘pinto de um dia’, (2) galinha de postura, (3) frango de corte, (4) coelhário, (5) recria, (6) incubatório⁶⁶, (7) gerador de energia. A organização desses laboratórios disponibilizava uma estrutura para as práticas de campo nos aviários, coelhário e horta (Agricultura I e Zootecnia I).

⁶⁴ Parte da horticultura que abrange a produção de hortaliças, culturas folhosas, raízes, bulbos, tubérculos, frutos diversos e partes comestíveis de plantas.

⁶⁵ Ramo da Zootecnia que trata da criação de coelhos.

⁶⁶ “O incubatório é uma edificação construída de maneira planejada para recebimento dos ovos fertilizados produzidos em granjas de reprodutoras (matrizes, avós, bisavós e plantéis puros também denominados de ‘elite’ ou pedigree) com o intuito de manter um fluxo contínuo de ovos, materiais, ar, equipamentos e pessoas”. https://www.agencia.cnptia.embrapa.br/gestor/frango_de_corte/arvore/CONT000fc67gzc502wx5eo0a2ndxydqb0k14.html

Figura 31 – Reforma dos aviários, década de 1970 (Avicultura – Zootecnia I)



Fonte: Acervo do Colégio Agrícola Benjamin Constant

Os aviários eram compostos de uma estrutura e equipamentos modernos com o intuito de possibilitar aos estudantes o contato com as novidades da produção do setor avícola. Nesses espaços da escola-fazenda cabia aos estudantes desenvolver a manutenção de toda a rotina de produção, seja de frango para o abate ou a produção de ovos. Neste sentido, a vivência dos estudantes no aviário, principalmente no primeiro ano do curso, garantia a eles a formação e experiência para atuar nesse setor da produção animal.

A figura adiante apresenta aspecto interno de um galpão de criação de frango onde é possível identificar a presença de estudantes cuidando da manutenção da unidade na execução de escalas de trabalho, conforme preceituava a dinâmica da escola-fazenda. Na mencionada imagem também é possível identificar equipamentos modernos utilizados na produção de frango de corte, a saber: sistemas de comedouro e bebedouro para as aves. A estruturação dos aviários era parte de um projeto de modernização do sistema de ensino agrícola, impulsionado pelo modelo escola-fazenda, que tinha o interesse na aprendizagem, por parte dos estudantes, de novas técnicas e equipamentos para o desenvolvimento do setor agropecuário.

Figura 32 – Aspecto interno do incubatório no Colégio Agrícola Benjamin Constant (1970)



Fonte: Acervo do Colégio Agrícola Benjamin Constant

A produção de frango de corte pelo Colégio Agrícola também foi impulsionada pela existência de um incubatório que garantia a produção de pintainhos. O incubatório possuía duas máquinas, uma de incubação e outra de nascimento dos pintos. Esse galpão era dividido em cinco partes, de acordo com as fases de desenvolvimento das aves. Na edificação do incubatório também existia um escritório e um quarto com seis camas para acomodar os alunos que lá permaneciam, de acordo com a escala do grupo de estudantes (Alfredo Cabral, 2019).

O Colégio Agrícola Benjamin Constant também recebeu investimentos e equipou outros setores de prática e produção. Na bovinocultura tinha o resfriamento do leite, a silagem, que era um método de conservação de forragem, um silo aéreo.

Assim, o Colégio Benjamin Constant foi gradativamente implementando o modelo escola-fazenda, obedecendo às diretrizes pedagógicas e financiamentos do Ministério da Educação. Esse direcionamento do MEC para os estabelecimentos de ensino agrícola da rede federal recebeu, como visto nas seções anteriores, o aporte de acordos, convênios e empréstimos internacionais, instituídos na esfera de cooperações técnica e financeira entre o Brasil e os Estados Unidos da América. A esse respeito, durante o período de 1960 a 1970, o Colégio foi

contemplado com financiamentos internacionais em virtude do seu processo de expansão e qualificação profissional, alguns dos quais podem ser observados no quadro seguinte.

Quadro 20 – Financiamentos contemplados no Colégio Benjamin Constant (1967-1975)

Nº	Financiamentos	Ano
01	Convênio - MEC/DEA/CONTAP/USAID	1967-1969
02	Convênio - MEC/USAID/SUBIM	1971- 1972
03	Empréstimo - BIRD 755- BR PRODEM/MEC/DEM	1971
04	MEC/PRODEM/BIRD	1974 - 1975
05	Contrato de empréstimo - 379/SF-BR PREMEN/BID	1975

Fonte: BRASIL,1971b;1972b;1974.

Foram identificados pelo menos cinco financiamentos internacionais investidos no Benjamin Constant entre as décadas de 1960 e 1970. A partir do convênio MEC/USAID/CONTAP (1967-1969), conforme relato feito anteriormente, introduziu-se no Colégio Benjamin Constant o modelo escola-fazenda, adequando-se às experiências já havidas na instituição. Nesse período, houve assistência técnica proveniente de cursos e reunião sobre o modelo e assistência financeira por meio da compra de equipamentos e de reformas estruturais, constituindo-se na etapa inicial da implantação do citado modelo na escola.

No ano de 1971, conforme pode ser observado no quadro anterior, foram identificados dois financiamentos: Convênio MEC/USAID/SUBIM e o Empréstimo BIRD 755- BR. O primeiro foi resultante dos acordos de cooperação técnica firmados junto à USAID e à Subsecretaria de Cooperação Econômica e Técnica Internacional (SUBIN), ao final da década de 1960⁶⁷. O Colégio Benjamin Constant foi beneficiado, juntamente com mais oito colégios⁶⁸, de acordo com o quadro que segue.

⁶⁷ No ano de 1966 foi criado o EPEM (Equipe de Planejamento do Ensino Médio) para assessorar os estados na elaboração dos seus planos educacionais. Incluía nas atividades do EPEM o pedido de expansão de ajuda financeira à USAID para a melhoria e expansão do ensino médio (construção de prédios adaptados ao currículo) (ARAPIRACA, 1982).

⁶⁸ Colégios agrícolas beneficiados com o convênio MEC/USAID/SUBIN: Belo Jardim (PE), Barreiros (PE), Bambuí (MG), Muzambinho (MG), Santa Tereza (ES), Alegre (ES), Rio Verde (GO) e Brasília (DF). (BRASIL,1972b).

Quadro 21 - Colégios beneficiados pelo convênio MEC/USAID/SUBIM (1971)

Nº	COLÉGIOS	GASTOS		VALOR FINANCIADO
		MÃO DE OBRA	EQUIPAMENTO	
1.	Colégio Agrícola Belo Jardim-PE	x	x	Cr\$76.320,32
2.	Colégio Agrícola Quissamã - SE	x	-	Cr\$58.041,18
3.	Colégio Agrícola Barreiros-PE	x	x	Cr\$56.519,72
4.	Colégio Agrícola Bambuí-MG	x	x	Cr\$55.422,82
5.	Colégio Agrícola Muzambinho-MG	x	x	Cr\$50.240,01
6.	Colégio Agrícola Santa Teresa-ES	x	x	Cr\$53.506,74
7.	Colégio Agrícola Alegre-ES	x	x	Cr\$28.264,48
8.	Colégio Agrícola Rio Verde-GO	x	-	Cr\$36.778,51
9.	Colégio Agrícola Brasília-DF	x	x	Cr\$223.414,98
TOTAL		-	-	Cr\$638.508,76

Fonte: BRASIL, 1972b.

Esse quadro apresenta a relação das escolas agrícolas beneficiadas pelo convênio MEC/USAID/SUBIM/1971. Foram financiados mais de Cr\$ 600.000,00 (seiscentos mil cruzeiros) para as nove instituições de ensino agrícola, e para o Colégio Agrícola Benjamin Constant⁶⁹ foi designada a cifra de Cr\$ 58.041,18 (cinquenta e oito mil, quarenta e um cruzeiros e dezoito centavos) para gastos com mão de obra. De uma forma geral, o intuito do convênio foi a estruturação das escolas, conforme o modelo escola-fazenda. Nesse mesmo ano de 1971, realizaram-se pelo MEC, além da assistência financeira, cursos, seminários e a implantação de cooperativas (BRASIL, 1972b).

O segundo empréstimo (BIRD 755-BR) contemplou o estado de Sergipe, e mais sete escolas agrícolas⁷⁰, com investimentos destinados à ampliação, reconstrução e compras de equipamentos (BRASIL, 1971b). Esses investimentos envolveram o Programa de Desenvolvimento do Ensino Médio (PRODEM), que manteve sua participação no ano de 1974, junto ao contrato MEC/BIRD, promovendo reestruturações nos estabelecimentos de ensino agrícola, inclusive a atualização de currículos e a formação dos recursos humanos. No Benjamin Constant, o contrato envolveu a continuidade das melhorias físicas e o treinamento de 11 profissionais da educação, com previsão para a continuidade até 1974 (BRASIL, 1974).

A partir do ano de 1976, apesar de ter sido criada em 1973, a COAGRI iniciou suas atividades como órgão autônomo, cuja finalidade era oferecer assistência técnica e financeira

⁶⁹ No quadro o Colégio Benjamin Constant está identificado como Colégio Agrícola Quissamã.

⁷⁰ Além deste colégio, outros sete também foram contemplados: Manoel Barata (PA), Belo Jardim (PE), Jundiá (SP), Santa Maria (RS), F. Westfalen (RS), Planaltina (DF), Rio Verde (GO) (BRASIL, 1971b).

aos estabelecimentos de ensino agrícola de 2º grau da rede federal de ensino (BRASIL,1983b). Nesse período, houve a continuidade das obras que já se encontravam em execução no Colégio Agrícola Benjamin Constant e nos colégios agrícolas de Rio Verde (GO), Brasília (DF), Castanhal-Manoel Barata (PA) e Belo Jardim (PE). Esse empreendimento ocorreu por meio do PRODEM com base no contrato 379/SF, junto ao PREMEN – Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio. O diferencial nesse financiamento foi o incentivo à implementação de projetos agrícolas (BRASIL,1976a). Os mencionados projetos representaram para as escolas agrícolas importante recurso metodológico do modelo escola-fazenda, cuja finalidade estava relacionada ao financiamento dos custos do ensino e, também, à formação teórica e prática do técnico em agropecuária.

Os projetos construídos pelas escolas agrícolas eram encaminhados a Brasília para uma análise de seu conteúdo e da documentação, nos aspectos técnicos e pedagógico; e dessa análise era emitido um parecer autorizado pelo coordenador geral da COAGRI, Oscar Lamonier Godofredo Júnior (Tânia Maria, 2018). Desta forma, os projetos agropecuários patrocinados pelos convênios eram submetidos à análise, acompanhamento e avaliação (BRASIL,1982b). Esse processo era resultante da supervisão realizada pelo MEC a fim de promover padronizações gerais de funcionamento nos estabelecimentos da rede federal de ensino agrícola, especialmente segundo as diretrizes de funcionamento em torno do modelo escola-fazenda.

No ano de 1979, 28 estabelecimentos de ensino agrícola tiveram recursos aprovados para os projetos agropecuários, e o Colégio Agrícola Benjamin Constante estava entre as oito escolas com maior volume de recursos recebidos, conforme as ilustrações a seguir.

Tabela 8 – Recursos para os projetos agropecuários das escolas agrícolas federais, 1979

COORDENAÇÃO NACIONAL DO ENSINO AGROPECUÁRIO RECURSOS PARA PROJETOS AGROPECUÁRIOS EXERCÍCIO - 1979				
ESTABELECIMENTOS	Cr\$ 1,00			TOTAL
	3.1.2.0	3.1.3.1	3.1.3.2	
01. E.A.F. de Manaus	1.275.000	—	—	1.275.000
02. E.A.F. de Castanhal	648.000	6.000	-	654.000
03. E.A.F. de São Luís	661.000	-	-	661.000
04. E.A.F. de Crato	1.066.000	-	-	1.066.000
05. E.A.F. de Belo Jardim	1.115.000	24.000	-	1.139.000
06. E.A.F. de Barreiros	456.000	94.000	-	550.000
07. E.A.F. de Satuba	320.000	45.000	60.000	425.000
08. E.A.F. de São Cristóvão	1.865.000	-	44.000	1.909.000
09. E.A.F. de Catu	367.000	28.000	-	395.000
10. E.A.F. de Alegre	1.055.000	*	-	1.055.000
11. E.A.F. de Santa Teresa	760.000	-	-	760.000
12. E.A.F. de Bambur	2.790.900	20.000	-	2.810.900
13. E.A.F. de Barbacena	863.000	-	-	863.000
14. E.A.F. de Januária	880.000	34.000	80.000	994.000
15. E.A.F. de Muzambinho	1.009.000	-	-	1.009.000
16. E.A.F. de Rio Pomba	532.000	-	-	532.000
17. E.A.F. de Uberlândia	591.000	-	-	591.000
18. E.A.F. de Concórdia	730.000	-	-	730.000
19. E.A.F. de Sertão	869.000	10.000	60.000	939.000
20. E.A.F. de B. Gonçalves	2.068.000	31.000	32.000	2.131.000
21. E.A.F. de Rio Verde	840.000	18.000	-	858.000
22. E.A.F. de Colatina	698.000	-	-	698.000
23. E.A.F. de Salinas	500.000	-	-	500.000
24. E.A.F. de Machado	669.000	-	-	669.000
25. E.A.F. de S. J. Evangelista	567.000	-	-	567.000
26. E.A.F. de Inconfidentes	524.000	90.000	105.000	719.000
27. E.A.F. de Colatina	544.000	-	-	544.000
28. E.A.F. de Urutai	744.000	-	133.000	877.000
TOTAL	25.006.900	400.000	514.000	25.920.900

Fonte: BRASIL, 1979b.

A tabela adiante apresenta os recursos aprovados para a execução dos projetos agropecuários das 28 escolas agrícolas subordinadas à COAGRI, no ano de 1979, correspondendo a Cr\$ 25.920.900,00 (vinte e cinco milhões, novecentos e vinte mil e novecentos cruzeiros).

Tabela 9 – Projetos agropecuários das escolas agrícolas federais em 1979.

COORDENAÇÃO NACIONAL DO ENSINO AGROPECUÁRIO RESUMO TOTAL DOS PROJETOS DAS ESCOLAS AGROTÉCNICAS FEDERAIS					
PROJETOS	EXTENSÃO	1979		Cr\$ 1,00	
		RECURSOS	RECEITA PROGRA MADA	TOTAL DA PRODUÇÃO	%
01. Olericultura	55,79 (1)	1.090.400	3.213.746	1.906.022	59,3
02. Culturas	1.013,70 (1)	2.868.100	5.418.853	3.919.096	72,3
03. Fruticultura	104,05 (1)	377.400	466.630	539.167	115,5
04. Aves Corte	315.600 (2)	6.433.700	8.924.840	7.913.041	88,6
05. Aves Postura	33.070 (2)	4.736.840	4.852.168	4.070.405	83,8
06. Suínos	3.015 (2)	4.698.160	6.299.168	6.087.272	96,6
07. Bovinos	7.111 (2)	2.159.300	5.108.371	4.070.779	79,6
08. Agrostologia	309,0 (1)	677.900	-	-	-
09. Melhoramentos	-	880.000	-	-	-
10. Outros Projetos	-	1.999.100	2.592.598	1.755.703	67,7
11. Receitas Diversas	-	-	-	1.463.237	-
12. Taxas Internato	-	-	-	8.470.764	-
TOTAL		25.920.900	36.876.374	40.195.486	109,0

FONTE: COAGRI/DAG - 79

Fonte: BRASIL, 1979b.

Na tabela exposta anteriormente são apresentados os projetos desenvolvidos nas escolas agrícolas, no ano de 1979. Foram oito projetos nas seguintes áreas: olericultura, cultura, fruticultura, aves de corte, aves de postura, suínos, bovinos e agrostologia. Destes, os projetos de aves de corte foram os de maior expressão em extensão, recursos e produção. Este destaque pode ser conferido nas inclinações agrícolas do Colégio Benjamin Constant, conforme os projetos aprovados e os recursos programados, apresentados nas tabelas seguintes.

Tabela 10 – Projetos agropecuários programados para o Colégio Agrícola Benjamin Constant

ESCOLA AGROTÉCNICA FEDERAL DE SÃO CRISTÓVÃO - SE			
PROJETOS PROGRAMADOS PARA 1979			
ÁREA:953ha (DRF)			
PROJETOS PROGRAMADOS	EXTENSÃO	RECURSOS (Cr\$ 1,00)	RECEITA PROGRAMADA (Cr\$ 1,00)
01. Olericultura	1,6 ha	25.000	37.550
02. Milho	2,0 ha	6.000	20.000
03. Arroz	10,0 ha	50.000	32.800
04. Mandioca	5,0 ha	33.500	67.500
05. Cana de Açúcar	7,0 ha	-	-
06. Coco	5,0 ha	24.000	35.300
07. Pomar	5,0 ha	20.000	17.000
08. Pastagem — Form.	25,0 ha	30.000	-
09. Aves Corte	13.000 Cab	555.000	560.000
10. Aves Postura	2.400 Cab	679.000	833.000
11. Cunicultura	540 UA	46.500	55.800
12. Suino Cria	20 Mat	100.000	70.560
13. Suino Engorda	144 Cap	200.000	303.500
14. Bovino Leite	70 Mat	140.000	186.750
TOTAL		1.909.000	2.219.760

Fonte: BRASIL, 1979b.

Essa tabela apresenta uma variedade de 14 projetos, sete de agricultura e sete da pecuária, ressaltando que os projetos de aves, tanto de corte quanto de postura, foram os que mais tiveram amplitude no colégio em quantidade do produto e nos recursos aprovados. O Colégio Benjamin Constant demonstrou um percentual de desempenho crescente em produção de projetos agropecuários, em receita programada e em recursos utilizados, conforme o gráfico seguinte.

Quadro 22 – Comissões, orientações e coordenações. Colégio Agrícola Benjamin Constant (1970)

COMISSÕES	ORIENTAÇÕES	COORDENAÇÕES
<p>1. Comissão para julgar as licitações relacionadas aos projetos agropecuários</p> <p>2. Comissão para supervisionar as obras de reforma e ampliação do projeto de suinocultura; reforma do projeto de ovinocultura e construção de uma baia para reprodutor bovino.</p> <p>3. Comissão para julgar as licitações da escola.</p>	<p>1. Orientador do projeto de Olericultura. (João Batista Alves Novaes)</p> <p>2. Orientador do projeto de coco, cana, açúcar, macaxeira, mandioca e arroz. (Francisco Gonçalves dos Santos)</p> <p>3. Orientador do projeto de Olericultura. (José Egnaldo de Oliveira)</p> <p>4. Orientador da cooperativa escolar. (Leão Nunes de Lima)</p>	<p>1. Coordenador das disciplinas profissionalizantes da área de Zootecnia. (Tomaz Vicente Caldas)</p> <p>2. Coordenador das atividades profissionalizantes da área de agricultura. (João Batista Alves Novaes)</p> <p>3. Coordenador das disciplinas profissionalizantes da área de Agricultura. (Emanuel Richard Carvalho Donald)</p> <p>4. Coordenador das atividades de escola-fazenda. (Carlos Roberto de Rezende)</p>

Fonte: BRASIL.CABC, 1974;1976

A implementação dos projetos agropecuários possibilitava a dinâmica das atividades necessárias para o funcionamento dos componentes do modelo escola-fazenda; servia também como instrumento desencadeador de recursos para a estruturação do modelo e recriação de novos projetos para a escola.

O quadro anterior mostra 11 portarias criadas pelo diretor, entre os anos de 1974 a 1976, as quais designavam profissionais da instituição para atuarem em comissões para avaliar os procedimentos licitatórios relacionados à aquisição de corretivos, fertilizantes, rações e materiais específicos de cada projeto. Além de avaliar, os profissionais também supervisionavam o desenvolvimento dos projetos nas áreas de suinocultura, ovinocultura e bovino. As portarias criavam também funções de orientador da cooperativa e de coordenador de escola-fazenda, de acordo com as demandas de atividades apresentadas em torno do curso de agropecuária, especificamente das demandas ocasionadas pela escola-fazenda. Os professores eram designados a assumirem funções de orientador ou coordenador dos diferentes projetos desenvolvidos. Deveriam fiscalizar e atestar toda a documentação relacionada à implementação dos projetos (BRASIL.CABC,1974).

A execução dos projetos agropecuários, no Benjamin Constant, esteve associada à existência de Laboratórios de Prática e Produção, equipados, capazes de proporcionar à escola uma boa produção. Esta constatação era evidenciada por egressos da instituição a partir dos

resultados obtidos com a escola-fazenda, nos projetos de suinocultura e bovinocultura, na grande produção de hortaliças e na produção de pintos, oriundos do incubatório (Márcio Trindade, 2019).

A partir da implantação da escola-fazenda, o fazer para aprender na instituição ganhou novos sentidos, e o que era visto na sala de aula deveria ser realizado nas práticas de campo com o acompanhamento do professor (Ademilson Vieira, 2018). Desta forma, os professores das disciplinas profissionalizantes deveriam encaminhar os alunos para desenvolver atividades práticas, por meio dos projetos em diferentes níveis de formação: Agricultura I, II e III; Zootecnia I, II e III e instalações ou agroindústria rural. O trabalho no campo deveria ser realizado pelos alunos nas aulas práticas regulares ou no exercício de monitoria, acompanhados dos projetos agropecuários.

Na década de 80 do século XX, toda a rede estava com o modelo em execução. Portanto, todo o investimento tinha a contrapartida dos estabelecimentos, ou seja, eram implementadas as diretrizes gerais para o ensino agrícola em cada estabelecimento. O modelo escola-fazenda é pensado, estruturado e coordenado nas agências de coordenação do ensino agrícola do MEC, as quais também supervisionavam os progressos e resultados em cada escola.

O Colégio Agrícola Benjamin Constant, no período de 1960 a 1980, buscou adequar-se às demandas estruturais e pedagógicas impulsionadas pela política educacional do MEC/COAGRI, a qual previa, dentre outras questões, a expansão do seu ensino condicionado à qualidade dos serviços oferecidos. Desta forma, os financiamentos investidos na instituição, estes oriundos dos acordos internacionais e dos projetos agropecuários, foram protagonistas na construção e nas reformas de setores de práticas agrícolas.

Mudanças modificaram o espaço escolar e outras dimensões da cultura escolar do Colégio Agrícola Benjamin Constant, principalmente a partir do início da década de 1970. Os investimentos feitos para a compra de novos equipamentos, construção e reformas de laboratórios, alojamentos para o internato e de setores de produção agropecuária e a qualificação de funcionários são exemplos dessas modificações, que tinham o propósito de enquadrar o estabelecimento segundo as diretrizes da COAGRI/MEC em torno do modelo escola-fazenda.

Na primeira década do ano de 1970, os alunos conviviam em meio à transição do uso das técnicas tradicionais de produção agrícola com a chegada de novos equipamentos. O uso da mecanização agrícola, pulverizadores, defensivos agrícolas, entre outros insumos e instrumentos, indicava novas possibilidades para o desenvolvimento de aprendizagens para

atuação no manejo de máquinas e nos implementos agrícolas, no incubatório, na ordenha, vacinação e castração do animal.

A mecanização agrícola, como a utilização do trator, esteve presente na escola no marco temporal delimitado desta pesquisa. Na década de 1980, outros equipamentos foram adquiridos pela escola para integrar o uso do trator nas atividades de campo, como a grade, o arado, a plantadeira, a colhedeira, conforme pode ser observado na figura que segue.

Figura 33 – Instrução de mecanização agrícola. Uso do trator. Colégio Agrícola Benjamin Constant (1970)



Fonte: Acervo do Colégio Agrícola Benjamin Constant

Contudo, nem sempre o trator e seus implementos estavam disponíveis para atender às exigências das atividades curriculares que deveriam ser realizadas com os alunos. O trator era usado pelos funcionários da escola para arar a terra, e, desta forma, grande parte das atividades de campo eram realizadas manualmente, com a enxada e facão (Rubenval Francisco, 2018; Luiz Carlos, 2019).

Nem todas as novas técnicas e novos métodos substituíam as antigas práticas. O trabalho manual e o uso da foice ou da enxada permaneceram durante toda a década de 1980. Mas a inserção de novas técnicas de ensino, proporcionada pelos convênios internacionais, era parte

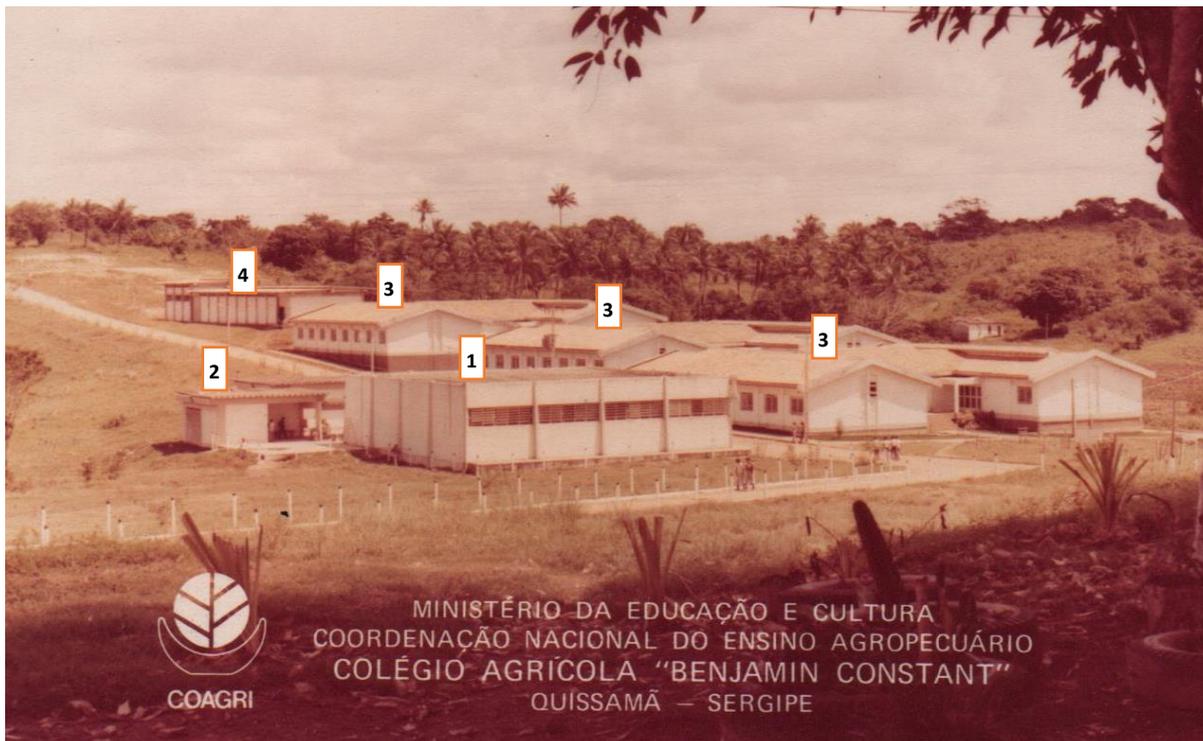
do projeto de modernização das escolas agrícolas. O trabalho braçal executado pelos estudantes nas unidades produtivas do colégio permaneceu até a década de 80 do século XX.

Além das diretrizes pedagógicas emanadas por coordenações do Ministério da Educação, as mudanças no Colégio Agrícola Benjamim Constant, ocorridas na década de 1970, seguiam o direcionamento proposto pela Lei 5692/71, que objetivava uma ampla profissionalização (INEP, 1982). Neste aspecto, por meio do modelo escola-fazenda, o colégio adequou seu currículo aos novos fundamentos da habilitação em agropecuária, buscou expandir o ensino agrícola e despertar o interesse dos jovens pela agricultura. Para tanto, era necessário melhorar as estruturas física e pedagógica da instituição: o currículo, as aulas teóricas e práticas, os laboratórios, as salas de aula, os alojamentos, a cooperativa.

Por meio dos financiamentos empreendidos a partir do ano de 1974, oriundos dos contratos (MEC/PRODEM/BIRD; PREMEN/BID-379/SF-BR), a escola ampliou suas obras com a finalidade de melhor qualificação das práticas de campo. No ano de 1977, encontravam-se na fase de acabamento, na escola, obras resultantes do PRODEM. Nesse período, houve a aquisição de laboratórios de comunicação, agricultura, zootecnia, física, química e biologia (NASCIMENTO, 2004a).

Outras construções e ampliações no final da década de 70 do século XX, ocorridas no Colégio Agrícola Benjamin Constant, estão registradas na imagem da figura adiante. Na fotografia de propaganda institucional (COAGRI) verificam-se, no conjunto das construções, alterações importantes no espaço escolar e outras configurações na cultura escolar do colégio direcionadas para alguns aspectos: difusão do cooperativismo e auxílio aos projetos da escola-fazenda – implantação e construção das instalações da cooperativa escolar (1); agregado à cooperativa foi construído o espaço para a comercialização de produtos para os alunos – a cantina (2); aumento da oferta de vagas, especialmente para o regime de internato – construção de três alojamentos para o internato (3); e implantação de inovações técnicas no processo de ensino-aprendizagem – construção do prédio e equipamentos para a agroindústria de laticínios (4).

Figura 34 – Novas edificações arquitetônicas no Colégio Agrícola Benjamin Constant. Alojamentos, agroindústria de laticínios e cooperativa-escola (1979)



Fonte: Acervo do Colégio Agrícola Benjamin Constant

A imagem anterior apresenta a estrutura de novas edificações arquitetônicas criadas no colégio. A estrutura interna dos alojamentos era composta de dormitórios, com a capacidade para acomodar até 10 alunos, além de banheiros coletivos. Junto aos quartos existia uma sala de estudo com uma mesa e 10 cadeiras. Cada aluno tinha direito a um espaço para colocar botas e um armário para guardar suas roupas e seus pertences pessoais (Márcio Trindade, 2019).

Nas memórias de ex-professores observaram-se satisfatórias considerações feitas à Coordenação Nacional do Ensino Agrícola – COAGRI e ao acordo MEC/BIRD, no tocante aos avanços da instituição, até os anos de 1980, como a construção dos alojamentos, da cooperativa e dos laboratórios em geral.

Figura 35 – Laboratório de Agricultura (198?)



Fonte: Acervo do Colégio Agrícola Benjamin Constant

A figura anterior mostra o laboratório de Agricultura criado no Colégio Benjamin Constant, no final da década de 1970. Além desses dois laboratórios, também houve investimentos para os de zootecnia⁷¹, química, física e biologia. Todos foram resultantes de financiamentos internacionais. Neste sentido, disse o professor Alberto Aciole:

[...] Então a escola avançou muito através desse acordo do MEC/BIRD. Um dinheiro que vinha dos Estados Unidos para ser aplicado diretamente dentro das escolas agrotécnicas, de uma maneira geral. Todas elas receberam algum benefício e São Cristóvão se desenvolveu e cresceu muito nessa época. (Alberto Aciole, 2017).

⁷¹ O Laboratório de Zootecnia tinha uma adequada estrutura física, com equipamentos sofisticados, oriundos da Alemanha. Porém, o seu funcionamento não ocorria de acordo com o esperado. Muitos produtos permaneceram no local, em caixas fechadas, por falta de conhecimento, por parte do professor, sobre determinados instrumentos. Faltava ao professor daquele período qualificação adequada para a utilização da maioria dos equipamentos do laboratório, porque a tecnologia a área de agropecuária estava além do que a escola estava fazendo no dia a dia. (Rubenval Francisco, 2019)

Os benefícios recebidos para a estruturação do laboratório de biologia ocorreram no ano de 1982, após a elaboração de um documento preliminar intitulado “Equipamentos para Laboratórios de Biologia”. Esse documento foi construído com a participação de professores de Biologia de três escolas agrotécnicas federais: Sertão/RS, São Cristóvão/SE e Belo Jardim/PE (BRASIL,1982b).

Essas alterações ou mudanças na cultura escolar do estabelecimento, as quais buscavam adequação com as diretrizes da COAGRI em torno do modelo escola-fazenda, também tiveram impactos na organização pedagógica da escola referente à reformulação curricular, de forma que houvesse integralização entre a teoria e a prática; na qualificação dos recursos humanos e na reforma e ampliação dos espaços, desde os dormitórios aos espaços para o desenvolvimento das práticas de campo.

Seguindo uma tendência da rede federal dos estabelecimentos agrícolas, as mudanças e alterações no Colégio Agrícola Benjamin Constant também conduziram para um aumento do número de matrículas de novos estudantes. Assim, pode ser evidenciado no período de 1957 até 1986, conforme a tabela a seguir.

Tabela 11 – Matrícula no Curso de Agropecuária, no Colégio Agrícola Benjamin Constant (1957-1986)

ANO	MATRÍCULA	ANO	MATRÍCULA
1957	169	1972	295
1958	170	1973	304
1959	172	1974	312
1960	175	1975	312
1961	179	1976	273
1962	184	1977	418
1963	190	1978	380
1964	197	1979	408
1965	205	1980	452
1966	214	1981	441
1967	249	1982	491
1968	258	1983	512
1969	268	1984	490
1970	276	1985	471
1971	285	1986	453

Fonte: NASCIMENTO (2004a); BRASIL.CABC,1964; 1970

O panorama de matrículas realizadas no Colégio Agrícola Benjamin Constant está sendo apresentado, no quadro anterior, desde o ano de 1957, quando a escola iniciou a oferta do ensino agrícola de 2º grau. No período de 1957 a 1968 o número de matrícula incluiu alunos do curso de agropecuária (ensino de 2º grau) e do ensino ginásial. A partir de 1969 a matrícula correspondeu apenas ao curso técnico de agropecuária.

Nota-se que a matrícula na instituição progredia a cada ano, apesar do seu aumento pouco expressivo no período de 1957 a 1975, com média de crescimento de menos de 10 alunos. A partir do ano de 1977 a escola obteve um aumento de mais de 100 alunos, comparado com a quantidade de ingressos nos dois anos anteriores, mantendo dessa data em diante um crescimento elevado na matrícula, evoluindo a cada ano. Desta forma, chegou a atingir uma marca de mais de 500 alunos no ano de 1983.

O Colégio Agrícola Benjamin Constant, naquele período, buscou adequar-se às demandas da política educacional, que previa, dentre outras questões, a expansão do seu ensino, ampliando gradativamente o quantitativo das suas vagas. Os sentidos da expansão dessa instituição estiveram relacionados à qualidade dos serviços oferecidos e ao tipo de investimento que as pessoas procuravam no Colégio Benjamin Constant: fatores relacionados ao emprego e à conclusão do 2º grau.

5 A CONFIGURAÇÃO DO MODELO ESCOLA-FAZENDA NO COLÉGIO AGRÍCOLA BENJAMIN CONSTANT

Essa seção analisa aspectos da configuração do modelo escola-fazenda no Colégio Agrícola Benjamin Constant, pondo em relevo o funcionamento de cada componente do modelo: Sala de Aula, Laboratórios de Prática e Produção – LPP, Programas Agrícolas Orientados – PAO e a Cooperativa.

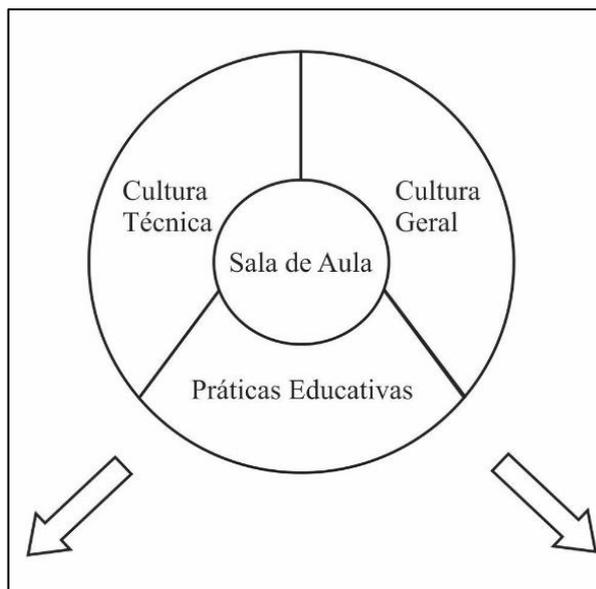
Conforme apresentado nas seções anteriores, o modelo escola-fazenda foi pensado como um sistema que devia integrar dimensões ou espaços de ensino-aprendizagens – Sala de Aula, os Laboratórios de Prática e Produção (LPPs), os Programas Agrícolas Orientados (PAO's) e a Cooperativa –, com o escopo de concretizar o seu princípio pedagógico, ou seja: “aprender a fazer e fazer para aprender”.

No decorrer da trajetória de desenvolvimento da escola-fazenda, o PAO e o LPP foram extintos da estrutura, surgindo as Unidades Educativas de Produção – UEPs. Outros elementos, como a monitoria e o estágio curricular, foram integrados ao modelo, oportunizando aos estudantes novas habilidades a sua formação.

5.1. SALA DE AULA

Na década de 1970, a sala de aula foi considerada, de acordo com o “Manual da escola-fazenda” (1972), uma das dimensões responsáveis pelo funcionamento da escola-fazenda, um espaço reservado às aulas teóricas, de cultura geral e cultura técnica, e que deveria funcionar em “perfeita” harmonia com as práticas de campo, desenvolvidas nos Laboratórios de Prática e Produção – LPPs (BRASIL, 1972a).

Figura 36 – Diagrama da funcionalidade da Sala de Aula no modelo escola-fazenda (1972)



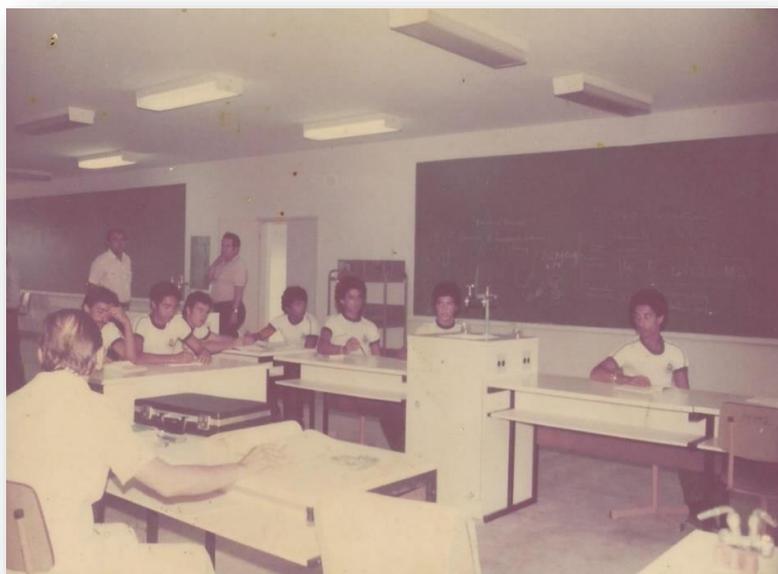
Fonte: BRASIL, 1972a.

Na década de 1980, o documento intitulado “Diretrizes das escolas agrotécnicas” apresentava novos sentidos à sala de aula, comparados aos da década de 1970. Deveria ser um espaço para se estabelecer o diálogo, a afetividade entre professor/aluno, o desenvolvimento da análise e a formação do educando (BRASIL,1985).

A sala de aula era uma peça na engrenagem do modelo, definida de forma abrangente como o espaço central onde acontecia o ensino teórico das disciplinas, um espaço do “aprender para fazer”. No Colégio Agrícola Benjamin Constant, durante as décadas de 1970 e 1980, as salas de aula funcionavam no pavilhão pedagógico, nas salas ambientes e nos laboratórios.

Além das salas de aula do pavilhão pedagógico, nos laboratórios também existia estrutura para o desenvolvimento de aulas teóricas. Um exemplo disso era o laboratório de biologia, que continha, além dos equipamentos específicos para a aula prática da disciplina, um espaço reservado para as aulas, composto de uma mesa para o professor, carteiras e cadeiras para os alunos e o quadro de giz, indicativos de que os conteúdos seriam transmitidos, que as teorias seriam fixadas de forma prática e teórica, conforme a figura a seguir.

Figura 37 - Espaço para aula teórica. Laboratório de Zootecnia198?



Fonte: Acervo do Colégio Agrícola Benjamin Constant

No espaço da sala de aula, o “aprender para fazer” sob a inspiração do modelo escola-fazenda, preocupava-se com a fixação do conhecimento da cultura geral e profissionalizante. Entre as décadas de 1960 e 1970, esse embasamento teórico ocorria, em grande parte, por meio de aulas expositivas e ditadas (Francisco de Assis, 2020). Era predominante o uso do quadro de giz para registro do conteúdo no caderno, de apostilas e de prova escrita para a avaliação da aprendizagem do conteúdo dos alunos.

Especialmente no caso das disciplinas de “cultura geral”, o conteúdo ministrado e avaliado pelas disciplinas nem sempre indicava possibilidades de integração entre teoria e prática, conforme preconizavam as diretrizes do modelo escola-fazenda, a exemplo da disciplina de Química. A avaliação desta disciplina, do 2º ano, apresentada a seguir ilustra o conteúdo trabalhado na II Unidade e a sua forma de abordagem.

Figura 38 - Avaliação de Química da 2ª série do Curso de Agropecuária (1976)

COLÉGIO AGRÍCOLA "BENJAMIN CONSTANT"

Disciplina: QUÍMICA 2ª SÉRIE Turma: *A Barro*

Professor: ARMANDO FERREIRA DE BARROS

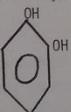
Aluno: *[Redacted]* Nº 100 Nota: *4,5 (quatro v/ cinco)*

NOVOS ESTUDOS

UNIDADE II

1,0 1. Exemplifique no espaço reservado álcool secundário *C₂H₅OH*.....

0,5 2. Escreva o nome do álcool seguinte:
C - C - C - OH *propanol-1 (P.P.O.P.R.M.O.H)*

1,0 3. Escreva o nome da função e o nome do composto seguinte:

 função *fenol (FENOL)*
 composto *ácido D. Dipicidol*
hidrato (2, Benzeno)

1,0 4. Escreva o grupo funcional ácido carboxílico *C^oOH*.....

1,0 5. Escreva a fórmula do seguinte composto:
Etanoico *C^oOH*.....

Fonte: BRASIL.CABC, 1976b. Acervo do Arquivo da Secretaria Escolar

Conforme a estrutura da “avaliação de Química” apresentada na figura anterior, foram trabalhados os seguintes conteúdos: composição química do álcool, função e composto químico do ácido carboxílico e a fórmula do etanoico. Da forma como as questões estavam dispostas, o aluno era cobrado a escrever fórmulas químicas. Esse perfil também foi notado nas duas unidades, de acordo com os conteúdos apresentados a seguir.

Quadro 23 – Conteúdos da Disciplina Química (1976)

Nº	UNIDADES	CONTEÚDOS
01	I	<ul style="list-style-type: none"> • Compostos orgânicos de carbono e hidrogênio • Cadeia aberta saturada heterogênea • Ligação covalente • Cadeias orgânicas não saturadas • Átomo de carbono nos compostos orgânicos
02	III	<ul style="list-style-type: none"> • Grupo funcional da Amina primária • Função Nitrito • Fórmulas de composto

Fonte: Acervo do Arquivo da Secretaria Escolar

No Colégio Benjamin Constant, os alunos apresentavam dificuldades de interação entre as disciplinas de conhecimento geral e os Laboratórios de Prática e Produção – LPPs, espaços destinados às práticas específicas ao campo da agropecuária. A abordagem da disciplina de Química, citada como exemplo, sugere essa interpretação, pela especificidade do conteúdo e o modo como ele era ministrado e avaliado. Seu conteúdo integrava tanto as perspectivas do ensino de 2º grau, quanto a preocupação dos alunos com a apreensão do conteúdo, para o êxito deles no vestibular. Desta forma, predominavam os objetivos mais acadêmicos, no ensino agrícola, do que profissionalizante, conforme preocupação já registrada no Manual Escola-fazenda (1972), referente aos interesses dos alunos que procuravam o ensino agrícola, como forma de galgarem os degraus da universidade (BRASIL,1972).

Nesse sentido, Argumedo (1983) criticou o modelo escola-fazenda na forma de abordagem dos conteúdos e na tentativa de integrar a formação geral ao ensino técnico. Para ele, essas duas espécies de conteúdo, de uma forma geral, ocorriam isoladamente e eram pouco relacionadas entre si. Esse autor avaliou ainda que o lema "aprender a fazer, fazendo" muitas vezes se encerrava no trabalho de campo, classificando essa realidade como um problema difícil de resolver.

A maior aproximação da integração entre teoria e prática parece ter ocorrido de forma mais intensa no ensino de disciplinas de “cultura técnica”. Na avaliação da disciplina “Administração e Economia Rural”, do 3º ano, apresentava-se uma outra maneira de abordar os conteúdos; eram questões relacionadas à profissão agrícola, de cunho reflexivo, procurando vincular o educando a uma formação em constante questionamento com os problemas reais da agropecuária, despertando, inclusive, o espírito de cooperação (BRASIL, 1972a). A avaliação continha abordagens sobre o cooperativismo, associação de produtores rurais, administração rural, firmas agrícolas e industrial, processo de tomada de decisão, empresa rural (BRASIL. CABC,1978a). Era uma disciplina que indicava para uma experiência de integração entre a

teoria e a prática. Ela atendia à parte dos preceitos da escola-fazenda, referentes à conjuntura da agropecuária, que compreendia a agricultura como uma indústria de produção, como um negócio agropecuário, preocupada em instruir o aluno sobre o seu comportamento nas tomadas de decisões (BRASIL,1972a).

O tempo dedicado para estudo em sala de aula estava programado para funcionar nos dois turnos, manhã e tarde, de acordo com uma rotina estabelecida pela gestão. A rotina organizava as atividades dos alunos, desde o acordar até a hora de dormir, demarcando o tempo destinado para as aulas teóricas e para as aulas práticas. Conforme o Plano Geral de Ensino da instituição (1978), a organização do tempo dos alunos seguia uma rotina de atividades que iniciava às 6h15, com o café da manhã. O plano considerou os horários de funcionamento do alojamento e das aulas na sala, conforme pode ser observado no quadro que segue.

Quadro 24 – Organização do tempo no Benjamin Constant – 1977

Nº	ATIVIDADES	HORÁRIO
1.	Café	06h15 às 06h45
2.	Fechar o alojamento	07h
3.	Aula turno da manhã	07h10 às 11h30
4.	Abre alojamento	11h
5.	Almoço	11h15 às 12h15
6.	Fechar alojamento	13h
7.	Aula turno tarde	13h30 às 17h30
8.	Abre alojamento	16h
9.	Jantar	17h45 às 18h15
10.	Estudo	19h às 21h30
11.	Silêncio	Depois da 22h

Fonte: BRASIL.CABC 1977

Conforme esse quadro de organização do tempo no colégio, a rotina de estudos em sala de aula iniciava, regularmente, a partir das 7 horas da manhã, porém o turno estava dividido da seguinte forma: pela manhã, a aula seria na sala, se ela fosse teórica. Desta forma, à tarde, o aluno teria aula prática nos setores de prática e produção.

No quadro anterior, as aulas teóricas de todas as disciplinas do curso (de cultura geral e técnica) poderiam ocorrer no tempo designado à “aula”, nos turnos da manhã (07h10 às 11h30) e/ou da tarde (13h30 às 17h30). As aulas teóricas eram ofertadas em um turno, e as aulas práticas de campo no outro. Também ocorria a inversão dos turnos a fim de oportunizar a todos os estudantes vivenciar as práticas de campo que ocorriam nos turnos da manhã ou da tarde. Assim, no primeiro semestre, uma turma de determinada série tinha o turno da manhã reservado para as aulas de cultura geral e no turno da tarde, essa mesma turma seguia para o campo. No

segundo semestre essa sequência era invertida (Márcio Trindade, 2019). Na década de 1970, a organização do tempo escolar e a organização dos estudantes no espaço escolar eram consideradas pelos estudantes como bastante rigorosas:

Nós tínhamos uma rotina bem rígida, por exemplo, o acordar era por volta das 6h da manhã para o café e depois tínhamos ou um período de aula de campo ou um período de aula na sala, eram bem separados. Havia o rodízio semanal. No primeiro ano eu só tinha as aulas em sala de aula pela manhã e à tarde, aula de campo (Hunaldo de Oliveira, 2017).

Os dois tempos e espaços de ensino-aprendizagem (em sala ou em campo) eram bem definidos, de acordo com a escala das práticas de campo e com o uso do fardamento, que era diferenciado, um para aula em sala e o outro para o campo.

No turno destinado às aulas de cultura técnica, as quais eram comumente denominadas práticas de campo, os estudantes na maior parte do tempo desenvolviam atividades braçais de manutenção dos setores produtivos, segundo as escalas de trabalho. Como recordado por estudantes, burlar as escalas de trabalho exigia uma estratégia.

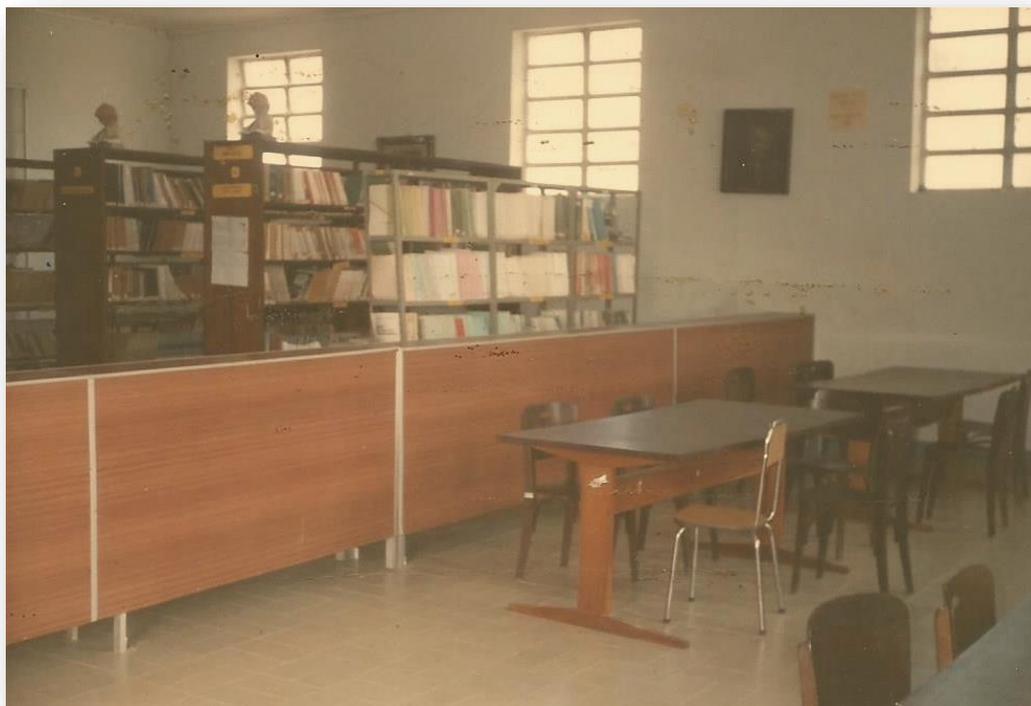
[...] eu vou contar um fato: eu queria estudar, aí o que eu fazia? No meu horário de campo na embolada eu vestia a farda como se eu estivesse indo para a sala de aula, para ir estudar e nisso me misturava com os outros alunos e aí uma vez eu me escondi no alojamento para ficar estudando, não era para vagabundar, era para estudar mesmo para Soquozinho⁷², com as químicas dele. E subi na laje e fiquei lá deitado [...] (Augusto César, 2019).

Nas décadas de 1970 e 1980, além do quadro de giz, do caderno e das apostilas, os professores indicavam a compra de livros ou ainda contava com a possibilidade de o aluno usar os livros existentes na biblioteca⁷³ para a pesquisa e aprofundamento do assunto estudado na sala de aula (Luiz Carlos, 2019). A biblioteca era um outro espaço bastante utilizado pelos estudantes, sobretudo os internos, no turno da noite. A consulta ao material da biblioteca era realizada no espaço da biblioteca ou por meio do sistema de empréstimo.

⁷² Professor de Química, Anderson.

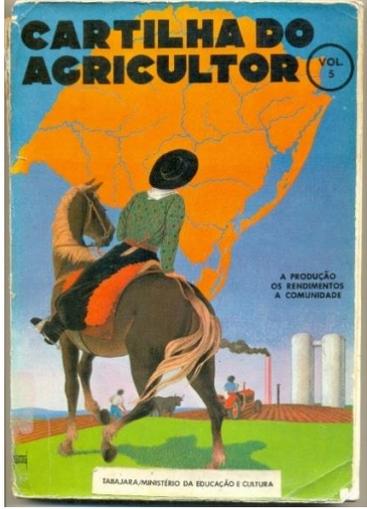
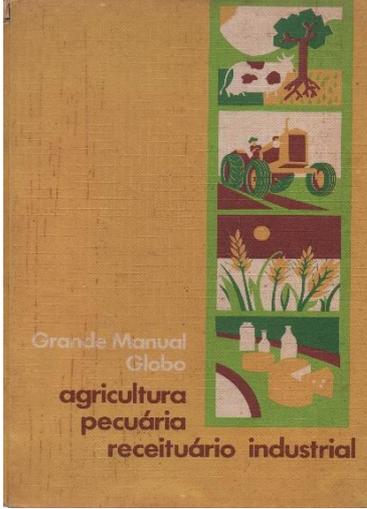
⁷³ A biblioteca existia na instituição desde o ano de 1939, com a mesma denominação atual: “Biblioteca João Ribeiro”. Desde o início das suas atividades já possuía registro no Instituto Nacional do Livro (INL), o que lhe possibilitou participar do “programa de coedição do livro literário”, em 1971. Neste ano foi realizada a distribuição de 595.300 exemplares para as bibliotecas registradas no INL (BRASIL.CABC,1956; BRASIL.MEC,1982c). Na década de 1950, o atendimento à comunidade escolar, para a consulta interna das obras, era feito por meio de boletins, e para o empréstimo de livros era utilizado um fichário especial.

Figura 39 - Biblioteca “João Ribeiro”. Colégio Agrícola Benjamin Constant (1980)



Fonte: Arquivo do Colégio Agrícola Benjamin

O estudo na biblioteca às vezes gerava alguns problemas, porque havia muita gente para poucos livros. Neste aspecto, a situação era vantajosa para os estudantes internos, uma vez que estes poderiam deixar para fazer essas consultas à noite, nos horários e condições disponíveis pela instituição (Márcio Trindade, 2019). Alguns livros encontrados no acervo da instituição apresentam registros dos empréstimos feitos nas décadas de 1970 e 1980. Esses livros, dentre outros materiais de consulta, representaram o conjunto de conteúdos disseminados nas diretrizes da escola-fazenda.

Figura 40 – Capa do livro “A cartilha do Agricultor” (1970)	Figura 41 – Capa do livro “Grande Manual Globo” (1980)	Figura 42 - Capa do livro “Produção de Suínos” (1984)
		
Fonte: Arquivo do Colégio Agrícola Benjamin	Fonte: Arquivo do Colégio Agrícola Benjamin	Fonte: Arquivo do Colégio Agrícola Benjamin

A fixação da teoria era um item necessário para o desenvolvimento das habilidades, destrezas e atitudes nos alunos, permitindo-lhes que tivessem um olhar mais acurado do seu ofício, sobretudo facilitando a assimilação do conhecimento prático (BRASIL,1983a). Para o técnico em agropecuária, a teoria poderia ajudá-lo a superar o profissional prático, porque ela está “[...]relacionada com a posse de informações referentes ao produto do seu trabalho, o modo de produção, às alternativas tecnológicas para o produto, bem como os custos e os padrões de qualidade requeridos” (BRASIL,1983a, p.46).

Os livros intitulados A Cartilha do Agricultor, O Grande Manual Globo e Produção de Suínos apresentavam uma proposta curricular do ensino agrícola aplicada no Benjamin Constant, especialmente nas disciplinas de Administração e Economia Rural, Agricultura, Culturas, Zootecnia, Criações, Irrigação e Drenagem, Construções e Instalações Rurais (BRASIL.CABC,1985). O conhecimento técnico-científico presente nas obras indicava a preocupação com a produção na agropecuária, com a sua modernização, com os serviços de extensionismo e com a visão empresarial rural.

No livro A Cartilha do Agricultor havia uma constante preocupação com o crescimento pessoal e econômico do agricultor e de sua família, acrescida de um conjunto de conteúdos sobre os fazeres com a terra, os cuidados com as lavouras, as plantas, os animais. Além disso, havia um incentivo à produção, seus rendimentos e benefícios para a comunidade (crédito rural, cooperativismo). No livro Grande Manual Globo também havia esse direcionamento, mas a sua maior perspectiva era com o “negócio” rural, com o conhecimento empresarial e administrativo.

Já o livro *A produção de Suínos* apontava para um planejamento de estudo científico, na área específica de suínos, cuja finalidade era a racionalização de suas produções, por meio de novas tecnologias no sistema de criação, que propunham melhorias referentes às instalações, alimentação e genética.

Além dos estudos realizados no tempo escolar da sala de aula ou da biblioteca, o horário da noite, por volta das 19h às 21h30, também estava reservado para essa finalidade, de acordo com o horário da rotina disponível no Plano Geral de Ensino. Na década de 1960, esse tempo foi reservado para a “banca”. Após a janta, os alunos eram convocados para estudar no refeitório; reuniam-se em grupo de quatro componentes e, em silêncio, estudavam entre si (Ademilson Vieira, 2018).

Nas décadas de 1970 e 1980 não se encontrou registro de banca, mas havia o indicativo de outras práticas de estudos. Por exemplo, os alunos com dificuldades nos estudos utilizavam-se do dinheiro que vinha dos pais para pagar a um colega, geralmente do 3º ano, para lhes ensinar. Em outra situação havia o encontro, entre eles, para a socialização do conhecimento, numa tentativa de aprender um com o outro, principalmente os conteúdos da disciplina matemática (Murilo de Almeida, 2019).

O tempo para estudo, a partir das 19h, deveria ocorrer nos espaços da biblioteca ou no alojamento⁷⁴. Segundo o professor Márcio Trindade (2019), “[...] na época, a gente tinha uma sala de estudo em cada quarto, e quem precisasse estudar até mais tarde, quando a biblioteca estivesse fechava, continuava estudando no alojamento.” No alojamento, o estudo ocorria entre os próprios colegas, no quarto ou na sala de estudo, sob a vigilância de um funcionário: “(...) tinha que apagar as luzes dos quartos no alojamento, da parte onde ficavam as camas, no máximo até às 22h então, depois desse horário, se a gente quisesse ficar estudando, teria que ficar na sala de estudo, que era uma sala agregada ao quarto” (Márcio Trindade, 2019).

Na década de 1980, além dos espaços de estudos e ensino da teoria já mencionados, como as salas de aulas localizadas no prédio central, a biblioteca e os alojamentos, havia também as salas ambientes.

O sistema funcionava em três, na sala de aula, na produção e na cooperativa-escola. Eles recebiam o teórico na própria unidade educativa de produção, lá tinha as salas ambientes, onde a gente ministrava as aulas e ali ao mesmo

⁷⁴ No alojamento, cada quarto comportava 10 alunos. No alojamento, além de banheiros e sanitários coletivos, todos os quartos tinham uma sala de estudos. Nessa sala havia uma mesa com 10 cadeiras, um espaço para colocar botas, um armário para cada aluno guardar as roupas e seus pertences.

tempo eles saíam e já iam desenvolver a prática dos setores. (Edilson Ribeiro, 2017).

Essas salas eram assim chamadas porque estavam localizadas nos setores de prática e produção, no próprio campo. Tais salas de aula tinham como finalidades: aprender a teórica e, em seguida, praticar o que aprendeu. Todas as salas ambientes tinham estrutura para as aulas teórica e espaços para guardar as ferramentas e insumos em geral, sementes e fertilizantes (Márcio Trindade, 2019).

5.2 LABORATÓRIOS DE PRÁTICAS E PRODUÇÃO (LPP)

O “fazer para aprender” era identificado pelas atividades práticas desenvolvidas pelos alunos nos Laboratórios de Prática e Produção – LPPs, conforme a ilustração anterior. O LPP era representado por ambientes de valorização da mão de obra, do autoabastecimento da escola e da aplicação dos projetos agropecuários nos quais o aluno deveria desenvolver suas experiências, com base na fixação da aprendizagem vista, anteriormente, na teoria (BRASIL, 1972b, 1976c). Tais práticas deveriam ocorrer de forma integrada com o espaço da sala de aula – “aprender para fazer” –, com o Programa Agrícola Orientado – PAO e com a cooperativa, conforme já foi pontuado anteriormente.

Figura 43 – Composição do Laboratório de Prática e Produção LPP, na escola-fazenda, 1972 (diagrama)



Fonte: Manual da escola-fazenda, 1972a.

Os projetos agropecuários eram instrumentos pedagógicos que contribuíam para a escola fazer a integração entre os espaços da estrutura da escola-fazenda. Os projetos serviram de organização, canalização e planejamento do que se queria alcançar com a produção. Eles eram entendidos como atividade curricular, devendo situar o aluno no contexto do trabalho, contribuindo para que este obtivesse a dimensão da sua área de atuação e refletisse sobre a realidade de sua profissão nos ambientes econômico, político e social do país (TAVARES, 2007).

O que se pretende reproduzir, na medida do possível, durante o treinamento, são as condições de trabalho que o futuro agricultor encontrará ao deixar o colégio. Se adequadamente treinados, não haverá para os alunos ‘situações diferentes’, na vida profissional, pois no colégio ao executar projetos sob sua responsabilidade e iniciativa, aprendem a tomar decisões, a fazer escolhas, a assumir compromissos financeiros, e sobretudo adquirir confiança em si mesmos, como agricultores (BRASIL, 1972, p. 82).

O aluno deveria ser “treinado”, a partir dos projetos, para a vivência das condições reais de trabalho; para aprender a assumir responsabilidades, ter iniciativas, tomar decisões, fazer escolhas, assumir compromissos e conquistar confiança em si mesmo. Os projetos eram responsáveis por estruturar o processo ensino-aprendizagem, desde o estudo e compreensão de um plantio até o acompanhamento da colheita ou produção.

Os projetos agropecuários desenvolvidos nos Laboratórios de Prática e Produção – LPPs eram oriundos das disciplinas profissionalizantes do curso técnico em agropecuária do Colégio Agrícola Benjamin Constant. Desta forma, os LPPs funcionavam nos setores zootécnicos: zootecnia I (animais de pequeno porte, ex. avicultura e cunicultura); zootecnia II (animais de médio porte, ex. suinocultura); e zootecnia III (animais de grande porte, ex. bovinocultura); e, nos setores de agricultura: agricultura I (culturas de ciclo curto, ex. olericultura), agricultura II (culturas anuais, ex. rizicultura) e agricultura III (culturas perenes, ex. fruticultura).

Quadro 25 – Laboratórios de Prática e Produção – LPP do Colégio Agrícola Benjamin Constant – setores de produção agropecuária (1970-1980)

Nº	SETORES	AMBIENTES	PRODUTOS
1	AVICULTURA DE CORTE E POSTURA	Aviários	Carne e ovos
2	BOVINOCULTURA	Estábulos	Leite e carne
3	CUNICULTURA	Coelheira	Carne
4	FRUTICULTURA	Pomar	Coco, cana-de-açúcar, laranja
5	OLERICULTURA	Horta	Hortaliças
6	SUINOCULTURA DE ENGORDA E RECRIA	Pocilga	Carne

7	CULTURAS ANUAIS	Campos de cultivo	Arroz, farinha de mandioca, milho
---	-----------------	-------------------	-----------------------------------

Fonte: Quadro elaborado pela autora. BRASIL.CABC,1977; BRASIL, 1979.

A denominação desses espaços em laboratórios foi construída com base no direcionamento do modelo escola-fazenda, para dimensionar o sentido do trabalho agrícola nas escolas, a partir do fim da década de 1960 e início dos anos 1970, numa tentativa de habilitar os alunos em técnicas e métodos em torno da ideia da agricultura como uma indústria de produção, planejada para ensinar esses alunos a produzir, comercializar, industrializar, administrar, resolvendo os problemas e tomando decisões (BRASIL,1972a). No Colégio Agrícola Benjamin Constant, conforme o quadro apresentado anteriormente, os estudantes desenvolviam as atividades práticas nos aviários, estábulos, coelheria, pomar e hortas. Os produtos dessas atividades de campo (carne, ovos, verduras, legumes e frutas) serviam para o abastecimento da escola, e o excedente era comercializado pela cooperativa escolar.

O colégio desenvolveu, nos laboratórios de Práticas de Produção, os seguintes projetos agropecuários:

Quadro 26 - Projetos agropecuários desenvolvidos nos Laboratórios de Prática e Produção do Colégio Benjamin Constant (1977).

Anexo (F) ao Plano Geral de Ensino Colégio Agrícola “Benjamin Constant” Peojetos/Escola-Fazenda – 1977 Pecuária - Agricultura				
Projetos	Extensão	Discriminação (em Cr\$ 1.00)		Total (Cr\$)
		Material de consumo (Cr\$)	Outros serviços Terceiros (Cr\$)	
Arroz	10 ha	24.216	2.496	26.712
Cana-de-açúcar	10 ha	24.442	3.432	27.874
Construção de cercas	1 0.000 m	84.400	10.499	94.899
Olericultura	1,55 ha	10.395	-	10.395
Cunicultura	700 Láparos	39.627	1.500	41.127
Suínocultura	354 Leitões	123.990	375	124.365
Avicultura Corte	3.000 Aves	206.440	3.541	209.981
Avicultura Postura	2.000 Aves	383.248	1.362	384.610
Totais	-	896.758	23.205	919.963

Fonte: BRASIL.CABC, 1977

Quadro 27 – Projetos agropecuários desenvolvidos nos Laboratórios de Prática e Produção do Colégio Benjamin Constant, 1979.

ESCOLA AGROTÉCNICA FEDERAL DE SAO CRISTÓVÃO - SE PROJETOS AGROPECUÁRIOS - VALOR DA PRODUÇÃO - 1979									
ORDEM	PROJETOS	RECEITA					%	TOTAL PRODUÇÃO CONSUMIDA	VALOR TOTAL DA PRODUÇÃO
		A PRODU- ÇÃO PRO- GRAMADA	B PROD. COMER- CIALIZADA	C CONSU- MOS RES- SARCIDO	D TOTAL REALIZADO	E C+D			
01	Olericultura	37.550	27.990	16.230	44.220	117,7	16.230	44.220	
02	Culturas								
	2.1 – Milho	20.000	31.890	–	31.890	159,4	–	31.890	
	2.2 – Arroz	32.800	–	22.567	22.567	68,8	22.567	22.567	
	2.3 – Mandioca	67.500	39.094	12.152	51.246	75,9	12.152	51.246	
03	Fruticultura								
	3.1 – Còco	35.300	48.567	–	48.567	137,5	–	48.567	
	3.2 – Pomar	17.000	6.212	1.765	7.977	46,9	1.765	7.977	
04	Avicultura								
	4.1 – Aves Corte	560.000	537.797	138.090	675.887	120,6	138.090	675.887	
	4.2 – Aves Postura	833.000	543.696	71.703	615.399	73,8	71.703	615.399	
05	Cunicultura	55.800	29.771	–	29.771	53,3	–	29.771	
06	Suínocultura								
	6.1 – Suínos Cria	70.560	334.745	519	335.264	475,1	519	335.264	
	6.2 – Suínos Engorda	303.500	59.455	90.004	149.459	49,2	90.004	149.459	
07	Bovinocultura - Leite/carne	186.750	141.439	106.970	248.409	133,0	106.970	248.409	
	Subtotal	2.219.760	1.800.656	460.000	2.260.656	101,8	460.000	2.260.656	
08	Receita não programada								
	8.1 – Diversos	–	15.767	–	15.767	–	–	15.767	
	8.2 – Taxas Internato	–	280.177	–	280.177	–	–	280.177	
	TOTAL	2.219.760	2.096.600	460.000	2.556.600	115,1	460.000	2.556.600	

ONTE: COAGRI/DAG.

Observação: 1 – A administração atingiu a receita programada, realizou 101,8% do previsto. A diferença de 1,8% a maior, não é significativa.

Fonte: BRASIL, 1979b.

Os dois quadros anteriormente apresentados indicam o resultado do trabalho desenvolvido pelos alunos nos diferentes Laboratórios de Prática e Produção, por meio do planejamento e execução dos projetos agropecuários. Nos projetos eram indicados a extensão da área a ser utilizada, a discriminação do material de consumo e os custos do empreendimento, conforme encontra-se ilustrado, anteriormente, no quadro nº 26. A elaboração dos projetos também poderia indicar produção programada e comercializada, entre outros elementos explícitos no quadro nº 27.

A escola já incluía os projetos em suas práticas antes mesmo das orientações do Plano Geral de Ensino (1977). Nos anos de 1974 e 1975, o diretor baixou portarias designando técnicos e professores para a função de orientador de projetos. Em 1974 nomeou o professor João Batista para o projeto de olericultura e o professor Francisco Gonçalves para os projetos de coco, cana-de-açúcar, macaxeira, mandioca e arroz. Em 1975, o técnico José Agnaldo assumiu a orientação do projeto de olericultura. Além de orientação, os profissionais fiscalizavam toda a documentação referente ao desempenho do projeto e sua execução, bem como as possibilidades de comercialização (BRASIL.CABC, 1974).

Os professores ou técnicos designados para a orientação dos projetos cuidavam do seu planejamento, organização e fiscalização. Quanto aos alunos, o acesso à ideia sobre “projetos agropecuários” ocorria por meio da disciplina Administração e Economia Rural, ofertada à turma da 3ª série do curso técnico de agropecuária. Cabia ao aluno a execução das práticas de campo. Desta forma, eles cuidavam dos animais, plantavam, cultivavam, colhiam e comercializavam os produtos.

O “Manual da Escola-Fazenda” alertava para a necessidade de viabilidade técnica e econômica dos projetos agropecuários a serem desenvolvidos pelos colégios, a fim de proporcionar aos estudantes condições adequadas de aprendizagem e também pudessem obter rendimentos com a comercialização dos produtos ou mesmo o abastecimento do refeitório. A exigência de que os colégios desenvolvessem projetos dentro dos parâmetros técnicos pode ser verificada nos relatórios enviados à COAGRI, nos quais os estabelecimentos apresentavam os projetos desenvolvidos no ano, os investimentos e a receita auferida. A esse respeito são ilustrativos os relatórios da COAGRI dos anos de 1979 em que são apresentadas as seguintes informações sobre projetos desenvolvidos no Colégio Agrícola Benjamin Constant:

Quando de uma das visitas do coordenador da COAGRI, Oscar Lamounier Godofredo Junior, ao Colégio Agrícola Benjamin Constant, o professor Murilo recorda o interesse daquele em visitar as áreas de produção agrícola do colégio. Segundo o professor, o coordenador visitou a horta, a plantação de milho e de mandioca, e considerou a área plantada pequena, situação que causou incômodo ao professor:

Aí eu fiquei bravo, eu crente que estava abafando, um trabalho para limpar essa mandioca, meu Deus! O pessoal só achando grande, ele: é mais está muito pequena! Rapaz! Eu disse: eu dou já a resposta a esse miserável! Mas não dei não. Agora eu dei uma resposta, uma vez, a um outro também lá, em uma reunião, porque ele não esteve na horta e ele foi um dos chefes que vinha fazer as visitas. Então ele não desceu na horta [...] ele chegou dizendo: tem uns projetos aqui, que estão muito pequenos, a horta, por exemplo. Rapaz! Aí eu queimei feio, viu. Eu disse: venha cá, o senhor desceu? Eu disse mesmo, o senhor desceu? Ele disse: não, não precisa descer, daqui dá para ver. Eu disse: daqui não dá para ver não, só dá se descer, como é que o senhor vê? Se outros prédios na frente, tem árvores na frente, tem tudo na frente. Era mais ou menos umas cinco ou seis tarefas de horta. Ele não foi lá, rapaz! (Murilo Almeida, 2020).

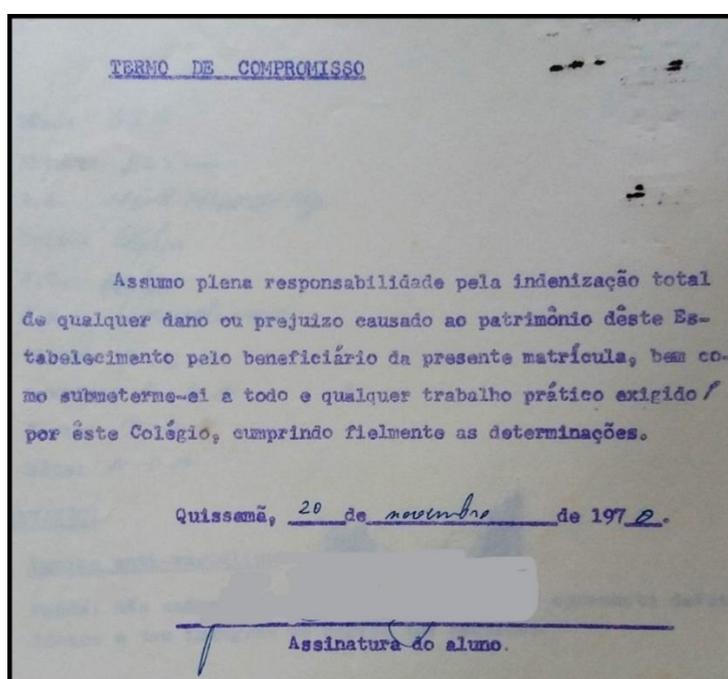
De acordo com o planejamento curricular da instituição, os tempos e os espaços reservados para o desenvolvimento da teoria e da prática estavam bem divididos e sequenciados.

O ex-aluno Francisco de Assis (2020) relatou um acontecimento com a sua turma, em uma experiência com a realização de uma prática de castração de bezerro. O fato ocorreu quando um colega da turma, oriundo da zona rural e com experiência no manejo com animais, fez uma demonstração para os colegas de como realizar a contenção de um bezerro. O professor aproveitou o momento para orientar os alunos a respeito da técnica adequada a fim de evitar que o animal sofresse maus tratos.

Outro fato ocorreu, também no final da década de 1960, na condução da aula do professor de Agricultura, Emmanuel Franco. Primeiro ele ensinava a teoria “(...)com um caderno ou talvez uns dois cadernos para escrever tudo que ele fazia” (José Avelar,2020). Depois da explicação levava a turma para comprovar, na prática, a fim de ver as doenças das plantas, do coqueiro.

Nem todos os alunos gostavam ou se adaptavam à rotina de atividades ou trabalho de campo e acabavam buscando formas de escapar das tarefas nos setores de produção (Geraldo Silva,2020). Provavelmente era pelo fato da ocorrência de insatisfação dessa natureza que o colégio exigia do aluno ou do seu responsável: a assinatura de um termo de compromisso em que declarava que cumpriria “todo e qualquer trabalho prático exigido, por este colégio, cumprindo fielmente as determinações” (BRASIL.CABC,1970b). O termo de compromisso, explicitava a exigência do trabalho na escola como uma condição curricular, a qual deveria ser cumprida pelo estudante.

Figura 44 – Termo de compromisso. Colégio Agrícola Benjamin Constant (1970)



Fonte: Coordenação de Registro Escolar – CRE

O termo assinado pelo aluno, conforme a imagem anterior, responsabilizava-o pela conservação do patrimônio da escola e o submetia ao trabalho prático determinado pela instituição. O Colégio também exigia a participação do aluno nas atividades de execução dos projetos, a qual era obrigatória. Além disso, se a frequência do estudante nas atividades de execução fosse baixa, ele poderia ser reprovado (BRASIL.CABC,1978b). Havia, inclusive, suspensão para os alunos que não levavam o trabalho nos setores à sério. Nesse aspecto, existia um clima de medo criado pela ideia de que os alunos eram observados, vigiados. Acreditava-se que o diretor, na sacada do piso superior do prédio central, utilizava-se de uma luneta para observar toda a área (José Avelar, 2020); e que daquela sacada, ele conseguiria ver o comportamento dos alunos durante as aulas de campo. Por exemplo, acreditou-se que o aluno José Avelar (1967-1969) ficou de suspensão porque foi visto, por meio da luneta, brincando e dançando com a enxada, no campo, enquanto a turma aguardava o professor chegar (José Avelar, 2020).

De acordo com os relatos do grupo de egressos entrevistados do Benjamin Constant, as aulas práticas funcionavam associadas a um conjunto de atividades, necessárias ao desenvolvimento do ensino profissionalizante, representadas pela observação, pelos afazeres de rotina e por práticas mais complexas, conforme os exemplos constantes do quadro seguinte.

Quadro 28 – Atividades desenvolvidas nos Laboratórios de Prática e Produção e nas Unidades Educativas de Produção – UEPs

Nº	Período de estudo	Atividades profissionalizantes	Equipamentos utilizados nas aulas práticas
01	1960-1970	<ul style="list-style-type: none"> - Observar: fazer enxerto, descascar mandioca, doenças nas plantas. - Roçar e fazer hortas - Plantar arroz, mandioca, milho, cana - Ver os animais - Vacinar de bovino - Ordenhar - Participar da cirurgia de hérnia em suíno - Tomar conta do aviário - Fazer ração na agroindústria - Dar rações para as aves - Classificar ovos - Vender em Aracaju 	<ul style="list-style-type: none"> - Enxada - Estroenga - Gadanho - Trator - Arreios - Foice - Picareta - Máquina de beneficiar arroz - Silo aéreo - Máquina de resfriamento do leite

02	Década de 1980	<ul style="list-style-type: none"> - Plantar: milho, feijão, arroz, macaxeira - Colher milho - Limpar o arrozal - Abate de frango - Criação de matriz em gaiola - Ordenhar - Tomar conta da bovino - Pesar e registrar a quantidade de cada vaca - Cuidar dos animais - Aplicar vacina - Fazer castração, cortar a calda - Práticas no incubatório: selecionar e produzir pinto - Eliminava os refugos - Coleta de ovos - Limpeza dos aviários - Distribuição de ração para os frangos 	<ul style="list-style-type: none"> -Enxada -Facão -Pá -Foíce -Trator com arado -Roçadeira -Forrageira -Gadanhó -Enxadeco -Carrinho de mão -Estrovenga -Bisturi -Escarificadores -Pulverizadores -Defensivos agrícolas
----	----------------	--	--

Fonte: Quadro construído pela autora a partir de entrevistas realizadas com egressos do Colégio Benjamin Constant do período de 1960 a 1980.

As práticas de campo desempenhadas pelos estudantes no período de 1960 a 1980, conforme o quadro anterior, sinalizam que o curso técnico em agropecuária, estruturado conforme as diretrizes do modelo escola-fazenda, configurou-se na cultura escolar do Colégio Agrícola Benjamin Constant pelo desenvolvimento de atividades de aprendizagem técnica específicas da formação profissional do técnico agrícola, conjugadas com atividades rotineiras de manutenção dos setores de produção e de outras unidades do colégio. A figura a seguir apresenta estudantes no cumprimento de escalas de trabalho em um setor de produção.

Figura 45 – Prática de beneficiar arroz 197?



Fonte: Acervo do Colégio Benjamin Constant

Figura 46– Embalagem do arroz 197?



Fonte: Acervo do Colégio Benjamin Constant

As atividades realizadas pelos estudantes nem sempre estavam associadas à aprendizagem profissional, mas representavam a ideia de manutenção pelos próprios alunos de todas as unidades da escola-fazenda, além de cumprir a finalidade de mantê-los sempre ocupados, evitando manifestações em desacordo ao instituído. Sem a mão de obra dos estudantes, escalados diariamente e permanentemente em diferentes setores de produção, a engrenagem da escola-fazenda, como era pensada na época, apresentaria dificuldades no seu funcionamento ou manutenção.

As duas figuras adiante são bastante elucidativas a respeito do tipo de atividades que os estudantes realizavam nos setores de produção – aprendizagem de técnicas (observação de procedimentos e repetição) e atividades rotineiras de manutenção dos setores.

Figura 47 – Demonstração de procedimento no setor de suíno 197?



Fonte: Acervo do Colégio Benjamin Constant

Figura 48 – Atividade de manutenção no setor de suíno, 197?



Fonte: Acervo do Colégio Benjamin Constant

Um outro aspecto ilustrado por meio das atividades desenvolvidas nos Laboratórios de Prática e Produção – LPPs trata dos equipamentos utilizados no curso de agropecuária do Colégio Agrícola Benjamin Constant. O modelo escola-fazenda preconizava equipamentos modernos, acreditando-se que a cada dia surgiam novas técnicas e novos métodos. Nesse sentido, era necessário que o aluno estivesse preparado para acompanhar as novas técnicas (BRASIL,1972a). Para tanto, a instituição utilizava-se de uma variedade de equipamentos didáticos, representantes da inovação, em algumas técnicas e métodos, e da permanência em ferramentas ou equipamentos tradicionais. O trator, por exemplo, esteve disponível na escola desde a década de 1960, mas não era utilizado diretamente pelos alunos. Na verdade, servia para a demonstração em aulas práticas e era utilizado por um funcionário nas atividades dos setores.

Figura 49 – Preparação do solo com o trator. Colégio Agrícola Benjamin Constant (197?)



Fonte: Acervo do Colégio Benjamin Constant

Havia reclamação por parte dos alunos, que questionava a utilização de instrumentos mais modernos nas aulas. Foi o caso do pulverizador “costal”, um instrumento de pulverização que o aluno carregava nas costas enquanto aplicava o produto nas plantações. Para eles, o pulverizador deveria ser mecanizado. Eram situações que, por vezes, geravam conflitos e cobranças no processo ensino-aprendizagem:

Está aqui o pulverizador, está aqui o veneno, prepare, que eu quero ver você preparar; cadê ele saber, e eu já tinha dado essa aula a ele, ele já tinha feito. Diga aí, você, reclama porque deveria ser..., primeiro que essa horta aqui não entra uma máquina, que era muito acidentada, como é que você vai pulverizar com uma máquina aqui, você está conversando o que não deve conversar, meu filho[...] (Murilo Almeida, 2020).

Apesar do impasse causado pela exigência da aquisição de técnicas mais modernas, o ex-professor Murilo também compreendia que as técnicas de ensino na instituição poderiam melhorar, referindo-se ao trabalho de limpeza do arrozal, que era feito de forma braçal durante toda a década de 1970 e 1980. O primeiro plantio mecanizado na escola ocorreu somente na década de 1990, por meio da CODEVASF, que emprestou sua máquina para as plantações. A máquina era muito cara, e a instituição não tinha condições financeiras para comprá-la.

A partir da década de 1980, o modelo escola-fazenda passou por novas configurações na sua estrutura, conforme indicado no início desta seção. A sala de aula e a cooperativa permaneceram na nova estruturação do modelo. O Laboratório de Prática e Produção e o

Programa Agrícola Orientado foram substituídos pela Unidade Educativa de Produção – UEP. Esse espaço da UEP funcionava como laboratórios para as disciplinas profissionalizantes, reorganizando o currículo do curso a partir das áreas de Agricultura e Zootecnia, constituídas por suas respectivas unidades de ensino, conforme este quadro:

Quadro 29 – Unidades Educativas de Produção (1985)

Nº	ÁREAS	UEPs	CONTEÚDO
1	AGRICULTURA	Agricultura I – horticultura	Olericultura, jardinagem
		Agricultura II – cultura regionais temporárias	Culturas anuais
		Agricultura III – culturas perenes	Fruticultura, silvicultura e produção de mudas
2	ZOOTECNIA	Zootecnia I – animais de pequeno porte	Frango de corte, poedeira comercial
		Zootecnia II – animais de médio porte	Suinocultura
		Zootecnia III – animais de grande porte	Bovinocultura e agrostologia

Fonte: BRASIL, 1985

Cada Unidade Educativa de Produção – UEP representava uma unidade de ensino, incluindo uma sala ambiente (espaço onde ocorriam as aulas teóricas das disciplinas técnicas). De um modo geral, era um espaço responsável pelos processos de produção da escola (BRASIL, 1985). As classificações das unidades (I, II e III) também representaram os três anos (1º, 2º e 3º) do curso, referindo-se ao seu conteúdo específico, de acordo com a complexidade de cada área. No Colégio Benjamin Constant as práticas de campo, a partir das Unidades Educativas de Produção – UEPs, davam-se conforme as diretrizes do modelo escola-fazenda. Os alunos do 1º ano iam para a UEP de Agricultura e Zootecnia e desenvolviam práticas com hortas, plantio de feijão, milho, cana-de-açúcar e com a criação de galinhas. Os alunos do 2º ano lidavam com o pomar, no cultivo da laranja, limão, maracujá, banana, abacaxi; e no tocante à suinocultura, praticavam arraçãoamento em suíno, aplicavam vacina e faziam castração. Finalmente, os alunos do 3º ano desenvolviam atividades de criação de vacas – ordenha, alimentação, pequenas cirurgias e davam auxílio em parto (Anselmo de Deus, 2019).

A partir das suas Unidades Educativas de Produção -UEP's, a escola apresentou, no ano de 1982, resultados com os projetos de batata doce, inhame, arroz, mandioca, banana, mamão, maracujá. Também obteve rendimentos nos investimentos realizados na suinocultura, bovinocultura e avicultura, com destaque para a avicultura de corte e de matriz (BRASIL, 1982).

A despeito da nova estrutura curricular, organizada por meio das UEPs, ainda havia atividades de campo em que o aluno ficava uma manhã inteira utilizando a enxada, plantando, servindo como mão de obra para a escola (Anselmo de Deus, 2019). Existia também uma prática, geralmente ocorrida no fim do ano, na qual o aluno trabalhava por empreitada. E “(...) aquele que conseguisse limpar 25 fileiras, sairia de férias, e quem fizesse mais rápido passaria mais tempo em casa” (Marcos Santos, 2019).

5.3 PROGRAMA AGRÍCOLA ORIENTADO (PAO)⁷⁵

O Programa Agrícola Orientado (PAO) era composto dos projetos agropecuários, sob a responsabilidade dos estudantes, e tinha a finalidade de desenvolver no educando habilidades técnicas, desenvoltura no trabalho em equipe e experiências de administração rural (BRASIL, 1972b).

Figura 50 – Diagrama do Programa Agrícola Orientado – PAO – Escola-fazenda (1972)



Fonte: BRASIL, 1972b.

Os projetos agropecuários desenvolvidos pelo Programa Agrícola Orientado – PAO eram de responsabilidade dos alunos. O professor ensinava, orientava, mas eles deveriam acompanhar a produção, comercializar. Inclusive, o lucro era deles, o qual era compartilhado com a cooperativa (Ademilson Vieira, 2019). De acordo com o ex-professor Murilo de Almeida (2020), os professores das áreas profissionalizantes construam os projetos com a participação dos alunos. Quando era projeto para os Laboratórios de Prática e Produção – LPPs, a

⁷⁵ Foram encontrados poucos registros de práticas relacionadas aos PAOs no Colégio Agrícola Benjamin Constant.

responsabilidade direta era do professor, mas no PAO era dos alunos. Eles desenvolviam o trabalho sob a orientação do professor, e a finalidade da produção era a manutenção da escola. O excesso era vendido, e uma parte daquilo que era comercializado destinava-se aos alunos.

[...] vamos supor, você vai fazer um projeto de tomate, você vai fazer o custo de produção. O custo de produção é a despesa com o material, o que você vai comprar de material e despesa com insumos, semente, adulto, tal. Isso quem financiava era a cooperativa. Aí você chegava: esse projeto de tomate é da turma tal e tal, aí a cooperativa: está aqui, dava o dinheiro. O professor tomava a frente, era ele quem coordenava, que não ia deixar só na mão do aluno (Murilo de Almeida, 2020).

Os alunos preferiam os projetos da área de olericultura porque se tratava de culturas de ciclo curto, cujo retorno era mais rápido. Por exemplo, a cultura do milho tinha, no mínimo seis meses para o seu cultivo. Já na olericultura, especialmente a cultura do coentro, a situação era diferente: em dois ou três meses o aluno já estava com o produto. O professor Murilo de Almeida afirma que a “[...] olericultura dava um trabalho danado, mas você, com quatro ou cinco canteiros de coentro, você ganhava um dinheirinho, e cinco canteiros de milho não dava nada, tinha que plantar uma área grande” (Murilo de Almeida, 2020). Com o resultado da produção, tirava-se o dinheiro dos custos da cooperativa para não a descapitalizar, e a sobra era da turma responsável pelo projeto.

5.4 A COOPERATIVA ESCOLAR

A cooperativa escolar foi criada para atuar em função de todas as atividades práticas desenvolvidas na escola, especificamente nos LPPs, PAOs ou UEPs, e contribuía para o gerenciamento dos projetos agropecuários e comercialização dos excedentes de produção. Igualmente, como visto em seções anteriores, essa cooperativa deveria contribuir para disseminar entre os estudantes a importância rural (BRASIL, 1980).

Figura 51– Diagrama da cooperativa-escolar do modelo escola-fazenda (1972)



Fonte: BRASIL,1972b

A Cooperativa Escolar e de Trabalho dos Alunos do Colégio Agrícola Benjamin Constant Ltda. – COETAGRI foi criada no dia 12 de novembro de 1969, por meio de uma assembleia constituída pelo diretor, Laonte Gama, e mais vinte e um estudantes (NASCIMENTO, 2004a; BRASIL,1980). Inicialmente, foi instalada no prédio central, ao lado das salas de aula. No fim da década de 1970 passou a funcionar em instalações específicas, resultantes dos investimentos da COAGRI na ampliação das instalações do Colégio. A solenidade de inauguração do prédio da cooperativa ocorreu no ano de 1979 e contou com a presença do então ministro da Educação e Cultura, Eduardo Portela (verificar na figura nº 2), e do diretor da COAGRI, Oscar Lamonier Godofredo Júnior (verificar na figura nº 1). Apesar de não estar identificado na imagem, também esteve presente o governador do Estado de Sergipe, Augusto Franco (NASCIMENTO, 2004a).

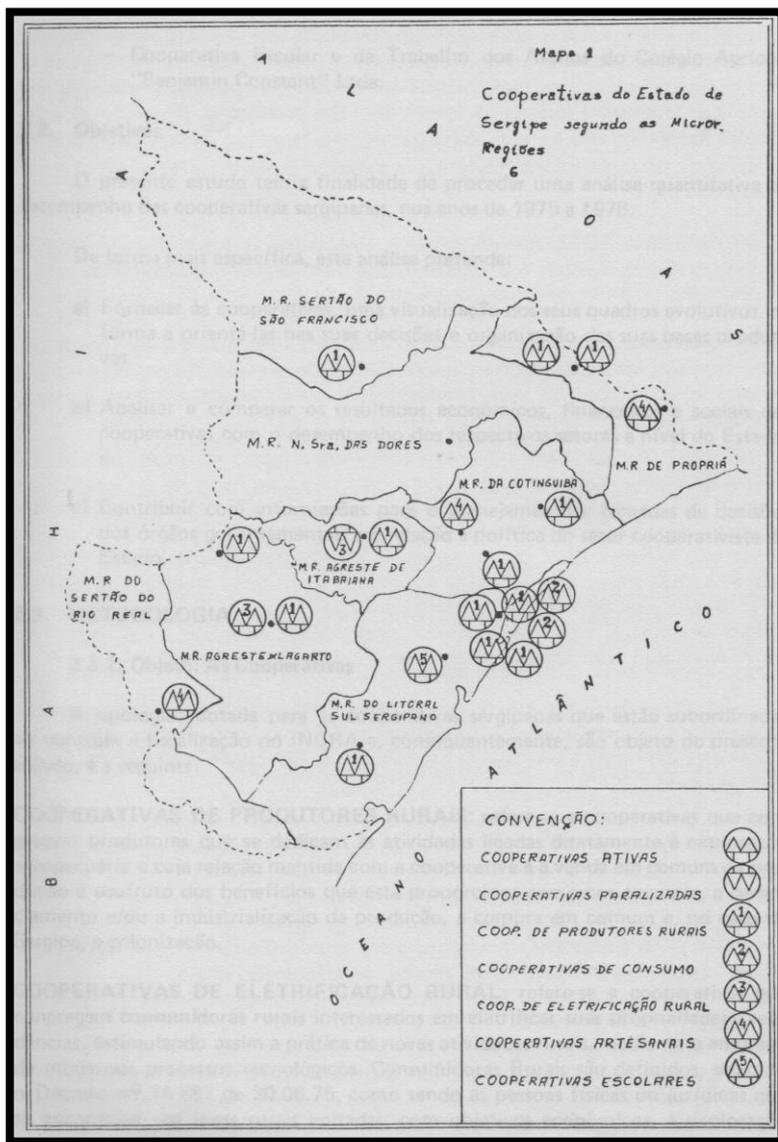
Figura 52 – Inauguração da COETAGRI (1979)



Fonte: Acervo do Colégio Agrícola Benjamin Constant

A cooperativa funcionou enquanto um órgão catalisador e integrador das atividades práticas do ensino realizadas nos Laboratórios de Prática e Produção. Foi criada em um ambiente propício para o desenvolvimento do cooperativismo no estado de Sergipe, conforme podemos conferir no mapa de criação e funcionamento das cooperativas no Estado.

Figura 53 – Mapa das cooperativas do Estado de Sergipe (1975-1978)



Fonte: BRASIL,1980

Conforme ilustrado nesse mapa, ocorreu a criação de 21 cooperativas no Estado, sendo que apenas uma, na década de 1980, estava desativada. Consta-se também uma variedade de tipologia de cooperativas: de produtos rurais, eletrificação rural, consumo, artesanal e a escolar. Apenas uma era escolar, localizada no Colégio Agrícola em análise.

No território sergipano, a criação das cooperativas foi motivada pela participação do pequeno agricultor no sistema econômico e o conseqüente aproveitamento da terra. A partir da década de 1960, os municípios que apresentaram organização, condições econômicas e

financeiras iniciaram e desenvolveram suas atividades em cooperativas,⁷⁶ conforme pode ser observado no quadro seguinte.

Quadro 30 – Cooperativas em atividade no Estado de Sergipe (1969-1978)

Nº	Nome da cooperativa	Ano/ Fundação	Município	Microrregião
1	Coop. Agrícola Mista e de Colonização de Nossa Senhora da Glória	1969	Nossa Senhora da Glória	SERTÃO DO S. FRANCISCO
2	-	-	-	N.S. DAS DORES
3	Coop. Artesanal de Cerâmica de Carrapicho Ltda.	1977	Neópolis	PROPRIÁ
4	Coop. Agrícola Mista e de Colonização do Camurupim Ltda. – Sergipe	1970	Propriá	
5	Coop. Agrícola Mista dos Projetos de Irrigação do Baixo do São Francisco	1970	Propriá	
6	Coop. Artesanal de Divina Pastora Ltda.	1978	Divina Pastora	COTINGUIBA
7	Coop. Agrícola Mista e de Colonização Esperança Ltda.– COESP	1972	Maruim	
8	Coop. Agrícola Mista e de Colonização Jardim Ltda.	1973	Japaratuba	
9	Coop. Agropecuária Mista e de Colonização do Agreste Ltda. – COOPEGRESTE	1969	Itabaiana	AGRESTE DE ITABAIANA
10	Coop. de eletrificação Rural Serrana Ltda. – CERRANA	1972	Itabaiana	
11	Coop. Mista dos Agricultores do Treze Ltda. – COOPERTREZE	1962	Lagarto	AGRESTE DE LAGARTO
12	Coop. de Eletrificação Rural do Centro-Oeste de Sergipe Ltda. – CERCOS	1971	Lagarto	
13	Coop. Agrícola Mista de Base Ltda. – COBASE	1968	Simão Dias	
14	Coop. Artesanal Dois Sinos	1973	Tobias Barreto	SERTÃO DO RIO REAL
15	Coop. Agrícola dos Plantadores de Cana de Sergipe Ltda. – COPLANA	1943	Aracaju	

⁷⁶ Desde a década de 1940 o estado de Sergipe tem registro de criação de cooperativas, porém estas instituições não tiveram êxito. Em 1962, destaca-se a Cooperativa dos Agricultores do Treze, em Lagarto, que, por meio do investimento do Banco do Brasil, representou uma nova etapa de desenvolvimento e incentivo à expansão de outras cooperativas no Estado (BRASIL.INCRA,1980, p. 16).

16	Coop. dos Produtores de Coco do Estado de Sergipe Ltda. – COOPERCOCO	1978	Aracaju	LITORAL SUL SERGIPANO
17	Coop. Sergipense de Laticínios Ltda. – CSL	1938	Aracaju	
18	Central das Cooperativas de Sergipe Ltda.	1971	Aracaju	
19	Coop. de Consumo dos Funcionários do Banco do Brasil de Sergipe Ltda.	1956	Aracaju	
20	Coop. de Consumo dos Funcionários da Circunscrição de Sergipe do Departamento Nacional de Edemias Rurais – DNERu Ltda.	1963	Aracaju	
21	Coop. Escolar e de Trabalho dos Alunos do Colégio Agrícola Benjamin Constant – COETAGRI	1969	São Cristóvão	
22	Coop. Agrícola Mista de Estância Ltda.	1968	Estância	

Fonte: Quadro construído pela autora, a partir da referência: BRASIL,1980.

O princípio das ações do cooperativismo em Sergipe, como pode ser notado no quadro anterior, surgiu com a Cooperativa Sergipense de Laticínios Ltda. – CSL, no ano de 1938, localizada na capital, Aracaju. Sua principal atividade foi o recebimento e a industrialização do leite “*in natura*” para o consumo, e o seu objetivo foi a defesa econômica e social dos associados (BRASIL,1980). Essa cooperativa apresentou um funcionamento contínuo, com potencial de expansão e grande atuação no Estado; porém, nas primeiras décadas da sua criação, não impulsionou o desenvolvimento do cooperativismo no Estado. Isso começou a ocorrer nas décadas de 1960 e 1970, incentivado pela atuação da Cooperativa dos Agricultores do Treze, em Lagarto, no ano de 1962. Essa cooperativa foi considerada, na análise socioeconômica das cooperativas do estado, a responsável pelo “novo surto cooperativista de Sergipe” (BRASIL, 1980).

Com o crescimento do número de cooperativas na década de 1960, ressalta-se a participação do Banco do Brasil como agente financiador de crédito e motivador do desenvolvimento de uma cooperativa que serviu, naquele período, como modelo para a criação de outras. Como consequência surgiram cooperativas com diferentes perfis econômicos e sociais, destacando-se as cooperativas de Produtores Rurais (13), de eletrificação rural (2), artesanais (3), de consumo (2) e escolar (1). Apenas uma cooperativa escolar foi criada em 1969: a Cooperativa Escolar e de Trabalho dos Alunos do Colégio Agrícola Benjamin Constant – COETAGRI, objeto desta análise.

A criação de cooperativas do tipo escolar foi entendida pelos gestores da COAGRI, na década de 1970, como um investimento necessário para o atendimento ao modelo de ensino escola-fazenda nos colégios agrícolas, fortalecendo o processo de comercialização dos produtos do colégio e, sobretudo, desenvolvendo o princípio cooperativista na formação do aluno (BRASIL,1982a).

No Colégio Agrícola Benjamin Constant a integração da cooperativa ao modelo escola-fazenda ampliou suas finalidades. Isto é, deveria comportar-se como uma instituição com propósitos econômicos e educativos intermediados pelos princípios cooperativistas. Na perspectiva econômica, a cooperativa envolvia o colégio com práticas de comercialização dos seus produtos, por intermédio dos seus associados. No aspecto educativo, tratava-se da execução dos projetos agropecuários, consequência dos estudos teóricos sobre os princípios do cooperativismo, visto que a cooperativa procurava integrar as dimensões educativas e econômicas.

A metodologia de desenvolvimento dos projetos agropecuários na dinâmica curricular da instituição ocorria por meio das seguintes etapas: seleção, construção, execução, orientação, comercialização e avaliação. Semestralmente, havia no colégio uma discussão entre os professores para a seleção de quais projetos deveriam ser executados durante o ano letivo, conforme registrado anteriormente. Em seguida, eles eram construídos e encaminhados à Seção de Projetos Orientados (SPO) e destinados a Brasília para a concessão dos recursos.

[...] quando o professor Batista mandava nossos projetos para Brasília a gente chamava de subvenção econômica, que era o dinheiro para você movimentar os projetos. Era estipulado, por exemplo, 500 mil. Esse dinheiro vinha para a escola e era repassado para a cooperativa, depois a gente se encarregava de administrar, de comprar tudo que era necessário para os projetos e para as aulas práticas no sistema escola fazenda (Edilson Ribeiro,2017).

Entre as décadas de 1970 e 1980, foram elaborados e desenvolvidos vários projetos agrícolas, sob a administração da cooperativa, por alunos e professores (Rubenval Francisco , 2018). O produto era levado para ser vendido pelo próprio aluno nas feiras da escola, ocorridas às sextas-feiras, nas feiras livres em Aracaju, no CEASA ou no mercado. O processo de comercialização também era coordenado pela cooperativa. Todo o dinheiro obtido deveria ser entregue aos cuidados desse órgão para ser feita a contabilidade e saber quanto foram os montantes da receita e da despesa. Ao fim do projeto, havia uma avaliação quanto à

produtividade. Se houvesse lucro, o aluno seria beneficiado com uma quota-parte⁷⁷. O professor Rubenval Francisco ressaltou que os insumos fornecidos pela cooperativa eram pagos pelos alunos com trabalho, prestando serviço nos Laboratórios de Prática e Produção – LPPs.

Havia a obrigatoriedade de todo aluno ser um associado, em qualquer nível de escolaridade, o qual devia participar das atividades práticas gerais de ensino e dos projetos agropecuários. A condição de ser um associado, no início da década de 1970, dava ao aluno o direito de participação nos lucros advindos das vendas de produtos na cooperativa. A outra parte dos benefícios estava relacionada à compra de livros, fardas e, inclusive, à realização de passeios. O produto muitas vezes era comercializado no mercado, em Aracaju, principalmente quando havia muito excedente.

Eu lembro que, quando eu fui coordenador da cooperativa, teve um excedente de ovos. O refeitório estava fechado, o que ia fazer com os ovos? Eu lembro que várias vezes, tinha um caminhãozinho aqui da fiat, a gente enchia de bandeja de ovo, chegava no mercado, eu com os alunos, em um dia de sábado, por exemplo: uma dúzia de ovos hoje é 5 reais, aí os meninos gritavam: ovos do colégio agrícola é de 2 reais, vendia tudo em umas 3 horas, e os comerciantes ficavam numa raiva da gente, coitados, porque naquele dia ninguém vendia. (Hunaldo Oliveira, 2019).

O ex-funcionário João “Pelotão” fez referência aos acontecimentos da cooperativa, associando ao período de mudança do Ministério da Agricultura para o Ministério de Educação, com destaque para a experiência da escola-fazenda. O ex-funcionário recordou que os alunos trabalhavam e participavam do lucro da produção, economizavam o que ganhavam, guardando, inclusive, para a realização de excursões em prol da formatura das turmas do 3º ano. O lucro obtido pelo aluno na cooperativa estava relacionado ao êxito dos projetos desenvolvidos.

Quando a gente chegava, a gente se associava à cooperativa. Cada aluno tinha direito à x quota-parte. De acordo com o projeto, ao fim do ano ia ter crédito, naturalmente, após a análise: o projeto deu lucro. Em função das quotas-partes, você tinha acesso à divisão. Eu me lembro que cheguei em casa com dinheiro, minha mãe ficou preocupada, queria saber de onde era, eu disse: foi da cooperativa, que eu trabalhei (Rubenval Francisco, 2019).

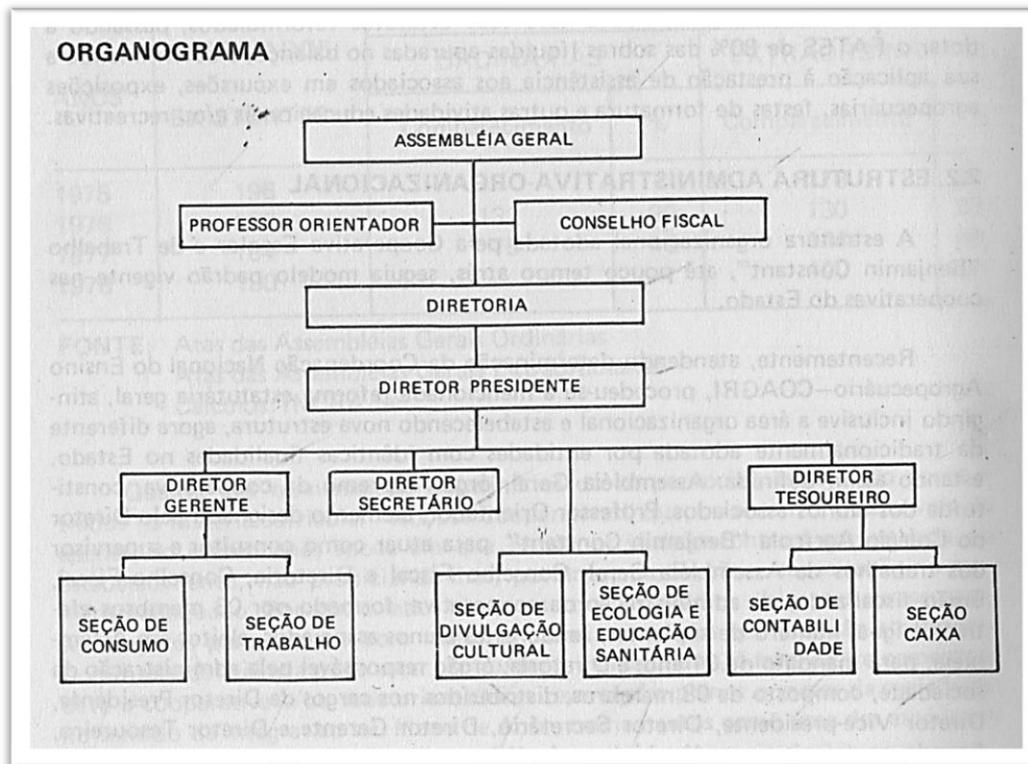
⁷⁷ A quota-parte era a contribuição em dinheiro que todo associado da cooperativa deveria subscrever, assumindo o compromisso de pagar à vista ou em duas parcelas iguais. A subscrição das quotas-partes formava o capital social da cooperativa. No Colégio Benjamin Constant o valor de cada quota-parte era de Cr\$ 1,00 (um cruzeiro). Para ingressar na cooperativa o aluno associado deveria subscrever, no mínimo, 50 (cinquenta) quotas-partes (BRASIL.CABC, 1979).

Na década de 1980 havia eleição para representante dos alunos. Esse fator da representação dos alunos nas eleições traz à tona a discussão dos propósitos da cooperativa, os quais, além de econômicos e educativos, deveriam ser intermediados pelos princípios cooperativistas, como a prática do exercício consciente de cidadania.

Conforme o Estatuto da Cooperativa do Benjamin Constant (1979), todo associado podia participar de todas as atividades existentes na cooperativa, inclusive votar e ser votado. No processo de seleção para presidente, os alunos escolhiam os próprios alunos e um professor orientador. Mas nem sempre o processo de escolha dos membros da cooperativa ocorria de forma democrática. Também existia muita centralização do poder. No início da década de 1980, nas eleições para presidente da cooperativa, um aluno foi eleito pelos estudantes, mas acabou não tomando posse, pois não foi aprovado pela direção do Colégio.

A cooperativa mantinha uma estrutura organizacional caracterizada por diferentes funções, a saber: administrativa, pedagógica, econômica e cultural, conforme o organograma seguinte.

Figura 54 – Organograma da Cooperativa Escolar



Fonte: BRASIL, 1980a.

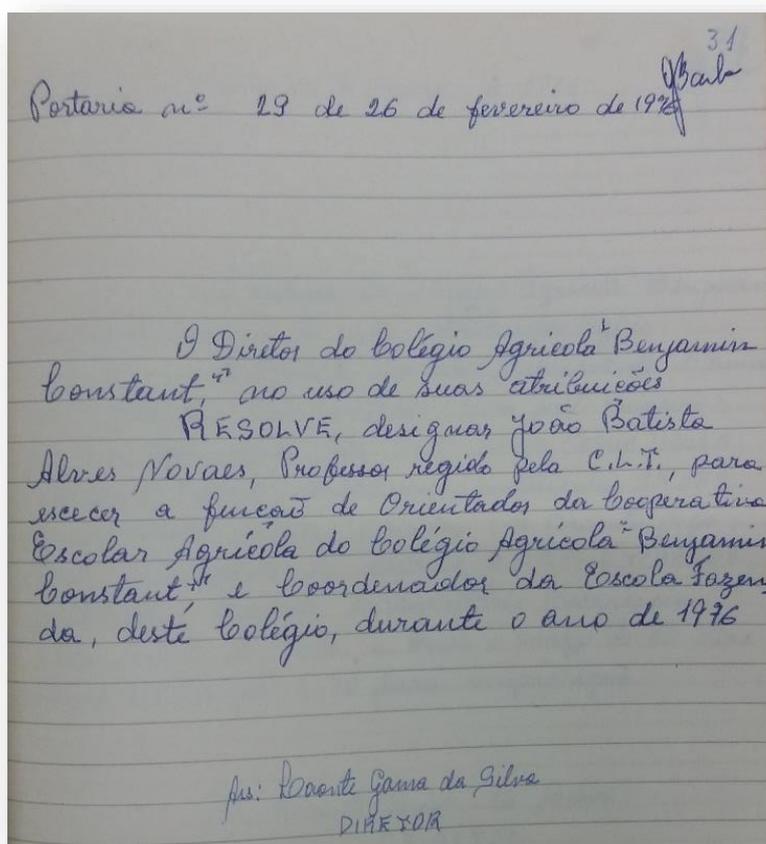
O organograma da cooperativa envolvia uma variedade de membros: integrantes da direção da escola, professores, técnicos e alunos. Estes eram nomeados para assumir as funções

de professor orientador, diretor, presidente, gerente, secretário, tesoureiro e as chefias das seções de consumo, trabalho, divulgação cultural, ecologia e educação sanitária, contabilidade e caixa.

Os estudantes gerenciavam a cooperativa sob a coordenação de um professor orientador. Os alunos eram instruídos nas aulas e nos eventos sobre cooperativismo e o gerenciamento interno da instituição. Aprendiam sobre a cooperativa, seus procedimentos administrativos e financeiros, desde quando o professor orientador mandava os projetos da escola para Brasília, em busca de financiamentos, até o momento em que o dinheiro era repassado para a cooperativa, que se encarregava de administrar a compra de tudo que era necessário para o desenvolvimento dos projetos e para as aulas práticas (Edilson Ribeiro, 2019).

A função de professor orientador na cooperativa já existia desde a fundação da cooperativa (1969). Anualmente devia ser designado um professor para atuar como orientador (NASCIMENTO, 2004). No ano de 1976, o professor João Batista foi designado para essa função, bem como para coordenador da escola-fazenda, conforme a Portaria a seguir.

Figura 55 – Nomeação das funções de orientador da cooperativa e coordenador da escola-fazenda, 1976



Portaria nº 29 de 26 de fevereiro de 1976 31
João Batista

O Diretor do Colégio Agrícola Benjamin Constant, no uso de suas atribuições

RESOLVE, designar João Batista Alves Novais, Professor regido pela C.R.T., para exercer a função de Orientador da Cooperativa Escolar Agrícola do Colégio Agrícola Benjamin Constant e coordenador da Escola-Fazenda, deste Colégio, durante o ano de 1976

Ass: Rosete Gama da Silva
DIRETOR

A cooperativa se preocupava, prioritariamente, com as atividades de trabalho, com a execução dos projetos agropecuários e com a comercialização dos seus produtos. Após a etapa de construção dos projetos, havia o processo de sua efetivação; era o trabalho no campo, que deveria ser realizado pelos alunos nos LPPs, PAOs, UEPs ou no exercício de monitoria.

Na execução de um projeto, no contexto da cooperativa, a teoria era vista na prática, funcionando na perspectiva de se obter bons resultados para o abastecimento da escola, de um lado, e do outro, seguir o procedimento de comercialização. Os resultados dos projetos eram relatados com entusiasmo. Existia na escola, uma grande área de olericultura que resultava numa grande produção de hortaliças. Também havia um incubatório com produção de pintos no local (Márcio Trindade, 2019). Essa estrutura de produções era consequência de um trabalho técnico e pedagógico que envolvia os financiamentos e a gestão de projetos na instituição, principalmente nas décadas de 1970 e 1980, assim como sinalizaram as duas portarias seguintes:

O Diretor do Colégio Agrícola “Benjamin Constant”, no uso de suas atribuições legais;

Resolve, designar os professores de ensino de 1º e 2º graus, LT- M- 402, EMANUEL RICHARD CARVALHO, JOÃO BATISTA ALVES NOVAES e o técnico em contabilidade LTNM – 1042, classe “B”, Ref. 33 MARIA DOLORES FONTES ARCIERI, sob a presidência do primeiro, comporem uma comissão de caráter técnico que julgará as licitações para fornecimento de rações, fertilizantes, corretivos, medicamentos e quaisquer outros materiais destinados a atender aos Projetos Agropecuários deste Colégio, no corrente exercício (BRASIL.CABC,1978c).

O Diretor da Escola Agrotécnica Federal de São Cristóvão – Se, no uso de suas atribuições legais;

Resolve designar o professor de ensino de 1º e 2º graus, LT402, Responsável pela SPA João Batista Alves Novais e os Professores colaboradores Alfredo Franco Cabral e Walberto Santana Passos, como membros efetivos e José Antônio Xavier Neto, professor colaborador, como suplente, para a presidência do primeiro, comporem uma comissão técnica para julgamento das propostas de licitações para a aquisição de todos os insumos necessários à execução dos projetos agropecuários desta escola, durante o exercício do ano de 1980 (BRASIL.CABC,1980).

A política de financiamento dos projetos agropecuários envolvia a escola em um conjunto de procedimentos administrativos, com a finalidade de adquirir os materiais necessários à execução dos projetos. A direção da escola providenciava portarias, compondo comissões técnicas para julgamento das licitações. Conforme as portarias de número 17 e 04, a

escola geriu o fornecimento de rações, fertilizantes, corretivos, medicamentos, dentre outros insumos essenciais para desenvolvimento dos projetos.

No setor de zootécnica, na década de 1970, a cooperativa supria diariamente, de forma ágil, a necessidade de medicamentos. Ela tinha vida própria, comentou o ex-aluno Márcio Trindade. Essa cooperativa, no final da década de 1970, tinha a sua vida financeira separada do Colégio Agrícola. A relação de ambos era de parceria. Mantinha-se um contrato com a instituição, de forma que ficou estabelecido que o percentual das vendas seria encaminhado ao caixa da cooperativa e o restante deveria ser depositado em uma conta única da escola, o qual era destinado ao pagamento dos funcionários e à compra de alguns materiais de interesse dos alunos (Márcio Trindade, 2019).

A cooperativa escolar tinha suas especificidades em seu funcionamento: comercializar a partir do excedente produzido na escola. Dessa comercialização, o percentual era destinado à aquisição de materiais para aluno, como produtos de higiene pessoal, fardamentos e itens escolares.

Um outro exemplo de comercialização na escola era a feira dos produtos excedentes, ocorrida no colégio. Funcionava às sextas-feiras, no horário das 9h da manhã até às 5h da tarde, com atendimento a funcionários, alunos e uma clientela grande de Aracaju. Na feira comercializavam-se produtos como frango, ovo, carne e verdura, fruta e leite, com preços mais baixos. Além desta vantagem, o pagamento era feito no fim do mês, em um carnê, que vinha com o desconto da cooperativa (Edilson Ribeiro, 2018). A comercialização junto ao ensino e trabalho é parte dos objetivos da COETAGRI, que, por meio dos projetos agropecuários, estabeleceu princípios e funções nas dimensões pedagógica e administrativa da instituição:

- a) educar os alunos dentro dos princípios do cooperativismo, pela prática de ajuda mútua, de solidariedade e do exercício consciente da cidadania;
- b) servir de órgão catalisador de todas as práticas de ensino, na execução de projetos do Colégio, de acordo com a metodologia do sistema Escola-Fazenda;
- c) promover a defesa econômica de seus interesses comuns, através das diversas seções, com redução dos preços do material didático e do que for necessário para a vida escolar;
- d) realizar a comercialização dos produtos agropecuários do Colégio decorrente do processo ensino-aprendizagem, bem como, a prestação de outros serviços da conveniência do estabelecimento e interesse do aluno (BRASIL.CABC, 1979).

A cooperativa servia de órgão integrador das práticas de ensino, advindas dos projetos pedagógicos, de acordo com o modelo escola-fazenda. A execução dos projetos foi marcante

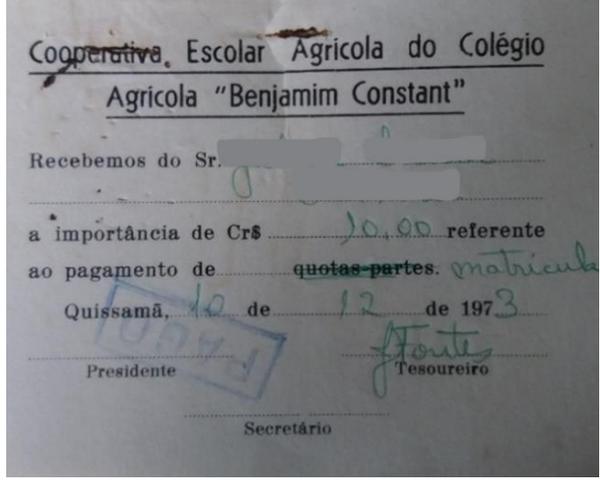
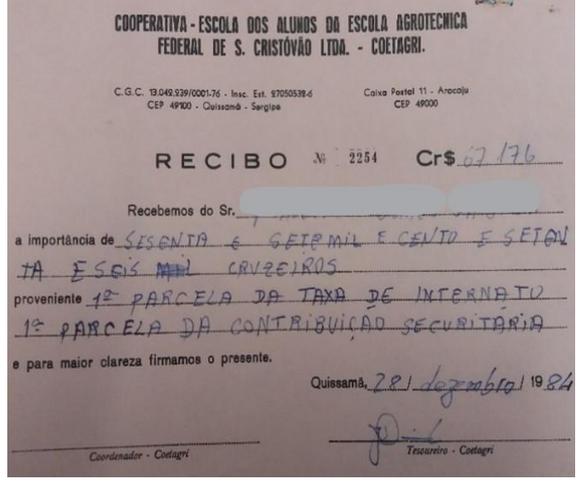
para o colégio, pois estabeleceu padrões de organicidade e de utilização dos espaços de produção, porque na sua execução havia a possibilidade de o estudante “fazer para aprender” todas as etapas do processo de produção, desde o plantio à industrialização, inclusive os trâmites da comercialização do produto.

[...] você plantava o milho, você capinava o milho. Se precisasse fazer uma aplicação do defensivo você fazia e depois você colhia, ou colhia ele verde pra ser consumido no refeitório ou colhia ele seco e ia com a máquina para bater o milho lá, ensacar e trazer pra fazer ração. Então você acompanhava todo o ciclo da cultura, desde o plantio à industrialização (Márcio Trindade, 2019).

Era a partir desta produção acompanhada pelo aluno que a escola decidia como comercializar. A comercialização deveria ser realizada com os próprios produtos do colégio em função do ensino e do interesse do aluno. A ampliação dos produtos comercializáveis da cooperativa modificava suas funções. Esta foi uma situação apontada pelos estudos da COAGRI (1982) com o surgimento das primeiras dificuldades para o êxito dessa instituição, pois esta só estava autorizada a proceder à venda de materiais escolares aos alunos.

Outra dificuldade que se coadunava à situação anterior foi a falta de cadastro na Receita Federal (CGC), na Receita Estadual (IE) e na Junta Comercial, registros necessários para a comercialização dos produtos da escola com terceiros. Eram restrições que “dificultavam o escoamento da produção e a consequente movimentação do capital de giro, provocando o estrangulamento do sistema escola-fazenda” (BRASIL, 1982a, p.14).

As mudanças ocorridas no processo de ampliação da comercialização no Colégio Agrícola Benjamin Constant, para além das dimensões dessa instituição, podem ser vistas por meio dos documentos provenientes da Cooperativa Escolar do Colégio Agrícola Benjamin Constant.

Figura 56. Recibo da cooperativa, 1973	Figura 57. Recibo da cooperativa, 1984
 <p>Cooperativa Escolar Agrícola do Colégio Agrícola "Benjamim Constant"</p> <p>Recebemos do Sr. _____</p> <p>a importância de Cr\$ 10,00 referente ao pagamento de quotas partes matricula</p> <p>Quissamã, 10 de 12 de 1973</p> <p>Presidente _____ Treasoureiro _____ Secretário _____</p>	 <p>COOPERATIVA-ESCOLA DOS ALUNOS DA ESCOLA AGROTECNICA FEDERAL DE S. CRISTÓVÃO LTDA. - COETAGRI.</p> <p>C.G.C. 13.042.239/0001-76 - Ins. Est. 27050539-6 Caixa Postal 11 - Aracaju CEP 49000 - Quissamã - Sergipe CEP 49000</p> <p>RECIBO Nº 2254 Cr\$ 67.176</p> <p>Recebemos do Sr. _____</p> <p>a importância de SESSENTA E SETEMIL E CENTO E SETENTA E SEIS MIL CARZEIROS TA ESSES MIL CARZEIROS proveniente 12 PARCELA DA TAXA DE INTERNATO 12 PARCELA DA CONTRIBUICAO SECURITARIA e para maior clareza firmamos o presente.</p> <p>Quissamã, 28/12/1984</p> <p>Coordenador - Coetagri _____ Treasoureiro - Coetagri _____</p>
<p>Fonte: Coordenação de Registro Escolar do Colégio Agrícola Benjamin Constant.</p>	<p>Fonte: Coordenação de Registro Escolar do Colégio Agrícola Benjamin Constant.</p>

O primeiro desses dois documentos referiu-se ao pagamento de matrícula de um aluno, no ano de 1973, e o segundo, ao pagamento da taxa do internato, no ano de 1984. Observa-se que no recibo da década de 1970 não constava nenhum registro de cadastro legal, diferentemente do que ocorre no documento da década de 1980, no qual constam o Cadastro Geral de Contribuintes – CGE (13.042.239/0001-76) e a Inscrição Estadual (27050539-6). Esses documentos mostram o processo de reconhecimento e autorização junto à Receita Federal (CGC), Receita Estadual (IE) e à Junta Comercial.

No Colégio Benjamin Constant, a inserção e dinamização do ensinamento dos princípios e regulamentações das cooperativas ocorria, a partir da primeira série do curso de agropecuária, por meio das disciplinas denominadas “Indústrias Rurais”, “Economia Rural” e “Administração e Economia Rural”. Seus conteúdos e atividades registravam a presença da cooperativa enquanto conteúdo curricular. A disciplina “Administração e Economia Rural” tratou do conteúdo “cooperativa” por meio de seu conceito, caracterização, princípios, funções e formas de interação.

Figura 58 – Avaliação da disciplina “Administração e Economia Rural” (1978)

COLÉGIO AGRÍCOLA "BENJAMIN CONSTANT" 16/02/78

DISCIPLINA Ad. e Economia Rural SÉRIE 2^o TURMA

NOME _____ Nº _____ NOTA 7,0

PROFESSOR _____ III UNIDADE (Sete)

1 - Quais os princípios básicos do cooperativismo?

2 - Qual o número mínimo de pessoas físicas exigidas para a constituição de uma cooperativa de 1^o grau?

3 - Cite 2 diferenças entre uma sociedade cooperativista e uma sociedade capitalista?

4 - Dê 3 exemplos de cooperativas de 1^o grau.

5 - Como são repartidas as sobras restantes das operações de uma sociedade cooperativista?

6 - Você considera importante a associação de produtores rurais? Explique.

7 - O que entende por Administração Rural?

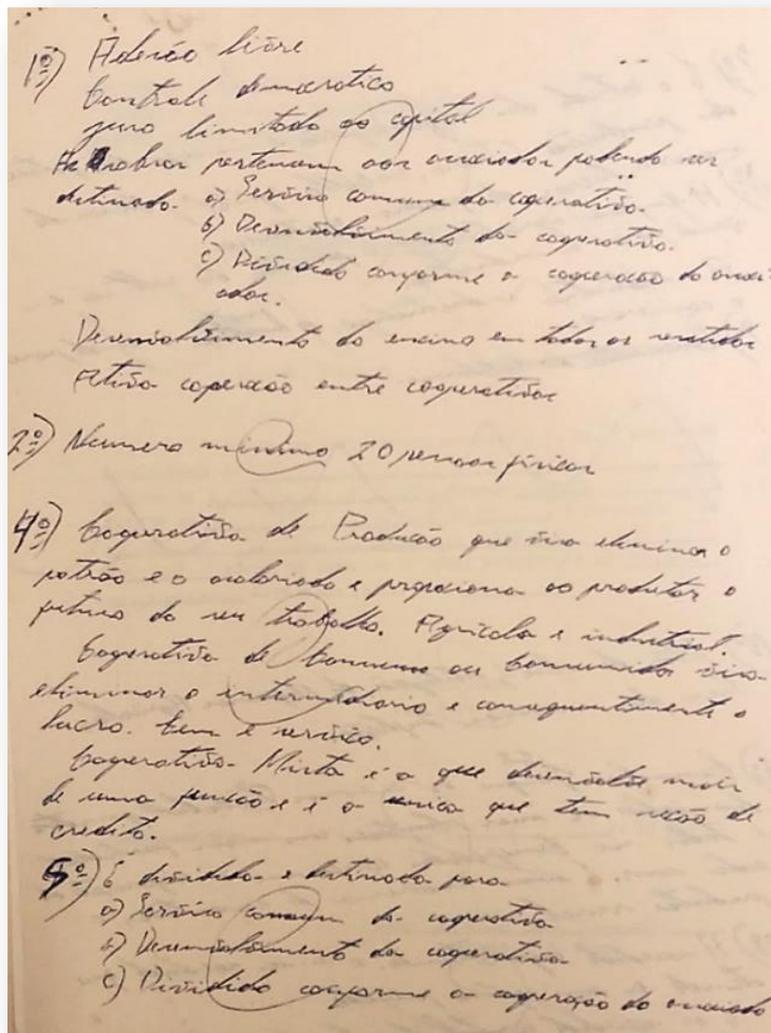
8 - Cite 2 diferenças entre uma firma agrícola e uma firma industrial.

9 - Quais as etapas do processo de tomada de decisão? Explique um.

10 - Cite 3 fatores que afastam a rentabilidade da empresa rural.

Fonte: Coordenação de Registro Escolar do Colégio Agrícola Benjamin Constant.

Figura 59 – Resposta à Avaliação da disciplina “Administração e Economia Rural”



Fonte: Coordenação de Registro Escola do Colégio Agrícola Benjamin Constant

A avaliação realizada por um aluno do Colégio Benjamin Constant, no ano de 1978, foi o resultado dos estudos da terceira unidade do programa curricular. De acordo com o documento de avaliação, das 10 questões apresentadas, seis abordavam o cooperativismo, seus princípios, número de associados, diferença entre sociedade cooperativista e capitalista, tipos de cooperativa e suas organizações internas. As quatro questões restantes trataram do conteúdo “administração rural”. As respostas atribuídas pelo aluno às questões sobre o cooperativismo foram consideradas corretas pelo professor, exceto a do terceiro quesito, que tratou da diferença entre as sociedades cooperativista e capitalista.

A orientação curricular para a disciplina “Administração e Economia Rural” seguia as orientações do Parecer nº 76/75, referente à instituição das habilitações. As abordagens sobre o cooperativismo estavam apresentadas em duas unidades, conforme este quadro:

Quadro 31 – Conteúdos e procedimentos na disciplina Administração e Economia Rural, 1975

Nº	UNIDADE	CONTEÚDOS	PROCEDIMENTOS
01	NOÇÕES DE ECONOMIA AGRÍCOLA	Tipos de organizações rurais: - Agências de crédito rural - Cooperativas	- Visita a Agências de Crédito Rural, Cooperativas etc.
02	COMERCIALIZAÇÃO AGRÍCOLA	- Cooperativismo: doutrina cooperativista - Tipos de cooperativas - Legislação - Organização de cooperativas.	-Visita a Cooperativas -Visita a Agências de comercialização de produtos agrícolas -Visita a Cooperativas -Identificação dos agentes financiadores e caracterização dos tipos e modalidades de crédito.

Fonte: BRASIL, 1975

A proposta curricular apresentada pelo documento do CEBRACE (1975) inclui o tema “Cooperativismo” em duas unidades, conforme o quadro anterior: a) Noções de economia agrícola e b) Comercialização agrícola. A proposta tem muita relação com o que foi estudado no Benjamin Constant, de acordo com a avaliação ilustrada, quando apresenta uma discussão com base nos princípios ou na doutrina do cooperativismo; a constituição e os tipos de cooperativismo. Além destes aspectos, o documento apresentou ainda conteúdos relacionados às agências de crédito rural e à legislação específica do ensino agrícola.

Por meio da disciplina em questão, aprendia-se sobre o cooperativismo e o seu funcionamento, mas as atividades da cooperativa do Benjamin Constant eram vistas de forma diferente do tipo de outras cooperativas que se viam funcionando em outros lugares. Além desta finalidade de comercialização, a cooperativa também cuidava do aspecto cultural relacionado à realização de eventos artísticos, esportivos, educativos, ambientais e culturais, conforme a seção de divulgação cultural (BRASIL.CABC,1979).

5.5 ESTÁGIO SUPERVISIONADO E MONITORIA

A partir da década de 1980 os estudantes passaram a desenvolver, nos diferentes espaços da escola-fazenda, práticas do estágio supervisionado e de monitoria, representantes de processos de descentralização das decisões, desenvolvimento e aprofundamento do saber técnico (BRASIL,1985).

Estágio supervisionado

O estágio constituía-se em uma atividade pedagógica regulamentada pela lei nº 6.494/1977. É estruturado pelo planejamento, acompanhamento e avaliação, conforme o programa e calendário escolar, “[...] a fim de se constituírem em instrumentos de integração, em termos de treinamento prático, de aperfeiçoamento técnico-cultural, científico e de relacionamento humano” (BRASIL,1977b). Além dessa lei, o decreto 87.497/1982 também valorizou o estágio enquanto procedimento didático-pedagógico de efetiva participação do estudante na comunidade e no trabalho, tornando-se para o estudante uma aprendizagem social, profissional e cultural.

No Colégio Agrícola Benjamin Constant o estágio passou a integrar o Curso Técnico em Agropecuária e era caracterizado como atividade curricular e de integração escola/comunidade. O estágio curricular foi definido no Plano Geral de Ensino de forma que os estudantes eram obrigados a cumprir 10% do tempo dedicado à parte de Formação Especial em “experiências pré-profissionais” (BRASIL.CABC,1977). Esse estágio deveria corresponder a 10% de tempo reservado para as experiências pré-profissionais, atendendo a duas perspectivas: a) a escola-fazenda, entendida como uma experiência do estudante-estagiário no sentido de “aprender a fazer-fazendo” – participando de todas as etapas ocorridas na própria escola; b) integração escola-empresa, que seria o estágio ocorrido fora da escola, em empresas ou entidades disponíveis para receber os alunos.

No ano de 1977, algumas empresas ou entidades eram solicitadas a fazerem parte desse projeto de integração, a exemplo da Emater-Se, Emater-Ba, cooperativas agrícolas, Codevasf, entre outras (1977).

A segunda caracterização do estágio favorecia especialmente a integração da escola com a comunidade, numa tentativa de intercâmbio entre essa instituição e as empresas com perfil agrícola, tais como Superintendência da Agricultura e Produção (SUDAP), Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural (EMATER-SE), Estação Experimental de Quissamã,

Universidade Federal de Sergipe (UFS) (CABC, 1977). O ex-aluno Hunaldo Oliveira, realizou as suas atividades na EMDAGRO-Se e na Usina São José do Pinheiro/Laranjeiras-Se, no ano de 1975, mas as experiências de estágio do ex-aluno Carlos ocorreram nas dependências da escola, em 1976. Este são dois exemplos do período de existência do estágio na instituição, os quais antecediam a regulamentação que obrigava a sua inserção no currículo a partir do ano de 1977.

Eram frequentes os registros de realizações de estágios, e em muitas situações estes poderiam ocorrer de forma simultânea, dentro e fora da escola, completando a carga horária exigida. Assim ocorreu com o ex-aluno Márcio, em 1981. Ele foi orientado a procurar uma empresa para estagiar e, desta forma, fez a opção pela EMATER-SE, pois queria alguma coisa diferente dos serviços que a instituição oferecia. Seu desejo era apreender, principalmente, sobre os projetos para financiamentos agropecuários junto aos bancos. “Isso a gente via aqui, mas era uma coisa muito teórica. Eu queria ver, realmente, como era feito” (Márcio Trindade, 2019).

Nos registros avaliativos das instituições onde foram desenvolvidos estágios de alunos do Benjamin Constant observam-se informações manifestadas pelas empresas, referentes aos conteúdos programáticos das disciplinas de formação especial e as exigências do mercado de trabalho. Neste sentido, as instituições avaliavam o conhecimento necessário para o desempenho do serviço e também das atitudes dos alunos estagiários, relacionadas ao respeito, à capacidade de tomar decisões, ao desempenho no serviço, às habilidades para solucionar problemas. Além destas preocupações, as empresas avaliavam o traje, higiene individual, pontualidade, assiduidade, os cuidados com os equipamentos e bens da empresa (BRASIL.CABC,1986). De acordo com a Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural da Bahia – EMATER/BA, as atividades desenvolvidas pelo aluno do Colégio Agrícola Benjamin Constant estiveram relacionadas à exploração agrícola (assistência técnica às culturas da região), à criação de pequenos animais e à organização de produtores (BRASIL.CABC,1986).

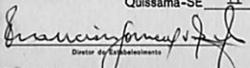
O Colégio se preocupou em obter informações sobre o desempenho dos alunos nos estágios, numa perspectiva de realimentação dos conteúdos programáticos das disciplinas de formação especial. Pretendia superar o descompasso, se existente, entre a teoria vista na instituição e a prática exigida no mercado de trabalho (BRASIL.CABC,1985a). Na experiência da EMATER-BA, localizada em Santa Bárbara, o estágio também complementava o ensino. Lá os alunos faziam leitura de livros técnicos e executavam as práticas de campo: horta doméstica, reuniões técnicas, reuniões sobre PROAGRO e Crédito Rural.

O estágio era essa oportunidade que o aluno tinha para articular ou aprofundar o conjunto de conhecimentos, de condutas e de práticas disponibilizados na escola, os quais permitiam a sua transmissão e incorporação dos comportamentos (JULIÁ,2001). Conforme os registros das empresas, os alunos eram avaliados pelas suas atitudes, tomadas de decisões, habilidades para tomada de decisões, elementos importantes para as situações vivenciadas nas reuniões técnicas ocorridas durante o estágio nas instituições de trabalho: ANCAR, EMATER, ENDAGRO, CODEVASF ou fazendas particulares.

Na década de 1980, o trabalho da EMATER-SE, na cidade de Propriá, estava voltado para o campo da extensão rural, promovendo atividades de orientações sobre a mão de obra rural e sobre o crédito rural e atendendo, desta forma, às expectativas dos que desejassem aprender sobre os projetos para financiamentos agropecuários junto aos bancos. O certificado de estágio apresentado a seguir mostra a relação de atividades desenvolvidas pelo aluno durante a realização do estágio.

Figura 60 – Certificado de Estágio na empresa EMATER-SE

ATIVIDADES DE INTEGRAÇÃO ESCOLA - EMPRESA	
ATIVIDADES	NÚMERO DE HORAS
1 - Crédito Rural;	
2 - Elaboração de Laudos de Acompanhamento;	
3 - Elaboração de Laudos Periciais	
4 - Contatos com Agentes Financeiros;	
5 - Linhas de Ação da Empresa;	
6 - Minистраção de Cursos de Capacitação de Mão-de-Obra Rural.	
TOTAL	216

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA COORDENAÇÃO NACIONAL DO ENSINO AGROPECUÁRIO - COAGRI ESCOLA AGROTECNICA FEDERAL DE SÃO CRISTOVÃO - SE. DIVISÃO DE ATIVIDADES TÉCNICAS	
CERTIFICADO DE ESTÁGIO	
Certificamos que o (a) aluno (a) _____	
-X-X-X-X-X-X-X-X-X-X-X-X-X-X-X-X- cumpriu <u>216</u> horas de estágio	
pré-profissional na área de <u>EXTENSÃO RURAL</u>	
na Empresa <u>EMATER-SE / PROPRIÁ.</u>	
Quissamã-SE <u>11</u> / <u>01</u> / <u>82</u>	
 Diretor de Instalações	 Diretor de D. A. T.

Fonte: Documento particular do entrevistado

Conforme pode ser constatado nesse certificado, o estágio tinha uma duração de 216 horas. Essa carga horária foi cumprida, distribuída em seis tempos, trabalhados cada um com conteúdo diferente: crédito rural, elaboração de laudos de acompanhamentos, elaboração de laudos periciais, contatos com agentes financeiros, linhas de ação da empresa, ministração de cursos de capacitação de mão de obra rural.

Outras experiências de estágios ocorriam de forma complementar. Uma parte da carga horária era cumprida na própria escola, e a outra parte, em algum outro órgão ou empresa agrícola. Foi o caso do ex-aluno Marcos (1984-1987), que fez seu complemento de estágio na EMATER-SE.

No ano de 1980, funcionava no Colégio Agrícola Benjamin Constant a Seção de Integração Escola Empresa – SIEE, cuja função era acompanhar os alunos estagiários. A proposta era a de encontrar novas opções de estágios para eles, além da área de extensão na Associação de Crédito e Assistência Rural – ACAR. A experiência valorizou a atuação do técnico em fazendas, sob a prerrogativa de que a presença do profissional agrícola nesses espaços ampliaria os serviços com o gado e os ganhos com o leite.

Na década de 1980 os estágios continuaram sendo desenvolvidos na escola, em empresas conveniadas e em fazendas. De acordo com os relatórios de estágios dos estudantes e os questionários de avaliação enviados pelas empresas, foram observados o desempenho dos alunos-estagiários, as atividades curriculares desenvolvidas, a avaliação das empresas, as condições estruturais e as dificuldades enfrentadas por parte dos estudantes e das instituições para o desenvolvimento do estágio.

Quadro 32 – Estágios desenvolvidos pelos estudantes do Colégio Agrícola Benjamin Constant (1985 e 1986)

Aluno	Ano	Local do estágio	CH	Atividades desenvolvidas	Dificuldades
Aluno A	1985	EMATER/BA (Pombal)	128	-Leituras técnicas -Reunião sobre técnicas avançadas -Coletas de preços no comércio -Assistência técnica -Implantação de campo de demonstração de milho -Implantação de horta -Elaboração de planos de custeio e projetos -Práticas de campo: milho, feijão e algodão -Atividades administrativas.	- Pouco tempo de estágio
	1986	EMATER/BA (Jeremoabo)	160	-Leituras técnicas -Reunião técnica -Preenchimento de formulários -Organização das comunidades rurais.	- Período do estágio incompatível com o das atividades agrícolas da região. - Falta de transporte para deslocamento do estagiário para as unidades de produção.
Aluno B	1985	EMATER/SE (Estância)	120	-Leituras técnicas -Reuniões técnicas -Observação/assistir (entrega de alimentos, implantação de culturas, levantamento de casas de farinha, reuniões) -Capturas de abelhas -Visitas às comunidades.	-

	1986	Fazenda Vila Nova	160	-Observação/assistir (palestra, aula teórica) -Captura de abelhas -Visita ao apiário -Revisão nas colmeias -Coleta e engarrafamento de mel.	-Falta de equipamentos aperfeiçoados, como: centrífugas inox e decantador.
--	------	-------------------	-----	---	--

Fonte: BRASIL.CABC,1985a; 1985b; 1985c; 1986. Arquivo: Coordenação de Registro Escolar do Colégio Agrícola Benjamin Constant.

As experiências de estágios dos dois alunos constantes da tabela anterior (A e B) apresentam quatro contextos de trabalhos nos setores da agropecuária, localizados nos estados de Sergipe e da Bahia: EMATER-SE, no município de Estância; EMATER-BA, nos municípios de Jeremoabo e Pombal, e na Fazenda Vila Nova-SE, no município de Arauá. A EMATER oferecia serviços na área do extensionismo rural e, para o estágio, designou práticas de assistência técnica a produtores, reuniões para o tratamento sobre o crédito agrícola, implantação de campos de concentração, elaboração de projetos, organização das comunidades e atividades administrativas.

Nas 160 horas de estágio do aluno (A) na EMATER-SE, em Jeremoabo, predominaram as atividades voltadas para a leitura, reuniões técnicas e organização de comunidades. De acordo com os documentos avaliativos, essa experiência de estágio foi considerada de pouco aproveitamento por consequência da inadequação do período de desenvolvimento do estágio com a época das atividades de agricultura no município. Além desta dificuldade, houve também a falta de transporte para o deslocamento do estagiário até as unidades de produção.

As experiências de estágio do aluno (B) na EMATER, em Sergipe, mostraram que a empresa fez, para ele, encaminhamentos de leituras, reuniões técnicas e análises de vídeos sobre práticas junto às comunidades (entrega de alimentos e implantação de culturas). Além dessas atividades, também ocorreram visitas às comunidades em um campo experimental da SUDAP, marcação de área, implantação de coqueiros e capturas de abelhas.

O complemento do estágio do aluno (B) ocorreu na Fazenda Vila Nova. As 160 horas de atividades foram, assim como na EMATER, distribuídas entre atividades teóricas e práticas, com predominância para a prática. O estagiário foi levado a assistir a palestras e a aulas teóricas, mas a maior parte das atividades esteve centralizada no trabalho: utilizou as técnicas de criar abelhas, visitou apiário, capturou enxame, coletou e engarrafou mel. Para a extração do mel foi utilizada uma centrífuga com capacidade de duzentos litros. Esse estágio apresentou, de acordo com a análise do técnico responsável pelas atividades na fazenda, uma deficiência: a falta de equipamentos aperfeiçoados – uma centrífuga de inox e um decantador.

Para o estagiário, a experiência nessa fazenda indicou que o estágio se constituiu em um espaço de contínua aprendizagem, no qual os alunos eram levados a aprender enquanto demonstravam suas experiências profissionais.

No tempo que passei do meu estágio na Fazenda Vila Nova aprendi muita coisa sobre apicultura, cultura essa que eu imaginava ser nociva ao homem. Concluí, portanto, que não passa de uma criação racional que pode e está sendo uma das culturas de subsistência ao homem da região que a cria, principalmente o homem do agreste (Aluno B, 1986).

O estágio da Fazenda Vila Nova apresentou como uma das principais características os serviços de extensão para o desenvolvimento das comunidades agrícolas, pois a aprendizagem das técnicas de criar abelhas foi vista pelo estagiário como uma tendência da cultura de subsistência para o homem do agreste. E o que os alunos do Colégio Agrícola Benjamin Constante estudavam e praticavam estava coerente com as experiências de estágio? Que trabalho mobilizava as unidades de ensino? Uma aproximação de resposta para essa questão está nas atividades de monitoria.

Monitoria

A monitoria destinava-se a proporcionar ao aluno o exercício de liderança, de relacionamento interpessoal, do planejamento dos serviços de gerência dos projetos agropecuários. Seus objetivos estavam explícitos no relatório geral da COAGRI do ano de 1982:

Criar condições para que o aluno possa melhor desenvolver o senso de responsabilidade, a capacidade de liderança, a segurança no trabalho, a iniciativa própria, a organização, o espírito crítico, a criatividade, o relacionamento interpessoal e a gerência de projetos.

Oportunizar uma vivência prática nos setores da agropecuária, através do desempenho das atividades diárias, bem como melhor desenvolver o entrosamento Professor - Aluno (BRASIL,1982b, p.12).

Por meio da monitoria, conforme o relatório geral, o aluno deveria desenvolver certas habilidades necessárias ao futuro técnico: responsabilidade, liderança, iniciativa, espírito crítico e as diferentes atitudes nas relações interpessoais e na gerência dos projetos agropecuários. Estas habilidades eram desenvolvidas inicialmente na sala de aula, de forma teórica e discursiva, e, em seguida, o aluno deveria desenvolver atividades de campo nos laboratórios de prática e produção.

A monitoria e o estágio eram designados aos alunos da 3ª série, os quais deveriam desenvolver as atividades práticas nas Unidades de Produção, com a orientação dos professores, que coordenavam o trabalho de campo dos alunos da 1ª e 2ª séries (BRASIL,1982b). No Colégio Benjamin Constant os alunos deveriam desenvolver a atividade de monitoria, de acordo com as normas da instituição, cumprindo uma carga horária, em conjunto ao estágio supervisionado, definida no currículo do curso. As atividades deveriam ser desenvolvidas nas Unidades Educativas de Produção e na Cooperativa (BRASIL.CABC,1985c).

O exercício da monitoria despertava nos alunos o espírito de liderança. Eles deveriam “organizar e desempenhar a sua atividade de líder junto a seus colegas para desempenhar as atividades que eram recomendadas pelo professor, e este ficava de olho” (Márcio Trindade, 2019). O aprimoramento do conhecimento para a profissão foi outro benefício designado à monitoria (BRASIL.CABC, 1985d;1985e).

A monitoria estabelecia uma relação de poder entre os alunos: o aluno líder que delegava e o aluno submisso que obedecia. Entretanto, apesar das diferentes posições hierárquicas, existia um certo pacto de respeito entre eles, tendo em vista o fato de que todos iriam passar pela condição de monitor. “Se ele não respeitasse o colega monitor, quando ele fosse monitor ele não poderia cobrar o respeito de ninguém” (Márcio Trindade, 2019).

Conforme exposto anteriormente, a monitoria poderia proporcionar no aluno o desenvolvimento de capacidades necessárias também para os serviços de extensão, que sugere a formação de um profissional que assuma liderança, responsabilidade, iniciativa e saiba gerir os projetos agropecuários. No Benjamin Constant as experiências nesse campo seguiam o Regimento escolar, tornando-se obrigatória a sua realização na última série do curso técnico de agropecuária. A carga horária, que era computada incluindo o total de horas do estágio supervisionado, deveria ser cumprida nas Unidades Educativas de Produção (UEPs) e na cooperativa escolar (BRASIL.CABC, 1985b; 1985c). O trabalho desenvolvido pelos alunos monitores variava de acordo com as necessidades apresentadas em cada UEP, conforme o quadro que segue.

Quadro 33 – Atividades de monitoria desenvolvidas no Colégio Agrícola Benjamin Constant

ALUNO	PERÍODO	UEP	ATIVIDADES
Aluno A	06/05 – 10/05/85 e 13/05 – 13/05/85	Agricultura I	- Reconstrução de canteiros -Aulas práticas sobre: capinas, escarificações, polvilhamento, pulverização, colheitas e transplântio -Semeadura de pimentão, tomate e cebolinha - Construção de leiras -Povilhamento
	09 a 20/09/85	Zootecnia I	-Arroçoamento. -Coleta, seleção e classificação de ovos -Limpeza nos galpões -Lavagem dos bebedouros -Tratamento dos coelhos - Aplicação de medicamentos -Verificação de coelhos no cio
Alunos B	07 a 20/10/85	Olericultura	-Irrigar por aspersão e infiltração -Capinar nas ruas dos quiabeiros e tomateiros -Pulverizar os couves e cenouras -Adubar quimicamente o quiabeiro e a abobrinha - Desbastar a cenoura. -Colheitas - Escarificar os canteiros de cenoura - Construir e semear canteiros para alface e coentro -Tutorar o pepino

Fonte: BRASIL.CABC, 1985d;1985e. Arquivo: Coordenação de Registro Escolar.

A monitoria era considerada pelos alunos uma atividade importante, porque lhes serviu de aprimoramento da aprendizagem obtida e oportunizou-lhes a demonstração dos seus conhecimentos e a aquisição de maior segurança profissional. Por meio da atividade de monitoria, conforme o quadro demonstrado anteriormente, o aluno deveria apresentar um conjunto de habilidades e saberes sobre as Unidades Educativas de Produção desde os fazeres relacionados aos cuidados de rotina aos saberes das teorias aplicadas às técnicas.

As práticas de monitorias identificadas no Colégio Benjamin Constant são oriundas da década de 1980, de acordo com relatos de ex-alunos, relatórios de monitoria, regimento interno da instituição e relatório geral da COAGRI. Todos os alunos do 3º ano deveriam desenvolver atividades em um dos três setores das unidades de produção de agricultura e zootecnia.

Os alunos praticavam a monitoria num período de 10 a 15 dias. Eles eram avaliados pelo professor responsável pelo setor. A nota diária referia-se ao desempenho no campo, ao interesse e ao conhecimento apresentados pelo aluno. A nota era contabilizada no fim da

avaliação bimestral, sendo que a metade da nota era referente à prática, e a outra metade, à prova escrita (Márcio Trindade,2019).

Os dispositivos apresentados – estágio e monitoria – foram considerados atividades complementares na dinâmica da escola-fazenda e, dentre outras funções específicas, canalizavam o ensino teórico às práticas de campo, contribuindo com o processo de integração entre as áreas: sala de aula, Unidade Educativa de Produção e cooperativa.

5.6 O INTERNATO E AS ESCALAS DE TRABALHO

O internato

A organização da escola em regime de internato foi fundamental para o funcionamento da engrenagem do sistema da escola-fazenda, pois garantia a permanência dos estudantes em tempo integral para o cumprimento das escalas de trabalho de manutenção dos setores de produção do colégio. Jorge Carvalho (2004) constatou que “a Escola nunca podia ficar sem os seus alunos, uma vez que era necessário, todos os dias, cuidar das plantações e dos animais (p. 241)”. O estudo de Joaquim Tavares (2012) a respeito da adoção do internato nos estabelecimentos de ensino agrícola federal, especialmente no caso do antigo Colégio Agrícola Benjamin Constant, concluiu que:

No contexto do ensino agrícola federal, o internato existiu para corresponder às razões práticas das escolas agrícolas, às peculiaridades do ensino agrícola, e ao atendimento de uma clientela específica. Nesse sentido, a localização espacial da EAFSC-SE na zona rural, distante das residências dos alunos e de difícil acesso por causa das dificuldades de transporte da época, foi um fator determinante para a adoção do regime de internato. Por outro lado, a assistência no internato garantiu o acesso e a permanência da clientela predominantemente pobre e de procedência rural que recorria ao estabelecimento. O internamento também foi um regime utilizado para dar efetividade à instrução prática dos internos na execução rotineira de tarefas agrícolas nos diversos núcleos agropecuários do estabelecimento, pois permitia a permanência dos alunos em tempo integral na escola (CONCEIÇÃO,2012).

No período analisado, o atendimento prestado pelo internato continuou garantindo aos estudantes alojamento, alimentação, assistência médica, entre outros benefícios. E o custeio do internato era assegurado pelas verbas do Ministério da Educação, além de ter-se verificado no mencionado período a cobrança de taxa específica aos estudantes.

Para o ingresso no estabelecimento, os estudantes eram submetidos a exame médico a fim de avaliar suas condições para o desenvolvimento das atividades da escola-fazenda. A esse respeito, é elucidativa a avaliação médica apresentada na imagem a seguir:

Figura 61 – Avaliação médica de estudante. Colégio Agrícola Benjamin Constant (1971)

COLÉGIO AGRÍCOLA BENJAMIN CONSTANT - 1971 -
ANO AGRÍCOLA - MARÇO/NOVEMBRO -

RCO - INÍCIO DAS AULAS - DIA 1^o - DIAS DE AULAS

3.9. Peso: 57 K
 Altura: 1,65 m
 P.A. 110 x 70 cm Hg
 Pulso: 66/m
 F.C. 66/m
 T.M. Normolines.

3.10 Olhos: N.D.N.
 Ouvidos: N.D.N.
 Nariz: N.D.N.
 Boca: N.D.N.

OBSERVAÇÃO

Vacina anti-variólica: em 28/3/1971

Saúde: Não sofre de moléstia contagiosa, não apresenta defeito físico e tem íntegros os órgãos dos sentidos.

em 28/3/1971

F. B. W. 105
Médico

Fonte: Coordenação de Registro Escolar – CRE

A avaliação médica ilustrada anteriormente preocupava-se com as condições físicas dos candidatos; isto é, buscava saber se tais circunstâncias estavam adequadas ao trabalho que eles desenvolveriam na escola. Observava os seus antecedentes clínicos, estrutura corporal, peso, altura, tórax, quadril, dentre outros aspectos. De uma forma geral, era diagnosticado se o aluno sofria de alguma moléstia infectocontagiosa e se tinha alguma deficiência física.

Nem todo estudante adaptava-se ao regime de internato. Para alguns, a vivência no internato era muito impactante, especialmente pelo afastamento do convívio familiar. Além da

saudade de casa, o motivo predominante de desistência foi não se adaptar à rotina do internato e às escalas de trabalho de campo (Anselmo de Deus). Alguns estudantes consideravam o trabalho de campo como uma atividade pesada e desgastante (Hunaldo Oliveira,2018).

Além de acordar muito cedo, era necessário ter destreza para executar o manejo animal ou práticas agrícolas. Por esta razão, estudantes de procedência da zona rural e que já sabiam desenvolver certas atividades geralmente eram os escolhidos. Para a formação da equipe da ordenha do gado leiteiro – atividade que exigia habilidade, traquejo com o manejo dos animais e resistência, pois era um fazer fisicamente desgastante –, eram escalados os estudantes que já dominavam essa prática. A figura adiante apresenta o trabalho rotineiro de ordenha do gado leiteiro, tarefa que fazia parte das escalas de trabalho dos estudantes.

Figura 62 – Prática de ordenha na bovinocultura, na década de 1980



Fonte: Acervo do Colégio Benjamin Constant

O Colégio Agrícola mantinha uma rotina organizada em três tempos para os alunos em regime de internato. Seu cumprimento deveria ser rigoroso, desde o horário de acordar (inclusive no meio da noite ou de madrugada – de acordo com a necessidade) até o horário de dormir. Para cada atividade na escola, havia um horário: acordar, tomar café da manhã, assistir às aulas de sala e de campo, de acordo com as divisões dos grupos. No período da tarde seguia-se uma mesma rotina, com almoço, aulas de sala e de campo. A partir das 17h30 quem estava no campo voltava ao alojamento para tomar um banho, trocar de roupa e encaminhar-se ao refeitório, podendo ficar até às 19h. Depois deste horário, o tempo era reservado ao estudo na biblioteca ou no próprio alojamento.

Projetos agropecuários e as escalas de trabalho

Por meio dos projetos agropecuários da escola-fazenda, o aluno poderia estudar uma cultura agrícola ou produção animal, verificar os resultados do empreendimento e participar da comercialização. Para poder acompanhar o desenvolvimento desses projetos era realizada a distribuição dos alunos em escalas de trabalho (BRASIL,1972a). As escalas mostravam quantos, quais e onde os alunos estariam distribuídos nos setores de prática e produção.

A escala envolvia também o trabalho agrícola, eram na horta grande, horta de economia, agricultura, suinocultura, avicultura [...] os funcionários vinham pegar as escalas e levavam para os alunos, aí voltavam pra tomar banho, se preparar para almoçar e ir para a sala de aula ou os que estudavam de manhã, à tarde trabalhava. Era assim uma turma pela manhã e outra à tarde. Depois os funcionários vinham pegar os alunos para trabalhar no campo (João Pelotão, 2019).

A escala era organizada para fazer a seleção e distribuição dos alunos. A relação dos escalados, especialmente daqueles que iriam permanecer na escola durante os finais de semana, feriados e férias, era colocada em um mural localizado no prédio central ou era lida para os alunos que aguardavam ansiosos, em plena sexta-feira, às 17h, enquanto esperavam o ônibus que saía às 17h30. Eram anunciados o setor de trabalho e o número do aluno escalado, por exemplo: “Avicultura, número 102. Muitas vezes o aluno, pronto para ir embora, voltava com os olhos cheios de lágrimas, por ter sido escalado” (Augusto César, 2019).

Figura 63 – Estudantes aguardando o ônibus à frente do prédio central (1980)



Fonte: Acervo do Colégio Agrícola Benjamin Constant

Para alguns estudantes, a escala representava tristeza, revolta e motivo para tentativas de burlar as determinações referentes à organização das atividades de campo.

No 1º ano B eu fiquei escalado em pleno Carnaval, ou seja, no final do ano eu peguei 20 dias no período entre janeiro e fevereiro, e aquilo foi motivo de muita revolta, e como meu cunhado era médico, tinha conhecimento com o médico daqui que era dr. Milton, e eu consegui o atestado com o médico, só que quando eu retornei, eu era burro para cassete, botamos o atestado no início e no final da escala, aí eu fui chamado. Dr. Laonte disse: – meu filho, você ficou doente na escala. Eu disse: fiquei, olhe aí. Ele disse, é muita coincidência você ter ficado no mesmo período. Eu disse: é, mas o médico da escola, Dr. Milton, tem conhecimento do meu problema. Ele não ia brigar com Dr. Milton! Acatou. Diante disso, eu fiquei escalado em todos os feriados grandes que tinham: Semana Santa, final de ano e meio de ano. Eu nem olhava a escala mais (Augusto César, 2019).

A representação da escala não era negativa para todos os alunos. Também foi considerada importante porque a partir dela, o aluno assumia responsabilidades pelas atividades de campo, possibilitando uma maior experiência ou aprendizagem de atividades agropecuárias. De outro modo, as escalas de final de semana e de férias (meio ou final de ano) também representavam uma oportunidade para os estudantes que não dispunham de recursos financeiros para retornar a suas casas, geralmente localizadas em municípios do interior do estado de Sergipe e dos estados vizinhos. Assim, alguns alunos ficavam meses no internato sem retornar para o convívio da família (Hunaldo de Oliveira, 2019).

O ex-diretor, Laonte Gama, justificava a necessidade de existência dos internos e da escala de distribuição dos alunos por setores. Exemplificou que os animais poderiam a qualquer dia procriar, inclusive na Sexta-Feira da Paixão. Desta forma, a responsabilidade para realizar o parto era dos alunos, que estavam lá; não era mais do professor (Laonte Gama, 2019). Segundo o ex-diretor, as atividades do aviário também exigiam muito cuidado e atenção, principalmente dentro do incubatório; porque se faltasse energia elétrica durante a noite, o aluno lá estaria para ligar o gerador e não correr o risco de perder os dois mil ovos que havia lá dentro. Para esta atividade os alunos eram alojados em dormitórios nas dependências do incubatório (Laonte Gama, 2019).

Os projetos eram elaborados e de responsabilidade de professores da área técnica; eram todos submetidos a uma coordenação dos projetos agrícolas e à direção. Para a bovinocultura era feito, por exemplo, um projeto de gado e de leite. Depois de produzidos os projetos, o responsável pela Seção de Projetos Orientados (SPO) condensava todos eles em um único e encaminhava para pedir recursos em Brasília (Edilson Ribeiro, 2017).

Quadro 34 – Projetos de pecuária-agricultura previstos no Plano Geral de Ensino

Nº	PROJETOS	EXTENSÃO
1	Arroz	10ha
2	Cana-de-açúcar	10ha
3	Construções de cercas	10.000 m
4	Olericultura	1,55ha
5	Cunicultura	700 láparos
6	Suinocultura	354 leitões
7	Avicultura Corte	13.000 aves
8	Avicultura Postura	2.800 aves

Fonte: BRASIL.CABC,1977.

O Plano Geral de Ensino do ano de 1977, por meio do Setor de Divisão de Atividades Técnicas das Atividades Pedagógicas, regulava, controlava e avaliava as possibilidades de oferta e de desenvolvimento do curso. A partir de seu direcionamento, no planejamento dos projetos para serem executados nos LPPs e PAOs constava, além das extensões ou quantitativo dos produtos existentes na instituição, a discriminação da previsão financeira do material de consumo e dos serviços de terceiros. Também estava presente no Plano Geral um quadro demonstrativo da produção, informando o projeto, a extensão, a produção, o seu destino e o valor da produção para que fossem avaliadas as atividades já desenvolvidas pelo colégio.

A exigência na execução e no acompanhamento dos projetos, além de colocar em evidência o lema “aprender para fazer e fazer para aprender”, resultava da necessidade de autoabastecimento da escola, como preconizado nas diretrizes da COAGRI; e também era uma forma de a escola justificar o investimento em reformas, instalações, aquisição de equipamentos e qualificação de pessoal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As diretrizes político-pedagógicas do ensino profissional agrícola defendiam a formação de técnicos agrícolas que reunissem condições de contribuir para o desenvolvimento e expansão do setor agropecuário e a melhoria das condições socioeconômicas do meio rural. Neste intuito, as diretrizes de ajustamento curricular do ensino agrícola ensejavam a implantação de um modelo pedagógico específico para a preparação de técnicos agrícolas de nível médio, capazes de atender ao mercado de trabalho já existente ou em formação, exigente de qualificações em extensão agrícola, crédito rural, produção e uso de maquinaria.

Atendendo a essas demandas, o modelo escola-fazenda foi implantado pelo Ministério da Educação em 33 escolas da rede federal de ensino profissional agrícola, no período de 1967 a 1986, o que resultou em alterações no espaço e tempo dos colégios agrícolas e em ressignificações de práticas pedagógicas enfatizadas na tríade ensino/trabalho/produção, representada no lema propagandístico “aprender a fazer e fazer para aprender”.

Para a implantação e funcionamento do modelo escola-fazenda na rede federal de colégios agrícolas concorreram os financiamentos internacionais, as diretrizes gerais emanadas do MEC e as condições específicas de cada colégio agrícola. Os financiamentos, fruto de acordos e/ou convênios com organismos internacionais, especialmente capitaneados pelos Estados Unidos da América, promoveram a assistência técnica e financeira para as escolas agrícolas, resultando na modernização de instalações e equipamentos e a qualificação de profissionais. Tudo isso foi caracterizado pela ideia de desenvolvimento e alinhamento com a política dos EUA para a região, fundamentados na teoria do “capital humano”.

Os investimentos no ensino agrícola exigiam uma contrapartida por parte dos colégios agrícolas, como a implementação do modelo escola-fazenda, o aumento da oferta de vagas e a utilização das instalações e equipamentos nos processos de ensino-aprendizagem, sobretudo na execução de projetos agrícolas que resultassem em produtividade. Estes apresentavam dupla finalidade, serviam como campo de demonstração para a aprendizagem dos estudantes e como autoabastecimento da escola, contribuindo para a diminuição dos custos.

A coordenação do ensino profissional agrícola, sob a competência da COAGRI, afiançou, paulatinamente, a implantação do modelo político-pedagógico denominado escola-fazenda em toda a rede nos fins da década de 70 do século XX. Neste sentido, essa coordenação funcionou como uma agência do governo autoritário – resultante da Ditadura Civil-Militar que governava o Brasil no período –, garantindo a centralização e uniformização das diretrizes e

orientações político-pedagógicas da escola-fazenda para os colégios agrícolas federais, decorrendo disso uma certa padronização do modelo em toda a rede federal.

O sucesso na implantação e funcionamento do modelo escola-fazenda em toda a rede federal deve ser compreendido levando-se em conta o *etos* ou postura de gerenciamento da COAGRI, especialmente na implementação de ações de diagnóstico e avaliação da rede, incentivo ao aperfeiçoamento técnico-profissional de professores e técnicos, planejamento e direcionamento de recursos financeiros atrelados com exigências de resultados por parte dos colégios beneficiados.

Os documentos que disciplinavam os parâmetros do modelo escola-fazenda estavam pautados na ideia ou confiança no funcionamento de um sistema organizado por áreas ou dimensões – Sala de aula, Laboratório de Prática e Produção (LPP), Programa Agrícola Orientado (PAO) e Cooperativa Escolar Agrícola (COOP) –, o qual deveria funcionar em uma situação de interdependência entre as partes integrantes. Essa concepção, ainda que tenha passado por modificações de nomenclaturas e inserções de novos elementos, permaneceu em todo o período pesquisado.

A proposta político-pedagógica para a formação profissional, baseada na tríade ensino/trabalho/produção, explica a ampla defesa da execução de projetos agrícolas como instância de aprendizagem (“aprender fazendo”). A ênfase na necessidade de viabilidade técnica e econômica dos projetos agropecuários a serem desenvolvidos pelos colégios era uma estratégia de evidenciar o sucesso do modelo escola-fazenda, sem esquecer o enfoque no autoabastecimento da escola.

O princípio ou lema da escola-fazenda – “aprender para fazer e fazer para aprender” – representou a defesa de conexão de conhecimentos e aprendizagens teóricas e práticas. Todavia, nem sempre essa proposta funcionou. As disciplinas de conhecimento geral apresentavam dificuldades para realizar a integração entre a sala de aula e as práticas de campo. Nessas disciplinas havia, por parte do aluno, a manutenção de interesses mais acadêmicos, voltados para a progressão aos estudos superiores. Com relação às disciplinas profissionalizantes, as oportunidades de interação entre as áreas de ensino-aprendizagem eram maiores, principalmente com relação às atividades relacionadas à execução dos projetos agropecuários, as quais evidenciavam uma outra finalidade do modelo: a necessidade de autoabastecimento da escola. O princípio pedagógico “aprender a fazer e fazer para aprender” também deve ser compreendido a partir das finalidades de produção reservadas aos estabelecimentos de ensino agrícola, situação que resultava em riscos para a sua execução. A este respeito, especialistas da área evidenciaram que a exigência de que as escolas comprovassem nos seus relatórios a

produção agropecuária colocaria a aprendizagem numa posição de segundo plano. O aluno ocuparia a maior parte do seu tempo na produção, tornando suas atividades em trabalho braçal, rotineiro de campo.

No Colégio Agrícola Benjamin Constant verificou-se a dualidade entre atividades de aprendizagem profissional e as de manutenção e autoabastecimento da escola, na tentativa de conjugação entre o ensino e as necessidades de produção. Os alunos executavam práticas e tarefas nas escalas de trabalho e desenvolvimento de monitorias e estágios nas unidades educativas de produção que exigiam habilidades e conhecimentos teóricos, oriundos dos saberes agropecuários de diferentes níveis de formação – Agricultura I, II e III; Zootecnia I, II e III e instalações ou agroindústria rural. Contudo, na maior parte do tempo, os estudantes estavam submetidos a uma carga horária de trabalho braçal sem vinculação direta com a aprendizagem profissional. Eram atividades de manutenção e abastecimento da escola, embaralhadas e confundidas com atividades práticas de aprendizagem, técnicas profissionalizantes, criadas pela necessidade de uma rotina de trabalho para os estudantes, em uma escola funcionando em tempo integral, e as exigências de manutenção dos projetos agropecuários.

Os estudantes, em sua grande maioria na condição de internos, estavam submetidos ao controle da “escala de trabalho”, a qual instituiu a organização das atividades nas áreas de ensino e a permanência dos alunos na instituição, inclusive no período de férias, sob a justificativa de garantir a manutenção dos projetos agropecuários. Desta forma, apesar de nem todo estudante adaptar-se ao regime de internato, sobretudo pelo afastamento do convívio familiar, e pelas atividades pesadas e desgastantes, entende-se que o internato se constituía em uma peça fundamental da engrenagem da escola-fazenda, proporcionador da movimentação do sistema de integração das áreas de ensino.

Observou-se nas disciplinas profissionalizantes, no Colégio Agrícola Benjamin Constant, a pouca evidência de práticas de extensão junto aos produtores agrícolas, exceto os casos ocorridos com as atividades de estágio. Dentre o grupo de alunos egressos entrevistados, não se encontrou nenhuma prática de extensão rural junto à comunidade. Esse aspecto indica a dificuldade na implementação, pelos colégios agrícolas, de todas as diretrizes do modelo escola-fazenda. Deste modo, o CABC encontrou desafios e empecilhos para implementar ou se apresentar entre os agricultores de comunidades próximas, como um elo de difusão de técnicas agrícolas e outras práticas de extensão rural.

Quanto à modernização ou atualização do ensino de técnicas do setor agropecuário, os esforços empreendidos no CABC evidenciaram, principalmente, inovações em laboratórios,

instalações e equipamentos. A incorporação desses equipamentos representou a tentativa de adequação das técnicas às novas reorganizações do currículo do curso de agropecuária. Contudo, nem todas as tecnologias modernas adquiridas pela instituição substituíram as antigas técnicas de ensino referentes ao trabalho manual. Em meio aos embates, às exigências por técnicas mais modernas, à falta de recursos, ao cansaço e às mãos calejadas misturaram-se e permaneceram os meios tradicionais de ensino-aprendizagem: a enxada, o gadanho, a foice, a picareta, o facão e a pá.

Os estudantes que recorreram ao Colégio Benjamin Constant, em geral, almejavam as condições objetivas de conseguir um emprego na área da formação profissional ou a continuação dos estudos em nível superior, proporcionada pela formação secundária. Igualmente, deve ser considerada a representação da escola como um espaço qualificado de formação profissional e de formação de ensino médio, resultante do sucesso profissional e/ou acadêmico dos estudantes egressos. Este último aspecto é bastante recorrente nas memórias de estudantes.

Depois da extinção da COAGRI, no ano de 1986, acredita-se ter havido retrocessos na administração do modelo escola-fazenda e na conjuntura política de desenvolvimento do ensino profissional agrícola. Os motivos da extinção desse órgão, sobretudo a condição de permanência ou transformações do modelo escola-fazenda em Sergipe e no Brasil, sugerem novas possibilidades de investigações, considerando os impactos causados pelo modelo nas instituições de ensino agrícola, bem como o potencial administrativo que teve a COAGRI, no aspecto da autonomia administrativa e financeira, proporcionando assistências técnica e financeira aos estabelecimentos especializados em ensino profissional agrícola no Brasil.

O modelo escola-fazenda implantado na rede federal de ensino profissional agrícola configurou-se através de, pelo menos, três fatores determinantes. O primeiro destes fatores está relacionado aos acordos internacionais, proporcionadores da assistência técnica e financeira para as escolas, cujos intuitos eram a melhoria de suas estruturas físicas, aquisição de equipamentos didáticos e qualificação de professores e técnicos. O segundo fator refere-se à transferência da gestão da rede federal de ensino agrícola do Ministério da Agricultura para o Ministério da Educação, o que resultou em mudanças quanto aos órgãos de acompanhamento do ensino e, conseqüentemente à ressignificação das práticas pedagógicas, conforme o lema “aprender a fazer e fazer para aprender”. E, por fim, o terceiro fator, este relativo à produção do “Manual da escola-fazenda” - disseminador das diretrizes gerais e dos novos parâmetros curriculares, pautados no funcionamento das áreas de ensino, características do modelo (sala de

aula, LPP, PAO e cooperativa), as quais valorizavam a ideia de conexão da teoria e da prática entre as disciplinas de conhecimento geral e específico, no currículo do ensino técnico agrícola.

Desta forma, compreende-se que esses fatores possibilitaram defender a tese de que o modelo escola-fazenda proporcionou novos padrões culturais, de ensino e de aprendizagem, por meio de uma pedagogia que redimensionou a estrutura curricular e provocou mudanças significativas na rede federal de ensino profissional agrícola.

FONTES

1. Documentos da República Federativa do Brasil

BRASIL. MEC. **Convênios, acordos e Contratos, celebrados entre o Ministério da Educação e Cultura e organismos internacionais.** Centro de Informações bibliográficas do MEC, 1967a.

BRASIL. MEC. DEA. **Estrutura Curricular do Ensino Agrícola de grau médio.** Brasília, DF: 1970a.

BRASIL. MEC. DEA. **Estrutura Curricular do Ensino Agrícola de grau médio.** Brasília, DF: 1970b.

BRASIL. MEC. **Exposição de Motivos**, nº 55, 1971b.

BRASIL. MEC. PEÇANHA, Wolga (org.). **Manual da Escola-Fazenda.** CENAFOR. Brasília, DF: 1972a.

BRASIL. MEC. **Relatório das metas e bases para a ação do Governo.** Brasília, DF: 1972b.

BRASIL. MEC. PEÇANHA, Wolga (org.). **Caderno de Exercício Escola-Fazenda:** CENAFOR, Brasília, DF:1972c.

BRASIL. Leis, Decretos. **Habilitações profissionais no ensino de 2º grau.** Rio de Janeiro. Expressão e Cultura; Brasília, DF: 1972d.

BRASIL. MEC. DEM. PRODEM. **2º Plano Setorial de Educação e Cultura.** 1974.

BRASIL. MEC. CEBRACE. **Habilitação básica em agropecuária**, v. 4. Rio de Janeiro, RJ: 1975.

BRASIL. MEC. **COAGRI:** Situação atual e perspectivas. Brasília, DF: 1976a.

BRASIL. MEC. DPD. CENAFOR. **A posição do ensino agrícola de 2º grau no Brasil.** São Paulo, SP: 1976b.

BRASIL. MEC. DEM. **Habilitações Básicas em Agropecuária:** Fundamentos, Currículo, Metodologia e Avaliação. Brasília, DF: 1977a.

BRASIL. MEC. **Relatório geral do Ministério da Educação e Cultura -1977.** Secretaria-Geral. CODEAC. Brasília, DF:1978.

BRASIL. MEC. COAGRI. **Atuação da COAGRI para o desenvolvimento do ensino no setor primário da economia.** Brasília, DF: 1979a.

BRASIL. MEC. COAGRI. **Relatório 1979.** Brasília, DF: 1979b.

BRASIL. MEC. **CENAFOR.** Brasília, DF: 1979c.

BRASIL. MEC. AC/SNI. Atividades de Oscar Lamounier Godofredo Júnior. De 5 de julho de 1979d.

BRASIL. MEC. COAGRI. **Relatório das atividades desenvolvidas no exercício de 1979.** Brasília, DF:1979e.

BRASIL. INCRA. **Análise sócio-econômica das Cooperativas do Estado de Sergipe.** Brasília, DF: 1980.

BRASIL. MEC. COAGRI. **Manual de instruções para organização e funcionamento de cooperativas-escola nos estabelecimentos de ensino agrícola.** 3. ed. Brasília, DF: 1982a.

BRASIL. MEC. COAGRI. **Relatório Geral.** Secretaria de Ensino de 1º e 2º graus. MEC. Brasília, DF: 1982b.

BRASIL. MEC. SEPLAN/SG. **Relatório Geral do MEC - Exercício de 1981** (Abordagem descritiva). Brasília, DF: 1982c.

BRASIL. MEC. SEPS. COAGRI. **Caracterização ocupacional do técnico em agropecuária.** Brasília, DF: 1983a.

BRASIL. MEC. COAGRI. **Educação Agrícola, 2º grau – Linhas norteadoras.** Brasília, DF: 1983b.

BRASIL. MEC. AC/SNI. Pedido de busca. De 23 de agosto de 1984a.

BRASIL. CENAFOR. **Perfil:** ano da formação profissional. Perfil. São Paulo, SP: 1984b.

BRASIL. MEC. COAGRI. **Diretrizes de Funcionamento de uma Escola Agrotécnica Federal.** Secretaria de Ensino de 1º e 2º graus. Brasília, DF: 1985.

BRASIL, MEC. COAGRI. **Modelo básico para a implantação de escola de 1º grau de 5ª a 8ª séries com terminalidade em Agropecuária.** Brasília, DF: 1986b.

BRASIL. MEC. SENET. **Retrospectiva histórica da escola agrotécnica federal de Alegre - ES.** Brasília, DF: 1992.

INEP. **A profissionalização do ensino na Lei nº 5692/71.** Reunião Conjunto do Conselho Federal de Educação com os Conselhos Estaduais de Educação. Brasília, 1982.

PRONASEC-RURAL. **Relatório técnico.** Visitas técnicas (Escolas Agrícolas dos Municípios de Palmares, escada e Belo Jardim), Pernambuco, 1980.

2. Documentos do Colégio Agrícola Benjamin Constant – (CABC)

BRASIL. CABC. Colégio Agrícola Benjamin Constant. **Relatório anual de atividades.** São Cristóvão, SE: 1956.

BRASIL. CABC. **Livro de Registro de alunos matriculados no Colégio Agrícola Benjamin Constant.** p. 1-100, Quissamã, 23 de abril de 1964.

BRASIL. CABC. **Livro de protocolo**. N. 72. Colégio Agrícola Benjamin Constant São Cristóvão, SE: 1969.

BRASIL. CABC. **Livro de registro dos alunos concludentes dos cursos ginásial e colegial agrícola do Colégio Agrícola Benjamin Constant**, Quissamã, 1970.

BRASIL. CABC. **Termo de compromisso**. Colégio Agrícola Benjamin Constant, Quissamã, 1970.

BRASIL. CABC. **Fichário Médico**. Colégio Agrícola Benjamin Constant. Quissamã, 1971.

BRASIL. CABC. **Fichário Médico**. Colégio Agrícola Benjamin Constant. Quissamã, 1973a.

BRASIL. CABC. **Livro de Escrituração**. Colégio Agrícola Benjamin Constant, Quissamã, 1974. p. 1-150.

BRASIL. CABC. Portaria nº 82. **Livro de Escrituração**. Colégio Agrícola Benjamin Constant. Quissamã, 11 de dezembro, 1975. p. 1-150.

BRASIL. CABC. Portaria nº 04. **Livro de Escrituração**. Livro 02. Colégio Agrícola Benjamin Constant. Quissamã, 12 de fevereiro, 1976a.

BRASIL. CABC. **Avaliação de Química**. II Unidade. 2ª Série. Colégio Agrícola Benjamin Constant, Quissamã, 1976b.

BRASIL. CABC. Portaria nº 19. **Livro de Escrituração**. Livro 02. Colégio Agrícola Benjamin Constant, Quissamã, 26 de fevereiro, 1976c.

BRASIL. CABC. **Plano Geral de Ensino**. Colégio Agrícola Benjamin Constant, Quissamã, 1977 (Pacotilha 27. CEMDAP).

BRASIL. CABC. **Avaliação de Administração e Economia Rural**. III Unidade. 3ª Série. Colégio Agrícola Benjamin Constant, 16 de fevereiro, 1978a.

BRASIL. CABC. Ministério da Educação. COAGRI. **Regulamento Interno**. Colégio Agrícola Benjamin Constant. Sergipe, 13 de dezembro, 1978b.

BRASIL. CABC. Portaria nº 17. **Livro de Escrituração**. Livro 02. Colégio Agrícola Benjamin Constant, Quissamã, 20 de abril, 1978c.

BRASIL. CABC. **Estatuto da Cooperativa Escolar e de Trabalho dos alunos do Colégio Agrícola Benjamin Constant**. Quissamã, 12 de julho, 1979.

BRASIL. CABC. Portaria nº 04. **Livro de Escrituração**. Livro 02. Colégio Agrícola Benjamin Constant, Quissamã, 09 de abril, 1980.

BRASIL. CABC. **Declaração de filiação de agricultor**. Dossiê do aluno-Secretaria Escolar, São Cristóvão, 08 de novembro, 1982.

BRASIL.CABC. **Atestado de Aluno**. Dossiê do aluno-Secretaria Escolar. Colégio Atheneu Sergipense. Aracaju, 15 de julho, 1983a.

BRASIL.CABC. **Solicitação de transferência**. Dossiê do aluno-Secretaria Escolar. Colégio Agrícola Benjamin Constant, 13 de dezembro, 1983b.

BRASIL. CABC. Ministério da Educação. COAGRI. **Regimento Interno**. Colégio Agrícola Benjamin Constant. Sergipe, 198?.

BRASIL. CABC. **Questionário de avaliação do estágio**. Carlos Alberto. Colégio Agrícola Benjamin Constant, Sergipe, 1985a.

BRASIL.CABC. **Relatório de estágio**. Carlos Alberto. Colégio Agrícola Benjamin Constant, Sergipe, 1985b.

BRASIL.CABC. **Relatório de estágio**. Francisco Gomes. Colégio Agrícola Benjamin Constant, Sergipe, 1985c.

BRASIL.CABC. **Relatório de monitoria**. Carlos Alberto. Colégio Agrícola Benjamin Constant, Sergipe, 1985d.

BRASIL.CABC. **Relatório de monitoria**. Francisco Gomes. Colégio Agrícola Benjamin Constant, Sergipe, 1985e.

BRASIL.CABC. **Questionário de avaliação do estágio**. Francisco Gomes. Colégio Agrícola Benjamin Constant, Sergipe, 1986.

3. Entrevistas

ALMEIDA, Márcio Trindade. 2019. Entrevista concedida à autora. São Cristóvão, 28 de março de 2019.

ALMEIDA, Murilo de. 2020. Entrevista concedida à autora. São Cristóvão, 12 de março de 2020.

BARROS, Luiz Carlos. 2019. Entrevista concedida à autora. São Cristóvão, 25 de julho de 2019.

BOMFIM, Alberto Aciole. 2017. Entrevista concedida à autora. Aracaju, 21 de fevereiro 2017.

CABRAL, Alfredo Franco. 2017. Entrevista concedida à autora. Aracaju, 01 de novembro de 2017.

FEITOSA, José Avelar Fernandes. 2020. Entrevista concedida à autora. Aracaju, 10 de janeiro de 2020.

FEITOSA, Rubenval Francisco de Assis. 2019. Entrevista concedida à autora. São Cristóvão, 21 de setembro de 2019.

LIMA, João Ferreira. 2019. Entrevista concedida à autora. Aracaju, 30 de abril de 2019.
OLIVEIRA, Geraldo Silva. 2020. Entrevista concedida à autora. Aracaju, 10 de janeiro de 2020.

OLIVEIRA, Tânia Maria Brito Ferreira de. 2018. Entrevista concedida à autora. Aracaju, 6 de fevereiro de 2018.

RIBEIRO, Edilson. 2019. Entrevista concedida à autora. São Cristóvão, 31 de outubro de 2019.

SANTOS, Ademilson Vieira. 2019. Entrevista concedida à autora. Aracaju, 30 de abril de 2019.

SANTOS, Anselmo de Deus. 2019. Entrevista concedida à autora. São Cristóvão, 12 de agosto de 2019.

SILVA, Gilda Vasconcelos Gama da. (Entrevista cedida).

SILVA, Hinaldo Oliveira. 2018. Entrevista concedida à autora. São Cristóvão, 23 de maio de 2018.

SILVA, Laonte Gama da. 2019. Entrevista concedida à autora. Aracaju, 11 de abril DE 2019.

SILVA, Marcos Santos da. 2019. Entrevista concedida à autora. São Cristóvão, 10 de junho de 2019.

SOARES, Francisco de Assis. 2020. Entrevista concedida à autora. Aracaju, 10 de janeiro de 2020.

VIANA, Augusto César de Mendonça. 2020. Entrevista concedida à autora. São Cristóvão, 12 de agosto de 2019.

4. Legislação (leis, decretos)

BRASIL. Decreto nº 1.067, de 28 de julho de 1860. Cria uma nova Secretaria de Estado com a denominação de Secretaria de Estado dos Negócios da Agricultura, Commercio e Obras Públicas. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/>. Acesso em: 15 jun. 2020.

BRASIL. Decreto nº 19.402, de 14 de novembro de 1930. Cria uma Secretária de Estado com a denominação de Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19402-14>. Acesso: 15 jun. 2020.

BRASIL. Decreto nº 9.613, de 20 de agosto de 1946. Decreta Lei Orgânica do Ensino Agrícola. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-9613>. Acesso em: 17 jun. 2020.

BRASIL. Lei nº 1079, de 31 de março de 1950. Assegura aos estudantes que concluírem curso de primeiro ciclo do ensino comercial, industrial ou agrícola, o direito à matrícula nos cursos clássico e científico e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1950-1959/lei/1076-31-marco-1950>. Acesso em: 18 jun. 2020.

BRASIL. Lei nº 1.821, de 12 de março de 1953. Dispõe sobre o regime de equivalência entre diversos cursos de graus médio para efeito de matrícula no ciclo colegial e nos cursos superiores. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1950-1959>. Acesso em: 18 jun. 2020.

BRASIL. Lei nº 1821, de 12 de março de 1958. Dispõe sobre **o regime de equivalência entre diversos cursos de graus médio para efeito de matrícula no ciclo colegial e nos cursos superiores. Disponível em:** <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1950-1959/lei-1821-12-marco>. Acesso em: 18 jun. 2020.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20>. Acesso em: 16 jan. 2020.

BRASIL. Decreto nº 52.666, de 11 de outubro de 1963. Aprova o Regimento da Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário, do Ministério da Agricultura. Diário Oficial da União. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/>. Acesso em: 12.01.2019. 16 jan. 2020.

BRASIL. Decreto nº 53.558, de 13 de fevereiro de 1964. Altera denominação de escolas de iniciação agrícola, agrícolas e agrotécnicas. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-53558>. Acesso em: 12 fev. 2020.

BRASIL. Decreto nº 60.731, de 19 de maio de 1967b. Transfere para o Ministério da Educação e Cultura os órgãos de ensino do Ministério da Agricultura e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br>. Acesso em: 12 jan. 2019.

BRASIL. Lei nº 5.465, de 3 de julho de 1968. Dispõe sobre o preenchimento de vagas nos estabelecimentos de ensino agrícola. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/1950-1969. Acesso em: 12 jan. 2019.

BRASIL. Decreto-Lei nº 869, 12 de setembro de 1969. Dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no País, e dá outras providências. Disponível em: <https://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=195811>. Acesso em: 30 abr. 2018.

BRASIL. Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971a. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br>. Acesso em: 30 abr. 2018.

BRASIL. Decreto nº 72.434, de 09 de julho de 1973. Cria a Coordenação Nacional do Ensino Agrícola - COAGRI - no Ministério da Educação e Cultura, atribuindo-lhe autonomia administrativa e financeira e dá outras providências. 1973b. *Disponível em:* https://www.normasbrasil.com.br/norma/decreto-72434-1973_30913.html. Acesso em: 12 jan. 2019.

BRASIL. Decreto nº 76.436, de 14 de outubro de 1975. Altera o Decreto nº 72.434, de 9 de julho de 1973, que criou a Coordenação Nacional do Ensino Agrícola do Ministério da Educação e Cultura. 1973c. *Disponível em:* <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979>. Acesso em: 12 jan. 2019.

BRASIL. Lei nº 6.494, de 7 de dezembro de 1977b. Dispõe sobre os estágios de estudantes de estabelecimentos de ensino superior e de ensino profissionalizante do 2º Grau e Supletivo e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed>. Acesso em: 16 jan. 2020.

BRASIL. Decreto nº 83.935/79, de 4 de setembro de 1979. Altera a denominação dos estabelecimentos de ensino que indica. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/>. Acesso em: 12 fev. 2020.

BRASIL. Decreto nº 88.244, de 20 de abril de 1983. Autoriza a Coordenação Nacional do Ensino Agropecuário - COAGRI, órgão do Ministério da Educação e Cultura, a participar da Política Nacional de Cooperativismo, junto às Cooperativas-Escola. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-88244-20>. Acesso em: 04 fev. 2021.

BRASIL. Decreto nº 93.613, de 21 de novembro de 1986a. Extingue órgãos do Ministério da Educação, e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-93613-21-novembro-1986>. Acesso em: 16 jan. 2020.

I PDES. **Plano de Desenvolvimento Econômico e Social** (1976-1979). Sergipe, 1975.

SUDAP. Superintendência da Agricultura e Produção. **A Cultura do coco no Brasil:** comportamento conjuntural. CEPA. Convênio: MA/SUDENE/SUDAP/EMATER-SE/CONDESE, Aracaju- SE, 1979.

5. Fontes diversas: livros, revistas e jornais

ALVES, Márcio Moreira. **Beabá do MEC-USAID**. Rio de Janeiro: Gernasa, 1968.

BAUCKE, Oswaldo; MAIA, Nilson Gonçalves (org.). **Cartilha do Agricultor**. Secretaria da Agricultura. Porto Alegre: Edições Tabajara, 1969.

BRÁS, Maria; NASCIMENTO, José C.; COSTA, João Ribas da. **Moral e civismo:** livro 4. 5. ed. São Paulo: FTD; Rio de Janeiro, 1978.

CEPLAN. **Sergipe: desempenho, perspectivas econômicas e evolução dos indicadores sociais: 1970- 2004.** Recife, 2005.

CLUBE A. Um novo começo - Agroceres. *In: CLUBE A – Dedicção e Histórias.* Agroceres. Rio Claro, SP. Edição 5, setembro 2016.

COAGRI. A escola no campo. *In: Revista Educação.* abr./set.1982.

COAGRI. Escola-fazenda uma experiência vitoriosa. *In: Revista Educação.* jul./dez.1983a.

COAGRI. Aluno da COAGRI, um modelo do novo brasileiro. *In: Revista Educação.* jul./dez. 1983b.

GALETI, Paulo Anestar. **Conservação do solo; reflorestamento; clima.** Campinas, SP: Instituto Campineiro de Ensino Agrícola, 1973.

Gazeta de Sergipe. Aracaju, 24 de janeiro de 1979, p. 1. Disponível em: <http://jornaisdesergipe.ufs.br/>. Acesso em: 02 set. 2020.

GRANATO, Lourenço. **Ensino Agrícola.** São Paulo: B. Mendes & C.,1918.

GUSSO, Divonzir Arthur. “A política de desenvolvimento social e seu impacto na educação profissionalizante”. *In: MEC/DEM. Seminário sobre oferta de habilitações profissionais em nível de 2º grau.* Brasília, 1975.

LOBATO, Monteiro. **Urupês.** 37. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

MEC. IFB. Instituto Federal de Brasília. Campus Planaltina. Publicado em julho de 2010. Disponível em: <https://www.ifb.edu.br/planaltina/pagina-inicial>. Acesso em: 01 jul. 2020.

MEC. IFMG. Instituto Federal Sudeste de Minas Gerais - Campus Rio Pomba. **Projeto pedagógico do curso:** Bacharelado e Agroecologia. Rio Pomba, 2018.

MEC. UFRPE. Universidade Federal Rural de Pernambuco. **Projeto de reforma do Plano do Curso Técnico em Agropecuária.** São Lourenço da Mata, de 2009.

MELO, Ricardo Oliveira Lacerda de; PASSOS SUBRINHO, Josué Modesto dos. et al. Indústria e Desenvolvimento em Sergipe. **Revista Econômica do Nordeste.** v. 40, n. 02, abr./jun., 2009.

MIZOGUCHI, Shigeo. Um sistema de ensino brasileiro onde o jovem aprende, trabalha e ganha. *In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO, FORMAÇÃO PROFISSIONAL E EMPREGO NAS PERIFÉRIAS URBANAS.* MEC/PRODASEC/URBANO (Documento final), Salvador, 1981.

SAITO, Izumi. Os primeiros engenheiros nikkeis. **Jornal do Instituto de Engenharia,** ano V, outubro/2008. Disponível em: <http://www.imigracaojaponesa.com.br>. Acesso em: 02 out. 2018.

SOCIEDADE NORDESTINA DOS CRIADORES. Secretaria da Agricultura, Indústria e Comércio. DPA. Catálogo oficial. **XXV Exposição Nordestina de Animais e Produtos derivados,** Recife, PE, 20 a 27 de nov.1966.

REFERÊNCIAS

- ALONSO, Marta Dolabela Lima. Descarte. **Revista de Biblioteconomia de Brasília**, v. 16, n. 2, p. 191-206, jul./dez. 1988. Disponível em: <http://hdl.handle.net/20.500.11959/brapci/76387>. Acesso em: 06 jun. 2020.
- 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 Autores Associados, 1982.
- ARGUMEDO, Manuel Alberto. **O ensino agrícola no Brasil: uma estratégia educacional**. Revista Educação em Debate, Fortaleza, 4/5 (2/1): 55-90, jul./dez. 1982 jan/jun.1983.
- CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 1990.
- CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: Editora UNESP, 1999.
- CIAVATTA, Maria. Trabalho como Princípio Educativo. In: **Dicionário da Educação Profissional em Saúde**. Fundação Oswaldo Cruz, 2009. Disponível em: www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/trapriedu.html. Acesso em: 9 nov. 2020.
- CONCEIÇÃO, Joaquim Tavares da. **A pedagogia de internar: uma abordagem das práticas culturais do internato da Escola Agrotécnica Federal de São Cristóvão-SE (1934-1967)**. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2007.
- CONCEIÇÃO, Joaquim Tavares da. **A pedagogia do internar: história do internato no ensino agrícola federal (1934-1967)**. São Cristóvão: Editora UFS, 2012.
- CONCEIÇÃO, Joaquim Tavares da. História do internato: ensino agrícola federal (1934-1967). In: **Revista de História**. v. 2, n. 1, p. 80-99, 2010. Disponível em: http://www.revistahistoria.ufba.br/2010_1/a06.pdf. Acesso em: 19 fev. 2020.
- CONCEIÇÃO, Joaquim Tavares da. Perfil dos alunos internos no ensino profissional agrícola federal mantido pelo Ministério da Agricultura em Sergipe (1934-1967). In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. v. 96, n. 244, Brasília out./dez. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S2176-6681/346413576>. Acesso em: 19 fev. 2020.
- CONCEIÇÃO, Joaquim Tavares da; LIMA, Aristela Arestides. Instrução agrícola, saúde, higiene e moralização dos costumes na Cartilha do agricultor. In: **Cadernos de História da Educação**. Vol.20, p.1-20. Publicado em 18 de 01, 2021. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/che/issue/view/2066>. Acesso em: 09 fev. 2021.
- DEWEY, John. **Democracia e Educação**. São Paulo: Ática, 2007.
- FÁVERO, Osmar (org.). **A educação nas constituintes brasileiras (1823-1988)**. Campinas, SP: Autores Associados (Coleção Memória da Educação), 1996.

FONSECA, Maria Teresa Lousa da. **A extensão rural no Brasil: um projeto educativo para o capital.** São Paulo: Edição Loyola, 1985.

FONSECA, Marília. O financiamento do Banco Mundial à educação brasileira: vinte anos de cooperação internacional. *In: TOMMASI, Lívia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sergio (org.). O Banco Mundial e as políticas educacionais.* São Paulo: Cortez, 2003.

FRANÇA, Vera Lúcia Alves; CRUZ, Maria Tereza Souza. **Atlas escolar Sergipe: espaço geo-histórico e cultural.** João Pessoa, PB: Editora Grafset, 2013.

FRANCO, Maria Laura P. B.; ZIBAS, Dagmar M. L. Educação-produção: as distorções do sistema. **Educação & Sociedade.** Revista Quadrimestral de Ciências da Educação, Julho/1988.

FREITAS, Marcos Cezar de; BICCAS, Maurilane de Souza. História social da educação no Brasil (1926-1996). São Paulo: Cortez, 2009.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Trabalho. *In: Dicionário da Educação Profissional em Saúde.* Fundação Oswaldo Cruz, 2009. Disponível em: www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/trapriedu.html. Acesso em: 9 nov. 2020.

HARBISON, Frederick; MYERS, Charles A. **Educação. Mão-de-obra e crescimento econômico: estratégia do desenvolvimento dos recursos humanos.** Editora Fundo de Cultura. Brasil/Portugal, 1965.

JULIA, Dominique. “A Cultura Escolar como Objeto Histórico”. **Revista Brasileira de História da Educação.** Campinas: Editora Autores Associados, n. 1, jan./jun., 2001.

KILPATRICK, William H. “A Filosofia da Educação de Dewey”. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.** jan./mar., n. 49, v. XIX, 1953.

KLANOVICZ, JÓ. O Brasil no mundo rural doente: A construção do agricultor na literatura em dois momentos da história brasileira (1914 e 1970). **Luso-Brazilian Review.** University of Wisconsin Press, v. 44, n. 1, 2007, p. 45-60.

KUENZER, Acácia. O trabalho como princípio educativo. *In: Caderno de Pesquisa.* São Paulo, fevereiro de 1989.

MARQUES, P. V.; LOVE, H. G. **Cooperativa-escola nas Escolas Técnicas Agrícolas. Scientia Agricola.** [on-line]. Piracicaba, SP, 1993, v. 50, n. 3, p. 509-516, 1993. ISSN 0103-9016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-90161993000300028>. Acesso em: 01 jul. 2020.

MARTINS-SALANDIM, Maria Ednéia. **Escolas técnicas agrícolas e Educação Matemática: história, práticas e marginalização.** 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – UNESP, Rio Claro, SP, 2007.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom; SEAWRIGHT, Leandro. **Memórias e narrativas: História oral e aplicada.** São Paulo: Editora Contexto, 2020.

MELO, Andréia Cristina André Soares. **Internos**: Designação que marca uma forma de poder. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT, Cuiabá, MT, 2011.

MELO, Ricardo Oliveira Lacerda de. A AGRICULTURA SERGIPANA EM 1970. **Jornal da Cidade**, 12 maio 2013.

MENDONÇA, Sônia Regina de. As políticas de educação rural do Ministério da Agricultura (1945-1961). *In*: V CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: o ensino e a pesquisa em História da Educação. Sergipe: SBHE, 2008. **Anais [...]**. Disponível em: https://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe5/trabalho_completo.php?id=848. Acesso em: 15 jul. 2017.

MENDONÇA, Sônia Regina de. **O ruralismo brasileiro (1888 -1931)**. São Paulo: Hucitec, 1997.

MENDONÇA, Sônia Regina de. **O patronato rural no Brasil recente (1964-1993)**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2010.

MIRANDA, Jarbas Magno. **O modelo pedagógico do curso de educação Profissional em agropecuária do IFMS-CNA e sua relação com o arranjo produtivo local**. 2011. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

NASCIMENTO, Ester Fraga Vilas-Bôas Carvalho do. **Educar, curar, salvar**: uma ilha de civilização no Brasil tropical. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade de São Paulo, SP, 2005.

NASCIMENTO, Jorge Carvalho do. Agricultura ou pedagogia? Agrônomos e pedagogos no colégio agrícola Benjamin Constant (1967-1979). *In*: **Blog Educação e História**. Postado em 4 de outubro de 2009. Disponível em: <https://jorge-educahist.blogspot.com/2009/10/agricultura-ou-pedagogia>. Acesso em: 20 abr. 2019.

NASCIMENTO, Jorge Carvalho do. **Memórias do Aprendizado**: oitenta anos de ensino agrícola. Maceió: Edições Cataventos, 2004a.

NASCIMENTO, Jorge Carvalho do. “Problemas de método os estudos sobre o ensino agrícola e o processo civilizador”. *In*: VIII SIMPÓSIO INTERNACIONAL PROCESSO CIVILIZADOR, HISTÓRIA E EDUCAÇÃO. Programa de pós-graduação em educação - Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba. Período de 16 a 18 de setembro de 2004b.

NASCIMENTO, Larissa Coimbra do; PRADO, José Arivaldo Moreira. A Gestão de documentos e a preservação do patrimônio documental no Instituto Federal de Sergipe, Campus São Cristóvão. **Revista Expressão Científica** - ISSN 2526-6691. Volume III, Ano 03, n. 1, 2018.

NASCIMENTO, Larissa Coimbra do; PRADO, José Arivaldo Moreira. **Manual de tratamento técnico do acervo histórico do IFS**. Campus São Cristóvão. IFS. Aracaju, 2020.

NATIVIDADE, Melissa de Miranda. Aliança para o Progresso e educação rural no Brasil. *In: XVII ENCONTRO DE HISTÓRIA DA ANPHUN – RIO*. De 8-11 de agosto, **Anais [...]**. Campus Nova Iguaçu, 2016.

NERY, Marco Arlindo Amorim. **A regeneração da infância pobre sergipana no início do século XX**: o patronato agrícola de Sergipe e suas práticas educativas. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2006.

NERY, Marco Arlindo Amorim. **O patronato agrícola São Maurício**: célula mater do ensino agrícola federal em Sergipe. (1924-1934). Aracaju: Editora IFS, 2019.

NERY, Marco Arlindo Amorim. **Pelos caminhos de Deméter**: os aprendizados agrícolas federais e as políticas para o ensino agrícola primário no início do século XX (1910-1947). 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA, 2010.

OLIVEIRA, Ana Carla Menezes. **A trajetória histórica da formação em economia doméstica na Escola Agrotécnica Federal de São Cristóvão (1952 a 1967)**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão/SE, 2013.

OLIVEIRA, Dilma Maria Andrade. **A participação da USAID na educação em Sergipe**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 1989.

OLIVEIRA, Gleice Izaura da Costa. **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 (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará. Belém, PA, 2007.

OLIVEIRA, Milton Ramos Pires de. **Formar cidadãos úteis**: os patronatos agrícolas e a infância pobre na Primeira República. Bragança Paulista: CDAPH, 2003.

PAULA, Alessandra Edna. **O papel pedagógico das Cooperativas - Escola**: Um estudo comparativo da prática educativa do IFTO – Campus Paraíso do Tocantins (TO) e do IF Goiano – Campus Urutaí (GO). Dissertação (Mestrado em Ciências) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Seropédica, RJ, 2010.

PEÇANHA, Wolga; DUARTE, Aracy Bezerra. O Ensino Agrícola e o Desenvolvimento Integrado do país. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. v. 54, n. 120, p. 338-349, out./dez. 1970.

PEREIRA, Henrique Alonso de A. R. Contendo a revolução: a Aliança para o Progresso e o treinamento militar dos EUA na América Latina. **História: Debates e Tendências**. Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, RS, v. 10, n. 2, jul./dez., p. 308-320, 2010.

QUEIROZ, Lúcia Rosa de. Painel dos Ministérios necessidades de recursos humanos formados em nível de 2º grau. *In: MEC/DEM. SEMINÁRIO SOBRE OFERTA DE HABILITAÇÕES PROFISSIONAIS EM NÍVEL DE 2º GRAU*. **Anais [...]**. Brasília, 1975.

RODRIGUES, Ângelo Constâncio. **A educação profissional agrícola de nível médio**: o sistema escola fazenda na gestão da coordenação nacional do ensino agropecuário-COAGRI

(1973-1986). 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1999.

SANFELICE, José Luís. O Estado e a política educacional do regime militar. *In*: SAVIANI, Dermeval (Org.). **Estado e políticas na história da educação brasileira**. Vitória: EDUFES, 2010.

SANTOS, Irene da Silva Fonseca dos; PRESTES, Reulcinéia Isabel; VALE, Antônio Marques do. “Brasil.1930 – 1961: Escola Nova, LDB e disputa entre escola pública e escola privada”. **Revista HISTEDBR On-line**. Campinas, n. 22, p. 131-149, jun. 2006.

SANTOS, A. F.; ANDRADE, J. A. **Nova geografia de Sergipe**. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto e Lazer; Universidade Federal de Sergipe, 1998.

SANTOS NETO, Amâncio Cardoso dos. Da Escola de Aprendizes ao Instituto Federal de Sergipe: 1909 – 2009. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica v. 2, n. 2, nov. 2009. Brasília: MEC, SETEC, 2009.

SCHULTZ, Theodore William. **O capital humano**: investimentos em educação e pesquisa. Tradução de Marco Aurélio de Moura Matos. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

SILVA, Marta Leandro da. Trajetória histórico-normativa do ensino agrícola: do Brasil- Império ao Brasil-República (1960). **Revista Vértices**, Campos dos Goytacazes, RJ, v. 17, n. 2, p. 77-101, maio/ago. 2015.

SOBRAL, Francisco José Montório. **A formação do técnico em agropecuária no contexto da agricultura familiar do Oeste Catarinense**. Tese (Doutorado em educação) – Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP, 2005.

TAVARES, Carlos Alberto. **A formação do técnico em agropecuária no Sistema escola-fazenda** – um estudo de avaliação nas escolas agrotécnicas federais de Pernambuco. Universidade Federal Rural de Pernambuco. Recife, fevereiro, 1992.

TAVARES, Carlos Alberto. A formação de professores agrícolas na Universidade Federal Rural de Pernambuco: histórico, realidade e perspectivas. *In*: **Anais da Academia Pernambucana de Ciência Agronômica**, Recife, v. 2, p. 32-41, 2005.

TAVARES, Carlos Alberto. “A formação do técnico em agropecuária no Sistema escola-fazenda”. *In*: **Anais da Academia Pernambucana de Ciência Agronômica**. Recife, v. 4, p. 314-339, 2007.

TORRES FILHO, Arthur. **O ensino agrícola no Brasil**. Rio de Janeiro: Souza&Cia.,1926.

VIEIRA, Livia Carolina. **História da educação agrícola do sul de Minas Gerais**: a Escola Agrícola de Muzambinho (1948-1985). 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, UFSCar, São Carlos, 2016.

WARDE, Mirian Jorge. **Educação e estrutura social**: a profissionalização em questão. (Coleção Educação Universitária). Cortez & Moraes, São Paulo, 1979.

WESTBROOK, Robert B.; TEIXEIRA, Anísio. **John Dewey**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

1. Sites consultados

CPDOC FGV. **Verbete**. Aliança Para o Progresso. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/alianca-para-o-progresso-1>. Acesso em: 22 jun. 2020.

CPDOC FGV. **Verbete**. Eduardo Matos Portela. Disponível em: www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/eduardo-matos-portela. Acesso em: 22 jun. 2020.

CPDOC FGV. **Verbete**. Ester Figueiredo Ferraz. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/ferraz-ester-figueiredo>. Acesso em: 22 jun. 2020.

CPDOC FGV. **Verbete**. Rubem Carlos Ludwig. Disponível em: www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/rubem-carlos-ludwig. Acesso em: 22 jun. 2020.

GOV.BR. **Portal de Periódicos CAPES/MEC**. Disponível em: <http://www.periodicos.capes.gov.br/>. Acesso em: 22 jun. 2020.

JOOMLA. **Instituto Federal de Sergipe**. Campus São Cristóvão. Disponível em: http://www.ifs.edu.br/cursos-nova-pagina#sao_cristovao. Acesso em: 22 jun. 2020.

NSP HAKKOSHA. **Imigração Japonesa - Museus, História e Depoimentos**. Como buscar seus antepassados imigrantes japoneses. Disponível em: <https://www.imigracaojaponesa.com.br/>. Acesso em: 22 jun. 2020.

OLDER ETRIES. **COLUBHE 2012**. Publicação das Atas do IX Congresso Luso Brasileiro de História da Educação. Disponível em: <http://colubhe2012.ie.ulisboa.pt/>. Acesso em: 22 jun. 2020.

SBHE. **Sociedade Brasileira de História da Educação**. Anais. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/anais-cbhe>. Acesso em: 22 jun. 2020.

WEBGO CONTENT. **Eventos 2020**. Congresso Brasileiro de História da Educação 2021 (CBHE)- Datas, Programação e Ingressos. Disponível em: <https://www.eventos20.com.br/congresso-brasileiro/>. Acesso em: 22 jun. 2020.

WORDPRESS. **X COPEHE**, 2019. Eixos Temáticos. Disponível em: <https://xcbhe.com.br/eixos-tematicos>. Acesso em: 22 jun. 2020.

APÊNDICE

Apêndice 1 – Acordos e Convênios em torno do desenvolvimento do ensino agrícola no Brasil (1965-1967)

N.	ACORDO/ CONVÊNIO	ANO	DURAÇÃO	ENVOLVIDOS	OBJETIVOS	EXECUTORES	FINANCIAMENTO
1	Convênio entre os Governos da União e do Estado do Rio Grande do Sul	1965	5 anos	União e Estado	Manutenção e administração do Colégio agrícola de Alegrete e Ginásios Agrícolas de Erechim e General Vargas.	Superintendente do Ensino Agrícola	Governo da União e do Estado: 60.000.000(Sessenta milhões de cruzeiros)
2	PROJETO ETA I-3 Convênio entre SEAV e ETA	1965	3 anos	Brasil e EUA (SEAV e o ETA)	Suporte à Educação Rural; desenvolvimento do ensino vocacional agrícola e de economia doméstica	1. Superintendente da SEAV 2. Um técnico (ETA) 3. Um técnico (MEC)	60.000.000(Sessenta milhões de cruzeiros)
3	Convênio entre MA e a SNA	1965	5 anos	Escola de Horticultura “Wenceslau Bello”	Ministrar cursos avulsos referente ao ensino agrícola na Escola de Horticultura “Wenceslau Bello”	Superintendente da SEAV	
4	Convênio: SUDENE e MA	1965	3 anos	Universidade Rural de Pernambuco	- Execução de um programa de ampliação e melhoria da rede de escolas de ensino técnico-agrícola do nordeste: 1) aumentar o índice anual dos diplomados; 2) aumentar as instalações; 3) dotar os estabelecimentos de material didático; 4) intensificar a assistência técnica e aumentar o número de professores do ensino técnico; 5) adquirir equipamentos. - Criação de uma unidade de formação para os professores - Aplicação e melhoramento da rede de escolas de ensino técnico agrícola no nordeste.	Por 1 técnico em cada Estado. Superintendente da SUDENE	300.000.000 (trezentos milhões de cruzeiros)
5	Contrato entre SEAV/ SNA	1965	3 anos	SEAV e SNA	Locação de imóvel para o funcionamento da SEAV		500.000 (quinhentos mil cruzeiros)
6	Projeto CONTAP II – ENSINO AGRÍCOLA (Convênio)	1966	1 ano	MA/USAID/ CONTAP II	Suporte técnico-financeira a programas de Ensino Agrícolas de grau médio e assistência educativa à população rural. 1. Formação e aperfeiçoamento de técnicos (agricultores, donas de casa, docentes e diretores) 2. Apoio ao Programa de modernização de equipamentos e instalações nas escolas (Cooperativismos, Programas agrícolas Orientados, Hortas escolares) 3. Apoio ao Programa de Educação Vocacional	1 administrador	SEAV - 6.349.500.000 (seis bilhões, trezentos e quarenta e nove milhões e quinhentos mil cruzeiros) CONTAP – 701.000.000(setecentos e um milhões de cruzeiro)

7	Acordo de cooperação Delegacia da Bahia e SEAV	1967	3 anos	Delegacia Federal de agricultura e SEAV	Realizar cursos de treinamento no colégio Agrícola “Álvaro Navarro Ramos: • Dos órgãos: MA, Estado, Município, Associações, cooperativas. • Dos Jovens, adultos	O diretor do colégio	
8	Acordo entre SEAV e INDA	1967	1 ano	SEAV e INDA	Manutenção e ampliação da Escola de Didática do Ensino Agrícola • Dá formação pedagógica aos professores de cultura técnica e de Economia doméstica do ensino médio • Curso de aperfeiçoamento • Cursos rápidos de nível universitário • Ministrando cursos ginásial • Ministrando cursos de 800 horas em 8 meses • Matricular jovens de ambos os sexos • Funcionar em regime de internato		33.580 (Trinta e três mil, quinhentos e oitenta cruzeiros novos) 67.160 (sessenta e sete mil e cento e sessenta cruzeiros novos)

Fonte: BRASIL. MEC. Convênios, acordos e Contratos, celebrados entre o Ministério da Educação e Cultura e organismos internacionais. 1967.

Apêndice 2- Relação dos estabelecimentos de ensino agrícola de 2º grau no Brasil em 1976.

Nº	Estabelecimento	UF	Entidade mantenedora
REGIÃO NORTE			
1	Colégio Agrícola do Amazonas Manaus	AM	MEC
2	Colégio Agrícola "Manoel Barata", Castanhal	PA	MEC
REGIÃO NORDESTE			
3	Colégio Agrícola de Teresina Teresina	PI	MEC
4	Colégio Agrícola do Maranhão São Luís	MA	MEC
5	Colégio Agrícola de Lavras da Mangabeira	CE	MEC /SEED
6	Colégio Agrícola de Crato	CE	MEC /MEC
7	Escola Integrada e Colégio Agrícola de Mombaça	CE	MEC
8	Colégio de Economia Doméstica Rural "Elza Barreto" Iguatu	CE	MEC
9	Colégio Agrícola de Jundiá Macaíba	RN	UFRN
10	Colégio Integrado da Fundação Universidade Rural do Nordeste Lagoa Seca	PB	FURN
11	Escola de Economia Doméstica Rural de Sousa	PB	MEC
12	Colégio Agrícola "Vidal de Negreiros" Bananeiras	PB	UFPB
13	Colégio de Economia Doméstica Rural "João Cleofas" Vitória de Santo Antão	PE	MEC
14	Colégio Agrícola de Belo Jardim Belo Jardim	PE	MEC
15	Colégio Agrícola "João Coimbra" Barreiros	PE	MEC
16	Colégio Agrícola "Dom Agostinho Ikas" São Lourenço da Mata	PE	UFPE
17	Colégio Agrícola "Floriano Peixoto" Satuba	AL	MEC
18	Colégio Agrícola "Benjamin Constant"	SE	MEC
19	Colégio Agrícola "Álvaro Navarro Ramos" Catu	BA	MEC
20	Escola Média de Agricultura da Região Cacaueira Uruçuca	BA	CEPLAC
REGIÃO SUDESTE			
21	Colégio Agrícola de Santa Tereza	ES	MEC
22	Colégio Agrícola de Alegre	ES	MEC
23	Colégio Técnico Agrícola "Ildefonso Bastos Borges" Bom Jesus do Itabapoana	RJ	UFF
24	Colégio Agrícola "Antonio Sarlo" Campos	RJ	SEED
25	Colégio Técnico da Universidade Federal do Rio de Janeiro Itaguaí (RJ)	RJ	UFRJ
26	Colégio Agrícola "Nilo Peçanha" Piraí (RJ)	RJ	UFF
27	Colégio de Economia Doméstica Rural "Licurgo Leite" Uberaba (MG)	MG	MEC
28	Colégio Agrícola de Januária Januária (MG)	MG	MEC
29	Colégio Agrícola "Antonio Versiani de Athayde" Montes Claros	MG	UFMG
30	Escola Média de Agricultura de Florestal	MG	UFVJ
31	Colégio Agrícola de Bambuí	MG	MEC
32	Colégio Agrícola de Muzambinho	MG	MEC
33	Colégio Agrícola de Rio Pomba	MG	MEC

34	Colégio Agrícola "Diaulas de Abreu"	MG	MEC
35	Colégio Técnico Agrícola Estadual de São Simão	SP	SEED
36	Centro de Zootecnia e Indústrias Pecuárias Universidade de São Paulo "Fernando Costa"	SP	SEED
37	Colégio Técnico Agrícola "Dr. Carolino	SP	SEED
38	Colégio Técnico Agrícola Estadual	SP	SEED
39	Colégio Técnico Agrícola Estadual	SP	SEED
40	Colégio Técnico Agrícola Estadual de Igarapava	SP	SEED
41	Colégio Técnico Agrícola de Iguape	SP	SEED
42	Colégio Técnico Agrícola Estadual de Votuporanga	SP	SEED
43	Colégio Técnico Agrícola Estadual de Jundiá	SP	SEED
44	Colégio Técnico Agrícola Estadual José Bonifácio" Jaboticabal	SP	SEED
45	Colégio Técnico Agrícola Estadual de Monte Aprazível	SP	SEED
46	Colégio Técnico Agrícola Estadual "Prof. Carmelino Correa Júnior" Franca	SP	SEED
47	Colégio Técnico Agrícola Estadual "Dr. José Coury" Rio das Pedras	SP	SEED
48	Colégio Integrado de Urubupungá Pereira Barreto	SP	SEED
49	Colégio Técnico Agrícola Estadual de Jacaré	SP	SEED
50	Colégio Técnico Agrícola Estadual de Mirassol	SP	SEED
51	Colégio Técnico Agrícola Estadual de Cerqueira César	SP	SEED
52	Colégio Agrícola Estadual "Prof. Luís Pires Barbosa" Cândido Mota	SP	SEED
53	Colégio Técnico Agrícola Estadual "Martinho Di Ciero" Itu	SP	SEED
54	Colégio Técnico Agrícola Estadual "Prof. Orias Correia" Jaú	SP	SEED
55	Colégio Técnico Agrícola Estadual de Cafelândia	SP	SEED
56	Colégio Técnico Estadual de Penápolis	SP	SEED
57	Colégio Técnico Estadual "Dra. Sebastiana de Barros" São Manoel	SP	SEED
58	Colégio Técnico Agrícola Estadual de Presidente Prudente Presidente Prudente	SP	SEED
59	Escola Técnica Agrícola de Rancharia Rancharia	SP	SEED
60	Escola Estadual de 2o. Grau "Paulo Guerreiro Franco" Vera Cruz	SP	
61	Colégio Técnico Agrícola de Quatá	SP	SEED
62	Escola Estadual de 2º. Grau "Dep. Paulo Orbella Carvalho de Barros" Garça	SP	SEED
63	Colégio Técnico Agrícola de Cabrália Paulista Cabrália Paulista	SP	SEED
64	Escola Estadual de 2o. Grau "Dr. Dario Pacheco Pedroso" Itapava	SP	SEED
65	Colégio Técnico Agrícola Estadual de Dracena	SP	SEED
66	Colégio Técnico Agrícola de Adamantina	SP	SEED

67	Colégio Técnico Estadual "Augusto Tortolero Araújo" Paraguassu Paulista	SP	SEED
68	Colégio Técnico Agrícola Estadual de Santa Cruz do Rio Pardo Santa Cruz do Rio Pardo	SP	SEED
69	Colégio Agrícola de Uberlândia Uberlândia	MG	MEC
70	Colégio Agrícola "Sérgio de Freitas Pacheco" Patrocínio	MG	PREFEITURA/ESTADO
REGIÃO SUL			
71	Colégio Agrícola Estadual "Lysimaco Ferreira da Costa" Rio Negro	PR	SEED
72	Colégio Agrícola "Vidal Ramos" Canoinhas	SC	UFSC
73	Colégio Agrícola "Senador Gomes de Oliveira" Araguari	SC	UFSC
74	Colégio Agrícola de Camboriú Camboriú	SC	UFSC
75	Colégio Agrícola "Caetano Costa" Lages	SC	UFSC/SEED
76	Colégio Agrícola de Concórdia	SC	MEC
77	Instituto Municipal de Educação Rural "Assis Brasil" Ijuí	RS	PREFEITURA
78	Colégio Agrícola "General Vargas" São Vicente do Sul	RS	UFSM/SEED
79	Colégio Agrícola de Santa Maria Santa Maria	RS	UFSM
80	Colégio Agrícola "Presidente Getúlio Vargas Três de Maio	RS	SETREM-Particular
81	Colégio Agrícola "Bom Pastor" Nova Petrópolis	RS	Particular
82	Colégio Agrícola de Veranópolis Veranópolis	RS	Particular
83	Colégio Agrícola "Teutônia" Estrela	RS	Particular
84	Colégio Agrícola "Murialdo" Caxias do Sul	RS	Particular
85	Colégio Agrícola de Sertão Sertão RS	RS	MEC
86	Colégio Agrícola de Frederico Westphalen Frederico	RS	UFRSM
87	Colégio Agrícola "Ângelo Emílio Grande" Erechim	RS	MEC /SEED
88	Conjunto Agrotécnico "Visconde da Graça" Pelotas	RS	UFP
89	Escola Técnica de Agricultura "Dr. João Simplício Alves de Carvalho" Viamão	RS	SEED
90	Colégio Agrícola "Visconde São Leopoldo" São Leopoldo	RS	SEED
91	Colégio Agrícola "Daniel de Oliveira Paiva" Cachoeirinha	RS	SEED
92	Colégio Agrícola Estadual "Manoel Ribas" Apucarana	PR	SEED

93	Colégio Agrícola Estadual "Manoel Moreira Pena" Foz do Iguaçu	PR	SEED
94	Colégio de Viticultura e Enologia Bento Gonçalves	RS	MEC
95	Colégio Agrícola de Alegrete	RS	UFSM/SEED
96	Colégio Agrícola Estadual "Augusto Ribas" Ponta Grossa	PR	SEED
97	Colégio Agrícola "Costa e Silva" Irati	PR	SEED
98	Colégio Agrícola Estadual "Arlindo Ribeiro" Guarapuava	PR	SEED
99	Colégio Agrícola Estadual "Dr. Getúlio Vargas" Palmeira	PR	SEED
100	Colégio Agrícola do "Instituto de Ensino de Castro" Castro	PR	Particular
REGIÃO CENTRO-OESTE			
101	Colégio de Economia Doméstica Rural de Brasília	DF	MEC
102	Colégio Agrícola de Rio Verde Rio Verde	GO	MEC
103	Colégio Agrícola de Brasília Planaltina	DF	MEC

Fonte: BRASIL, 1976. 1º Seminário de Supervisão Pedagógica – Relatório.

Apêndice 3 -Metas do CENAFOR para capacitação de recursos humanos no ensino profissional agrícola (1975-1979)

Nº	METAS	UNID ADE	1975	1976	1977	1978	1979	TOTAL
01	Aperfeiçoar professores em programação das disciplinas pedagógicas dos Cursos Esquemas I e II da área agrícola.	Treinando	30	----	----	----	----	30
02	Habilitar professores de disciplinas especializadas do ensino agrícola de 2º grau (Esquema I).	”	30	120	60	60	30	300
03	Habilitar professores de disciplinas especializadas do ensino agrícola de 2º grau (Esquema II).	”	----	120	60	60	30	270
04	Montar modelo de Treinamento integrado para Diretores, Coordenadores da área técnico-pedagógica e administrativa das Escolas Agrícolas de 2º grau.	Protótipo de curso	1	----	----	----	----	1
05	Aperfeiçoar Diretores, Coordenadores da área técnico-pedagógica e da área administrativa em exercício nas Escolas Agrícolas de 2º grau.	Treinando	30	120	90	60	----	300
06	Aperfeiçoar docentes do ensino agrícola do 2º grau.	Treinando	96	360	240	180	150	1026
07	Aperfeiçoar pessoal técnico e especialistas do ensino agrícola de 2º grau.	“	----	120	30	30	30	210
08	Atualizar docentes das escolas agrícolas de 2º grau.	“	330	900	900	720	540	3390
09	Atualizar pessoal técnico administrativo e especialistas em educação agrícola vinculados ao ensino de 2º grau.	“	-----	300	300	240	150	1200
10	Realizar encontros regionais e nacionais de docentes, técnicos e especialistas do ensino agrícola de 2º grau.	“	60	60	60	60	50	290
11	Montar protótipo de curso de Atualização para docentes sobre recursos áudio-visuais aplicáveis ao ensino de 2º grau.	Protótipo de curso	----	1	----	----	----	1

Fonte: BRASIL, 1975b.

Apêndice 4 – Roteiro de entrevista para ex-diretor

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

DOCTORADO EM EDUCAÇÃO

PESQUISADORA: Aristela Arestides Lima **ORIENTADOR:** Joaquim T. da Conceição

ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA DIRETOR

1. Identificação: nome completo, onde nasceu, filho de quem?
2. Como ocorreu seu primeiro relacionamento com o antigo Colégio Agrícola de São Cristóvão?
3. Como era a escola, no momento da sua chegada?
4. Como se deu a implantação do modelo escola-fazenda?
5. O que sabe sobre Shigeo Mizoguchi?
6. O que foi o modelo ESCOLA-FAZENDA?
7. Por que a Escola Agrotécnica Federal de São Cristóvão foi contemplada com o Acordo Internacional - Banco Mundial e Ministério da Educação, no processo de implantação do modelo escola-fazenda?
 - O que foi esse acordo?
 - Quais as contribuições deste acordo?
8. Quais os benefícios que o Modelo Escola –Fazenda proporcionou para a Escola?
9. O que representou o princípio: “Aprender a fazer e fazer para aprender”?
10. Quais as diretrizes que marcaram esse modelo, naquele período?
 - Existia qualificação para o professor?
 - Reuniões pedagógicas?
 - Acompanhamento das aulas?
 - Encaminhamentos?
11. Houve significativas mudanças no ensino, com a criação da COAGRI em 1973? Quem foram os seus diretores?
12. Como se deu a relação da Escola com a COAGRI?
13. Qual o período de maior êxito na escola? O que proporcionou tal êxito?
14. O que significou a “cooperativa” na escola-fazenda?
15. Como se dava a participação dos alunos na cooperativa?
16. Além das aulas, quais outras atividades eram desenvolvidas na escola?
17. Havia algum entrosamento com outras escolas agrotécnicas?
18. Quais as condições estruturais dos laboratórios?
19. Existia uma interdependência entre a sala de aula, as Unidades de Produção e a cooperativas?
20. Considerou inovador, o ensino ofertado na Escola Agrotécnica, através do modelo escola-fazenda?

Apêndice 5 – Roteiro de entrevista para ex-professor**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO****PESQUISADORA:** Aristela Arestides Lima **ORIENTADOR:** Joaquim T. da Conceição**ROTEIRO DE ENTREVISTA COM EX- PROFESSOR**

1. Que panorama encontrou na Escola Agrotécnica, na data do seu ingresso? No que se refere a estrutura de ensino, motivação de alunos, professores, gestores e técnicos?
2. O que foi o MODELO ESCOLA-FAZENDA?
3. Como se deu seu entrosamento com esse modelo?
4. Quais as diretrizes que marcaram esse modelo, naquele período? Existia qualificação para o professor? Reuniões pedagógicas? Acompanhamento das aulas? Encaminhamentos?
5. Existia material didático específico do Modelo Escola Fazenda?
6. Como a escola reagiu ao Modelo Escola Fazenda?
7. Quem assumia a responsabilidade do Modelo Escola Fazenda?
8. O que representou a COAGRI?
9. Por que em São Cristóvão foi implantado o Modelo Escola Fazenda?
10. Recorda-se de outras escolas agrícolas que foi implantado o Modelo Escola Fazenda?
11. O que significou “APRENDER A FAZER E FAZER PARA APRENDER”?
12. Quais as condições estruturais dos laboratórios?
13. Como funcionou a Cooperativa? Como os produtos eram comercializados?
14. Consegue identificar a contribuição do modelo de ensino Escola-Fazenda para a construção o perfil do técnico em agropecuária? Qual?
15. Relacionado ao Modelo Escola Fazenda, quais as dificuldades percebidas, quanto ao aluno, no processo de aprendizagem?
16. Quais as dificuldades percebidas, quanto ao professor, no processo de ensino?
17. O que foi mais marcante no Modelo Escola Fazenda?

Apêndice 6 – Roteiro de entrevista para ex-aluno**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO****DOCTORADO EM EDUCAÇÃO****PESQUISADORA:** Aristela Arestides Lima**ORIENTADOR:** Joaquim T. da Conceição**ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA EX-ALUNO**

1. Em que ano ingressou na Escola Agrotécnica Federal de São Cristóvão?
2. Onde residia? O que motivou estudar naquela escola?
3. Na sua opinião, o que motivava aos outros alunos estudar naquela escola?
4. O que recorda do lema: “Aprender a fazer e fazer para aprender”?
5. Descreva a rotina de um dia na escola, que demonstre como funcionava a escola-fazenda, desde o horário que acordava até o horário de ir para casa/ ou de dormir.
6. Na sua visão, o ensino da teoria e da prática ocorria de forma integrada e articulada? Como funcionava?
7. Existia algum incentivo, investimento financeiro ou parcerias que estimulasse o ensino agrícola?
8. Quais materiais didáticos eram usados nas aulas? (livros, cartilhas, manuais)?
9. Quais profissionais acompanhavam o ensino?
10. Quais as condições estruturais dos laboratórios?
11. Como eram valorizados, na escola fazenda, elementos: ensino, trabalho e a produção?

12. Falar um pouco como funcionavam as aulas, na sala.
13. Falar um pouco como funcionavam as aulas nos laboratórios.
14. Falar um pouco como funcionavam as aulas no campo.
15. Como estava organizada a “cooperativa da escola”?
16. Como se dava a participação dos alunos na cooperativa?
17. Além das aulas, quais outras atividades eram desenvolvidas na escola?
18. Havia algum entrosamento com outras escolas agrotécnicas?
19. Qual o período de maior êxito na escola? O que proporcionou tal êxito?
20. Quais as possibilidades de poder desenvolver, na sua comunidade, as experiências vividas na escola?
21. Quais as maiores dificuldades encontradas por você e pelos colegas na Escola?
22. Você consideraria inovador, o ensino recebido na Escola Agrotécnica?
23. Houve alguma contribuição deste ensino para a sua formação, de técnico em agropecuária? Qual?

Apêndice 7 – Roteiro de entrevista para ex-funcionária da COAGRI**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO****DOUTORADO EM EDUCAÇÃO****PESQUISADORA:** Aristela Arestides Lima **ORIENTADOR:** Joaquim T. da Conceição**ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA EX-FUNCIONÁRIA DA COAGRI**

1. Durante o período da pesquisa qual o tipo de relação profissional teve com a Escola?
2. Que função você exerceu na Coordenação Nacional do Ensino Agrícola/COAGRI?
3. Como ocorreu seu ingresso na COAGRI?
4. Antes da COAGRI, trabalhou com quê?
5. Onde a COAGRI atuou?
6. Quais os cargos que existiam na COAGRI?
7. Quais as áreas que atuavam na COAGRI?
8. Houve significativas mudanças no ensino, com a criação da COAGRI em 1973?
9. Como se deu a relação da Escola com a COAGRI?
10. O que representou a COAGRI?
11. Como procedia a COAGRI nas Unidades de Ensino?
12. Como funcionava a assistência técnica e financeira da COAGRI?
13. Quais os profissionais que trabalhavam na COAGRI?
14. Havia, por parte da COAGRI, preocupação com o ensino, além da produção?
15. O que significou “APRENDER A FAZER E FAZER PARA APRENDER”?
16. Como funcionou a Escola-Fazenda, na agrotécnica?
17. Como era visto o curso de Economia Doméstica
18. Como funcionava? Qual a rotina?
19. O Princípio “APRENDER A FAZER E FAZER PARA APRENDER, se aplicava naquele curso?
20. Qual a relação do curso com a Cooperativa?
21. O curso era valorizado?
22. Havia entrosamento com os outros cursos?
23. Quais os nomes dos professores que lá trabalhavam?

ANEXOS

Anexo 1 – Convênio internacional estabelecido entre o MEC/CONTAP/USAID. Cooperação técnica entre o Brasil e os Estados Unidos da América.

**EVOLUÇÃO VOCACIONAL
E TREINAMENTO RURAL**

São Partes do presente Convênio o Ministério da Educação e Cultura, através de sua Diretoria do Ensino Agrícola (DEA), o Conselho de Cooperação Técnica da Aliança Para o Progresso (CONTAP), a Agência Norte-Americana Para o Desenvolvimento Internacional (USAID/BRASIL), com o assentimento do Escritório do Governo Brasileiro Para Cooperação Técnica.

I / SITUAÇÃO ATUAL

O Governo Federal, desde há muito, vinha mantendo no Ministério da Agricultura, anteriormente através da Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário, uma rede de escolas agrícolas, em nível médio, com o objetivo de formar trabalhadores especializados – feitores, capatazes e técnicos agrícolas.

Não foram feitas avaliações periódicas quanto ao rendimento dessas escolas, de forma a propiciar aos administradores meios para um julgamento seguro sobre seu rendimento, mas formou-se o consenso que parece apoiado em bons 90 fundamentos – sobre a necessidade de ajustar tal sistema às realidades da vida agrícola brasileira, às da educação e, de maneira muito particular, ao estatuído na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Um dos convênios firmados em 5 de maio de 1966, entre o Ministério da Agricultura, USAID e o CONTAP, incluiu recursos destinados a uma primeira tentativa no sentido desse reajuste.

O Projeto, conforme descrito no presente instrumento, deve tirar todo partido da experiência anterior e, dentro dessa concepção, parece sensato que se eleja um número limitado de escolas agrícolas federais, como entidades-piloto para uma experiência na formação de técnicos agrícolas de nível médio.

Tais objetivos deverão levar em consideração, em primeiro lugar, o mercado de trabalho que já existe ou que esteja em vias de ser formado, capaz de absorver técnicos desse nível em empregos e carreiras atraentes. Assim sendo, dever-se-á proceder a um estudo objetivo desse mercado de trabalho, cujo começo de existência talvez já ocorra com a expansão dos serviços de extensão agrícola, de crédito rural, da produção e utilização de máquinas para agricultura, de produtos químicos, inseticidas, adubos, etc.

A seleção das três escolas através de critérios cuidadosos, em que se levem em conta as instalações e pessoal docente de que já dispõem e sua localização, permitirá verificar-se não só as atuais

deficiências das demais unidades da rede como as providências que serão aconselháveis e viáveis dentro da limitação de recursos dos orçamentos brasileiros.

Ponto extremamente importante da reorganização do ensino agrícola de nível médio é, seguramente, o do treinamento e aperfeiçoamento de professores e administradores e a elaboração de livros e outros materiais didáticos de laboratórios e campo de trabalho.

II / FINALIDADE

A finalidade do presente Convênio é assegurar maior grau de cooperação entre a Diretoria do Ensino Agrícola e Veterinário (DEA) do Ministério da Educação e Cultura (MEC), a USAID e o CONTAP, na continuação do Projeto já em andamento, conforme descrito acima, e, mais especificamente, realizar os seguintes objetivos:

a) Adotar as providências pedagógicas e administrativas necessárias à adaptação material das três escolas médias rurais da rede federal destacadas pelo Ministério, para que possam funcionar como escolas-piloto.

b) Proporcionar aos estudantes, além dos conhecimentos técnicos, um ambiente onde possam exercer atividades práticas agrícolas.

c) Criar cooperativas escolares, a fim de educar os alunos dentro dos princípios cooperativistas, inculcando-lhes hábitos de economia e de previsão.

d) Planejar e efetivar a adaptação das escolas agrícolas de nível médio em escolas-fazenda e, tanto quanto possível, orientar a produção de alimentos em condições econômicas.

e) Propiciar a elevação gradativa de escolas médias agrícolas ao nível colegial, com vistas à generalização do processo nas demais escolas do sistema de ensino médio agrícola existente.

f) Integrar a escola-agrícola média, de modo a interessá-la na solução dos problemas do meio rural.

g) Interessar as universidades rurais e com elas cooperar na organização de programas de formação de professores de técnicas agropecuárias e economia doméstica rural.

h) Desenvolver cursos de treinamento em serviço para aperfeiçoamento dos professores do ensino técnico médio.

i) Planejar e experimentar o acréscimo de 1 ano escolar nos cursos técnicos agrícolas de nível colegial existentes.

III / RESPONSABILIDADES

A. O Ministério da Educação e Cultura se compromete a:

1. Fornecer terreno, prédios, instalações, equipamentos, mão-de-obra, recursos financeiros e técnicos disponíveis nas instituições de ensino agrícola sob sua jurisdição para desempenho das atividades específicas reclamadas pelos planos de trabalho a serem reorganizados, planos êsses a serem orientados no sentido da realização de objetivos específicos relacionados no presente convênio.

2. Pôr à disposição do Convênio recursos financeiros específicos no montante de NCr\$ 200.000,00 (duzentos mil cruzeiros novos) em 1968.

3. Designar, mediante recomendação da DEA, um administrador que se responsabilizará pelo cumprimento dêste Convênio e pela execução do Plano de Trabalho correspondente.

4. Encaminhar ao Banco Central da República prestações de contas e demonstrativos das despesas feitas conforme instruções contidas nas resoluções do CONTAP.

5. Manter, no Banco do Brasil, uma conta especial sob a denominação de "Conta Especial para Desenvolvimento do Ensino Agrícola de Nível Médio", CONTAP, na qual serão depositadas as verbas fornecidas pelo CONTAP para custeio deste Projeto. As retiradas serão efetuadas pelo Administrador, em conformidade com os planos de trabalho e orçamento aprovados pelos representantes da USAID e da DEA.

B. O CONTAP se compromete a:

1. Contribuir para a execução dêsses programas, com o montante de NCr\$ 400.000,00 (quatrocentos mil cruzeiros novos) destinados ao presente Projeto, em quatro parcelas, distribuídas da seguinte maneira:

a) A primeira e segunda parcelas, trimestralmente, como adiantamento.

b) A terceira parcela após a apresentação de documentos e comprovantes referentes à aplicação da parcela do primeiro trimestre.

c) A quarta parcela após a apresentação de documentos referentes à segunda parcela.

C. A USAID se compromete, dependendo da disponibilidade de verba, a:

1. Fornecer um assessor-técnico que prestará assistência à DEA na execução dêste Projeto, por um período com duração até 30 de abril de 1969.93.

2. Proporcionar treinamento nos Estados Unidos a um número limitado de candidatos.

IV / DISPOSIÇÕES GERAIS

A. A liberação dos fundos do CONTAP e a apresentação dos documentos relacionados com êste Projeto obedecerão às resoluções do CONTAP e demais regulamentos e instruções que porventura venham a ser baixados pelo CONTAP.

B. As verbas postas à disposição do MEC, pelo CONTAP, serão depositadas em conta especial e contabilizadas em separado.

C. Embora o Banco Central desempenhe as principais funções de auditoria, as respectivas cláusulas do Convênio sobre Empréstimo-Programa, que são as fontes dos recursos do CONTAP, asseguram à AID o direito de verificar a utilização adequada das verbas fornecidas por meio deste instrumento.

D. Se o Banco Central, o CONTAP ou a USAID determinarem que quaisquer das verbas fornecidas pelo CONTAP nos termos deste Convênio não estiverem sendo empregadas apropriadamente para as finalidades autorizadas por este instrumento, o MEC, mediante solicitação, reembolsará o CONTAP pelas quantias de quaisquer despesas julgadas não apropriadas ou pela violação dos termos e condições do presente Convênio.

E. As partes do presente Convênio envidarão os melhores esforços para dar publicidade ao andamento e consecuições deste Projeto, através do rádio, imprensa e outros meios de divulgação, identificando-o claramente como parte da Aliança Para o Progresso.

Em 27 de novembro de 1967.

As.: Tarso Dutra (Ministro da Educação e Cultura) – Faria Góes (Conselho de Cooperação Técnica da Aliança Para o Progresso e o Escritório do Governo Brasileiro Para Cooperação Técnica).

Fonte: ALVES, 1968.

Anexo 2 – Receita programada e realizada das escolas agrotécnicas federais em 1979

COORDENAÇÃO NACIONAL DO ENSINO AGROPECUÁRIO-COAGRI
RESUMO GERAL DA RECEITA PROGRAMADA E REALIZADA DAS ESCOLAS AGROTÉCNICAS FEDERAIS

EXERCÍCIO:1979

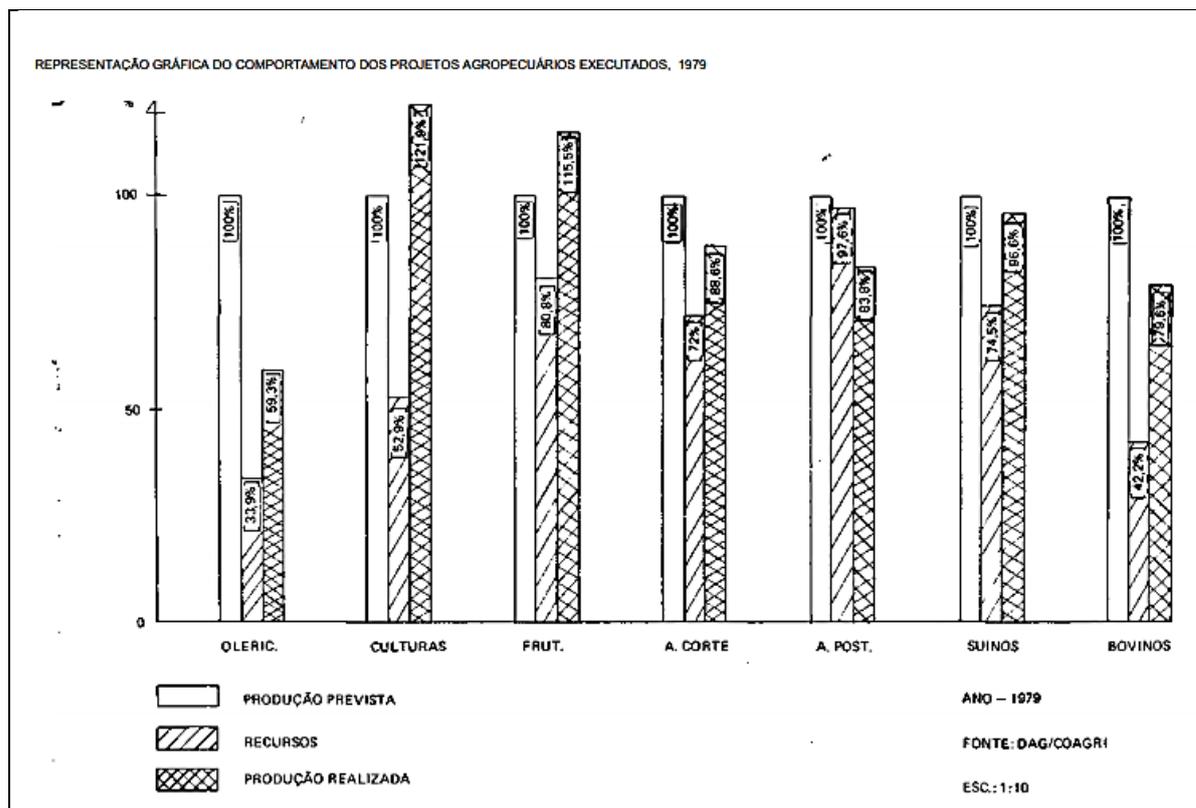
ESTABELECIMENTOS	RECURSOS LIBERADOS	RECEITA PROGRAMADA	RECEITA REALIZADA				RECEITA NÃO PROGRAMADA				RECEITA TOTAL REALIZADA	
			Produção Comercial.	Prod. Cons. e Resar.	Total Rec. Realizada	%	Taxa Internato	Out. Taxas Out. Prod. Diversas	TOTAL	%	Cr\$	%
Manaus	1.275.000	1.421.280	1.542.571	184.999	1.727.570	121,5	268.565	13.981	282.546	19,8	2.010.116	141,4
Casranhal	654.000	893.700	869.855	343.863	913.708	102,2	300.841	40.002	340.843	38,1	1.254.551	150,3
São Luís	661.000	827.500	442.258	293.540	735.798	88,9	200.144	36.770	236.914	28,6	972.712	117,5
Crato	1.066.000	2.046.612	421.561	607.943	929.504	45,4	415.119	14.555	429.674	20,9	1.359.178	66,4
Belo Jardim	1.139.000	1.410.360	852.819	336.100	1.188.719	84,2	311.285	23.721	335.006	23,7	1.523.725	108,0
Barreiros	550.000	730.000	734.622	73.006	807.628	110,6	195.597	44.692	240.289	32,9	1.047.917	143,6
Satuba	425.000	530.000	429.480	97.606	527.086	99,4	365.293	88.000	453.293	85,5	980.409	184,9
São Cristóvão	1.909.000	2.219.760	1.800.656	460.000	2.260.656	101,8	280.177	15.767	295.944	13,3	2.556.600	115,1
Catu	395.000	732.000	119.124	195.373	314.497	42,9	228.165	10.769	238.934	32,6	553.431	75,6
Alegre	1.055.000	2.419.054	1.052.944	593.760	1.646.704	68,0	369.575	5.714	375.289	15,5	2.021.993	83,5
Santa Teresa	760.000	1.270.000	1.319.846	458.663	1.778.509	140,0	445.250	264.174	709.424	55,8	2.487.933	195,9
Bambuí	2.810.900	4.712.006	2.693.238	574.898	3.268.136	69,3	503.295	43.643	546.938	11,6	3.815.074	80,9
Barbacena	863.000	992.332	700.493	279.426	979.919	98,7	313.629	294.022	607.651	61,2	1.587.570	159,9
Januária	994.000	1.002.260	884.938	126.207	1.011.145	100,8	61.156	9.222	70.378	7,0	1.081.523	107,9
Muzambinho	1.009.000	1.239.800	395.191	218.300	613.491	49,4	405.720	11.800	417.520	33,6	1.031.011	83,1
Rio Pomba	532.000	709.400	304.079	340.000	644.079	90,7	471.873	10.401	482.274	67,9	1.126.353	158,7
Uberlândia	591.000	608.000	208.086	307.900	515.986	84,8	354.427	29.360	383.787	63,1	899.773	147,9
Concórdia	730.000	1.661.350	936.467	740.000	1.676.467	100,9	1.005.981	71.024	1.077.005	64,8	2.753.472	165,7
Sertão	939.000	1.060.000	559.420	179.165	738.585	69,6	316.260	126.831	443.091	41,8	1.181.676*	111,4
B. Gonçalves	2.131.000	2.950.300	1.798.267	104.964	1.903.231	64,5	3.045	73.919	76.964	2,6	1.980.195	67,1
Rio Verde	858.000	874.000	453.643	209.000	662.643	75,8	249.607	31.990	281.597	32,2	944.240	108,0
Colatina	698.000	841.400	440.096	559.297	999.393	118,7	342.216	83.850	406.066	48,2	1.405.459	167,0
Salinas	500.000	760.000	187.266	151.934	339.200	44,6	213.402	1.600	215.002	28,2	554.202	72,9
Machado	669.000	1.084.500	616.679	405.105	921.784	84,9	201.596	24.363	225.959	20,8	1.147.743	105,8
S. J. Evangelista	567.000	1.149.000	644.113	72.000	716.113	62,3	28.254	37.584	65.838	5,7	781.951	68,0
Inconfidentes	719.000	1.150.000	555.042	411.257	966.299	84,0	184.058	10.200	194.258	16,8	1.160.557	100,9
Cuiabá	544.000	451.760	190.548	239.963	430.511	95,2	219.122	16.620	235.742	52,1	666.253	147,4
Urutaf	877.000	1.130.000	424.965	550.674	975.639	86,3	217.112	48.633	265.745	23,5	1.241.384	109,8
T O T A L	25.920.900	36.876.374	21.178.067	9.014.933	30.193.000	81,8	8.470.764	1.463.237	9.934.001	26,9	40.127.001	108,8

FONTE: COAGRI/DAG - 79

OBS: (*) A Escola deixou de ressarcir Cr\$ 68.485,00 da produção consumida

FONTE: BRASIL, 1979b

Anexo 3 – Comportamento dos projetos agropecuários executados nas escolas agrotécnicas federais, 1979.



Fonte: BRASIL, 1979b

Anexo 4 – Financiamento destinado à instalação e melhoria de estabelecimento de ensino agropecuário, 1976.

PROJETO/ATIVIDADE - 5402.0843.1961.337 - INSTALAÇÃO E MELHORIA DE ESTABELECIMENTO DE ENSINO
AGROPECUÁRIO
1976

UNIDADE FEDERADA	NOME DO ESTABELECIMENTO	OBRAS	EQUIPAMENTO	MOBILIÁRIO	TOTAL GERAL
PB	COLÉGIO AGRÍCOLA DE CATOLE DO ROCHA	500.000	-	-	500.000
MG	COLÉGIO AGRÍCOLA DE JANUÁRIA	5.000.000	-	-	5.000.000
	COLÉGIO AGRÍCOLA "DIAULAS ABREU"-BARBACENA	2.500.000	-	-	2.500.000
	COLÉGIO AGRÍCOLA DE RIO POMBA	3.500.000	-	-	3.500.000
	COLÉGIO AGRÍCOLA DE BAMBUÍ	6.100.000	-	-	6.100.000
	COLÉGIO AGRÍCOLA DE MUZAMBINHO	4.200.000	-	-	4.200.000
ES	COLÉGIO AGRÍCOLA DE SANTA TERESA	10.800.000	-	-	10.800.000
RS	COLÉGIO DE VITICULTURA E ENOLOGIA DE BENTO GONÇALVES	1.000.000	-	-	1.000.000
TOTAL:		33.600.000			33.600.000

Fonte: BRASIL, 1976^a

Anexo 5 – Financiamento destinado à construção, ampliação, instalação e melhoria de estabelecimento de ensino agropecuário, programado para o ano de 1977.

PROJETO/ATIVIDADE - 1532.0843.1961.337 - CONSTRUÇÃO, AMPLIAÇÃO, INSTALAÇÃO E MELHORIA DE ESTABELECIMENTOS DE ENSINO AGROPECUÁRIO
1977

UNIDADE FEDERADA	NOME DO ESTABELECIMENTO	OBRAS	EQUIPAMENTO	MOBILIÁRIO	TOTAL GERAL
PE	COLÉGIO AGRÍCOLA DE BARREIROS	6.000.000	1.000.000	375.000	7.375.000
MG	COLÉGIO AGRÍCOLA DE JANUÁRIA	2.000.000	1.000.000	375.000	3.375.000
	COLÉGIO AGRÍCOLA "DIAULAS ABREU"-BARBACENA	3.000.000	1.000.000	375.000	4.375.000
	COLÉGIO AGRÍCOLA DE RIO POMBA	1.500.000	1.000.000	375.000	2.875.000
	COLÉGIO AGRÍCOLA DE BAMBUÍ	1.500.000	1.000.000	375.000	2.875.000
	COLÉGIO AGRÍCOLA DE MUZAMBINHO	1.500.000	1.000.000	375.000	2.875.000
ES	COLÉGIO AGRÍCOLA DE SANTA TERESA	1.300.000	600.000	375.000	2.275.000
DF	COLÉGIO AGRÍCOLA DE BRASÍLIA - PLANALTINA	2.000.000	1.000.000	375.000	3.375.000
TOTAL:		18.800.000	7.600.000	3.000.000	29.400.000

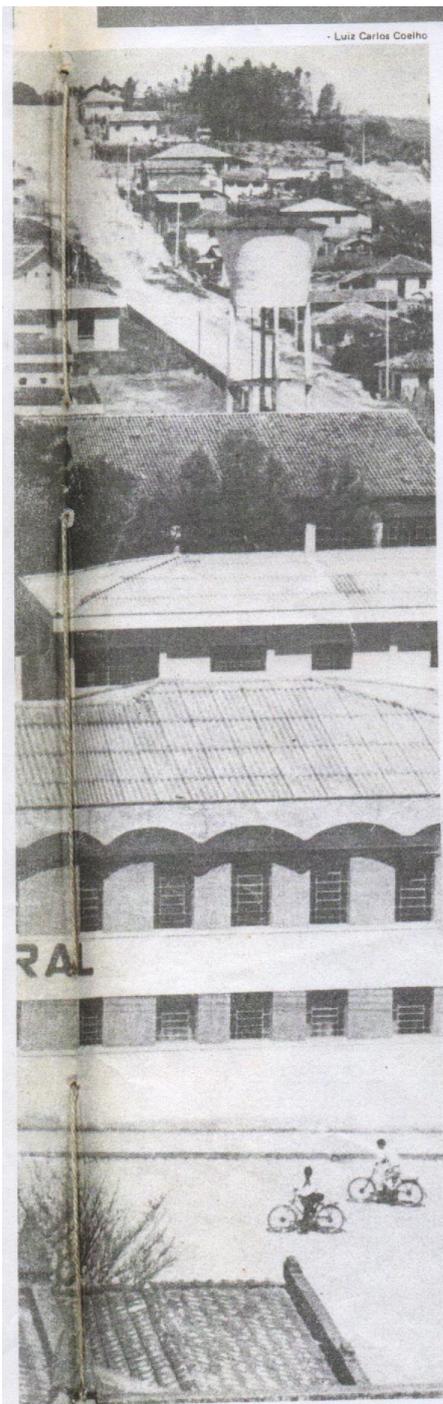
Fonte: BRASIL, 1976a

Anexo 6 – Financiamento destinado à construção, ampliação, instalação e melhoria de estabelecimento de ensino agropecuário, programado para o ano de 1979.

PROJETO/ATIVIDADE - 1532.0843.1961.337 - CONSTRUÇÃO, IMPLIAÇÃO, INSTALAÇÃO E MELHORIA DE ESTABELECIMENTOS DE ENSINO AGROPECUÁRIO					
1979					
UNIDADE FEDERADA	NOME DO ESTABELECIMENTO	OBRAS	EQUIPAMENTO	MOBILIÁRIO	TOTAL GERAL
CE	CEDRU "ELZA BARRETO" - IQUATU	500.000	100.000	100.000	700.000
PB	CEDRU DE SOUZA	500.000	100.000	100.000	700.000
PE	CEDRU "JOÃO CLEÓFAS"-VITÓRIA DE STº ANTÃO	500.000	100.000	100.000	700.000
MG	COLÉGIO AGRÍCOLA DE BARREIROS	1.500.000	820.000	250.000	2.570.000
	COLÉGIO AGRÍCOLA DE JANUÁRIA	2.000.000	500.000	350.100	2.850.100
	COLÉGIO AGRÍCOLA "DIAULAS ABREU"-BARBACENA	1.000.000	500.000	350.100	1.850.100
	COLÉGIO AGRÍCOLA DE RIO POMBA	500.000	500.000	350.200	1.350.200
	COLÉGIO AGRÍCOLA DE BAMBUÍ	1.000.000	500.000	353.100	1.853.100
	COLÉGIO AGRÍCOLA DE MUZAMBINHO	1.500.000	500.000	372.000	2.372.000
	COLÉGIO AGRÍCOLA "CLEMENTE MEDRADO"-SALINAS	2.000.000	820.000	372.000	3.192.000
	COLÉGIO AGRÍCOLA DE SÃO JOÃO EVANGELISTA	1.000.000	820.000	372.000	2.192.000
	COLÉGIO AGRÍCOLA DE MACHADO	2.000.000	820.000	372.000	3.192.000
	COLÉGIO AGRÍCOLA VISCONDE DE MAUÁ- INCONFIDEN	1.500.000	820.000	372.000	2.692.000
ES	TES	1.500.000	820.000	372.000	2.692.000
GO	CEDRU "LICURGO LEITE" - UBERABA	500.000	100.000	100.000	700.000
	COLÉGIO AGRÍCOLA DE STª TERESA	2.000.000	500.000	250.000	2.750.000
	COLÉGIO AGRÍCOLA DE URUTAÍ	2.000.000	500.000	250.000	2.750.000
TOTAL:		20.000.000	8.000.000	4.413.500	32.413.500
Recursos do PROJETO/ATIVIDADE - 4502.0843.1961.337 -					
					1975..... 5.323.000
					1976..... 33.600.000
					1977..... 29.400.000
					1978..... 30.870.000
					1979..... 32.413.500
					TOTAL:..... 131.636.500

Fonte: BRASIL, 1976a

Anexo 7 – Panorama histórico do ensino agrícola e a atuação da COAGR no desenvolvimento rural no Brasil, 1982.



- Luiz Carlos Coelho

A ESCOLA NO CAMPO

O ensino agrícola nasceu no Ministério da Agricultura, onde permaneceu de 1910 até 1967; e foi ali que conheceu um dos seus momentos significativos: a sua institucionalização definitiva, nos graus elementar e médio, por força do Decreto-Lei n.º 9.613, de 20 de agosto de 1946, que dispôs sobre a Lei Orgânica do Ensino Agrícola.

Com essa lei vieram inovações importantes. Uma delas foi a classificação dos estabelecimentos de ensino agrícola: escolas de iniciação agrícola, que ministravam apenas as duas primeiras séries do primeiro ciclo e concediam certificado de operário agrícola; escolas agrícolas, que abrangiam as quatro séries daquele ciclo e forneciam certificado de mestre agrícola, e escolas agrotécnicas onde eram ministradas todas as séries do primeiro e do segundo ciclo, recebendo o concluinte o diploma de técnico agrícola. Outras inovações merecedoras de destaque foram a articulação entre o ensino agrícola e outras modalidades, industrial e secundário; a instituição da orientação educacional e profissional; cursos de aperfeiçoamento para os técnicos agrícolas; instituição do ensino agrícola feminino; educação agrícola para as comunidades circunvizinhas das escolas.

Quinze anos depois, com a Lei de Diretrizes e Bases, de dezembro de 1961, as antigas escolas de iniciação foram agrupadas sob a denominação de ginásios agrícolas, que formavam mestres agrícolas, enquanto as agrotécnicas passaram a denominar-se colégios agrícolas, ministrando apenas as três séries do segundo ciclo e conferindo diploma de técnico agrícola.

Outro fato importante na história do ensino agrícola é a transferência, em maio de 1967, da Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário, do Ministério da Agricultura, para o MEC, com a denominação de Diretoria do Ensino Agrícola, extinta em 1970, quando foi criado o Departamento de Ensino Médio (DEM).

No período de 1967 a 1973 o ensino agrícola atravessou a mais séria crise de sua história, ficando reduzido a um grupo de trabalho (GT-DEA) com cerca de 11 membros. Posteriormente, porém, o próprio Departamento de Ensino Médio reconheceu a impossibilidade de administrar a extensa rede de escolas agrícolas, sugerindo a criação de um órgão específico para gerir essas escolas. E assim, pelo Decreto n.º 72.434, de julho de 1973, foi criada a Coordenação Nacional do Ensino Agrícola (Coagri), alterada por decreto de outubro de 1975, com a denominação

Educação Rural

de Coordenação Nacional do Ensino Agropecuário, e a mesma sigla.

Iniciando suas atividades em 1976, com a finalidade de proporcionar assistência técnica e financeira a estabelecimentos especializados em ensino agrícola, a Coagri tem passado por significativas transformações, administrando e mantendo uma rede de 33 escolas agrotécnicas. Atualmente, além de coordenar, no sistema federal de ensino, a educação agropecuária em nível de 2º grau, vem apoiando a educação básica, visando a contribuir para o desenvolvimento sócio-econômico-cultural das comunidades. Para atingir essas finalidades, propõe-se a administrar a rede de escolas agrotécnicas do sistema federal; por delegação, prestar cooperação técnica e assistência financeira às unidades da Federação, visando ao desenvolvimento harmônico da educação agropecuária oferecida pelas escolas federais, estaduais, municipais e particulares; apoiar o desenvolvimento da educação básica, nas suas diversas modalidades, em regiões de influência das escolas agrotécnicas federais, em estreita articulação com os órgãos que atuam na área; promover estudos e experimentos na área da educação rural; e propiciar condições para que as escolas agrotécnicas atuem como centros de desenvolvimento rural.

No 2º grau, a par das ações federais por intermédio das escolas da rede Coagri e dos 15 colégios vinculados a universidades, observa-se, a partir de 1971, a expansão do ensino agrícola nas unidades federadas, com ampliação de oferta, através de diferentes modalidades de habilitação: plena, parcial e básica. Entre 1970 e 1975, as matrículas aumentaram de 8.500 para 28.500 alunos, atingindo em 1980, aproximadamente, 32 mil; e a oferta de habilitações profissionais é estimada em 212 plenas, 109 parciais e 114 básicas. Esta distribuição não é, porém, uniforme; enquanto, por exemplo, o Rio Grande do Sul oferece 105 habilitações em 80 escolas, e Rondônia, Amapá, Distrito Federal e Sergipe dispõem de uma escola cada um e oferecem em média uma habilitação, São Paulo oferece 145 cursos de agricultura e 380 de agropecuária, em modalidades aprovadas pelo Conselho Federal de Educação.

ESCOLA-FAZENDA

Procurando conciliar os aspectos do mundo da educação com as necessidades do mercado de trabalho, em 1976 a Coagri introduziu o Sistema Escola-Fazenda nas escolas agrotécnicas federais.

Trata-se de metodologia que busca fa-

zer da experiência do trabalho um elemento integrante do processo educativo, no qual o aluno participa de todas as etapas dos projetos agropecuários, do planejamento à avaliação dos resultados; o fundamento principal do sistema é o desenvolvimento de habilidades e experiências indispensáveis à fixação dos conhecimentos adquiridos nas aulas teórico-práticas. A escola-fazenda, à qual se aplica o princípio do "aprender a fazer e fazer para aprender", é uma escola dinâmica, que educa integralmente, quando ao educando proporciona a vivência com os problemas da agropecuária, conscientizando-o de suas responsabilidades e possibilidades. Assim, proporcionando formação integral, de forma a tornar o educando capaz de atuar como agente de mudança do meio rural; colaborando para a melhor formação profissional desse educando, através da vivência com atividades próprias da agropecuária; promovendo a divulgação da agropecuária como atividade geradora de produção economicamente rentável, a escola-fazenda tem, ainda, como objetivos ampliar o raio de ação educativa do estabelecimento, proporcionando aos agricultores e aos jovens rurícolas conhecimento das técnicas adequadas à exploração agropecuária, e possibilitar ao educando a prática do sistema



Com uma rede de 33 escolas agrotécnicas, a Coagri coordena, no sistema federal de ensino, a educação agropecuária de 2º grau.

cooperativista.

O Sistema Escola-Fazenda forma profissionais de 2.^o grau que atuam nas áreas de produção, crédito rural, cooperativismo, agroindústria, extensão rural, dentre outras. Esses técnicos atuam, ainda, junto aos agricultores e suas famílias, como agentes multiplicadores de tecnologia, no processo de aumento de produção e produtividade agropecuária e da renda familiar. Por outro lado, as atividades de integração escola-comunidade possibilitaram a melhor identificação das necessidades do meio, e a adequação curricular tornou-se imprescindível para o bom desempenho do egresso. E visando a essa adequação foi iniciada a experiência de monitoria dos alunos do 3.^o ano, como forma de dar-lhes oportunidade de maior contato com a estrutura da escola, bem como de assegurar-lhes o desenvolvimento de liderança, organização, iniciativa e relacionamento, necessários ao desempenho profissional.

Salas-ambiente, unidades de produção, cooperativa-escola e estágio supervisionado são os mecanismos utilizados pelo sistema.

Nas salas-ambiente são ministradas aulas teórico-práticas de educação geral e formação especial e estas devem estar em consonância com as atividades desenvol-

vidas nas unidades de produção, de forma que toda atividade prática seja precedida de uma aula demonstrativa.

As unidades de produção, por sua vez, têm por objetivo contribuir para a fixação da aprendizagem e o desenvolvimento de habilidades necessárias ao futuro profissional. A fim de facilitar as aulas práticas, as classes são divididas em grupos de 20 alunos, no máximo, distribuídos nas unidades de produção — olericultura, fruticultura, culturas anuais, avicultura, suinocultura, bovinocultura e outras —, onde têm oportunidade de participar de todas as fases dos projetos: elaboração, execução, comercialização e análise de resultados.

A aproximação entre ensino e trabalho gerou o fator de produção, e a cooperativa-escola passou a integrar os mecanismos pedagógicos do sistema. A prática da ajuda mútua, a defesa dos interesses dos associados, a comercialização dos produtos oriundos das unidades de produção são objetivos de destaque da cooperativa-escola, que também serve como órgão catalisador das práticas educativas na execução dos projetos orientados.

A escassez de recursos financeiros para a manutenção desses projetos fez com que em 1981 a Coagri tomasse a iniciativa de firmar contratos com as cooperativas,

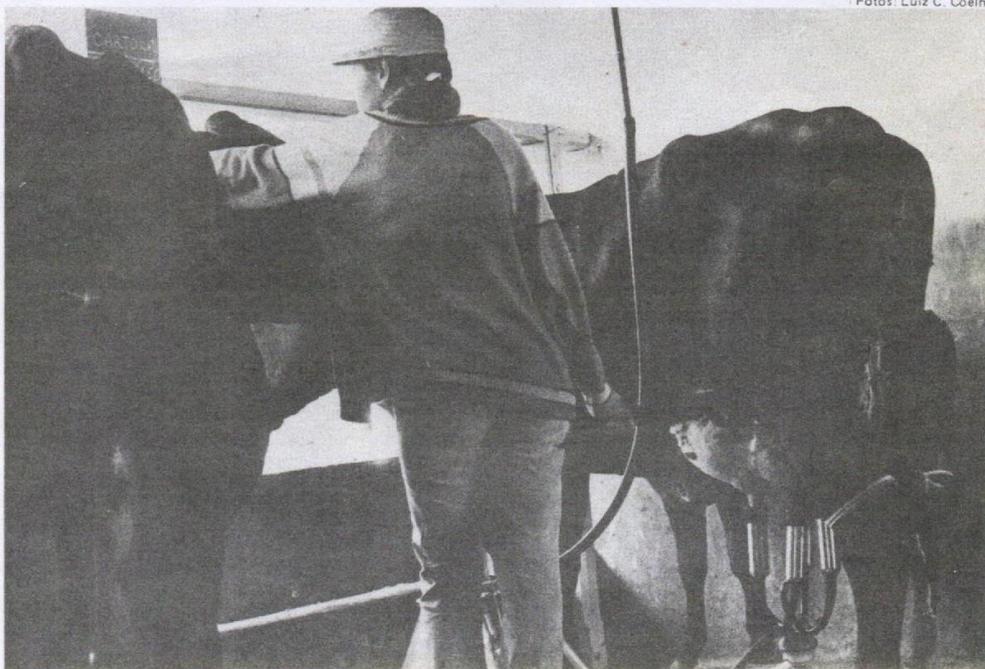
através dos quais repassaria recursos financeiros para que as escolas adquirissem os insumos e os entregassem às cooperativas, que, por sua vez, forneceriam ao economato os produtos agropecuários resultantes dos projetos, até o valor dos insumos recebidos.

Com a Resolução n.^o 23, de fevereiro de 1982, o Conselho Nacional de Cooperativismo reconheceu ser esta modalidade de cooperativa diferente da já existente cooperativa escolar. Reconheceu-a como uma instituição educativa; permitiu o ingresso, como associados, de alunos de qualquer grau do ensino agrícola, maiores de 12 anos; habilitou-a para o exercício comercial e, através da criação do Conselho de Representantes, possibilitou a participação de um número maior de associados na sua diretoria.

A sede da cooperativa é na própria escola, e nela podem associar-se os alunos regularmente matriculados, tendo, todos, os mesmos direitos e obrigações. A sua implantação deu-se de forma gradativa, e a Coagri, diante dos resultados positivos evidenciados, está incentivando a sua implementação nas escolas agrícolas da rede estadual e municipal.

Entre o mundo da escola e o do trabalho encontra-se o estágio supervisionado, uma fase de transição. Aí o futuro

"A aproximação entre ensino e trabalho gerou o fator de produção, e a cooperativa-escola passou a integrar os mecanismos pedagógicos do sistema."



Fotos: Luiz C. Coelho

educação rural

profissional é levado à compreensão crítica da importância do trabalho na vida do indivíduo e do seu significado social. Ao mesmo tempo, o estágio fornece ao educando um instrumento para o exercício da profissão. E, neste sentido, compreende as seguintes etapas:

- a) preparação do aluno, através de estudo das aptidões e traços de personalidade, treinamento de lideranças, sociabilidade, análise das profissões e do mercado de trabalho, além da seleção de empresas;
- b) preparação e elaboração de instrumentos de acompanhamento e avaliação;
- c) acompanhamento e avaliação do aluno, a cargo do professor, do orientador educacional, do supervisor pedagógico e da empresa.

DESENVOLVIMENTO RURAL

Além de formar recursos humanos para a área primária, a escola agrotécnica vem ampliando o seu raio de ação. Atuando como um centro de desenvolvimento rural, revela-se capaz de se constituir em pólo irradiador de nova filosofia e ação política de educação e desenvolvimento da zona rural. Com esta ação, através de cursos de extensão, pretende atualizar recursos humanos envolvidos com a problemática do desenvolvimento rural, difundindo tecnologia, orientando a racionalização do trabalho, treinando professores de 1.º grau, integrando-se com a comunidade e oferecendo cursos de natureza supletiva para adultos que já se encontram engajados na força de trabalho.

No que se refere à cooperação técnica, promove encontros para a demonstração aos agricultores de práticas de culturas e criações, apresentação e operação de máquinas e implementos agrícolas; estudos e debates sobre problemas da agricultura local e do cooperativismo; cursos sobre téc-

nicas agropecuárias. Por outro lado, presta serviços a sindicatos de trabalhadores rurais, realiza ou participa de semanas do produtor rural, feiras de animais, concursos leiteiros, exposições agrícolas, feiras de ciências, etc.

A integração com a comunidade se dá com a realização de campanhas de sensibilização junto às instituições rurais, visando ao atendimento às comunidades carentes; contatos com as prefeituras municipais e colaboração em campanhas de vacinação, difusão de informações sobre saúde, saneamento básico e instalação de postos de atendimento médico-odontológico; participação em programas prioritários de desenvolvimento de áreas rurais. Neste sentido, a escola se articula com entidades de classe, empresas e órgãos governamentais, objetivando a racionalização de recursos para a educação nas áreas rurais, e promove cursos sobre alimentação, preservação da saúde, higiene e trabalhos manuais, bem como reuniões artísticas, culturais e esportivas.

O apoio às atividades educacionais é outra responsabilidade da escola agrotécnica, que a concretiza mediante implantação, assistência e acompanhamento de projetos agrícolas, propiciando a iniciação para o trabalho nas escolas de 1.º grau; participação em campanhas de material escolar; assistência técnica a cooperativas e clubes agrícolas das escolas de 1.º grau; colaboração em reforma e ampliação de escolas rurais; promoção de cursos de treinamento em atividades agropecuárias para professores de 1.º grau do meio rural.

Essas atividades, ao mesmo tempo em que sensibilizam a comunidade para utilizar os serviços da escola, trazem elementos que contribuem para a dinamização do processo educativo, aproximando cada vez mais a escola das necessidades regionais.

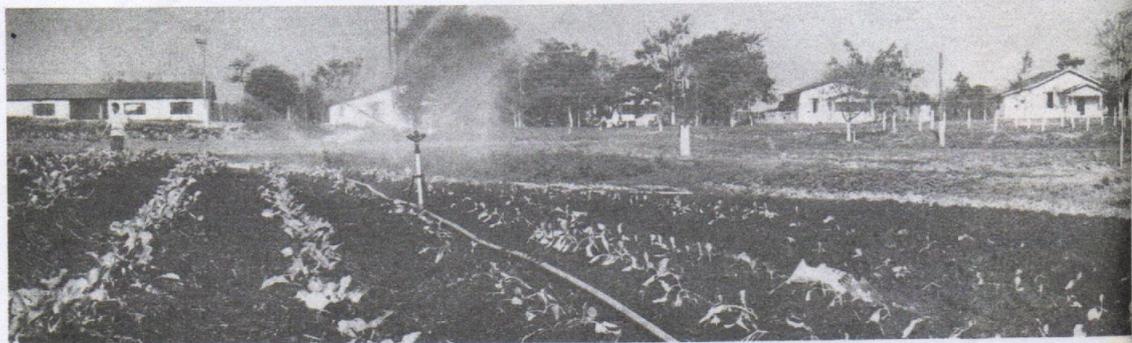
Em 1980 a Coagri iniciou um trabalho com a Subsecretaria de Ensino Supletivo da SEPS para desenvolver cursos de qualificação profissional para as zonas rurais em seis escolas das regiões Sul, Centro-Oeste, Sudeste e Nordeste. Em 1981, intensificou as ações de apoio técnico e financeiro à educação pré-escolar e de 1.º grau; suas escolas agrotécnicas atendem a 25.390 alunos e 80 docentes, distribuídos no 1.º grau, pré-escolar e classe especial.

PERSPECTIVAS

Atualmente, a Coagri administra 33 escolas agrotécnicas federais, que funcionam em regime de internato, semi-internato e externato, com um total de 13 mil alunos matriculados nos cursos regulares: agropecuária, agricultura, economia doméstica e enologia. A partir de 1975, a matrícula nas escolas cresceu 111%, e hoje, incluindo-se os dos cursos de qualificação profissional, via supletivo, conta toda a rede escolar com 14.122 alunos.

Com um total de 411.904m² de área construída e uma área total de terras de 13.345 hectares, além da administração das suas escolas, a Coagri ganha um novo impulso, à medida que deve atuar como elemento dinamizador de todo o sistema de educação agropecuária do País. Incorporando às anteriores as funções de cooperação técnica e assistência financeira às unidades federadas, a Coagri orienta as suas linhas de ação para o atendimento às novas diretrizes da atual política de desenvolvimento, que se volta prioritariamente para o setor primário da economia nacional.

Matéria de responsabilidade da Coordenação Nacional do Ensino Agropecuário (Coagri).



Luiz Carlos Coelho

Anexo 8 – Portaria de nomeação de um coordenador da Escola-fazenda para o Colégio Agrícola Benjamin Constant, 1975.

136
J. Barbosa

Portaria nº 71, de 06 de agosto de 1975

O Diretor do Colégio Agrícola "Benjamin Constant," no uso de suas atribuições legais.

RESOLVE: designar o Professor CARLOS ROBERTO DE REZENDE, para exercer a função de COORDENADOR da Escola-Fazenda do Colégio Agrícola "Benjamin Constant," durante o ano letivo de 1975.

Ass. Louate Gama da Silva
DIRETOR

Fonte: BRASIL.CABC, 1975

Anexo 9 – Portaria de nomeação de um orientador de projetos agropecuários para o Colégio Agrícola Benjamin Constant, 1974.

57
J. Barbosa

Portaria nº 73 de 23 de julho de 1974

O Diretor do Colégio Agrícola "Benjamin Constant", no uso de suas atribuições legais,

RESOLVE, designar o Professor - FRANCISCO GONÇALVES DOS SANTOS, para orientador dos projetos de Caca, Cana de Açúcar, Macaxeira, Mandioca e Arroz deste Colégio, cabendo-lhe também as atribuições de fiscalização e atestar todos e quaisquer documentos - atinentes ao desenvolvimento do aludido Projeto.

Ass. Laerte Gomes da Silva
DIRETOR

Fonte: BRASIL.CABC, 1975

Anexo 10 – Anúncio de mercado de trabalho para os técnicos em agropecuária do Colégio Agrícola Benjamim Constant: COMASE, CODEVASF, EMATER, cooperativas agrícolas, empresas privadas, instituições de crédito, livre iniciativa, Secretaria da Agricultura., 197?



Fonte: Arquivo do Colégio Agrícola Benjamin Constant.

Anexo 11 – Coelhário do Colégio Agrícola Benjamin Constant, 197?



Fonte: Arquivo do Colégio Agrícola Benjamin Constant.

Anexo 12 – Aula demonstrativa de Zootecnia I, 197?



Fonte: Arquivo do Colégio Agrícola Benjamin Constant.

Anexo 11 – Atividades de manutenção, 197?



Fonte: Arquivo do Colégio Agrícola Benjamin Constant.