

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB
Programa de Pós-Graduação em Memória Linguagem e Sociedade

Estácio Moreira da Silva

**Trajetória histórica e memória da educação profissional em agropecuária
no Brasil/Bahia: aproximações e diferenças com Cuba**

Vitória da Conquista
2017

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB
Programa de Pós-Graduação em Memória Linguagem e Sociedade

Estácio Moreira da Silva

**Trajetória histórica e memória da educação profissional em agropecuária
no Brasil/Bahia: aproximações e diferenças com Cuba**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Memória: Linguagem e Sociedade, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, *campus* de Vitória da Conquista, como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de Doutor em Memória: Linguagem e Sociedade.

Área de Concentração: Multidisciplinaridade da Memória.

Linha de Pesquisa: Memória, Cultura e Educação.

Orientadora: Prof^ª Dr.^a. Lívia Diana Rocha Magalhães

Vitória da Conquista
2017

S579t Silva, Estácio Moreira da.

Trajectoria histórica e memória da educação profissional em agropecuária no Brasil/Bahia: aproximações e diferenças com cuba / Estácio Moreira da Silva. Orientador (a): Dra. Livia Diana Rocha Magalhães. Vitória da Conquista, 2017. 207f.

Tese (Doutorado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-graduação em Memória: Linguagem e Sociedade, Vitória da Conquista, 2017.

1. Educação profissional. 2. Curso Técnico em Agropecuária. 3. Escolas Agrotécnicas Federais. 4. IF Baiano. 5. Institutos Politécnicos Cubanos. I. Magalhães, Livia Diana Rocha. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós- Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade. III. T.

CDD 371.425098142

Catálogo na fonte: Cristiane – CRB 5/1890
UESB – Campus Vitória da Conquista - BA

Título em inglês: Historical trajectory and memory of professional education in agriculture and cattle raising in Brazil/Bahia: approach and differences with Cuba

Palavras-chaves em inglês: Professional Education. Technical Course in agriculture and cattle raising. Agrotechnical Federal Schools. *IF Baiano*. Cuban polytechnics Intitutes

Área de concentração: Multidisciplinaridade da Memória

Titulação: Doutor em Memória: Linguagem e Sociedade

Banca Examinadora: Profa. Dra. Livia Diana Rocha Magalhães (Presidente); Profa. Dra. Ana Elizabeth Santos Alves (Titular); Prof. Dr. Cláudio Eduardo Santos Félix (Titular); Profa. Dra. Livia Freitas Fonseca Borges (Titular); Profa. Dra. Maria Ciavattam (Titular).

Data da Defesa: 08 de fevereiro de 2017

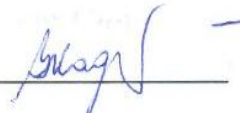
Programa de Pós-Graduação: Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade.

FOLHA DE APROVAÇÃO**Estácio Moreira da Silva****Trajectoria histórica e memória da educação profissional em agropecuária no Brasil/Bahia: aproximações e diferenças com Cuba**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, como requisito parcial e obrigatório para a obtenção do título de Doutor em Memória: Linguagem e Sociedade.

Data da aprovação: 08 de fevereiro de 2017.

Banca Examinadora:

Profª. Drª. Livia Diana Rocha Magalhães (Presidente) Ass.: 
Instituição: UESB

Profª. Drª. Ana Elizabeth Santos Alves Ass.: 
Instituição: UESB

Prof. Dr. Cláudio Eduardo Félix dos Santos Ass.: 
Instituição: UESB

Profª. Drª. Maria Aparecida Ciavatta Pantoja Franco Ass.: 
Instituição: UFF

Profª. Drª. Livia Freitas Fonseca Borges Ass.: 
Instituição: UNB

Dedico este trabalho a toda minha família, especialmente a meus filhos Lara e Júnior, minha mãe Teresinha e meu pai Jaime, que se fizeram presentes nas horas mais difíceis, oferecendo carinho, apoio e compreensão diante dos obstáculos para a realização do Doutorado.

AGRADECIMENTOS

À prof^a. Dr^a. Livia Diana Rocha Magalhães, orientadora deste trabalho, pelas valiosas mediações, apoio, paciência e incentivo.

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Memória: Linguagem e Sociedade: Dr^a. Ana Elizabeth, Dr. Edson Santos, Dr^a. Maria Aparecida, Dr^a. Maria da Conceição, Dr. Pedro Dolabela, pelos valiosos ensinamentos.

Aos professores integrantes da Banca Examinadora, Dr^a. Ana Elizabeth, Dr. Cláudio Félix, Dr^a. Livia Freitas Fonseca Borges, Dr^a. Maria Ciavatta, pelas sábias contribuições.

A todos os servidores do IF Baiano, especialmente ao Prof. Dr. Ariomar Rodrigues dos Santos, pelo apoio, colaboração e liberação para o doutorado.

Aos servidores da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, em especial às meninas do PPG Memória: Linguagem e sociedade, pela eficiência no atendimento, atenção dedicada e trabalhos prestados.

Aos professores e servidores da *Universidad de Ciencias pedagógicas “Hector Alfredo Pineda Zaldivar”* e do *Instituto Politécnico de Agropecuária Villeña-Revolución*, especialmente à professora Dra. Caridad Perez García, pelo acolhimento e ensinamentos.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (Fapesb - BOL2779/2013) e à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes - PDSE 99999.010078/2014-02), pela bolsa no país e no exterior, respectivamente.

RESUMO

A pesquisa analisou a trajetória histórica e a memória social e coletiva construída da educação profissional em agropecuária na Bahia. Aventou-se a possibilidade de que os institutos federais brasileiros tomaram como bases as estruturas dos institutos politécnicos e institutos superiores pedagógicos de educação técnica e profissional cubanos, no que se refere à oferta de cursos técnicos e de formação de professores da educação técnica e profissional. Para a realização da pesquisa, elegeu-se ouvir as narrativas de professores, ex-alunos, entre outros sujeitos que vivenciaram de forma direta ou indireta as transformações da educação profissional em agropecuária na Bahia, desde a década de 1960 até os dias atuais e observou-se como a memória construída evidenciava as reformas educacionais. Realizaram-se observações *in loco* no IF Baiano, nos *campi* Guanambi, Catu e Senhor do Bonfim, e aplicaram-se entrevistas livres e semiestruturadas com ex-alunos, professores, diretores, técnicos e familiares de ex-alunos dessas instituições. Em Cuba, observou-se *in loco* o desenvolvimento da educação técnica e profissional em agropecuária no Instituto Politécnico em Agropecuária “*Villena – Revolución*”, no que se refere aos cursos técnicos de nível médio, e no Instituto Superior Pedagógico de Educação Técnica e Profissional/Universidade de Ciências Pedagógicas “*Hector Alfredo Pineda Zaldivar*”, no que diz respeito aos cursos de formação de professores para essa modalidade educacional. Também foram ouvidos relatos de diretores e professores das instituições acerca da educação técnica e profissional em agropecuária, nos encontros, cursos e oficinas que foram desenvolvidos no curso de *Posgrado* “*La Educación Técnica y Profesional em contexto educativo cubano*” realizado na *Universidad de Ciencias Pedagógicas “Hector Alfredo Pineda Zaldivar”*. Em síntese, as incursões na pesquisa conduziram à análise das experiências educacionais de dois países muito distintos, um de caráter socialista e outro de caráter capitalista, por volta das quais surgiram os institutos federais no Brasil com a proposta de articulação entre educação, ciência e tecnologia, na oferta de cursos de caráter pluricurricular, possivelmente inspirada nas instituições de educação técnica e profissional cubanas. Essa orientação deve-se ao fato de o Brasil, desde os anos 1985, ter firmado acordos de cooperação técnica na área educacional com Cuba, tendo em vista que a educação técnica e profissional desse país era uma referência na América Latina e Caribe. Contudo, ao longo da pesquisa verificou-se que os IFs brasileiros, no caso o IF Baiano, foi se estruturando conforme necessidades ou determinações políticas brasileiras, sobretudo com submissão ao capital econômico, com menor custo nos investimentos educacionais, criando cursos das mais diversas áreas e níveis no mesmo espaço e, praticamente, ignorando as experiências cubanas, onde a educação técnica e profissional é oferecida em institutos específicos para cada área de conhecimento e nível educacional.

Palavras-Chave: Educação Profissional. Curso Técnico em Agropecuária. Escolas agrotécnicas federais. IF Baiano. Institutos Politécnicos Cubanos.

ABSTRACT

In this research, we analyze the historical trajectory, and social and collective memory built on professional education in agriculture and cattle raising in Bahia. It was raised the possibility of the Brazilian federal institutes took as their basis the structures of the poly technical institutes and higher pedagogical institutes from Cuba, namely, concerning to the offer of technical courses and teacher training for the technical and professional education. In the realization of the research, it was not only listened to the teachers' and alumni's narratives but also other subjects that participated – directly or indirectly - on the changes of the professional education in agriculture and cattle raising in Bahia (from 60s on), observing how the memory showed of education reforms. It was made observations *in loco* at Federal Institute in the following campuses: Guanambi, Catu and Senhor do Bonfim. It was also applied semi-structured and open interviews to alumni, teachers, principals, technicians and relatives to alumni of those campuses mentioned above. In Cuba, it was observed the development of the technical and professional education in agriculture and cattle raising in the Poly technical Institute of agriculture and cattle raising “Villena- Revolución” for high school technical courses. For professional teacher education, the observations occurred at Higher Pedagogical Institutes of Technical and Professional Education/ Pedagogic Sciences University “Hector Alfredo Pineda Zaldivar”. It was collected the narratives of principals and teachers of the Cuban institutions in seminars, courses and workshops developed by the *Posgrado “La Educación Técnica y Profesional em contexto educativo cubano”* realizado na *Universidade de Ciências Pedagógicas “Hector Alfredo Pineda Zaldivar”*. In summary, the research analyzed the educational experiences of two very different countries - one of socialist character and the other of a capitalist character - in which the Brazilian federal institutes were formed with the idea of joining education, science and technology for offering multi curricular courses, possibly inspired by institutions of technical and professional education Cuban. This orientation is a result of pacts of technical cooperation between Brazil and in Cuba settled since 1985, mainly due to the prominence of the Cuban education system in Latin America. However, it was verified that Federal Institutes, namely, Federal Institute Baiano, were structured in order to deal with Brazilian political necessities viz. with submission to economical capital, less cost for education investments and creating courses from the most diverse areas and levels in the same space. Practically, ignoring the Cuban experiences, where technical and professional education is offered in institutes specific to each area of knowledge and educational level.

Keywords: Professional Education. Technical Course in agriculture and cattle raising. Agrotechnical Federal Schools. *IF Baiano*. Cuban polytechnics Intitutes.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Organograma das escolas agrotécnicas federais	56
Figura 2A - Estrutura do sistema nacional da educação cubano	205
Figura 3A - Organograma da gestão dos institutos politécnicos cubanos	206
Quadro 1A - entrevistas realizadas no Brasil.....	198
Quadro 2A - entrevistas realizadas em Cuba.....	198
Quadro 3A - Formação da educação técnica e profissional.....	199

LISTA DE TABELAS

Tabela 1A - Ocupação populacional e média de pessoas em estabelecimentos agropecuários	199
Tabela 2A - Assentamentos de trabalhadores (as) rurais	200
Tabela 3A - Escolas agrotécnicas federais subordinadas a COAGRI	201
Tabela 4A - Dados de matrícula e cursos das escolas agrotécnicas federais (EAFs) da Bahia no ano de 2008 e do IF Baiano <i>Campi</i> Catu, Guanambi, Senhor do Bonfim e Santa Inês	202
Tabela 5A - Oferta das licenciaturas nos <i>campi</i> dos institutos federais de origem de EAFs..	203
Tabela 6A - Titulação docente por área e <i>campus</i> do IF Baiano	207
Tabela 7A - Vagas para o cargo de professor de ensino básico, técnico e tecnológico do IF baiano	207

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABCAR	Associação Brasileira de Crédito pela Assistência Rural
AM	Amazonas
Ande	Associação Nacional de Educação
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
Art.	Artigo
BA	Bahia
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CDRs	Comitês de Defesa da Revolução
CEB	Câmara de Educação Básica
Cedes	Centro de Estudos de Educação e Sociedade
Cefet	Centro Federal de Educação Tecnológica
CEFET/RP	Centro Federal de Educação Tecnológica de Rio Pomba
Cefet-BA	Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia
CELAC	Comunidade de Estados Latino-Americanos e Caribenhos
CF	Constituição Federal
CNCT	Cadastro Nacional de Cursos Técnicos
CNE	Conselho Nacional de Educação
COAGRI	Coordenação Nacional do Ensino Agrícola
Coneaf	Conselho Nacional de Dirigentes das Escolas Agrotécnicas Federais
Conif	Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
Contap	Conselho de Cooperação Técnica da Aliança para o Progresso
CP	Conselho Pleno
DEED	Diretoria de Estatísticas Educacionais
EUA	Estados Unidos da América
EAA	Escolas de Aprendizes de Artífices
EAFAJT	Escola Agrotécnica Federal Antônio José Teixeira
EAFs	Escolas Agrotécnicas Federais
EAFSB	Escola Agrotécnica Federal de Senhor do Bonfim

EAFSI	Escola Agrotécnica Federal de Santa Inês
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
Emater	Empresa de Assistência Técnica e Extensão
EMI	Ensino Médio Integrado
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
EPNT	Educação Profissional de Nível Técnico
EPTNM	Educação Profissional Técnica de Nível Médio
ES	Espírito Santo
ETFs	Escolas Técnicas Federais
ETP	Entidades Técnicas Públicas ou Paraestatais Autorizadas
FAO	Organização das Nações Unidas para a Alimentação e a Agricultura
FMI	Fundo Monetário Internacional
FUNDEP	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Profissional
GO	Goiás
H	Hora
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas
IEAB	Imperial Escola Agrícola da Bahia
IF Baiano	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano
IFETs	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
IFET Agroindustrial–BA	Escolas Agrotécnicas Federais da Bahia em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia Agroindustrial da Bahia
IFs	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
IIBA	Imperial Instituto Bahiano de Agricultura
Incra	Instituto Nacional de Controle da Reforma Agrária
INDA	Instituto Nacional do Desenvolvimento Agrário
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPA	Instituto Politécnico de Agropecuária
IPCA	Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo
IPETP	Instituto Pedagógico de Educação Técnica e Profissional
ISPETP	Instituto Superior Pedagógico de Educação Técnica e Profissional
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação e Cultura

MERCOSUL	Mercado Comum do Sul
MG	Minas Gerais
Min	Minuto
MT	Mato Grosso
n°.	Número
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMC	Organização Mundial do Comércio
ONU	Organização das Nações Unidas
PAC	Programa de Aceleração do Crescimento
PAO	Projetos Agrícolas Orientados
PB	Paraíba
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PDSE	Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior
PIB	Produto Interno Bruto
PNB	Produto Nacional Bruto
PNE	Plano Nacional de Educação
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
Pronatec	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
Protec	Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico
RFEPCT	Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
RIMA	Relatórios de Impacto Ambiental
RS	Rio Grande do Sul
Senete	Secretaria Nacional de Educação Tecnológica
Setec	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
TCU	Tribunal de Contas da União
TV	Televisão
UCP “HAPZ”.	<i>Universidad de Ciencias Pedagógicas Hector Alfredo Pineda Zaldívar</i>
UCPs	Universidades de Ciências Pedagógicas
UEPs	Unidades Educativas de Produção
UNASUL	União de Nações Sul-Americanas
UnB	Universidade Nacional de Brasília

UNEB	Universidade do Estado da Bahia
Uneds	Unidades Descentralizadas de Ensino
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
URSS	União das Repúblicas Socialistas Soviéticas
USAID	<i>United States Agency for International Development</i>
UTF	Universidades Tecnológicas Federais

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
2 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM AGROPECUÁRIA BRASILEIRA	26
2.1 TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM AGROPECUÁRIA BRASILEIRA.....	26
2.1.1 Fazenda-modelo de criação de Catu.....	31
2.1.2 A educação profissional em agropecuária no contexto das políticas do governo civil-militar: desenvolvimento rural e reformas	35
2.1.3 A educação profissional em agropecuária e as reformas subordinadas ao Ministério da Educação e Cultura: deliberações e reorganizações do governo militar	45
2.1.4 Educação profissional em agropecuária: as experiências do colégio agrícola/escola agrotécnica federal de Catu no governo militar.....	50
2.1.5 A educação profissional em agropecuária: a criação das escolas agrotécnicas federais de Guanambi, Santa Inês e Senhor do Bonfim, na Bahia.....	53
2.1.6 A educação profissional em agropecuária: o trabalho inserido no processo educativo... 58	
2.1.7 A educação profissional em agropecuária no contexto da LDB nº. 9.394/1996 e suas regulamentações pelo Decreto nº. 2.208/1997	63
2.1.8 A educação profissional em agropecuária e as deliberações com o Decreto nº. 5.154/2004.....	65
2.2 INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA: UMA INSPIRAÇÃO CUBANA?	68
3 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM AGROPECUÁRIA CUBANA	70
3.1 EDUCAÇÃO TÉCNICA E PROFISSIONAL EM AGROPECUÁRIA CUBANA: UMA REVISITA HISTÓRICA	70
3.1.1 Educação técnica e profissional em agropecuária no contexto da revolução e reforma agrária em Cuba.....	74
3.1.2 A construção do sistema educacional e suas relações com a educação técnica e profissional em agropecuária.....	82
3.1.3 Os institutos politécnicos cubanos: escolas de educação técnica e profissional	95
3.2 O INSTITUTO POLITÉCNICO EM AGROPECUARIA VILLENA-REVOLUCIÓN E OS CURSOS DA EDUCAÇÃO TÉCNICA E PROFISSIONAL	98
3.3A LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO NA ESPECIALIDADE EM AGROPECUÁRIA	103
3.3.1 Departamento de formação pedagógica das licenciaturas em educação nas especialidades da ETP	108
3.4 INTEGRAÇÃO E VERTICALIZAÇÃO DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO COM OS CURSOS DA EDUCAÇÃO TÉCNICA E PROFISSIONAL EM AGROPECUÁRIA: O TRABALHO COMO ELEMENTO CENTRAL	111
3.5 EDUCAÇÃO TÉCNICA E PROFISSIONAL: UMA CONSTRUÇÃO CUBANA.....	118
4 A TRANSFORMAÇÃO DAS EAFS DA BAHIA EM CAMPI DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA BAIANO	121
4.1 O CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA: NO CONTEXTO DAS TRANSFORMAÇÕES DO IF BAIANO.....	124
4.2 A LICENCIATURA PARA DISCIPLINAS ESPECÍFICAS DOS CURSOS TÉCNICOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM AGROPECUÁRIA	129
4.3 INTEGRAÇÃO E VERTICALIZAÇÃO DOS CURSOS TÉCNICOS DA EDUCAÇÃO	

PROFISSIONAL EM AGROPECUÁRIA COM LICENCIATURA EM CIÊNCIAS AGRÁRIAS: O CASO BRASILEIRO	137
5 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM AGROPECUÁRIA: MEMÓRIA CONSTRUÍDA POR AQUELES QUE VIVENCIARAM AS EAF/IF BAIANO.....	146
5.1 MEMÓRIA E FORMAÇÃO PARA O TRABALHO: AS ESCOLAS AGROTÉCNICAS FEDERAIS DA BAHIA	146
5.1.1 Políticas de criação dos institutos federais	157
5.1.2 A transição entre as escolas agrotécnicas federais e o IF Baiano: tensões e acomodações	161
5.2 PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES ACERCA DA LICENCIATURA EM CIÊNCIAS AGRÁRIAS NO IF BAIANO <i>CAMPUS SENHOR DO BONFIM</i>	169
5.3 ADEQUAÇÕES E DESAFIOS NO ATUAL CONTEXTO DO IF BAIANO: A CONSTRUÇÃO DE UM NOVO PERFIL	174
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	180
REFERÊNCIAS	185
APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....	196
APÊNDICE B – Quadros de entrevistas realizadas no Brasil e em Cuba.....	198
APÊNDICE C - Ilustrações e tabelas	199
ANEXO A - Ilustrações e tabela.....	205
ANEXO B - Nota Técnica dos diretores dos campi do IF Baiano	209

1 INTRODUÇÃO

Há mais de vinte anos venho atuando como servidor da Escola Agrotécnica Federal de Guanambi e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IF Baiano), exercendo as funções de Coordenador de Registros Escolares, Pesquisador Institucional, Diretor do Departamento de Desenvolvimento Educacional e Diretor Geral *Pro-tempore*. À frente dessas funções, convivi com a realidade das escolas agrotécnicas e suas singularidades no contexto educacional brasileiro. Em 2007, ingressei no Mestrado em Educação da Universidade de Brasília (UnB) e apresentei a dissertação intitulada “A implementação do Currículo Integrado do Curso Técnico em Agropecuária: o caso de Guanambi”.

Nos anos de 2007 e 2008, fiz parte da comissão que discutiu e elaborou o documento de adesão das escolas agrotécnicas federais da Bahia à proposta de criação dos institutos federais. Acompanhei de perto os debates com a comunidade e os constantes embates com as propostas do governo federal a respeito da transformação das escolas agrotécnicas federais em *campi* do IF Baiano e, atualmente, ocupo o cargo de “Professor da Educação Básica, Técnica e Tecnológica” na instituição.

A conjugação das experiências profissionais com a formação acadêmica (Licenciatura em Pedagogia e Mestrado em Educação) me impulsionou a buscar respostas aos desafios estabelecidos para a educação profissional na área de agropecuária no contexto dos institutos federais. Nesse sentido, desenvolvemos a pesquisa de doutorado com o objetivo de analisar a trajetória histórica e a memória social e coletiva construída acerca da educação profissional em agropecuária na Bahia, tomando como base o processo de criação do curso técnico em agropecuária nas escolas agrotécnicas federais, visando entender sua transformação nas configurações atuais nos *campi* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IF Baiano).

Desse modo, partimos da premissa de que “[...] não há procedimento de pesquisa que não tenha conteúdos teóricos de uma visão da realidade, do mundo e uma concepção do ser humano.” (CIAVATTA, 2015, p. 47). E também que

A Educação Profissional é o *locus* mais visível da educação pelo trabalho, seja no sentido técnico e tecnológico, seja no sentido político, como movimento que oscila nas direções: quer como educação pelo trabalho na sua negatividade, enquanto submissão do trabalhador e expropriação do trabalho, quer na sua positividade, enquanto espaço de conhecimento, de luta e de transformação das mesmas condições. (CIAVATTA, 2015, p. 32).

A primeira regulamentação nacional da educação profissional para os cursos de formação dos trabalhadores da agricultura ocorreu com o Decreto nº. 8.319 de 20 de outubro de 1910, que normatizou essa modalidade educacional como ensino agrícola, ou seja, instrução técnica profissional, estruturada em quatro modalidades: Ensino Agrícola Superior; Ensino Agrícola Médio; Aprendizes Agrícolas e Ensino Primário Agrícola.

No início da década de 1960, o ensino agrícola foi reconfigurado para a grande área de agropecuária, impulsionado pelo movimento político e econômico de modernização da produção agrícola e pecuária, especialmente pelo agronegócio, e pela ampliação do complexo agroindustrial. Segundo Sorj (1986, p. 12), na década de 1960,

[...] A agroindústria determina uma transformação qualitativa nas condições de geração e apropriação de sobretrabalho, seja do pequeno produtor, seja do trabalhador assalariado. A agroindústria passa a comandar a produção colocando-se como condição básica de geração de novos excedentes, transformando a agricultura no campo de realização de mais-valia gerada no setor de insumos e máquinas agrícolas e no fornecedor da matéria-prima para a indústria de transformação agroalimentar.

Com a justificativa de formar profissionais para atender à demanda mercadológica de técnicos de nível médio no processo de reestruturação, modernização e industrialização da agricultura, foi criado o curso técnico em agropecuária, associado à implantação do sistema escola-fazenda, em várias instituições de educação profissional no Brasil e na Bahia.

A educação profissional em agropecuária, projetada pelo governo militar para atender às demandas do desenvolvimento rural, respondia ao modelo de desenvolvimento capitalista no campo, objetivando qualificar técnicos para atuar na assistência técnica, mecanização agrícola, cooperativismo, industrialização e beneficiamento de produtos e uso da inseminação artificial. Na verdade, o curso técnico em agropecuária foi criado em conformidade com o espírito das reformas educacionais projetadas por meio de parcerias e convênios entre o Ministério da Agricultura, o Ministério da Educação e Cultura, a *United States Agency for International Development* (MEC/USAID) e o Conselho de Cooperação Técnica da Aliança para o Progresso, mais conhecido como Convênio MEC/USAID (ALVES, 1968). Uma das decorrências dessa parceria foi a implantação do sistema escola-fazenda em várias instituições de ensino agrícola e a expansão das escolas agrotécnicas federais (EAFs), que foram dotadas de condições estruturais e humanas, tornando-se escolas-modelo para atender às demandas mercadológicas dos técnicos em agropecuária. Na Bahia, o Colégio Agrícola de Catu, criado em 1964, foi reestruturado e, posteriormente, transformado em Escola Agrotécnica Federal.

No bojo das discussões acerca da redemocratização do país, da elaboração de uma nova Constituição Federal e da criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, foi debatida a crise dos cursos profissionalizantes e a relação trabalho e educação como princípio educativo, tomando como base as formulações em torno do conceito de politecnia. As escolas técnicas e agrotécnicas federais, diferentemente das escolas profissionalizantes em geral, passaram a ser analisadas, de certo modo, como parâmetro da experiência brasileira no tratamento da questão trabalho-educação.

De certa forma ignorando essas discussões ou de modo paralelo a elas, o governo federal, em 1986, implantou o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico (Protec), cujo objetivo principal era ampliar o quantitativo de instituições federais de ensino técnico. Na Bahia, foram criadas mais três escolas agrotécnicas federais: uma em Guanambi, uma em Santa Inês e a outra em Senhor do Bonfim. Essas instituições também foram montadas e equipadas com o sistema escola-fazenda, cujas principais inspirações pedagógicas e administrativas vinham da Escola Agrotécnica Federal de Catu, que já funcionava como tal desde 1979. Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº. 9.394/96) e a regulamentação dos artigos relacionados à educação profissional e tecnológica pelo Decreto 2.208/97, foi implantada uma “nova política” de educação para as escolas técnicas e agrotécnicas federais.

Entre os anos 1998 e 2002, houve refreamento da expansão dessas escolas, por meio de uma medida legal, mais precisamente pela Lei nº. 9.649/98, Art. 3º:

A expansão da oferta de educação profissional, mediante a criação de novas unidades de ensino por parte da União, **somente poderá ocorrer** em parceria com Estados, Municípios, Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não-governamentais, que serão responsáveis pela manutenção e gestão dos novos estabelecimentos de ensino. (BRASIL, 1998, Art. 3º, § 5º, grifo nosso).

A partir de 2003, foram retomadas as discussões no âmbito do MEC e Setec a respeito da educação profissional e tecnológica, no que se refere à expansão e às reformulações curriculares. Nesse sentido, em 2004, o Decreto nº. 5.154 revogou o Decreto nº. 2.208/1997 e estabeleceu novas diretrizes para a educação profissional. Em 2005, a Lei nº. 11.195, de 18 de novembro, autorizou a criação de instituições educacionais com recursos federais.

Ao retomar o processo de expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica em 2005, foram criadas escolas agrotécnicas federais, que, posteriormente, foram convocadas para novas atribuições com a Chamada Pública do Ministério da Educação por

meio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica - MEC/Setec nº. 002 (BRASIL, 2007a). Nesse bojo, ocorreram debates com a comunidade, com o intuito de transformar as escolas agrotécnicas federais da Bahia em institutos federais de educação, ciência e tecnologia agroindustrial da Bahia (IFET Agroindustrial-BA). No entanto, inúmeras oscilações ocorreram entre o que foi discutido com a comunidade, o projeto de lei e a criação dos institutos federais.

A versão final da Lei nº. 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (Institutos Federais) não contempla as especificidades das escolas agrotécnicas federais. Com isso, essas instituições foram submetidas ao processo de expansão da educação profissional unificado, que delegou a criação de novos cursos de educação profissional técnica de nível médio, de educação profissional e tecnológica, de educação superior e de pós-graduação nas mais diversas áreas do conhecimento. Reza a lei que uma das finalidades dos institutos federais é “promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão.” (BRASIL, 2008a, Art. 6º, III).

Além disso, foi lançado para os *campi* dos institutos federais oriundos das escolas agrotécnicas o desafio de ofertar “cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas à formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a **educação profissional**” (BRASIL, 2008, Art. 7º, linha b, grifo nosso). Como consequência dessa política de expansão, foi criado, na Bahia, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IF Baiano). Essa instituição originou-se, pois, inicialmente, das quatro escolas agrotécnicas federais já mencionadas, ou seja, as escolas de Catu, Guanambi, Santa Inês e Senhor do Bonfim.

Os institutos federais criados em 2008, portanto ainda bastante recentes, trazem em seu bojo as contradições das concepções que presidiram as políticas de educação profissional no Brasil, especificamente quanto ao ensino agrícola. Particularmente, os cursos técnicos em agropecuária desenvolveram-se a partir dos anos de 1964 e predominaram até os anos de 2008, quando as escolas agrotécnicas se transformaram em *campi* dos institutos federais, mas não necessariamente em institutos agropecuários.

Inicialmente, as discussões que giravam em torno da transformação das escolas agropecuárias em institutos pretendiam potencializar a capacidade instalada nessas escolas e aperfeiçoar as condições para a produção tecno-científica. No entanto, a criação dos institutos não considerou as especificidades individuais e transformaram as quatro escolas

agrotécnicas em *campi* do IF Baiano. Essas instituições oferecem atualmente os cursos técnicos, tecnólogos, bacharelados, engenharias, licenciaturas, pós-graduações *lato sensu e strictu sensu* e cursos de curta duração para qualificação e aperfeiçoamento de diversas naturezas.

Essas transformações não foram pacíficas; muito pelo contrário, geraram vários debates, uma vez que os institutos federais criaram um conjunto de cursos que, necessariamente, não mantiveram a unidade em torno da área de agropecuária, conforme a tradição e a confiança social no desempenho acadêmico e formativo dessas escolas, até mesmo porque a criação de cursos distintos, de certo modo, dispersa as condições materiais e humanas que deveriam se concentrar nessa área de formação. Em síntese, a chamada integração e verticalização da educação básica à educação profissional e superior, recomendada pela Lei 11.892/2008, para otimizar a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão, não se efetivaram de fato. Com isso, foi desconsiderado o histórico de educação profissional em agropecuária, algo já construído e consolidado pelas escolas agrotécnicas federais.

Disputas políticas, contradições e conflitos vieram à tona e passaram a compor o cotidiano acadêmico dessas escolas, até então consideradas por alunos, professores e comunidade como lugares de importância educacional e formativa, fundamentais para as atividades do ramo de agropecuária.

Conforme a lógica adotada, os institutos federais passaram a atender às demandas para a criação de cursos de acordo com as solicitações da sociedade e deliberações políticas governamentais, como o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), sem ter, necessariamente, como objetivo central a educação profissional em agropecuária, que, antes, ocupava um importante lugar na formação para esse campo. Assim, essa área foi se tornando uma entre as demais áreas de conhecimentos, tanto no que diz respeito à oferta de cursos e novas vagas, como do ponto de vista das políticas.

A Lei nº. 11.892/2008, de criação dos institutos, suplantou os modelos de escola-fazenda para os cursos agropecuários, configurando-os como instituições de formação técnica e tecnológica, como, também, de licenciaturas, engenharias, entre outros. Assim, os institutos se constituem em uma instituição pública federal, pluricurricular e *multicampi*, que comportam a formação para a educação básica, educação profissional e educação superior, em diversas modalidades, como podem, também, ofertar outras opções de cursos.

A educação profissional em agropecuária acha-se, hoje, nesses institutos, em meio à proposta de verticalização e integração entre a educação básica, a profissional e a superior.

Historicamente, entretanto, essa educação era oferecida exclusivamente em escolas agrotécnicas federais, localizadas em municípios do interior do estado ou em centros regionais com predominância econômica em atividades agropecuárias, com finalidades claras e explícitas de formar técnicos de nível médio. Com que propósito, depois de mais de trinta anos de história e de desenvolvimento das escolas-fazenda na Bahia, as escolas agrotécnicas federais foram incorporadas a um instituto, cuja característica é a oferta de vários cursos pluricurriculares? Como tem sido a adequação a essa estrutura?

As transformações das escolas agrotécnicas em institutos federais, possivelmente, foram inspiradas no modelo de educação cubana. Nesse país, a oferta de cursos técnicos de nível médio é realizada pelos institutos politécnicos, e os cursos de formação de professores para a educação técnica e profissional são oferecidos nos institutos superiores pedagógicos de educação técnica e profissional/universidades de ciências pedagógicas.

A concepção desses institutos, no Brasil, ao que tudo indica, ocorreu a partir de parcerias e acordos educacionais com Cuba (BRASIL, 1990a, 2005, 2008b; SILVA; JOHNSONP; ARCE, 2014). Ou seja, os institutos federais brasileiros foram criados num contexto de grandes aproximações políticas, econômicas e sociais com Cuba.

Destarte, partimos da hipótese de que, embora os institutos federais brasileiros tenham sido pensados tomando como base os institutos cubanos, à medida que as reformas educacionais brasileiras foram sendo adequadas aos propósitos brasileiros, para maior expansão educacional com menor custo, essas instituições foram sendo ampliadas e redimensionadas, com a finalidade de incorporar cursos das mais diversas áreas e níveis e atividades afins no mesmo espaço, afastando-se, cada vez mais, das concepções dos institutos cubanos, que têm como finalidade a oferta de cursos de educação técnica e profissional em determinada área de conhecimento.

Centramos nossa atenção na criação do curso técnico em agropecuária na década de 1960, na implantação das escolas agrotécnicas federais e, principalmente, nas modificações sofridas por essa modalidade educacional, a partir de 2008, para se adaptar ao curso oferecido nos *campi* do IF Baiano, considerando a especificidade baiana e brasileira, mas, também, a da educação técnica e profissional cubana, num movimento dialético que compõe uma mesma realidade.

Pronta a proposta de pesquisa, realizamos um estágio de pesquisa em Cuba¹ (janeiro, fevereiro e março de 2015), com o intuito de compreender a educação técnica e profissional

¹ Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE/CAPES), em parceria com a *Universidad de Ciencias Pedagógicas "Hector Alfredo Pineda Zaldivar"*.

do Brasil à luz da experiência do *Instituto Politécnico em Agropecuaria “Villena-Revolución”* (na oferta de cursos técnicos na área de agropecuária) e do *Institutos Superiores Pedagógicos de Educación Técnica e Profesional/Universidad de Ciências Pedagógicas “Hector Alfredo Pineda Zaldivar”* (na oferta de cursos de formação de professores para atuar nessa modalidade educacional).

Sem perder de vista que a realidade política, econômica e educacional de Cuba é muito distinta da do Brasil, também foi possível observar que a situação de Cuba é posta sob tensão ante a conjuntura política econômica global, o que interfere na trajetória histórica dos institutos politécnicos de agropecuária e, de certo modo, aproxima as duas realidades, quando se trata das restrições socioeconômicas em curso por parte das políticas neoliberais, mesmo diante da singularidade histórica de cada uma dessas experiências.

Durante a pesquisa em Cuba, buscamos compreender a política educacional cubana incorporada na educação técnica e profissional em agropecuária para entendimento da educação profissional em agropecuária brasileira, não com finalidade de comparar, uma vez que se trata de realidades muito distintas, mas de entender a possível origem dos institutos federais no Brasil, considerando as possíveis evidências de que, durante o maior aprofundamento das relações entre esses dois países, o modelo cubano inspirou a organização dos IFs brasileiros.

Nesse sentido, não podemos desconsiderar, em nenhum momento, a relação dialética história, espaço e tempo que dá “forma e significado” à realidade cubana em observação e à realidade brasileira dentro da “totalidade social” e articulação concreta, conforme salienta Ciavatta (2015).

Analisamos a educação técnica e profissional em agropecuária cubana, principalmente pela experiência de oferta de cursos técnicos e licenciaturas em educação nas especialidades de agropecuária, sem, contudo, visar compará-la à realidade brasileira e baiana, ou seja, a nossa pesquisa teve como objetivo revisitar as bases fundamentais do modelo educacional no campo da agropecuária no Brasil, tomando como referência a sua própria história e mais efetivamente as reformas pelas quais o curso técnico em agropecuária passou a partir dos anos 2008, considerando as possíveis necessidades e aproximações com o modelo cubano, que conta com uma longa tradição na área. Em seguida, passamos a analisar os limites da efetivação das reformas realizadas no curso técnico em agropecuária, diante de uma política educacional brasileira que oscila e cria estrutura dentro de outras, inserindo os cursos da área de agropecuária nos institutos federais, que já operam com cursos de várias naturezas. Sendo assim, fomos acompanhando o processo dialético que compõe a estruturação desse curso,

particularmente na atual estrutura dos institutos federais.

À luz da realidade “vista de baixo”, buscamos compreender como professores, ex-alunos e outros sujeitos testemunham, revisam e reconstroem a trajetória desse curso e constroem o presente em seu movimento dialético com o passado. Recorrendo a Magalhães (2007, p. 103), diríamos “[...] aqui a memória comparece como uma importante fonte de ligação entre o passado e o presente, ou seja, de racionalização temporalizada das experiências”.

A realidade interpretada segundo a nossa memória não é tal qual a sua manifestação, mas, quando recordamos, reduzimos a sua complexidade e lhe atribuímos uma relação de valor ou significado conforme o ponto de vista dos grupos com os quais compartilhamos aquela realidade, que é sempre social.

[...] assim que evocamos juntos diversas circunstâncias de que cada um de nós lembramos (e que não são as mesmas, embora relacionadas aos mesmos eventos), conseguimos pensar, nos recordar em comum, os fatos passados assumem importância maior e acreditamos revivê-los com maior intensidade, porque não estamos mais sós ao representá-los para nós. (HALBWACHS, 2006, p. 29-30).

Contudo, cabe esclarecer que, assim como o autor, compreendemos que a memória é social, individual na sua simbiose coletiva, mas, diferente dele, concebemos que a memória nem sempre é consensual, considerando que essa sociedade se determina e é determinada pelas contradições concretas. (MAGALHÃES; ALMEIDA, 2011).

Podemos dizer que diretores e professores, assim como ex-alunos que compõem essas escolas, se amparam em valores, normas e condições (quadros sociais) que consignam essas instituições, daí nos valermos da concepção de Halbwachs (2006), quando afirma que cada grupo está imbricado com aqueles com que se relaciona, interage e constrói as representações coletivas acerca de um fenômeno vivido.

No caso brasileiro, analisamos documentos oficiais que apresentam relação com a educação profissional em agropecuária, como a Carta Régia, leis e decretos. Também foram analisados documentos mais específicos acerca da criação do Colégio Agrícola de Catu e a sua transformação em escola agrotécnica federal; a criação das demais escolas na Bahia e a reconfiguração dessas instituições nos *campi* do IF Baiano. Analisamos o “Plano de Adesão das Escolas Agrotécnicas Federais da Bahia para a Constituição do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Agroindustrial da Bahia”, os planos de desenvolvimento educacional, os pareceres e planos de cursos relacionados à licenciatura em ciências agrárias e

ao curso técnico em agropecuária, oferecido pelos *campi* do IF Baiano, oriundos das escolas agrotécnicas federais.

Realizamos observações *in loco* no IF Baiano, nos *campi* Guanambi, Catu e Senhor do Bonfim, e aplicamos entrevistas livres² e semiestruturadas com ex-alunos, professores, diretores, técnicos e familiares de ex-alunos dessas instituições. Em Cuba, observamos *in loco* o desenvolvimento da educação técnica e profissional em agropecuária no Instituto Politécnico em Agropecuária “*Villena – Revolución*”, no que se refere aos cursos técnicos de nível médio, e no Instituto Superior Pedagógico de Educação Técnica e Profissional/Universidade de Ciências Pedagógicas “*Hector Alfredo Pineda Zaldivar*”, no que diz respeito aos cursos de formação de professores para essa modalidade educacional. Também ouvimos relatos de diretores e professores das instituições acerca da educação técnica e profissional em agropecuária, nos encontros, cursos e oficinas que foram desenvolvidos no curso de *Posgrado La Educación Técnica y Profesional em contexto educativo cubano*, que realizamos na *Universidad de Ciências Pedagógicas “Hector Alfredo Pineda Zaldivar”* sob a condução da Professora Dra. Caridad Pérez-García.

Na análise das entrevistas, optamos pela codificação dos entrevistados usando a inicial “E”, acrescido da sequencial numérica, de acordo com a descrição individual dos entrevistados. Assim, os entrevistados passaram a ser denominadas E01, E02 e assim sucessivamente, conforme detalhamento nos quadros de entrevistas (Apêndice B).

A estrutura desta tese apresenta esta introdução, quatro capítulos, considerações finais, referências e anexos. Na seção “Educação Profissional em Agropecuária Brasileira”, descrevemos a trajetória histórica da educação profissional em agropecuária brasileira, principais propostas educacionais e as regulamentações estabelecidas pelas políticas públicas, desde a proposta de criação da primeira escola de agricultura da Bahia/Brasil, em 1812, até a criação das escolas agrotécnicas federais de Guanambi, Santa Inês e Senhor do Bonfim nas décadas de 1980/90. Observamos a ênfase no processo de modernização da agricultura durante o regime ditatorial civil-militar e reverberações na construção da educação profissional em agropecuária, com a criação do curso técnico em agropecuária e da rede de escolas agrotécnicas federais durante esse regime e as experiências das escolas agrotécnicas federais baianas no contexto da redemocratização e reformas pós-LDB n. 9.394/1996.

Na seção “Educação Profissional em Agropecuária Cubana”, na primeira parte, revisitamos a trajetória histórica da educação técnica e profissional em agropecuária e as

² O detalhamento das entrevistas se encontra no Apêndice B.

transformações após a revolução de 1959. Descrevemos a implantação da proposta socialista cubana, a reforma agrária e as transformações do sistema educacional. Também apresentamos as contribuições dos ideais de José Martí na reestruturação das propostas educacionais segundo os princípios pedagógicos de formação integral e para a vida laboral, o patriotismo, a cidadania, a moral e os valores que relacionam a educação ao trabalho produtivo, a influência da educação russa e os princípios marxistas-leninistas na construção de um sistema único de educação com centralidade no trabalho e de caráter maciço e gratuito.

Na segunda parte “O Instituto Politécnico em Agropecuaria Villena-Revolución e a Educação Técnica e Profissional”, apresentamos as singularidades da experiência cubana em torno do *Instituto Politécnico en Agropecuaria “Villena-Revolución”* na oferta dos cursos técnicos da área de agropecuária e no processo de formação do trabalhador integralmente para a atividade agropecuária. Nesse capítulo, também descrevemos as experiências da *Universidad de Ciencias Pedagógicas “Hector Alfredo Pineda Zaldivar”* na oferta de licenciatura em educação, especialidade em agropecuária. Além disso, buscamos compreender o trabalho como elemento central na integração e verticalização da licenciatura com os cursos da educação técnica e profissional em agropecuária em Cuba.

Em “A transformação das EAFs da Bahia em *campi* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano”, analisamos o processo de transformação da EAFs da Bahia em *campi* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IF Baiano). Avaliamos, também, a educação profissional em agropecuária no contexto do sistema *multicampi* e pluricurricular na realidade dos institutos e a proposta de verticalização e integração da educação básica, educação profissional e educação superior, principalmente a partir do Curso Técnico em Agropecuária e da Licenciatura em Ciências Agrárias.

Na última seção “Educação Profissional em Agropecuária: memória construída por aqueles que vivenciaram as EAF/IF Baiano”, analisamos a memória social e coletiva daqueles que vivenciaram as experiências da educação profissional em agropecuária no curso técnico e/ou na licenciatura na realidade brasileira.

2 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM AGROPECUÁRIA BRASILEIRA

Nesta seção, descrevemos a trajetória histórica da educação profissional em agropecuária brasileira, a partir da proposta de criação da primeira escola de agricultura da Bahia/Brasil, em 1812, a ênfase nas políticas projetadas pelo governo militar (1964-1985), para atender às demandas do desenvolvimento rural e responder ao modelo de desenvolvimento capitalista no campo, e a criação do curso técnico em agropecuária e da rede de escolas agrotécnicas federais que objetivavam qualificar técnicos para atuar na assistência técnica, mecanização agrícola, cooperativismo, industrialização e beneficiamento de produtos e uso da inseminação artificial. Para finalizar, apresentamos os principais termos de cooperação e parcerias educacionais entre Brasil e Cuba desde a retomada do processo democrático em 1985 até o contexto de criação dos institutos federais brasileiros.

2.1 TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM AGROPECUÁRIA BRASILEIRA

A educação profissional em agropecuária começou a ser construída no Brasil desde 1812, com a Carta Régia enviada por Dom João VI (Príncipe Regente) ao Conde dos Arcos (Governador e Capitão General da Capitania da Bahia), datada de 25 de junho de 1812. Nessa carta, o Príncipe Regente apresentava a seguinte justificativa para se criar um curso de agricultura na Bahia:

[...] sendo o principal objecto dos meus vigilantes cuidados o elavar ao maior grão de opuencia e prosperidade e vantajosa posição os meus vastos Estalos do Brasil, **ettendendo a que a agricultura, quando bem attendida e praticada, é sem dúvida a primeira e mais enexaurível fonte de abundancia, e de riqueza nacional**; constando na minha real presença que por falta de conhecimentos propios deste importantissimo ramo de sciencias naturaes não têm prosperado no Brasil algumas culturas já tentadas, são desconhecidas, ou desprezadas muitas outras, de que poderia colher consideravel proveito, [...] já por falta dos **bons princípios agronômicos, já por ignorância dos processos e machinas rurais**, que tanto serve para brevidade e facilidade da mão d’obra, e para a multiplicação e variedades das producções da natureza, não podendo por taes motivos sustentar a concurrencia nos mercados da Europa: tenho resolvido franquear e facilitar a todos os meus fieis vassallos os meios de adquirirem os bons princípios de agricultura, que sendo uma das artes aprendida por simples rotina do que provem o seu tão vagaroso progresso e melhoramente. (BRASIL, 1812, s.p., grifo nosso).

A concorrência pelo mercado internacional impulsionava o desenvolvimento da

agricultura, e o governo se mobilizava para adequar a produção aos moldes internacionais, compreendendo a atividade agrícola como um fator importante para criação da riqueza nacional.

Nesse texto, Dom João VI não só solicitava a criação de uma escola agrícola na Bahia, mas, também, apresentava, pela primeira vez, a descrição de algumas características do profissional destinado a exercer a docência nessa área de ensino.

Ao nomear Domingos Borges de Barros para professor da cadeira de agricultura, assim justifica:

[...] e porque me foram presentes o merecimento, préstimo e distinctos **conhecimentos theoreticos e praticos de agricultura**, que possui Domingos Borges de Barros, adquiridos na Universidade de Coimbra, e nas longas viagens que a sua custa fez, e para sua instrução, pelos países estrangeiros mais civilizados: sou servido nomear Director do Jardim Botânico, que já houve por bem mandar estabelecer na Cidade da Bahia, e **Professor de Agricultura** o sobredito Domingos Borges de Barros, vencendo anualmente o ordenado de 460\$000, como professor da Cadeira de agricultura, além de 340\$000, de que também lhe faço mercê a título de ajuda de custo pessoal, e que não servirá de exemplo; sendo ambos estes vencimentos pagos a quartéis adiantados pela Mesa da Inspeção dessa Cidade pelos fundos que arrecada das contribuições pertencentes ao cofre da minha Real Junta do Commercio, Agricultura, Fabricas e Navegação deste Estado do Brazil e Dominios Ultramarinos. (BRASIL, 1812, s.p., grifo nosso).

A Carta de Dom João VI também definiu o valor dos vencimentos do professor e delegou que as despesas fossem vinculadas à arrecadação dos órgãos governamentais responsáveis pelos meios de produção. O texto apresenta uma das características básicas das políticas educacionais criadas posteriormente: o Estado como patrocinador da educação profissional com a arrecadação dos impostos, tendo em vista o desenvolvimento da produção agrícola e a economia do país.

O desejo do Príncipe Regente de criar a primeira escola de agricultura no Brasil só saiu do papel e se concretizou na gestão de D. Pedro II, por meio do Decreto nº. 2500A, de 1º de novembro de 1859. Esse documento criou o Imperial Instituto Bahiano de Agricultura (IIBA), primeira instituição de pesquisa, ensino e extensão na área de agropecuária na Bahia. Algumas das atribuições do IIBA eram: criar escolas agrícolas, promover a exposição de produtos agrícolas, criar tecnologias e realizar pesquisas voltadas para o desenvolvimento da produção agrícola e substituir a mão de obra na lavoura por máquinas e instrumentos apropriados (BRASIL, 1859).

Em atendimento às atribuições, o IIBA criou a Imperial Escola Agrícola da Bahia

(IEAB) em São Bento das Lages. O Estatuto da IEAB (Decreto nº. 5.957, de 23 de junho de 1875) definiu as seguintes especificações para o curso:

Art. 3 O ensino profissional de Agricultura divide-se em dous grãos - elementar e superior.

Art. 4º O ensino elementar habilita operarios e regentes agricolas e florestaes.

Art. 5º O ensino superior habilita agronomos, engenheiros agricolas, silvicultores e veterinarios. (BRASIL, 1875, s.p.).

Como podemos observar nos artigos citados, o Estatuto da IEAB apresenta duas modalidades educacionais, na área de ensino agrícola, para públicos-alvo distintos. Por um lado, uma formação elementar para habilitar os trabalhadores agrícolas e florestais com conhecimentos práticos; e, por outro, a oferta de cursos superiores de agronomia, engenharia agrícola, silvicultores e veterinários, destinados a formar pesquisadores agrícolas. Além disso, a IEAB foi criada com internato e externato, “[...] preferindo sempre os filhos de famílias pobres de lavoura, que mostrarem vocação para os estudos agrícolas.” (BRASIL, 1875, Art. 8º).

Assim, os princípios balizadores da construção da educação técnica e profissional em agropecuária, ao longo da história da educação, foram se efetivando como uma forma de possibilitar aos pobres e desvalidos o acesso a uma profissão, de modo a modelar moralmente corpos e mentes de trabalhadores braçais para o campo. Os cursos superiores deveriam pensar o desenvolvimento da produção agrícola.

Cabe salientar que, até o fim da escravatura, o trabalho agrícola era destinado aos escravos. Contudo, na concepção de Martins (1981, p. 31), “[...] o fim da escravidão redefine as condições de existência do campesinato”. Acrescenta ainda que “[...] o nosso campesinato é constituído com a expansão capitalista, como produto das contradições dessa expansão. [...] *É um campesinato que quer entrar na terra*, que, ao ser expulso, com frequência, à terra retorna, mesmo que seja terra distante daquela de onde saiu.” (MARTINS, 1981, p. 16).

Nesse sentido, as condições de luta por uma educação específica para o trabalhador rural se fortalecem com a possibilidade de formação dessa subclasse por meio do campesinato. Além disso, naquele período existiam poucas opções de candidatos à educação profissional para a formação da força de trabalho. Desse modo, Cunha (2005a, p. 81) salienta que “[...] a primeira fonte foram as crianças e os jovens que não eram capazes de opor resistência à aprendizagem compulsória de ofícios vis: os órfãos e os largados nas ‘Casas da Roda’, os delinquentes presos e outros miseráveis”.

Contudo, é, prioritariamente, no processo de republicanização que o Brasil foi tomado por ideias de construção de nação, criação de políticas educacionais desenvolvimentistas e de higienização social para a adequação aos moldes do capitalismo agrário. O Estado se tornou um grande financiador da formação da força de trabalho para lidar com a terra, desenvolvendo políticas de apoio à criação de instituições educacionais e ao preparo da mão de obra para atender às necessidades do aumento da produção. Contudo, ainda persistem os ideais de criação de escolas elementares de caráter assistencialista e reparador de condutas para crianças e jovens desvalidos e miseráveis, para que, por meio do ensino compulsório, possam se tornar criaturas úteis, como força de trabalho para o mercado.

Um dos marcos fundamentais dessas políticas foi a criação de 19 Escolas de Aprendizes de Artífices (EAA), no ano de 1909, em todos os estados do território brasileiro, destinadas ao ensino profissional primário gratuito, particularmente para as classes proletárias que precisavam ser ocupadas e preparadas para a moral civilizatória do trabalho. Dizia o Decreto nº. 7.566, de 23 de setembro de 1909, que criou as EAA:

[...] o argumento constante da população das cidades exige que se facilite às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da lucta pela existencia: que para isso se torna necessario, **não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensavel preparo tecnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho proficuo, que os afastara da ociosidade ignorante, escola do vicio e do crime** (BRASIL, 1909, s.p., grifo nosso).

Contudo, se, por um lado, havia o discurso oficial da ocupação das mentes dos desvalidos, por outro, havia também a declaração da necessidade de transformá-los em mão de obra para atender às demandas das indústrias em processo de desenvolvimento, com a criação de uma rede federal de educação profissional primária e gratuita, que deveria ser custeada pela União, para atender aos interesses locais. Como pode ser lido no artigo 2º do mesmo decreto,

[...] formar operários e contra-mestres, ministrando-se o ensino prático e os conhecimentos technicos necesarios aos menores que pretendem aprender um officio, havendo para isso até o número de cinco officinas de trabalho manual ou mecanico que forem mais convenientes e necessárias no Estado em que funcionar a escola, consultadas, quanto possivel, as especialidades das industrias locais. (BRASIL, 1909, s.p., Art. 2º).

O ensino agrícola, de fato, só foi regulamentado em âmbito nacional com o Decreto nº. 8.319, de 20 de outubro de 1910, que o definiu como instrução técnica profissional,

estruturada em quatro modalidades: Ensino Agrícola Superior; Ensino Agrícola Médio; Aprendizes Agrícolas e Ensino Primário Agrícola. Esse decreto também previa que as instituições agrícolas deveriam ter aproximação maior com a comunidade, com intuito de atender às consultas que lhes fossem dirigidas por agricultores, criadores e profissionais da indústria rural e de organizar conferências e oficinas com demonstrações práticas para divulgação dos resultados de pesquisas relacionadas ao aumento da produção agrícola.

É interessante observar que, na Carta Régia de 25 de junho de 1812, como apresentamos anteriormente, a criação de uma escola de agricultura previa, entre suas funções, ações relativas ao ensino, à pesquisa e à extensão. Quase um século depois, o Decreto nº. 8.319, de 20 de outubro de 1910, ratificou essas orientações e acrescentou outras diretrizes para serem desenvolvidas em: *a) estações experimentaes (sic); b) campos de experiência e demonstração; c) fazendas experimentaes (sic); d) estação de ensaio de machinas agricolas; e) postos zootechnicos (sic); f) postos meteorologicos.* (BRASIL, 1910, s.p., Art. 3º, grifo nosso).

O Decreto nº. 8.319/1910 deixa claro que caberia às escolas médias “[...] ter em vista formular programas mais detalhados para as matérias acessórias ou technicas que mais de perto se relacionem com os ramos de agricultura e de indústria rural predominantes na região” (BRASIL, 1910, s.p., Art. 143) e, nos artigos 172, 173 e 174, define as regras de funcionamento da escola:

Art.172 - O regimen das escolas médias ou theorico-praticas é o de internato, com frequência obrigatoria às aulas e exercícios e trabalhos praticos, sendo também admitidos alunos externos.

Art. 173 - Os alunos deverão tomar parte directa na execução dos trabalhos do laboratorio, nos serviços do campo, das oficinas e de todas as dependências da Escola.

Art. 174. No regulamento das escolas médias ou theorico-praticas dever-se-há fazer a distribuição do tempo de modo que os trabalhos práticos nos laboratórios e gabinetes sejam diários e os do campo e da officina se façam em dias alternados. (BRASIL, 1910, s.p., grifo nosso).

Foi prevista, também, a criação de instituições específicas para o desenvolvimento de ensino agrícola com recursos do governo federal, dos governos locais, associações de agricultores ou outros particulares. No Nordeste, por exemplo, foi criado o Patronato Agrícola de Alagoas em 1911, com o propósito de proporcionar um “ofício”, ou seja, a formação profissional para jovens em situação de risco social. Esses jovens passavam três anos no internato, sendo o primário de um ano e o secundário de dois, cujo ensino estava voltado para os preceitos do campo (MARQUES; COSTA; BASTOS, 2012).

Nessa mesma linha, o Decreto nº. 12.893, de 28 de fevereiro de 1918, reforçou a concepção de ensino agrícola assistencialista e reparatório de conduta, ao autorizar “[...] o *Ministro da Agricultura a crear patronatos agricolas, para educação de menores desvalidos, nos postos zootechnicos, fazendas-modelo de criação, núcleos coloniaes e outros estabelecimentos do Ministerio.*” (BRASIL, 1918a, s.p., grifo nosso). Seguindo essa determinação, foram criadas várias instituições voltadas para a formação de mão de obra agrícola. Na Bahia, por exemplo, foi criada, a Fazenda-Modelo de Criação de Catu (Decreto nº. 13.127, de 07 de agosto de 1918a), com principal finalidade de oferecer assistência técnica aos pecuaristas e qualificar a força de trabalho para o setor produtivo da pecuária, conforme trataremos a seguir.

2.1.1 Fazenda-modelo de criação de Catu

Em conformidade com as orientações expressas no Decreto nº. 8.319, de 20 de outubro de 1910, foi criada a Fazenda Modelo de Catu (Decreto nº. 13.127, de 07 de agosto de 1918a) no Recôncavo Baiano. A instituição foi implantada com recursos federais e era subordinada ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, com o objetivo de:

[...] proporcionar aos criadores alli existentes não só o ensino pratico necessario ao melhoramento do gado pelos modernos processos de zootechnia, mas ainda um centro capaz de fornecer reproductores de raça seleccionados e apropriados às diversas regiões do Estado; e considerando que é este um dos meios mais seguros de promover naquella como em qualquer outra zona do paiz o desenvolvimento da pecuária. (BRASIL, 1918b).

A Fazenda-Modelo de Criação de Catu tinha como prioridade o desenvolvimento da pecuária por meio do treinamento específico para fazendeiros e capatazes para o manejo do rebanho e fornecimento de reprodutores de raça. Essa instituição demarcou uma etapa na construção da educação profissional em agropecuária, ao priorizar o ensino de pecuária e modificar a lógica do ensino agrícola que, até então, era destinado, prioritariamente, à agricultura.

Essa instituição também foi criada num período de grande mudança do setor produtivo e dos destinatários da educação profissional. Se no tempo da Colônia e do Império era nítido que essa modalidade educacional se destinava aos miseráveis, órfãos e abandonados, a partir dos anos de 1920 “seria preciso valorizar a busca da qualificação profissional como algo que dignificava o trabalhador, algo que ele desejasse para seus filhos, não como destino fatal, mas

como algo dotado de valor próprio.” (CUNHA, 2005b, p. 6).

É também de Cunha (2005a, p. 6) o argumento de que “[...] ao mesmo tempo em que se dava essa mudança ideológica, as exigências acarretadas pelo próprio processo produtivo [...] passaram a exigir trabalhadores dotados de qualidades que não poderiam resultar de processos aleatórios”.

A partir dos anos 1920, apenas a formação elementar dos trabalhadores agrícolas não era suficiente para as exigências da produção; então, o passo seguinte no processo de construção da educação profissional em agropecuária foi reformular as propostas educacionais.

No ano de 1937, ocorreu o início do período conhecido como Estado Novo, que erigiu “[...] uma arquitetura educacional que ressaltava a sintonia entre a divisão social do trabalho e a estrutura escolar, isto é, o ensino secundário, destinado às ‘elites condutoras’, e os ramos profissionais do ensino médio, destinados às ‘classes menos favorecidas’” (CUNHA, 2005b, p. 6), como um forte protagonismo estatal. Segundo o autor, mesmo com a deposição de Vargas, em 1946, “[...] nada disso mudou o sistema corporativista montado pelo Estado Novo.”.

Na Era Vargas, foram criadas as leis do trabalho (Decreto-Lei nº. 5.452, de 1º de maio de 1943), que consolidam e instituem as normas que regulam as relações individuais e coletivas de trabalho. Essa legislação propôs o trabalho assalariado sem distinção entre o trabalho intelectual, o técnico e o manual. Contudo, apesar de apresentar muitas vantagens para o trabalhador brasileiro, não contemplou os trabalhadores rurais. Diz a Lei:

Os preceitos constantes da presente Consolidação salvo quando for em cada caso, expressamente determinado em contrário, não se aplicam: aos **trabalhadores rurais**, assim considerados aqueles que, exercendo funções diretamente ligadas à agricultura e à pecuária, não sejam empregados em atividades que, pelos métodos de execução dos respectivos trabalhos ou pela finalidade de suas operações, se classifiquem como industriais ou comerciais. (BRASIL, 1943, s.p., Art. 7º, grifo nosso).

Segundo Feitosa (2006), essa lei é o reflexo das políticas de educação profissional da Era Vargas, quando foi priorizado o ensino para o setor industrial, e o ensino agrícola ficou, conseqüentemente, fora das políticas. Nesse sentido, por mais que a base econômica do país, na Era Vargas, fosse a agroexportação, o ensino agrícola não recebeu o mesmo tratamento que o ensino industrial. Após o governo Vargas, foi criada a Lei Orgânica do Ensino Agrícola, por meio do Decreto-Lei nº 9.613, de 20 de agosto de 1946, que estabeleceu “[...] as

bases de organização e de regime do ensino a agrícola, que é o ramo do ensino até o segundo grau, destinado essencialmente à preparação profissional dos trabalhadores da agricultura.” (BRASIL, 1946a, s.p., Art. 1º).

Com a lei orgânica, o ensino agrícola foi distribuído em dois ciclos, que se desdobravam em: cursos de formação, cursos de continuação e cursos de aperfeiçoamento. Assim, o ensino agrícola, que tinha um viés elementar, ganhou um caráter técnico e pedagógico. Desse modo, os cursos de formação do primeiro ciclo foram definidos como:

Curso de Iniciação Agrícola, com a duração de dois anos, destina-se a dar a preparação profissional necessária execução do trabalho de operário agrícola qualificado.

Curso de Mestria Agrícola, com a duração de dois anos, e seqüente ao Curso de Iniciação Agrícola, tem por finalidade dar a preparação profissional necessária ao exercício do trabalho de mestre agrícola. (BRASIL, 1946a, s.p., Art. 8º, grifo nosso).

De acordo com essa legislação, as Escolas de Iniciação Agrícolas eram destinadas ao curso de iniciação agrícola, e as Escolas Agrícolas, aos cursos de Mestria Agrícola e de Iniciação Agrícola. Essas instituições também poderiam oferecer os cursos de aperfeiçoamento e continuação nas áreas de atuação (BRASIL, 1946a).

Cabe destacar que essa lei, de fato, apresenta como novidade a regulamentação do segundo ciclo do ensino agrícola e a criação das escolas agrotécnicas, reforçando o caráter técnico dessa modalidade educacional. A lei orgânica também autorizou as escolas agrotécnicas a oferecer todos os cursos do ensino agrícola. Ou seja, as escolas poderiam oferecer um ou mais curso agrícola técnico, um ou mais curso agrícola pedagógico e os cursos de mestria agrícola, além do curso de iniciação agrícola. (BRASIL, 1946b). Contudo, a prioridade das escolas agrotécnicas era oferecer:

Cursos Agrícolas Técnicos de: Agricultura, Horticultura, Zootecnia, Práticas veterinárias, Indústrias agrícolas, Laticínios e Mecânica agrícola. Cada um com a duração de três anos, destinados ao ensino de técnicas próprias para o exercício de funções de caráter especial na agricultura.

Cursos Agrícolas Pedagógicos de: Magistério de Economia Rural Doméstica, Didática de Ensino Agrícola e Administração de Ensino Agrícola. Esses cursos eram destinados à formação de pessoal docente para o ensino de disciplinas peculiares ao ensino agrícola, ou à formação para cargos administrativos das instituições de ensino agrícola. O primeiro curso com a duração de dois anos e os outros com a duração de um ano. (BRASIL, 1946a, s.p., grifo nosso).

Com essa legislação, nasceram os cursos técnicos, os cursos para formação de

professores e administradores do ensino agrícola. Contudo, muitas foram as críticas a respeito da Lei Orgânica do Ensino Agrícola, sobretudo ao caráter técnico dos cursos e à limitação no acesso ao ensino superior para os concluintes dos cursos técnicos, uma vez que esse acesso só poderia acontecer quando os cursos estivessem diretamente relacionados.

De fato, as restrições de acesso só foram retiradas pela Lei nº. 1.821 de 12 de março de 1953, que estabeleceu a equivalência dos cursos técnicos com o secundário para efeito de matrícula nos cursos superiores (BRASIL, 1953). A partir dessa legislação, os técnicos agrícolas adquiriram o direito de ingressar em qualquer curso superior.

No mesmo ano de criação da Lei Orgânica do Ensino Agrícola, também foi promulgada a Constituição Federal de 1946. Esse documento, além de prever a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, também deliberou a respeito do acesso do trabalhador rural a terra:

[...] a lei facilitará a fixação do homem no campo, estabelecendo planos de colonização e de aproveitamento das terras públicas. Para esse fim, serão preferidos os nacionais e, dentre eles, os habitantes das zonas empobrecidas e os desempregados.

§ 1º - Os Estados assegurarão aos posseiros de terras devolutas, que nelas tenham morada habitual, preferência para aquisição até vinte e cinco hectares. (BRASIL, 1946b, s.p., Art. 156).

Essas deliberações constitucionais surgiram como estratégias governamentais para conter os conflitos presentes nas disputas políticas e ideológicas pela reforma agrária. No entanto, a pouca eficiência das políticas agrícolas, o processo de industrialização e a concentração de renda, inerente à lógica capitalista, forçavam cada vez mais o êxodo rural, acirrando os ânimos entre os latifundiários, o governo e os trabalhadores rurais. A esse respeito, Salis (2008) salienta que,

[...] a partir da década de 50, os debates em torno da concretização de medidas legais para a efetivação da reforma agrária disseminaram-se pelo país. Tal expansão, sem dúvida, pode ser entendida como um reflexo do reordenamento político, econômico e social imposto pelo período pós-guerra e, principalmente, pela Guerra Fria. Direita e esquerda assimilaram o discurso sobre a reforma como um dos instrumentos principais para que o país atingisse o 'status' de 'nação moderna'. Obviamente, a definição de 'nação moderna' não tinha o mesmo significado para ambos os lados, tampouco coincidiam quanto à natureza da reforma agrária a ser implementada. No entanto, dessa polarização resultou a emergência da reforma agrária enquanto uma questão essencialmente política que encobria interesses de classe e grupos bem distintos. (SALIS, 2008, p. 14).

Essa passagem retrata as fortes tensões vivenciadas a partir de 1950, principalmente acerca da reforma agrária, um período fortemente marcado pelo sistema corporativista herdado do Estado Novo, e aumento da intervenção estatal nas questões sociais. A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que foi promulgada somente em 1961 (LDB nº. 4.024, de 20 de dezembro), reordenou o ensino agrícola em três níveis: Primário, Médio e Superior. Contudo, as instituições de ensino agrícola continuaram subordinadas ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. Essa legislação, entre outras deliberações, definiu que os cursos técnicos seriam ministrados nos ginásios, com duração de quatro anos, e nos colégios, com duração mínima de três anos. Dizia o texto da LDB de 1961:

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

§ 2º - O 2º ciclo incluirá além das disciplinas específicas do ensino técnico, cinco do curso colegial secundário, sendo uma optativa. (BRASIL, 1961, s.p., Art. 47).

Com essa deliberação, muitas escolas agrícolas foram transformadas em ginásios, e diversas escolas agrotécnicas, em colégios. A LDB nº. 4.024/1.961, no Capítulo IV, também previu que a formação de professores para o ensino médio seria “[...] feita nas faculdades de filosofia, ciências e letras e a de **professores de disciplinas específicas de ensino médio técnico em cursos especiais de educação técnica**” (BRASIL, 1961, s.p., Art. 59, grifo nosso). Nesse sentido, os professores dos cursos técnicos oferecidos pelos colégios agrícolas estariam em duas modalidades formativas.

Ainda na vigência da lei, a Fazenda Modelo de Criação de Catu, criada em 1918, foi transformada em Colégio Agrícola Federal de Catu (Decreto nº. 53.666, de 05 de março de 1964). Início-se, assim, uma nova fase do ensino agrícola da Bahia em meio ao regime ditatorial civil-militar implantado no Brasil em 1964, conforme apresentaremos mais à frente.

2.1.2 A educação profissional em agropecuária no contexto das políticas do governo civil-militar: desenvolvimento rural e reformas

A educação profissional em agropecuária brasileira foi alvo de grandes reformas durante o período do governo ditatorial civil-militar de forma associada com as políticas de desenvolvimento rural, em um contexto de conflitos em torno da reforma agrária e dos direitos políticos e sociais. Ou seja, é um produto das contradições desse processo. Portanto, é um equívoco acreditar que a compreensão dessa modalidade educacional tenha existência em

si mesma.

Desse modo, para entender a implantação da educação profissional em agropecuária no período da ditadura civil-militar e os desdobramentos na atualidade, é necessário entender as políticas do Estado e as contradições do capitalismo, da exploração e da expropriação da terra e do trabalhador rural em processos históricos dialéticos. Aliás, Marx já salientava que “[...] a produção capitalista só desenvolve a técnica e a combinação do processo de produção social na medida em que solapa os mananciais de toda riqueza: a terra e o trabalho.” (MARX, 2013, p. 574).

Também, não é demais recordar que a Bahia não ficou de fora das reformas da educação profissional em agropecuária nos períodos anterior, simultâneo e posterior ao Golpe de 1964. Em 05 de março de 1964, foi criada no estado a primeira instituição federal habilitada para oferecer o curso técnico agrícola de nível médio. Ou seja, o Decreto nº. 53.666 transferiu “[...] a sede da Fazenda Federal de Criação de Catu, no Estado da Bahia, do Departamento de Promoção Agropecuária, para a área ocupada pelo Posto Agropecuário de Entre-Rios e [criou] o Colégio Agrícola de Catu”. (BRASIL, 1964, s.p.).

Há de se considerar que o ato de criação aconteceu 26 dias antes do golpe de Estado (1964), mas a instituição só entrou em funcionamento em 1969. No ano de criação, o Brasil vivia momentos de fortes conflitos sociais, relacionados principalmente com as questões agrárias. Conforme salienta Salis,

[...] no início dos anos 60, na vigência do governo de João Goulart, as contendas referentes à reforma agrária exacerbaram-se. As causas para a crescente radicalização no período foram impulsionadas: por sua política de defesa das reformas de base, principalmente a agrária; pela ampliação dos conflitos fundiários; pela proliferação dos movimentos de luta pela terra; e pelo agravamento da crise econômica que acompanhou todo o seu governo. (SALIS, 2008, p. 14).

Do mesmo modo, Martins (2004) acrescenta que, antes da intervenção militar de 1964, projetos com o mesmo rótulo de reforma agrária eram desencontrados, uns em nome do conservadorismo, e outros em nome da revolução, com disputa pelo controle político dos procedimentos, resultados e formatos finais. O desfecho desses embates foi o golpe civil-militar que destituiu o presidente João Goulart (Jango) e instalou o regime ditatorial. Cabe salientar que “o golpe de 31 de março de 64 contou com um grande respaldo dos meios de comunicação e, no seio da sociedade civil, o apoio também não foi nada desprezível.” (SALIS, 2008, p. 15).

Os militares assumiram o poder executivo e construíram alianças com vistas à governabilidade e à realização das reformas necessárias. Estas foram as principais questões enfrentadas: mudança da política externa, controle da inflação, modernização da agricultura e reforma agrária. A esse respeito, afirma Magalhães:

[...] com o golpe de 64, os governos militares adotaram um tipo de planejamento econômico visando dar continuidade ao avanço da acumulação capitalista e a eliminar os obstáculos que a dificultam. No escopo do planejamento se consubstanciam medidas prioritárias para o desenvolvimento de produção capitalista e da força de trabalho. Tudo isso acontece num contexto autoritário-burocrático de militarização sistemática do poder político e de imposição da doutrina de “segurança nacional e defesa hemisférica”, recomendada pelos Estados Unidos. (MAGALHÃES, 1992, p. 67).

Desse modo, para responder às lutas pela reforma agrária, foi criado, com a Lei nº. 4.504, de 30 de novembro de 1964, o Estatuto da Terra, que, embora tenha estabelecido no Art. 1º “os direitos e obrigações concernentes aos bens imóveis rurais, para os fins de execução da Reforma Agrária e promoção da Política Agrícola”, na verdade, combateu os movimentos sociais, privilegiando os grandes proprietários. No Capítulo III, o Estatuto prega a Assistência e Proteção à Economia Rural, por meio das diretrizes que fixaram políticas de:

[...] desenvolvimento rural, com o fim de prestar assistência social, técnica e fomentista e de estimular a produção agropecuária, de forma a que ela atenda não só ao consumo nacional, mas também à possibilidade de obtenção de excedentes exportáveis, serão mobilizados, entre outros, os seguintes meios:

- I - assistência técnica;
- II - produção e distribuição de sementes e mudas;
- III - criação, venda e distribuição de reprodutores e uso da inseminação artificial;
- IV - mecanização agrícola;
- V - cooperativismo;
- VI - assistência financeira e creditícia;
- VII - assistência à comercialização;
- VIII - industrialização e beneficiamento dos produtos;
- IX - eletrificação rural e obras de infraestrutura;
- X - seguro agrícola;
- XI - educação, através de estabelecimentos agrícolas de orientação profissional;
- XII - garantia de preços mínimos à produção agrícola. (BRASIL, 1964, s.p. Art. 73).

Do ponto de vista da educação, as diretrizes, como vemos no inciso XI, direcionam as políticas de ensino agrícola para a educação profissional, claramente conforme a vertente de “orientação profissional” (BRASIL, 1964, s.p., Art. 73). Nessa perspectiva, houve

redirecionamento da concepção de ensino técnico agrícola para os cursos da educação profissional em agropecuária, ou seja, para a grande área econômica da atividade rural. Assim, esses cursos deveriam qualificar técnicos para atuar na assistência técnica, na mecanização agrícola, no cooperativismo, na industrialização, no beneficiamento dos produtos e no uso da inseminação artificial. Essas políticas não só apresentaram elementos essenciais a serem inseridos nos currículos do ensino agrícola, como, também, vislumbraram uma formação mais completa para atender às demandas do setor produtivo.

Contudo, não podemos desconsiderar as contradições dessas políticas que, de certa forma, também, se aplicaram às reformas curriculares realizadas na educação profissional em agropecuária, conforme detalharemos posteriormente. Além disso, o Estatuto da Terra estabeleceu a criação do Instituto Nacional do Desenvolvimento Agrário (INDA) com a finalidade de “promover o desenvolvimento rural nos setores da colonização, da extensão rural e do cooperativismo.” (BRASIL, 1964, s.p., Art. 74) e regulamentou os

[...] direitos e obrigações concernentes aos bens imóveis rurais, para os fins de execução da Reforma Agrária e promoção da Política Agrícola.

§ 1º Considera-se Reforma Agrária o conjunto de medidas que visem a promover melhor distribuição da terra, mediante modificações no regime de sua posse e uso, a fim de atender aos princípios de justiça social e ao aumento de produtividade. (BRASIL, 1964, s.p., Art.1º).

No âmbito dessa normatização, a reforma agrária estava associada às políticas agrícolas e ao desenvolvimento rural. O Estatuto da Terra, por um lado, criara uma expectativa de acesso à terra para os trabalhadores rurais, mas, na verdade, continuava beneficiando os grandes proprietários de terras e, muitas vezes, inviabilizando a permanência de pequenos proprietários, trabalhadores agrícolas e sem-terra no meio rural.

Apesar das variações da política governamental em torno do tema da questão agrária, ao longo dos anos do governo militar, esse ponto doutrinário permaneceu intocado: a despolitização da questão fundiária e a exclusão política do campesinato das decisões sobre seus próprios interesses, que redundaram basicamente em restrições severas à cidadania dos trabalhadores do campo, além, é claro, do banimento da atividade política do campo, sobretudo a dos grupos populares e de oposição, que assumiram, como corretas, as lutas camponesas (MARTINS, 1982).

Ao lado do Estatuto da Terra, o governo também implantou uma política de colonização do Norte do país, visando atrair famílias do Sul e do Nordeste para habitar regiões consideradas despovoadas. Além disso, no que se refere ao Estatuto da Terra, Martins

elucida:

[...] para que o governo federal enquadre e administre institucionalmente as reivindicações e os surtos de inquietação camponesa: o Estatuto abre a possibilidade da reforma agrária localizada e restrita nas áreas de tensão social grave, ao mesmo tempo que descarta a possibilidade de uma reforma agrária de âmbito nacional. O governo militar poderá, assim, a partir de então, controlar duas tendências aparentemente contraditórias em favor da primeira: de um lado uma política deliberada de concentração fundiária e de constituição de grandes empresas no campo; de outro lado, uma política de redistribuição de terras nos lugares em que as tensões sociais possam ser definidas como um perigo à segurança nacional, isto é, à estabilidade do regime militar. (MARTINS, 1981, p. 31).

Na verdade, o processo histórico vivenciado desde o regime ditatorial civil-militar carrega, na sua essência, as contradições que foram geradas no confronto de classes. A interpretação do passado revela resultados nada animadores para a classe trabalhadora, particularmente para aqueles que lutam pelo direito a terra, numa concepção mais ampla de superação da exploração e da expropriação da terra e do trabalho.

Como podemos observar na Tabela 1A, no Apêndice C, nos últimos trinta anos, o quantitativo de pessoas ocupadas em estabelecimentos agropecuários diminuiu de 23,3 milhões para pouco mais de 16,5 milhões, conforme dados do último Censo Agropecuário, realizado no ano de 2006 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE) e os anteriores.

Do mesmo modo, a média de pessoal ocupado em estabelecimentos agropecuários, que era de 9,74 pessoas por estabelecimento em 1920, passou por redução em cada Censo Agropecuário realizado, até o último apresentado pelo IBGE, no ano de 2006, quando atingiu o percentual mínimo de 3,2 pessoas por estabelecimento agropecuário.

Acrescentamos ainda que, no ano de 1960, a população brasileira era de 72,78 milhões de habitantes e, no ano de 2015, alcançou a casa de 190,73 milhões de pessoas, um aumento real de 162% da população total no período analisado. Contudo, o número de trabalhadores em atividades agropecuárias, que era de 15.633.985 pessoas no ano 1960, oscilou para 16.568.205 pessoas em 2006, um acréscimo de apenas 5% no período entre 1960 a 2006 (IBGE/Censo Agropecuária, 1920/2006; IBGE, 2015).

Baseados nesses dados, verificamos a seguinte contradição: o número de profissionais em atividade no ramo de agropecuária é proporcionalmente inverso ao aumento da produção agrícola brasileira das últimas décadas. Nesse sentido, a cada período analisado, por mais que a população tenha aumentado e que tenham sido criados novos estabelecimentos

agropecuários, os campos de trabalho não aumentaram na mesma proporção.

As medidas adotadas pelo Estado, no regime ditatorial, de forma solidária com o sistema capitalista, ampliaram ainda mais o êxodo rural e a expropriação das pequenas propriedades, deixando mais vulneráveis os pequenos produtores rurais diante das políticas de desenvolvimento da produção e do agronegócio. Contudo, o incremento de máquinas e tecnologias no meio rural, que inviabilizou as pequenas propriedades de produção agrícola, ao mesmo tempo beneficiou as grandes lavouras e aumentou a produção agrícola. Acrescentamos ainda que mais de 120 mil pessoas estavam na fila de espera de um pedaço de terra pelo programa de assentamento da reforma agrária brasileira.

Esses dados reforçam uma das teses de Marx de que “[...] é na esfera da agricultura que a grande indústria atua de modo mais revolucionário, ao liquidar o baluarte da velha sociedade, o ‘camponês’, substituído pelo trabalhador assalariado”. (MARX, 2013, p. 572). O sistema capitalista reduz cada vez mais a demanda de mão de obra agrícola, substituindo-a pelo trabalho das máquinas, que exige uma formação mínima para operar os botões das máquinas, uma mão de obra de fácil substituição.

Segundo Sorj (1986), a partir da década de 1960, o processo de modernização da agricultura aumentou a dependência do uso de máquinas, fertilizantes e defensivos agrícolas:

Seja no caso da produção agrícola, tanto para a exportação quanto para o atendimento do mercado interno, da pequena ou da grande propriedade, o crescimento da agricultura passa a depender da existência da indústria de insumos e maquinarias agrícola e dos processos de elaboração industrial, modificando dessa forma o lugar e importância das diferentes classes na produção agrícola. (SORJ, 1986, p 12).

Há de se considerar que a análise sobre a produção capitalista feita por Marx (2013) continua válida, como é possível verificar neste excerto:

[...] método de produção mais rotineiro e irracional cede lugar à aplicação consciente da tecnologia da ciência. O modo de produção capitalista consome a ruptura do laço familiar original que unia agricultura e manufatura e envolvia a forma infantilmente rudimentar de ambas. [...] com a predominância sempre crescente da população urbana, amontoadas em grandes centros pela produção capitalista, esta, por um lado, acumula a força motriz histórica da sociedade e, por outro lado, desvirtua o metabolismo entre o homem e a terra, isto é, o retorno do solo daqueles elementos que lhe são constitutivos e foram consumidos pelo homem sob forma de alimentos e vestimentas, retorno que é a eterna condição natural de fertilidade permanente do solo. Com isso, ele destrói tanto a saúde física dos trabalhadores urbanos como a vida espiritual dos trabalhadores rurais. (MARX, 2013, p. 572).

Nesse sentido, o trabalhador agrícola é alvo fácil do capitalismo no processo de desenvolvimento da produção agrícola. O capitalismo não só destrói os recursos naturais, mas, também, expropria o trabalhador rural de suas terras, para transformá-lo em refém do próprio modelo econômico.

Contudo, os produtos agrícolas voltados para o agronegócio e a produção industrial tiveram uma safra recorde nos últimos cinquenta anos, principalmente, a soja. Segundo a Organização das Nações Unidas para a Alimentação e a Agricultura (FAO), no ano de 1965 foram colhidas 431.834 toneladas de soja. Com o passar dos anos, a colheita aumentou de forma tão considerável que, em 2005, ultrapassou a casa dos 22,8 milhões de toneladas, um acréscimo de 5.201,9 % em quarenta anos (FAO, 2006), e a previsão para o ano de 2015 foi de 32.069.387 de toneladas (IBGE, 2015).

Há de se considerar que o aumento da produção agrícola nos últimos cinquenta anos teve início durante o regime militar, beneficiado, de certa forma, pelas políticas de desenvolvimento rural, criadas com o Estatuto da Terra de 1964, tendo em vista que as políticas de “assistência financeira e creditícia” foram utilizadas para financiar o agronegócio e que a educação profissional em agropecuária foi manipulada pelo Estado para criar mão de obra com formação específica para atender às demandas do mercado. Nesse sentido, os técnicos qualificados pelo Estado contribuíram para o desenvolvimento da produção agrícola e para o suporte técnico. No entanto, essas mesmas políticas que financiaram o desenvolvimento da produção agrícola em larga escala, com uso de máquinas modernas, tecnologias avançadas, insumos e agrotóxicos, substituíram, em contrapartida, a mão de obra nas atividades agrícolas por máquinas, inviabilizando a produção agrícola das pequenas propriedades que não tinham acesso ao crédito para modernizar os meios de produção e concorrer com os grandes latifúndios em pé de igualdade. Marx, ao analisar os processos de modernização do meio rural da sociedade capitalista, registrou n’ *O Capital* que

[...] as condições técnicas do processo de trabalho podem ser revolucionadas de modo que, por exemplo, se antes dez trabalhadores, usando dez ferramentas de baixo valor trabalhavam uma quantidade relativamente pequena de matéria-prima, agora apenas um trabalhador usando uma máquina mais cara, trabalha uma quantidade de matéria-prima cem vezes maior. (MARX, 2013, p. 287-288).

Desse modo, o trabalho humano é substituído pelo trabalho mecanizado, e o trabalhador é explorado ainda mais, como afirmou Marx:

[...] assim como na indústria urbana, na agricultura moderna o incremento da força produtiva e a maior mobilização do trabalho são obtidos por meio da devastação e do esgotamento da própria força de trabalho. E todo progresso da agricultura capitalista é um progresso da arte de saquear não só o trabalhador, mas também o solo, pois cada progresso alcançado no aumento da fertilidade do solo por certo período é ao mesmo tempo um progresso de esgotamento das fontes duradouras dessa fertilidade. (MARX, 2013, p. 573).

A crítica feita por Marx (2013) a respeito do processo de modernização da produção agrícola é perfeitamente válida para a realidade brasileira: com os governos militares foram intensificados os processos de modernização rural, que tomaram como base o incremento de máquinas na produção agrícola, o uso de tecnologias e de profissionais formados pelos cursos da educação profissional em agropecuária, expropriando, contudo, as terras e o trabalho dos povos do campo, favorecendo a produção moderna capitalista, que prioriza os grandes latifúndios e a criação de indústrias rurais multinacionais. Nesse sentido, o avanço do capitalismo no campo, como salientam Fernandes, Cerioli e Caldart, esteve baseado em três elementos fundamentais:

[...] um desenvolvimento *desigual*, nos diferentes produtos agrícolas e nas diferentes regiões; um processo *excludente*, que expulsou e continua expulsando camponeses para as cidades e para regiões diferentes de sua origem; e um modelo de agricultura que convive e reproduz *atrasados* e *modernos*, desde que subordinadas ambas as lógicas do capital. [...] foram mais de 30 milhões de pessoas entre 1960 - 1980, sendo que 16 milhões migraram somente na década de 70. (FERNANDES; CERIOLI; CALDART 2004, p. 28).

Esses dados revelam as contradições das políticas agrárias brasileiras durante o período do regime ditatorial civil-militar e até os dias de hoje, pois pouca coisa mudou; ao contrário, o capitalismo tem aumentado o protagonismo no meio rural. Essas políticas, por um lado, beneficiam os grandes proprietários e o agronegócio, por outro, inviabilizam a permanência dos pequenos proprietários rurais no campo e, também, a agricultura familiar. Nesse processo, o trabalhador rural se tornou refém do sistema capitalista, não lhe restando alternativa, a não ser abandonar as terras e submeter-se ao trabalho precário do meio urbano, ou tornar-se empregado nas grandes fazendas.

Contudo, ainda há luta de classe e resistência no meio rural, onde vive uma população que, mesmo em condições precárias, não desistiu de lutar para manter as pequenas propriedades. O total de moradores da zona rural, em 2014, representava um percentual de

14,57% da população brasileira (FAO, 2015). O governo mantém essa população no esquecimento e dirige suas ações para os latifundiários e os produtores do agronegócio com importantes quantias para financiamentos e com ações de segurança para as grandes propriedades privadas contra invasão ou prejuízos financeiros por questões climáticas, mesmo sabendo do trabalho relevante realizado pela agricultura familiar na produção de alimento e das reais dificuldades enfrentadas pelos trabalhadores rurais. Segundo o relatório do Rio+20, evento organizado pela ONU, em 2012, na cidade do Rio de Janeiro:

[...] os agricultores que trabalham menos de dez hectares de terras representam cerca de um terço da população do mundo e uma grande maioria de pessoas em pobreza extrema. A agricultura é o maior empregador único, proporcionando meios de subsistência para 40% da população global atual. É a maior fonte de renda e emprego para famílias rurais pobres. [...] os pequenos agricultores fornecem até 80% dos alimentos nos países em desenvolvimento, então investir neles é uma forma importante de aumentar a produção de alimentos. (ONU, 2012, s.p.).

Essa realidade global é muito semelhante à da produção de alimento pelas pequenas áreas de agricultura familiar no Brasil. Segundo Guilherme Cassel, ex-ministro de Desenvolvimento Agrário, é a agricultura familiar “[...] que produz 70% do que consumimos no dia a dia. Os 4,1 milhões de estabelecimentos agricultores e agricultoras familiares contribuem hoje com 56% de leite, 67% do feijão, 89% da mandioca, 70% de frangos e 75% de cebola produzida no país, entre outros produtos” (CASSEL, 2008, p. A3). As políticas agrícolas, entretanto, não oferecem as mesmas condições de trabalho para essa categoria de produtores, como fazem para o grande proprietário. Os dados do financiamento agrícola do ano de 2010 revelam que os Bancos, em parceria com o governo federal, liberaram R\$ 98.299.256,00 para financiar a produção de feijão e R\$ 906.569.202,00 para a produção de soja (IBGE, 2011), o que, de certa forma, estabelece uma prioridade a favor da produção em grande escala, num percentual superior a 924% para os grãos destinados ao processo industrial exportador.

Em relação ao uso das terras para o plantio, a FAO registrou, em 2012, que apenas 7 milhões de hectares das terras brasileiras são cultivadas de forma permanente, 72.61 milhões de hectares foram caracterizadas como outras terras, e 515,13 milhões de hectares das terras nunca foram cultivadas (FAO, 2015). Ou seja, o uso da terra ainda é muito contraditório, de modo que existem muitos campesinos sem terra para trabalhar, e muitas terras sem produzir.

De acordo com o depoimento de Vigna (2015, s.p.), em 2011 existiam “[...] 180 mil acampados à espera de um lote da reforma agrária [e] quase 800 mil famílias assentadas que

se debatem sem ou com pouca infraestrutura”.

Para agravar ainda mais essa situação, nos últimos oito anos houve uma redução muito grande no número de assentados pelo programa de reforma agrária do Instituto Nacional de Controle da Reforma Agrária (Incra) em todo o Brasil, conforme Tabela 2A, do Apêndice C. Os dados foram levantados desde o ano de 1994, quando foram assentadas 58.317 famílias. Nos anos seguintes, os números oscilaram entre acréscimos e reduções, com variações entre o máximo de 136.358 no ano de 2006 e o mínimo de 22.021 assentados em 2011. (INCRA, 2015).

O número de assentados pelo Incra nos últimos anos, conforme apresentamos na Tabela 2A do Apêndice C, juntamente com o depoimento Vigna (2015), representante do Movimento dos trabalhadores sem terra, revela que as políticas de reforma agrária em vigência desde o regime ditatorial civil-militar não são suficientes para atender às necessidades de manutenção dos trabalhadores rurais nas pequenas propriedades tampouco as demandas dos que lutam pela posse da terra.

As contradições agrárias brasileiras não se limitam às disputas pela propriedade da terra. Atualmente, a fase de desenvolvimento agrícola para produção de soja, milho, cana-de-açúcar e mamonas em grande escala no agronegócio, financiada por empréstimos e incentivos governamentais, vem provocando muitos questionamentos, tendo em vista que essa forma capitalista de produção é destinada à fabricação de biocombustíveis e biodiesel, e não à fabricação de alimentos para a população. Essa forma de destinação dos produtos agrícolas gera uma crise alimentar: redução da oferta de matéria-prima para a fabricação de alimentos derivados desses produtos e elevação dos preços dos derivados alimentícios.

Aliás, na concepção de Fernandes, Cerioli e Caldart,

[...] não há mais espaço para a agricultura familiar de subsistência ou voltada para mercados locais, pois a agricultura patronal está globalizada e voltada para a exportação. Quem reage a este modelo tem enfrentado a prepotência e a violência das oligarquias rurais que controlam os latifúndios improdutivos e parte do Estado. (FERNANDES; CERIOLI; CALDART 2004, p. 47).

Ao mesmo tempo em que o cerco do capitalismo se fecha para o pequeno produtor e para agricultura familiar, os trabalhadores rurais também são submetidos a diferentes formas de produção que envolvem a utilização de máquinas e equipamentos. Assim, desenvolvimento rural, além de negar a produção dos trabalhadores que vivem do campo, impõe a necessidade de qualificação para inserção no atual modelo.

Sobre essa questão, Brandão acrescenta:

[...] o processo de crescimento econômico no Brasil avançou sempre sem possibilidade de maior “homogeneização” social ou regional que pudesse arrastar e acicatar o conjunto das atividades econômicas terciárias, **agropecuárias**, de suporte infraestrutural etc. na organização de forças produtivas impulsoras mais dinâmicas. Transformações materiais abrangentes se processaram, porém nunca foram acompanhadas de maior acesso, por parte da maioria da população, à **propriedade**, à **terra rural** ou urbana, à **educação** e à saúde de qualidade, à moradia, aos serviços urbanos, à inserção formal no mercado de trabalho, à renda com permanência e segurança, ou seja, configura-se uma massa popular sem direito à cidade ou as suas economias urbanas modernas. (BRANDÃO, 2010, p. 63, grifo nosso).

Nesse sentido, as políticas de reformas educacionais e de desenvolvimento agrário, centradas nos interesses do capitalismo, e as questões relacionadas à posse da terra e à reforma agrária continuam muito tensas. Os processos de exclusão dos povos do campo não são pacíficos, e os movimentos sociais contra-hegemônicos lutam pela posse da terra, pela necessidade de reforma agrária e por uma educação específica para os povos do campo e no campo. Do lado oposto, estão os grandes empresários e os fazendeiros em defesa dos latifúndios e da propriedade privada improdutiva. Desse confronto foram concebidos alguns assentamentos, algumas vitórias para a classe trabalhadora e muitas perdas, expropriação das terras do trabalhador rural e até assassinato de líderes, como Chico Mendes, em 22 de dezembro de 1988, no Acre, e o Massacre do Eldorado dos Carajás, em 17 de abril de 1996, com a morte de dezenove sem-terra e de Dorothy Mae Stang, assassinada no Pará em 12 de fevereiro de 2005, entre outros.

Diante do exposto e dos reflexos dessas contradições na produção agrícola e reverberações na educação profissional em agropecuária, passamos a comentar o processo de reorganização das instituições, as reformas administrativas e demais deliberações durante o regime ditatorial civil-militar.

O documento balizador da gestão dos governos militares, o Decreto-Lei nº. 200, de 25 de fevereiro de 1967, dispõe sobre a organização da administração federal e estabelece diretrizes para a reforma administrativa, além de outras providências.

2.1.3 A educação profissional em agropecuária e as reformas subordinadas ao Ministério da Educação e Cultura: deliberações e reorganizações do governo militar

A educação profissional em agropecuária, durante o governo militar, foi transferida do Ministério da Agricultura para o Ministério da Educação e Cultura e passou por profundas

reformas, associando-se ainda mais aos interesses do capitalismo. Naquele contexto, foi construída a ideia de fortalecimento do desenvolvimento rural, que estava relacionado, de certa forma, com maior direcionamento das políticas educacionais para o setor produtivo. Além disso, algumas características da administração federal do período militar eram: “I - Planejamento. II - Coordenação. III - Descentralização. IV - Delegação de Competência. V - Controle.” (BRASIL, 1967a, s.p., Art. 6º).

A reestruturação da administração federal durante o regime ditatorial civil-militar foi orientada pelo Decreto-Lei nº. 200 de 25 de fevereiro de 1967. A partir dessa lei, o governo federal emitiu vários decretos e regulamentos para dispor “[...] sobre a subordinação e vinculação de órgãos e entidades aos diversos Ministérios, em harmonia com a área de competência destes, disciplinando a transferência de repartições e órgãos.” (BRASIL, 1967a, s.p., Art. 154). Do mesmo modo, delegou ao Ministério da Educação e Cultura (MEC) a competência para as áreas de educação, ensino e magistério. A única exceção concebida foi para o ensino militar, que permaneceu inalterado.

Em atendimento a essa deliberação, as instituições de ensino agrícola, que estavam subordinadas ao Ministério da Agricultura, foram transferidas para o Ministério da Educação e Cultura, por meio do Decreto nº. 60.731, de 19 de maio de 1967. Nos termos desse decreto,

Os órgãos de ensino vinculados ou subordinados ao Ministério da Agricultura ficam transferidos para o Ministério da Educação e Cultura, nos termos do Art. 6º da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, combinado com o artigo 154 do Decreto-lei nº 200, de 25 de fevereiro de 1967. (BRASIL, 1967b, s.p., Art. 1º).

O Decreto nº.º 60.731 de 19 de maio de 1967 também transformou a Coordenação da Superintendência do Ministério da Agricultura e Veterinária em Diretoria de Ensino Agrícola, subordinada ao MEC, e coordenou as instituições de ensino agrícola durante o regime militar.

Do mesmo modo, o Colégio Agrícola Federal de Catu, criado em 1964, que ainda não estava em funcionamento, foi transferido do Ministério da Agricultura para o MEC. Foi também nesse período que o Decreto 62.178, de 25 de janeiro de 1968, transformou os ginásios agrícolas de Rio Verde (Goiás), Passo Fundo (Rio Grande do Sul), Rio Pomba (Minas Gerais) em colégios agrícolas e, como centro de formação de mão de obra qualificada em pecuária, o Ginásio Agrícola de Urutaí, em Goiás (BRASIL, 1968, Art. 5º). Do mesmo modo, o decreto transferiu várias instituições de ensino agrícola para as universidades federais e, ao mesmo tempo, autorizou o funcionamento como colégios:

Art. 1. Ficam transferidos, com seus bens, instalações, equipamentos, verbas e pessoal, os seguintes estabelecimentos de ensino agrícola, de nível médio: O Colégio Agrícola de Santa Maria, o Colégio Agrícola de Alegrete e, como colégios, os Ginásios Agrícolas de General Vargas e de Frederico Westphalen, para a Universidade Federal de Santa Maria; O Colégio Agrícola "Nilo Peçanha", de Pinheiral, para a Universidade Federal Fluminense; O Colégio Agrícola "Vidal de Negreiros", de Bananeiras e, como colégio, o Ginásio Agrícola de Catolé do Rocha, para a Universidade Federal da Paraíba; O Colégio Agrícola de Camboriú e, como colégio o Ginásio Agrícola "Senador Gomes de Oliveira", de Araquari, para a Universidade Federal de Santa Catarina; O Colégio Agrícola "Visconde da Graça", e o Colégio de Economia Doméstica Rural de Pelotas, para a Universidade Federal Rural de Rio Grande do Sul; O Ginásio Agrícola de Tarumirim, como colégio para a Universidade Federal de Minas Gerais. (BRASIL, 1968, s.p.).

A subordinação das instituições de ensino agrícola ao MEC facilitou o planejamento e a inclusão dessa modalidade educacional nas deliberações desse ministério. Logo em seguida o Decreto nº. 62.178, de 25 de janeiro de 1968, padronizou um conjunto de instituições como colégios agrícolas para oferta do curso técnico. Contudo, não interrompeu os convênios estabelecidos anteriormente pelo Ministério da Agricultura e as parcerias econômicas e educacionais entre o Brasil e os Estados Unidos, a exemplo do convênio firmado, em 5 de maio de 1966, entre o Ministério da Agricultura, a *United States Agency for International Development* (USAID) e o Conselho de Cooperação Técnica da Aliança para o Progresso (Contap).

O Convênio MEC/USAID/CONTAP tinha os seguintes objetivos: reorganizar o ensino agrícola de nível médio, promover o treinamento e o aperfeiçoamento de professores e administradores dessa modalidade educativa e elaborar livros e outros materiais didáticos de laboratórios e de campo de trabalho (ALVES, 1968). Uma das ações prioritárias para a educação profissional em agropecuária foi a implantação do sistema escola-fazenda em várias instituições de ensino agrícola, o financiamento e a reestruturação das instituições de ensino agrícola segundo os princípios de escola-fazenda, a criação das Unidades Educativas de Produção (UEPs), laboratórios, bibliotecas, salas de aulas e a compra de equipamentos, além das reformas dos refeitórios e alojamentos. O sistema escola-fazenda era

[...] constituído de Unidades Educativas de Produção (UEP) que compreendem a criação de animais de pequeno, médio e grande porte, e culturas temporárias e perenes, com sazonalidade diversificada. Nas UEP os alunos [desenvolviam], no decorrer do ano, Projetos Agrícolas Orientados

(PAO) que concorrem de forma efetiva para a sua formação prática. (BRASIL, 1994, p. 8).

A educação profissional em agropecuária passou por grandes intervenções e reformas estruturais, ante a necessidade de preparar as instituições de ensino agrícola para atender às demandas de profissionais criados pelo processo de desenvolvimento rural brasileiro. O final da década de 1960 e toda a década de 1970 foram marcados por uma fase de crescimento econômico, denominado “milagre econômico”, que justificava os investimentos na formação de mão de obra para atender às demandas do mercado de trabalho, o que aumentou o protagonismo do governo na educação profissional e no seu produto final – o técnico de nível médio.

No que se refere às atividades desenvolvidas por esse profissional, a Lei nº. 5.524, de 5 de novembro de 1968, regulamentou as profissões de técnico industrial e técnico agrícola de nível médio, cujas principais atividades inerentes eram:

- I - conduzir a execução técnica dos trabalhos de sua especialidade;
- II - prestar assistência técnica no estudo e desenvolvimento de projetos e pesquisas tecnológicas;
- III - orientar e coordenar a execução dos serviços de manutenção de equipamentos e instalações;
- IV - dar assistência técnica na compra, venda e utilização de produtos e equipamentos especializados;
- V - responsabilizar-se pela elaboração e execução de projetos, compatíveis com a respectiva formação profissional. (BRASIL, 1968, s.p., Art. 2º).

Ao deliberar sobre as atividades inerentes à profissão do técnico de nível médio, essa legislação associou as atividades de produção do setor industrial às do setor agrícola, de forma ampla, como se não existissem tensões e contradições entre esses dois tipos de produção. Além disso, dizia no artigo 3º que a prerrogativa do exercício da profissão de técnico era destinada aos concluintes dos cursos do segundo ciclo do ensino técnico de nível médio. Vale lembrar que, nesse período, o ensino técnico de nível médio era regulamentado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº. 4.024/1961), por isso caberia aos colégios agrícolas oferecer os cursos técnicos agrícolas de nível médio.

A regulamentação das atividades inerentes aos técnicos agrícolas foi muito significativa não só para os profissionais, como, também, para os colégios agrícolas, que passaram a ser mais valorizados e procurados. A relevância para os técnicos agrícolas estava, também, em ter retirado, de certo modo, a dependência ao trabalho dos agrônomos, definindo a obrigatoriedade da habilitação em instituições específicas para preenchimento dos cargos de

técnicos de nível médio no serviço público ou na economia privada. Contudo, o Estado e a produção capitalista tiveram benefícios pela possibilidade de substituir os serviços prestados pelos agrônomos, em algumas atividades produtivas, pela mão de obra mais barata dos técnicos agrícolas.

No que se refere às questões agrárias, a Lei nº. 5.524, de 5 de novembro de 1968, veio ao encontro das demandas de assistência técnica criadas pelo Estatuto da Terra (Lei nº. 4.504, de 30 de novembro de 1964), pela Associação Brasileira de Crédito, pela Assistência Rural (ABCAR), pela Empresa de Assistência Técnica e Extensão (Emater) e pelas instituições financeiras, em meio a uma política de desenvolvimento agropecuário. Nesse sentido, as principais atividades dos técnicos agrícolas de nível médio eram elaborar projetos agrícolas, prestar assistência técnica, difundir tecnologias, vender e orientar a aplicação de fertilizantes e defensivos agrícolas para os produtores rurais.

Devemos considerar, também, que boa parte das máquinas, equipamentos e defensivos tinha como origem empresas multinacionais que atuavam no mercado brasileiro. Segundo Sorj (1986, p. 33), em “[...] um levantamento realizado a partir de uma amostra bastante representativa, 40 das 60 empresas agroindustriais consideradas de propriedade estrangeiras surgiram após 1960”. O autor acrescenta que a expansão das indústrias brasileiras de tratores e máquinas agrícolas foi rápida, enquanto a indústria de fertilizantes não teve o mesmo resultado, pois “Aparentemente, os grandes produtores mundiais de fertilizantes mantinham o Brasil como mercado importador e não estavam interessados na produção nacional de fertilizantes.” (SORJ, 1986, p. 36).

O trabalho dos técnicos, portanto, era extremamente necessário para os propósitos do desenvolvimento da produção agrícola brasileira e para a difusão das tecnologias impulsionadas pelo capitalismo entre os produtores rurais.

Cabe ainda acrescentar que, no período do regime ditatorial, o sistema educacional assumiu a função de preparar os recursos humanos sob forte influência da Teoria do Capital Humano de Schultz, que considerava a educação “[...] como investimento e, como tal, justificava a aplicação de recursos financeiros na área, trazendo mais benefícios econômicos para a sociedade.” (CARVALHO, 2003, p. 82). Aliás, na percepção de Frigotto (1995), a teoria do capital humano teria influenciado a concepção, as políticas e as práticas educativas no Brasil, em especial no período mais duro da ditadura militar. Essa percepção também é identificada por Magalhães (1992), como neste argumento:

[...] durante os anos finais da década de 60, a política de internacionalização da economia controlada pelo tripé Estado-Multinacionais-Grandes grupos domésticos, começa a dar resultados, através do crescimento industrial e do equilíbrio da balança de pagamento do país, favorecendo, assim uma euforia desenvolvimentista – sem desenvolvimento social – que inclui a necessidade de formação de recursos humanos para atender os diversos setores da economia. Sob essa ótica, a educação passa a ser vista como um fator importante para o desenvolvimento econômico. Tendo como suporte as teorias do capital humano e outras teorias da educação, geradas nos E.U.A., o planejamento educacional brasileiro se baseia em duas premissas básicas: uma, que os investimentos em educação contribuiriam para o aumento da produtividade e da renda, a nível nacional e individual (é uma aplicação da teoria Capital Humano). Outra apoiada na sociologia da Modernização, fundamentada no suposto papel determinante da educação na superação do atraso dos países subdesenvolvidos. (MAGALHÃES, 1992, p. 67-68).

Foi nesse contexto que o Colégio Agrícola de Catu, no ano de 1969, deu início às atividades pedagógicas, oferecendo, pela primeira vez na Bahia, o curso técnico agrícola.

2.1.4 Educação profissional em agropecuária: as experiências do colégio agrícola/escola agrotécnica federal de Catu no governo militar

A educação profissional em agropecuária começou as atividades pedagógicas na Bahia, em 1969, no Colégio Agrícola de Catu com a oferta do curso técnico agrícola. Essa instituição teve um curto período de funcionamento na vigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº. 4.024/1961). Ou seja, dois anos após as primeiras atividades pedagógicas, o colégio e as demais instituições de educação profissional em agropecuária foram submetidos a mais uma reforma educacional estabelecida pelo governo militar, dessa vez por deliberação da Lei nº. 5.692, de 11 de agosto de 1971:

Os currículos do ensino de 1º e 2º graus terão um núcleo comum obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos. (BRASIL, 1971, s.p.).

Em decorrência, o ensino de 2º grau foi orientado a ser implantado como profissionalizante, de qualificação para o trabalho e para a formação profissional, com uma prescrição curricular mínima dentro de um sistema único. Convém considerar as ponderações de Alves (1968) a respeito do projeto de criação dessa lei, que, na sua análise, contou com a assistência técnica de profissionais dos Estados Unidos, em consequência dos acordos de cooperação MEC/USAID.

Em síntese, a Lei 5.692/1971 implantou a educação profissional compulsória no ensino de 2º grau (atual ensino médio) para todas as escolas. Contudo, a oferta de educação profissional não era uma novidade para os colégios agrícolas e para as escolas técnicas federais, uma vez que essas instituições já ofereciam educação profissional. Desse modo, concordamos com Magalhães (1992, p. 73) ao afirmar que existia “[...] uma procura real pelos cursos oferecidos pelas escolas técnicas federais, normalmente consideradas qualificadas para formar técnicos do setor produtivo e que satisfazem a maior parte da demanda de profissionais do mercado de trabalho”.

Nesse sentido, os colégios agrícolas tinham uma situação diferenciada em relação às demais instituições públicas, que não tinham experiências com a educação profissional, e, que, por imposição da Lei 5.692/1971, foram obrigadas a criar cursos profissionalizantes sem infraestrutura adequada nem um quadro de professores preparados.

Na análise de Cunha (2005b, p. 13-14), “[...] os anos 70 foram de aventura profissionalizante. [...] na segurança que o autoritarismo propicia àqueles que usufruem o poder, chegou-se a dizer: ‘acabou o tempo dos doutores, agora é a voz dos técnicos’”. Acrescenta ainda o autor:

A profissionalização universal e compulsória no ensino de 2º grau, que continuou com os mesmos três anos do 2º ciclo (quatro, se houvesse estágio) pretendia, assim, desviar para o mercado de trabalho que estava em expansão (que se suponha por logo tempo) parte dos jovens que se candidatavam ao ensino superior, diminuindo a pressão sobre as universidades públicas que ofereciam curso de melhor qualidade e gratuitos, vantagens comparativas de grande valia. (CUNHA, 2005b, p. 15).

Houve reforma dos currículos escolares e ainda mais aprofundamento na concepção tecnicista, principalmente nos colégios agrícolas. Ainda na vigência da Lei nº 5.692/1971, o governo federal baixou o Decreto nº. 72.434, de 9 de julho de 1973, pelo qual ficou “[...] instituída a Coordenação Nacional do Ensino Agrícola - COAGRI - no Ministério da Educação e Cultura, [com a] finalidade de proporcionar, [...], assistência técnica e financeira a estabelecimentos especializados em ensino agrícola.” (BRASIL, 1973, s.p., Art. 1º).

Com a Coagri, surgiu o lema para os cursos da educação profissional em agropecuária: *aprender a fazer e fazer para aprender*. Não podemos desconsiderar a importância que teve a Coagri para o fortalecimento do ensino agrícola no processo de transformação dos colégios agrícolas em escolas agrotécnicas federais e do curso técnico agrícola em curso técnico em agropecuária. Ela foi criada para fortalecer as políticas educacionais voltadas para preparação

de técnicos de nível médio nos moldes exigidos pelo processo de desenvolvimento da produção em agropecuária.

Dois anos depois de ser criada, a Coagri foi reestruturada pelo Decreto nº 76.436, de 14 de setembro de 1975, que alterou as suas competências e criou a primeira coordenação destinada especificamente ao ensino de agropecuário. Assim a Coagri passou a ser Coordenação Nacional de Ensino Agropecuário, dentro do Ministério da Educação e Cultura, cuja primeira competência era “a promoção do desenvolvimento e da divulgação do ensino agropecuário, e o aperfeiçoamento de técnicos e auxiliares necessários ao respectivo setor.” (BRASIL, 1975, s.p., Art. 4º).

Em 1979, as instituições de ensino agrícola que estavam subordinadas à Coagri foram uniformizadas e padronizadas em uma rede federal de escolas agrotécnicas, com estabelecimentos distribuídos em diversos estados do território brasileiro. De acordo com o Decreto nº 83.935 (de 04 de setembro de 1979),

Os estabelecimentos de ensino subordinados à Coordenação Nacional de Ensino Agropecuário-COAGRI, órgão vinculado à Secretaria de Ensino de 1º e 2º Graus do Ministério da Educação e Cultura, terão a denominação uniforme de ESCOLA AGROTÉCNICA FEDERAL, seguida do nome da cidade em que se localiza o estabelecimento. (BRASIL, 1979, s.p., Art. 1º).

Com esse Decreto, as instituições de ensino agrícolas subordinadas à Coagri foram transformadas em escolas agrotécnicas federais, formando uma rede composta por 32 instituições, conforme Tabela 3A no Apêndice C, com iguais condições para oferecer os cursos da educação profissional em agropecuária: 11 (onze) no estado de Minas Gerais; 4 (quatro) em Pernambuco; 3 (três) no Espírito Santos; 2 (duas) nos estados do Ceará, Goiás, Rio Grande do Sul; e 1 (uma) escola em cada um dos seguintes estados: Alagoas, Amazonas, Bahia, Maranhão, Pará, Paraíba, Santa Catarina e Sergipe. Os cursos agrícolas foram reestruturados para a grande área de profissionalização que demandava o mercado produtivo de agropecuária.

Se, por um lado, esse foi o diferencial para se criar uma representação coletiva das EAFs, em defesa da categoria frente ao Ministério da Educação e Cultura e órgãos subordinados, nos debates e na elaboração das políticas de educação profissional em agropecuária sob a condução da Coagri, por outro lado, durante a ditadura civil-militar, ocorreu, de fato, uma expansão das escolas agrotécnicas federais no Brasil. Essas escolas federais foram dotadas de condições estruturais e humanas e, de certo modo, se tornaram um modelo para atender às demandas mercadológicas de técnicos em agropecuária.

Contudo, no início da década de 1980, o regime ditatorial civil-militar entrou em decadência, e aumentaram-se os debates em torno da elaboração de uma nova proposta de educação. Esse movimento contou com o apoio de intelectuais, sindicatos e associações de professores pesquisadores em prol de uma educação democrática, gratuita, laica e igualitária.

Também foram criadas mais três escolas agrotécnicas federais na Bahia, conforme veremos a seguir.

2.1.5 A educação profissional em agropecuária: a criação das escolas agrotécnicas federais de Guanambi, Santa Inês e Senhor do Bonfim, na Bahia

Após o fim do regime ditatorial civil-militar, a educação profissional em agropecuária oferecida nas escolas agrotécnicas federais, instituições de ensino, que, de certa forma, dispunham de condições estruturais para oferecer cursos profissionalizantes e atender à demanda do mercado de trabalho, foi alvo de reformas.

Nesse período, foram intensos os debates em torno de uma proposta de educação para o país, de elaboração de uma Constituição Federal do regime democrático, além do delineamento do projeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Eram debates promovidos por movimentos sociais contra-hegemônicos³, sob a liderança de entidades de representações sociais, como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), o Centro de Estudos de Educação e Sociedade (Cedes) e a Associação Nacional de Educação (Ande), que iniciaram as atividades nos anos de 1977, 1978 e 1979, respectivamente.

Segundo Frigotto e Ciavatta (2006), a década de 1980 foi marcada pelas dificuldades de transição da ditadura à redemocratização, principalmente com

[...] embates entre as frações de classe da burguesia brasileira (industrial, agrária e financeira) e seus vínculos com a burguesia mundial, e destas em confronto com a heterogênea classe trabalhadora e os movimentos sociais que se desenvolveram em seu interior. A questão democrática assume centralidade nos debates e nas lutas de todos os âmbitos da sociedade ao longo dessa década. (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2006, p. 74).

Apesar de conseguir alguns avanços, não foi possível delinear, de forma mais

³São estratégias educacionais gramscianas criadas fora da escola e do Estado “[...] para o desenvolvimento de intelectuais orgânicos, para mobilizar intelectuais burgueses desiludidos e aqueles intelectuais tradicionais da classe trabalhadora que se separam de suas origens de classe. Essa contra-hegemonia deveria ainda contribuir para a resistência da juventude trabalhadora ao uso das escolas como centros de manutenção e extensão da dominação burguesa”. (CARNOY, 1986, p. 33).

consistente, as propostas educacionais no texto da Constituição Federal (CF), que foi promulgada no ano de 1988. A CF de 1988 prevê a educação e o trabalho como direitos sociais, que, entre outras coisas, objetivam a melhoria da condição social (BRASIL, 1988).

Nos primeiros anos de vigência da Carta Magna de 1988, as escolas agrotécnicas federais passaram a ser subordinadas à Secretaria Nacional de Educação Tecnológica (Senete), por força do Decreto nº. 99.244/1990. A Senete reuniu as experiências consolidadas pelas escolas agrotécnicas federais e criou as diretrizes de funcionamento das instituições, cujo objetivo era:

[...] subsidiar as instituições de educação tecnológica vinculadas aos sistemas estadual, municipal e particular a buscar metodologias de ensino que dimensionem o **trabalho como parte integrante do processo educativo** e tenham na produção o resultado do processo ensino-aprendizagem. (BRASIL, 1990a, p. 5).

Apesar de mencionar que não pretendiam apresentar um modelo de escola, as diretrizes de funcionamento das escolas agrotécnicas, definidas pela Senete, compunham um documento que reunia as experiências vividas pela maioria das escolas agrotécnicas federais. O documento foi elaborado por representantes das Escolas Agrotécnicas Federais de Uberaba/MG, Alegre/ES, Uberaba/MG, Inconfidentes/MG, Catu/BA, Manaus/AM, Urutaí/GO, Sousa/PB, Cuiabá/MT, Sertão/RS e funcionários da Senete, com a colaboração dos diretores da área pedagógica, responsáveis pelos setores de projetos orientados e de alunos representantes das cooperativas-escola das EAFs e, também, de técnicos da Senete.

Cabe salientar que essas orientações foram criadas em um contexto de grandes debates sobre a reestruturação do sistema educacional para a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, possivelmente para protagonizar ainda mais o trabalho das escolas agrotécnicas na oferta de cursos da educação profissional em agropecuária.

No corpo dessa regulamentação, estavam incluídos relatos de experiências consolidadas na trajetória das escolas agrotécnicas federais, que foram organizadas pela Senete em formato de diretrizes de funcionamento. Segundo essa regulamentação,

[...] as escolas agrotécnicas, vinculadas à SENETE, possuem especificidades que as distinguem das demais [instituições de educação profissional], pois procuram conjugar educação-trabalho-produção, possibilitando o avanço progressivo para a melhoria da qualidade do ensino tecnológico na área agrícola. Educação e trabalho são indissociáveis e a sua incorporação à pedagogia que ora se desenvolve nas escolas é de fundamental importância, principalmente na superação da dicotomia teoria e prática, trabalho manual e

trabalho intelectual e entre os que planejam e os que executam. (BRASIL, 1990a, p. 9).

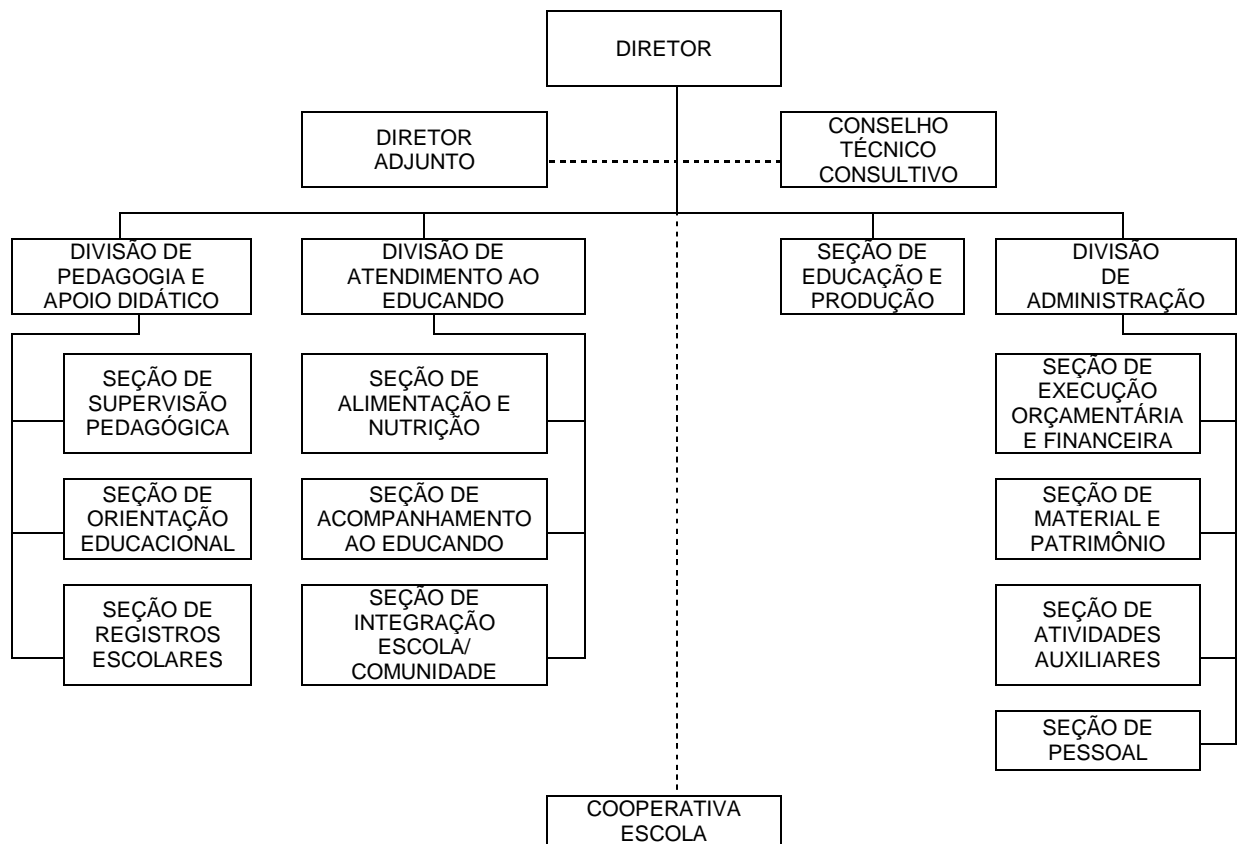
O documento reforçou o trabalho pedagógico realizado pelas escolas agrotécnicas federais e antecipou as regulamentações da educação profissional, ao definir o trabalho como parte integrante do processo de ensino-aprendizagem e que deveria ser associado diretamente com a produção. Essas foram as principais orientações para as escolas estaduais, municipais e particulares dessa modalidade de educação e estabeleceram os objetivos das escolas agrotécnicas federais:

- ✓ Preparar o jovem para atuar conscientemente na sociedade como cidadão;
- ✓ Ministrar o ensino médio profissionalizante na sua forma regular, nas habilitações de agropecuária, enologia, economia doméstica e outras habilitações afins;
- ✓ Formar o educando para que possa atuar como agente de produção e de difusão de tecnologias nas áreas de produção, crédito rural, cooperativismo, agroindústria, extensão, dentre outras;
- ✓ Atuar como centro de desenvolvimento rural, apoiando as atividades de educação comunitária e básica, colaborando para o crescimento da agropecuária local e regional;
- ✓ Prestar cooperação técnica ao ensino agrícola dos sistemas estadual, municipal e particular. (BRASIL, 1990a, p. 9).

Esses objetivos reforçam a nossa fala anterior de que a principal função do técnico em agropecuária, no contexto das escolas agrotécnicas, é o de atuar como “agente de produção e de difusão de tecnologias nas áreas de produção, crédito rural, cooperativismo, agroindústria, extensão” (BRASIL, 1990a, p. 9). Nesse sentido, as atividades de extensão eram as principais atribuições que deveriam ser contempladas não só no processo de formação, mas, também, nas relações com o trabalho de assistência técnica aos produtores rurais, uma mão de obra qualificada a serviço do capital para o desenvolvimento rural e da produção agrícola.

Segundo a Senete, as estruturas funcionais das escolas agrotécnicas seriam “compostas de diretorias, divisões técnicas e administrativas, serviços e seções de apoio pedagógico e administrativo [...]” e, também, de “[...] comissões e os Conselhos: Técnico-Consultivo, de Professores, de Classe, dentre outros”. (BRASIL, 1990a, p.10). As diretrizes das escolas agrotécnicas criadas pela Senete definiram o organograma apresentado na Figura 1.

Figura 1 – Organograma das escolas agrotécnicas federais



Fonte: Brasil (1990a, p. 10).

O documento da Senete regulamentou não apenas as atividades curriculares das agrotécnicas, como, também, as atividades complementares de monitoria, plantão de final de semana e rodízios de férias (BRASIL, 1990a). As atividades de monitoria eram obrigatórias para os estudantes da terceira série e tinham uma carga horária de 160 horas, que poderia ser considerada como parte integrante do estágio. No caso da EAF Catu, foi um critério muito utilizado. Essas atividades eram desenvolvidas com a participação dos educandos no auxílio aos colegas de curso no processo de ensino-aprendizagem em determinadas disciplinas em que o estudante tivesse um maior domínio e no trabalho prático e de orientação nas unidades de produção, ou seja, cada escola definia seus critérios. Não é demais lembrar que as diretrizes referendaram os trabalhos dos estudantes nas Unidades Educativas de Produção, como, também, nas escalas de finais de semana e nos rodízios de férias.

No último ano do curso, ou a depender de cada escola, os estudantes realizavam o estágio supervisionado obrigatório como uma etapa formativa, que tinha como objetivo propiciar uma aproximação dos estudantes com o mercado de trabalho, “possibilitando-lhe o desenvolvimento da visão crítica sobre o sentido social que permeia o exercício de uma

profissão.” (BRASIL, 1990a, p. 13).

Os estágios geralmente eram realizados em fazendas, empresas ou órgãos de prestação de serviços no setor agropecuário, no período das férias estudantis ou após a conclusão dos cursos. Via de regra, a maioria dos estudantes das escolas agrotécnicas federais da Bahia que optavam pela inserção imediata no trabalho, após a conclusão dos estágios, já era contratada pelas empresas.

As diretrizes de funcionamento das escolas agrotécnicas foi um dos documentos mais completos da educação profissional em agropecuária, por se tratar de uma reconstrução coletiva de experiências vividas por vários profissionais no chão das escolas agrotécnicas federais. Em conformidade com essas diretrizes, caberia às escolas agrotécnicas federais “encontrar meios para conciliar a moderna tecnologia com os métodos tradicionais, incentivando o **retorno dos alunos às comunidades de origem**”. (BRASIL, 1990a, p. 9, grifo nosso).

Contudo, nas últimas décadas, a economia brasileira apostou no desenvolvimento rural com base no capitalismo, que expropriou as terras dos pequenos proprietários, ao favorecer a produção em larga escala e inviabilizar o pequeno produtor. Desse modo, dificilmente, os técnicos agrícolas retornavam para as suas comunidades, tendo em vista que o agronegócio era financeiramente mais atraente.

Em 1993, com base na Lei nº 8.731, as escolas agrotécnicas federais ganharam o *status* de autarquia: “[...] além da autonomia que lhes é própria como entes autárquicos, as Escolas Agrotécnicas Federais terão, ainda, autonomia didática e disciplinar [e] como autarquias educacionais, terão orçamento e quadro de pessoal próprios” (BRASIL, 1993, s.p., Art. 1º, Parágrafo Único e Art. 4º).

A condição de autarquia para as escolas agrotécnicas federais, além de ser prova do reconhecimento, por parte do governo federal, do seu trabalho para o desenvolvimento econômico do país, propiciou abertura melhor para a gestão administrativa e pedagógica. Quanto ao âmbito administrativo, as escolas adquiriram autonomia financeira para comercializar produtos com emissão de notas fiscais e, no que se refere à autonomia pedagógica, tiveram mais liberdade na definição dos cursos e facilidade para adequação às realidades locais.

Também não podemos desconsiderar o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico (Protec), estabelecido pelo governo federal no ano de 1986, que teve como propósito a construção de novas escolas técnicas e o reaparelhamento das já existentes à época. Aliás, na concepção de Cunha (2005b, p. 148), o Protec era “[...] mais que um programa, ele

consistia na ambiciosa meta de instalar, especialmente em cidades do interior do país, duzentas escolas profissionalizantes de 1º e 2º graus”.

Contudo, suprimidos os exageros por parte das metas de expansão e melhoria do ensino técnico do governo federal, que não foram cumpridas, de fato, para a educação profissional em agropecuária da Bahia, o Protec representou o reaparelhamento da Escola Agrotécnica Federal de Catu e deu início às obras das outras três escolas agrotécnicas contempladas pelo programa, escolas agrotécnicas federais, autarquias com estruturas semelhantes à EAF de Catu/BA (EAF Antônio José Teixeira), Guanambi/BA, (EAFAJT – Guanambi/BA), EAF de Santa Inês/BA, (EAFSI) e EAF de Senhor do Bonfim/BA, (EAFSB), conforme Lei de criação nº. 8.670, de 30/06/1993.

Essas escolas foram distribuídas no território baiano, ampliando a oferta de cursos técnicos em agropecuária a partir do ano de 1995, em Guanambi; 1997, em Santa Inês; 1999, em Senhor do Bonfim. Eram estruturas com o sistema escola-fazenda e contavam com a contribuição de gestores, professores e técnicos administrativos da EAF Catu no processo de implantação e gestão. De igual modo, os primeiros diretores *pro tempore*, professores e técnicos administrativos dessas escolas eram servidores oriundos da EAF Catu.

2.1.6 A educação profissional em agropecuária: o trabalho inserido no processo educativo

Cabe-nos recordar uma das características marcantes dos cursos técnicos em agropecuária oferecidos pelas escolas agrotécnicas federais: a inserção do trabalho no processo educativo. Essas instituições foram equipadas com o sistema escola-fazenda, segundo o qual os estudantes trabalhavam diretamente nas unidades educativas de produção (UEPs) e nos demais setores das instituições, o que, de certa forma, criava a possibilidade de associação entre o conhecimento teórico, as relações de trabalho e os meios de produção, ou seja, ocorria a relação teoria-prática.

Contudo, havemos de considerar que o fato de o trabalho acontecer diretamente na produção dentro das escolas agrotécnicas federais não pode deixar de ser observado à luz da análise de Carnoy e Werthein (1984, p. 150) para quem, “[...] em sociedades capitalistas, o estudo e o trabalho, ainda que ocorrendo simultaneamente, em geral são separados em termos conceituais”. Também salientamos que é no trabalho que o homem age sobre os meios de produção, modificando a sua relação com a natureza e dialeticamente a sua forma de atuar no mundo.

Para Marx,

[...] o trabalho, é antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza. [O homem] a fim de se apropriar da matéria natural de uma forma útil para sua própria vida, ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade: seus braços e pernas, cabeça e mãos. (2013, p. 255).

Na concepção de Marx (2013), o trabalho se caracteriza pela necessidade humana de sobrevivência, uma ação pensada e executada na integração corpo e mente, em que

[...] a atividade laboral exige a vontade orientada a um fim, que se manifesta como atenção do trabalhador durante a realização de sua tarefa, e isso tanto mais quanto menos esse trabalho, pelo seu próprio conteúdo é pelo modo de sua execução, atrai o trabalhador, portanto, quanto menos este último usufrui dele como jogo de suas próprias forças físicas e mentais. Os momentos simples do processo de trabalho são, em primeiro lugar, a atividade orientada a um fim, ou o trabalho propriamente dito, em segundo lugar, seu objeto e, em terceiro, seus meios. (MARX, 2013, p. 256).

Acrescenta Marx que os meios de trabalho, apesar de existirem na natureza, demandam elaboração para uma determinada finalidade:

[...] ele é uma coisa ou um complexo de coisas que o trabalhador interpõe entre si e o objeto do trabalho e que lhe serve de guia de sua atividade sobre esse objeto [...] a própria terra é um meio de trabalho, mas pressupõe, para ser como tal na agricultura, toda uma série de outros meios de trabalho em um grau relativamente alto de desenvolvimento da força de trabalho. Mal o processo de trabalho começa a se desenvolver e ele já necessita de meios de trabalhos previamente elaborados. Nas mais antigas cavernas, encontramos ferramentas e armas de pedra. Além de pedra, madeira, ossos e conchas trabalhados, também animais domesticados desempenharam um papel fundamental como meios de trabalho nos primeiros estágios da história humana. (MARX, 2013, p. 256-257).

Marx ajuda a pensar que o trabalho depende das diferentes formas históricas de organização, portanto pensar a relação de trabalho inserido na educação profissional em agropecuária brasileira é pensar em formas de trabalho marcadas por políticas e contextos sociais de exploração do trabalho. Como na maioria das vezes o ensino agrícola foi pouco valorizado ou reconhecido pelas políticas educacionais, mesmo sendo a agricultura um dos principais meios de produção e sustentação econômica do país, a relação homem do campo, na relação trabalho, homem, produção, não ocorre em conjugação com a produção agrícola do princípio do trabalho politécnico; pelo contrário, os meios tecnológicos e o uso de máquinas expropriam o trabalhador agrícola do uso da terra e da sua produção. Nesse sentido, os povos

do campo são expulsos de suas terras, do seu principal meio de produção e, em muitos casos, tornam-se alvo fácil da exploração da classe burguesa nas grandes lavouras e na produção voltada para a exportação. Desse modo, o capitalismo expropria o trabalho, para conseguir cada vez mais lucro na produção e expropriação da força do trabalho.

Cabe-nos salientar que a terra que é um dos primeiros meios de produção e que, ao mesmo tempo, é “[...] para o homem uma fonte originária de provisões, de meios de subsistência pronto, preexiste, independentemente de sua interferência, como objeto universal do trabalho humano” (MARX, 2013, p. 256). É na relação homem e terra que surgem as primeiras formas elementares de trabalho como princípio educativo, em que o homem manipula os recursos naturais e aprende a construir ferramentas necessárias para sobrevivência e para a produção de alimentos.

Com a inserção do modo de produção capitalista no século XVI⁴ não só o trabalho passou por grandes transformações, mas, também, a produção agrícola e o uso da terra. No mundo capitalista, o trabalhador é desvinculado dos meios de produção e transformado em mercadoria, que pode ser vendida ou trocada por outras quaisquer, como expusemos anteriormente, quando refletimos a respeito do êxodo rural dos trabalhadores agrícolas, do crescimento da produção agroindustrial e do agronegócio brasileiro como contradições da produção capitalista. Nesse sentido, o próprio trabalho foi expropriado do trabalhador pelo capital, ao ser transformado em mercadoria e ao transformar o homem em um refém dos meios de produção e de suas constantes mutações. Nessa mesma linha, vemos em Marx (2013) que

[...] o capital é trabalho morto, que como um vampiro, vive apenas da sucção do trabalho vivo, e vive tanto mais quanto mais trabalho vivo suga. O tempo durante o qual o trabalhador trabalha é o tempo durante o qual o capitalista consome a força do trabalho que comprou do trabalhador. (MARX, 2013, p. 307).

Assim, o combustível que alimenta o capitalismo é o lucro que ele consegue da exploração do trabalho dos outros e, também, do desenvolvimento dos meios de produção e aumento da produtividade. Nesse processo, “[...] o capital subordina o trabalho conforme as condições técnicas em que historicamente o encontra.” (MARX, 2013, p. 382).

No mundo capitalista, as instituições desempenham papel central nas relações entre trabalho, desenvolvimento da produção e qualificação da mão de obra para atender às

⁴ Segundo Marx (2013, p. 223): “o comércio e o mercado mundiais inauguram, no século XVI, a história moderna do capital”.

exigências do mercado de trabalho. Contudo, não devemos esquecer que, para Marx (2013), no capitalismo, “[...] não é mais o trabalhador que emprega os meios de produção, mas os meios de produção que empregam o trabalhador.” (MARX, 2013, p. 382).

Nesse sentido, é preocupante a importância dada à mão de obra gratuita dos estudantes para as tarefas rotineiras de manutenção das escolas, muitas vezes distorcida dos objetivos pedagógicos do trabalho como princípio educativo de forma positiva. Nesse sentido, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), criado em 1990, regulamentou as atividades práticas e os trabalhos dos estudantes (crianças e adolescentes) nas escolas técnicas:

Ao adolescente empregado, aprendiz, em regime familiar de trabalho, **aluno de escola técnica**, assistido em entidade governamental ou não-governamental, é vedado trabalho:

I - noturno, realizado entre as vinte e duas horas de um dia e as cinco horas do dia seguinte;

II - perigoso, insalubre ou penoso;

III - realizado em locais prejudiciais à sua formação e ao seu desenvolvimento físico, psíquico, moral e social;

IV - realizado em horários e locais que não permitam a frequência à escola.

(BRASIL, 1990a, s.p., Art. 67, grifo nosso).

Se essa legislação deixa margem a diversas interpretações e preza pela integridade dos estudantes, o trabalho desenvolvido nas instituições agrícolas tinha características muito peculiares, ora relacionadas à produção agrícola nas unidades educativas, ora relacionadas com o trabalho dos estudantes para manutenção de setores, mesmo sem uma relação direta com o processo ensino-aprendizagem.

O ECA também tentou regulamentar o trabalho como princípio educativo:

O programa social que tenha por base o **trabalho educativo**, sob responsabilidade de entidade governamental ou não-governamental sem fins lucrativos, deverá assegurar ao adolescente que dele participe condições de capacitação para o exercício de atividade regular remunerada.

§ 1º Entende-se por **trabalho educativo a atividade laboral em que as exigências pedagógicas relativas ao desenvolvimento pessoal e social do educando prevalecem sobre o aspecto produtivo**.

§ 2º A remuneração que o adolescente recebe pelo trabalho efetuado ou a participação na venda dos produtos de seu trabalho não desfigura o caráter educativo.

Art. 69. O adolescente tem direito à profissionalização e à proteção no trabalho, observados os seguintes aspectos, entre outros:

I - respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento;

II - **capacitação profissional adequada ao mercado de trabalho**.

(BRASIL, 1999, s.p., Art. 68, grifo nosso).

No Brasil, o modelo econômico capitalista definiu o que deveria ser estudado nas escolas, direcionou o processo educativo e, até mesmo, levou vantagens do trabalho dos estudantes para redução dos custos de manutenção das instituições de ensino agrícola. Segundo Magalhães (1992, p. 194), “o fundamento da relação trabalho/ensino deve ser pensada a partir da forma histórica das relações do trabalho. A escola moldada pelo capitalismo esbarra na lógica da acumulação concentradora”.

É relevante considerar que uma das características das escolas agrotécnicas federais era a adoção do sistema de internato, uma estrutura criada especificamente para acolher os estudantes que moravam distante das instituições educacionais. Não podemos desconsiderar que essas instalações também cumpriam uma função educativa e disciplinar no processo de formação dos estudantes. Em sua maioria, os estudantes eram da zona rural e, pelo benefício, eram “obrigados” a trabalhar nos finais de semana e nos rodízios de férias nas Unidades Educativas de Produção. Além disso, o internato era visto, por muitos estudantes carentes, e de origem rural, como uma condição essencial para o acesso e a permanência nas escolas.

Estava previsto no documento da Secretaria de Educação Média e Tecnológica que o internato se revestia de duas características básicas importantes:

[...] em primeiro lugar, ele se insere no contexto de uma filosofia de ensino adotada pelas Escolas, que gira em torno da concepção do sistema Escola-Fazenda. Em segundo lugar, a produção resultante das atividades desenvolvidas pelos alunos nos PAO, nas UEP, passa a constituir uma parcela substancial de recursos para garantir a própria manutenção do regime de Internato com suas atuais características. (BRASIL, 1994, p. 8).

Acrescenta, ainda, que os internatos tinham fundamentos pedagógicos, por isso deveriam ser

[...] estabelecido em torno de atividades práticas a serem desenvolvidas em uma Fazenda-Escola que integra necessariamente a estrutura da Escola Agrotécnica, mantendo características de diversificação de produção em função das peculiaridades agrícolas da região. (BRASIL, 1994, p. 22).

Diz o texto da secretaria que o internato deveria existir em função das necessidades de:

[...] integralização curricular, que tem como centro o sistema Escola-Fazenda, em torno do qual giram os projetos das Unidades Educativas de Produção. São esses projetos específicos que passarão a exigir plantões de final de semana e rodízio, tanto nos períodos letivos como nos períodos de férias, para o desenvolvimento de atividades complementares que exigirão a

permanência do aluno na Escola-Fazenda no regime de Internato. (BRASIL, 1994, p. 17).

Por muitos anos, como dissemos, o sistema de internato nas escolas agrícolas, atuais institutos federais, era uma das formas mais eficientes para o acesso e a permanência dos estudantes carentes e da zona rural a uma educação pública com moradia e refeições gratuitas, além de outras assistências estudantis.

As escolas agrotécnicas federais, durante o processo de reformulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de certa forma, ofereciam as melhores condições estruturais para o desenvolvimento da educação profissional em agropecuária. Contudo, o projeto final da LDB nº. 9.394/96 não contemplou na integralidade a educação profissional, e o Decreto nº. 2.208/97, que regulamentou essa modalidade educacional, não considerou quase nada das experiências das escolas agrotécnicas federais, conforme veremos a seguir.

2.1.7 A educação profissional em agropecuária no contexto da LDB nº. 9.394/1996 e suas regulamentações pelo Decreto nº. 2.208/1997

Depois de vários debates e mudanças no projeto de lei, em meio a diversos descontentamentos, sobretudo por parte dos defensores da educação profissional, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB nº. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996). Essa Legislação definiu que a educação teria “[...] por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua **qualificação para o trabalho.**” (BRASIL, 1996, s.p., Art. 2º, grifo nosso).

No corpo dessa legislação, o Capítulo III prevê que “a educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva.” (BRASIL, 1996, s.p., Art. 39).

Contudo, as principais deliberações a respeito da educação profissional só foram regulamentadas posteriormente, pelo Decreto nº. 2.208/1997, que estabeleceu os seguintes objetivos para a educação profissional: “qualificar, reprofissionalizar e atualizar jovens e adultos trabalhadores, com qualquer nível de escolaridade, visando à inserção e melhor desempenho no exercício do trabalho.” (BRASIL, 1997, s.p., Art. 1º). As deliberações contrariaram ainda mais as propostas educacionais que estavam sendo discutidas e oficializaram a separação do ensino propedêutico do ensino profissionalizante. Nessa reforma, estava previsto que os cursos de educação profissional de nível técnico (EPNT) ocorreriam de forma concomitante com o ensino médio. Em atendimento a essa regulamentação, as escolas

agrotécnicas federais da Bahia reconfiguraram os cursos oferecidos para a forma concomitante, com propostas pedagógicas de educação profissional em agropecuária separadas do ensino médio e com matrículas distintas entre o ensino médio e o ensino profissionalizante.

Essa adequação foi responsável por fragmentar ainda mais a formação do trabalhador da área de agropecuária e reconfigurar o currículo do curso técnico em agropecuária oferecido pelas escolas agrotécnicas federais da Bahia e, também, por implantar os cursos técnicos agrícolas com habilitação em zootecnia e em agricultura nas modalidades concomitante com ensino médio ou subsequente.

A Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional da Educação (CNE), em conformidade com o Decreto nº. 2.208/1997, emitiu o parecer CNE/CEB nº. 16/1999 e a Resolução CNE/CEB nº. 04/1999 regulamentando a Educação Profissional de Nível Técnico (EPNT) e definindo as Diretrizes Curriculares para a EPNT. Cabe esclarecer que, no entendimento da Câmara, a diretriz era:

[...] o conjunto de articulação de princípios, critérios, **definição de competências profissionais gerais do técnico por área profissional** e procedimentos a serem observados pelos sistemas e ensino e pelas escolas na organização e no planejamento dos cursos de nível técnico. (BRASIL, 1999, s.p., Art. 2º, grifo nosso).

Em atendimento à Resolução CNE/CEB nº. 04/1999, os currículos das EAFs da Bahia aproximaram ainda mais o curso técnico em agropecuária da lógica da divisão social e técnica do trabalho defendida por Taylor e, sobremaneira, à proposta toyotista de produção flexível e qualidade total. Aliás, Gritti (2007), ao analisar as reformas da educação profissional em agropecuária promovidas a partir do Decreto 2.208/1997, salienta:

Fica clara a necessidade de se construir uma nova concepção em torno do trabalho em substituição à concepção até então hegemônica de trabalho/emprego, inaugurada pelo capitalismo em seu advento. Agora, este modelo não responde às necessidades da nova visão de consumo, e conseqüentemente, de lucro do capital. Então, é preciso formar e internalizar, inculcar na sociedade a nova forma desenhada pelo capital, que se baseia na flexibilização das relações de trabalho, na qual se constrói uma nova relação, a dos empreendedores, daqueles que irão assumir a responsabilidade individual pelo seu sucesso (de poucos) e pelo seu fracasso (da grande maioria). (GRITTI, 2007, p. 59).

No transcorrer das reformas do sistema educacional promovidas pelo Decreto nº

2.208/97, em função do setor produtivo, várias contradições foram encontradas nas políticas de ensino que, na maioria das vezes, tornavam o discurso político diferente da prática concretizada. Essas reformas sofreram fortes influências ideológicas neoliberais, apoiadas no crescimento da economia e das indústrias.

Nesse percurso, o Brasil aderiu ainda mais ao capitalismo internacional, adotando uma política neoliberal de estado mínimo, reduzindo o investimento na educação e proibindo a criação de instituições dentro da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.

Durante a década de 1990, algumas escolas técnicas e agrotécnicas federais foram transformadas em centros federais de educação tecnológica (Cefet), principalmente para oferecer os cursos superiores de tecnologias e os sequenciais. Esses cursos eram destinados, prioritariamente, ao desenvolvimento tecnológico da produção, com carga horária reduzida, seguindo a lógica neoliberal de formação aligeirada. Em 1998, o governo federal deliberou que as escolas técnicas e agrotécnicas a serem criadas não seriam mais mantidas pelo governo federal. Segundo a Lei nº. 8.948, de 08 de dezembro de 1994 e alterações pela Lei nº. 9.649/98, no Art. 3º:

A expansão da oferta de educação profissional, mediante a criação de novas unidades de ensino por parte da União, **somente poderá ocorrer em parceria** com Estados, Municípios, Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não-governamentais, que serão responsáveis pela manutenção e gestão dos novos estabelecimentos de ensino. (BRASIL, 1998, s.p., Art. 3º, § 5º, grifo nosso).

Essa lei praticamente proibiu a criação de escolas federais; ao mesmo tempo, uma série de atos normativos direcionou essas instituições para a oferta predominante de cursos superiores e, contraditoriamente, para o ensino médio regular separado do profissionalizante, remetendo a oferta de cursos técnicos para a responsabilidade dos estados e iniciativa privada.

2.1.8 A educação profissional em agropecuária e as deliberações com o Decreto nº. 5.154/2004

A educação profissional em agropecuária foi submetida a outras tantas reformas, ou melhor, após sete anos de vigência, o Decreto nº. 2.208/1997 foi revogado e entrou em seu lugar o Decreto nº. 5.154/2004 com a função de estabelecer novas diretrizes para a educação profissional e tecnológica, como a que estabelece que a educação profissional deva ser “[...] desenvolvida por meio de cursos e programas de formação inicial e continuada de trabalhadores, educação profissional técnica de nível médio, e educação profissional

tecnológica de graduação e de pós-graduação.” (BRASIL, 2004, s.p., Art. 1º).

Um dos avanços dessa política educacional foi a possibilidade de reintegrar o currículo dos cursos técnicos em agropecuária oferecidos pelas EAFs da Bahia. A partir do Decreto nº. 5.154/04 e suas regulamentações e da Resolução nº. 01 CNE/CEB, de 03 de fevereiro de 2005, as escolas agrotécnicas federais da Bahia revisaram os planos de curso e voltaram a oferecer os cursos de educação profissional em agropecuária na modalidade integrada com o ensino médio. Contudo, o Decreto deixou brechas para que fossem mantidos os cursos na modalidade concomitante ou subsequente.

Outras contradições permaneceram nos textos da Resolução CNE/CEB nº 1 de 03 de fevereiro de 2005, principalmente, o Art. 8º, que manteve as deliberações anteriores das Resoluções CNE/CEB nº. 03/98 e 04/99, que tratavam das Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio e da Educação Profissional de Nível Técnico.

Observamos que as orientações, tanto das áreas de conhecimento do ensino médio, quanto das áreas profissionais de agropecuária, não sofreram alterações, e que a Resolução CNE/CEB nº 04/99 continuou válida, permanecendo, conseqüentemente, as mesmas definições das áreas profissionais, as mesmas orientações e diretrizes curriculares, além de ratificar as mesmas competências gerais para o curso de técnico em agropecuária.

Entre essas áreas, o anexo da resolução definiu a área profissional de agropecuária, estabelecendo a carga horária mínima de 1.200 horas e instituindo as seguintes características:

Compreende atividades de produção animal, vegetal, paisagística e agroindustrial, estruturadas e aplicadas de forma sistemática para atender as necessidades de organização e produção dos diversos segmentos da cadeia produtiva do **agronegócio**, visando à qualidade e à sustentabilidade econômica, ambiental e social. (BRASIL, 1999, s.p., grifo nosso).

Nesse sentido, mais uma vez as políticas educacionais, ao definirem as características do curso técnico em agropecuária, aproximaram-se, ainda mais, dos propósitos da produção capitalista pela cadeia produtiva do agronegócio. Contudo, a publicação do Decreto nº. 5.154/2004 apresentou a possibilidade de retorno do currículo integrado da educação profissional técnica com o ensino médio e, contraditoriamente, deixou a possibilidade de concomitância, mantendo as mesmas diretrizes curriculares para a educação profissional.

Além disso, a pesquisa de mestrado que desenvolvemos, em 2008, na Escola Agrotécnica Federal de Guanambi – *A implementação do Currículo Integrado nos Cursos Técnicos em Agropecuária: o caso de Guanambi* –, que tratava da integração no curso técnico em agropecuária, na vigência do Decreto nº 5.154/2004, identificou diversas contradições nas

propostas pedagógicas dessa modalidade educacional.

Naquela pesquisa, professores, gestores e estudantes reclamaram que o currículo do curso técnico em agropecuária integrado ao ensino médio teria um volume muito grande de conteúdos dissociados. Em cada série do curso, havia uma média de 18 disciplinas diferentes, várias horas de atividades práticas e plantões de finais de semana.

Além disso, durante as observações percebe-se que os conteúdos ministrados nas aulas não foram trabalhados de forma integrada, uma vez que os dados coletados na observação, com o uso de escala, apontaram que 33,33% dos professores, frequentemente mencionaram ou trabalharam os conteúdos de outra(s) disciplina(s); 33,33% raramente e 33,33% não mencionaram ou trabalharam os conteúdos de outra(s) disciplina(s).

Quando os dados foram agrupados por categoria de ensino, foi possível perceber que as disciplinas das áreas do ensino médio apresentaram um percentual de 57,14% de professores que não mencionaram ou trabalharam os conteúdos de outra(s) disciplina(s), 28,57% raramente mencionaram ou trabalharam e 14,29% frequentemente mencionaram ou trabalharam os conteúdos de outra(s) disciplina(s). No entanto, para as disciplinas da área profissionalizante 50,00% dos professores frequentemente mencionaram ou trabalharam os conteúdos de outra(s) disciplina(s), 37,50% raramente e 12,50% não mencionaram ou trabalharam os conteúdos de outra(s) disciplina(s). (SILVA, 2009, p. 86).

Nas observações de sala de aula, entre as disciplinas do ensino médio e da educação profissional, também percebemos que 46,67% das aulas observadas apresentavam objetivos voltados para o vestibular, e 53,33% voltados para a formação técnica. Quando os dados foram agrupados por áreas de conhecimento, percebemos que 100% dos objetivos das aulas dos professores das disciplinas das áreas do ensino médio eram voltadas para o vestibular e 100% dos objetivos das aulas dos professores da área de educação profissional, para a formação técnica do futuro profissional do curso técnico em agropecuária (SILVA, 2009).

Se, por um lado, as EAFs da Bahia apresentavam uma estrutura específica para o desenvolvimento dos cursos técnicos da educação profissional em agropecuária e um grande potencial para inclusão dos povos do campo, por outro, as constantes tensões e rupturas provocadas pelas políticas educacionais brasileiras fragmentavam o currículo e direcionavam a formação do técnico para a produção agroindustrial e do agronegócio, em atendimento aos determinismos do sistema capitalista.

Essas escolas, apesar dos problemas mencionados, reuniam muitas qualidades e uma vasta experiência educacional em torno da educação profissional técnica de nível médio de formação agropecuária. Contudo, em 2008, o governo federal reformulou a educação profissional e criou 38 institutos federais de educação, ciência e tecnologia (IFs). Na Bahia, as

escolas agrotécnicas federais foram transformadas em *campi* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IF Baiano). Possivelmente, esses institutos tenham sido, de certa forma, inspirados no modelo de educação cubano.

Apresentamos no tópico seguinte os principais termos de cooperação e parcerias educacionais entre Brasil e Cuba desde a retomada do processo democrático em 1985 até o contexto de criação dos institutos federais brasileiros.

2.2 INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA: UMA INSPIRAÇÃO CUBANA?

A partir de 1985, com a retomada do regime democrático brasileiro, foram estabelecidas parcerias e cooperações com Cuba, por meio de propostas bilaterais de cooperação, principalmente nas questões relacionadas à educação, e parcerias técnicas em diversas áreas. No âmbito educacional, por exemplo, foi promulgado, por meio do Decreto nº. 98.784, de 03 de janeiro de 1990, o “[...] Acordo de Cooperação Cultural e Educacional, entre a República Federativa do Brasil e a República de Cuba”, que criou abertura legal de cooperação, parceria e intercâmbio entre os dois países, válida até os dias atuais. “O presente Acordo rege todas as iniciativas e atividades de caráter cultural, acadêmico, educativo e desportivo levadas a efeito pelo Governo e pelas instituições governamentais de uma das Partes Contratantes [...]” (BRASIL, 1990b, s.p., Art. 1º).

A partir desse documento, foram estabelecidas várias parcerias entre Cuba e Brasil no processo de reformulação da educação, como a oferta de Mestrado em Pedagogia Profissional e Doutorado em Ciências da Educação, na década de 1990, para professores da rede federal de educação profissional brasileira, em parceria com o Instituto Superior Pedagógico de Educação Técnica e Profissional (ISPETP) cubano. (BRASIL, 2008b). Além disso, a partir de 2003, as relações entre Brasil e Cuba se estreitaram ainda mais em razão das políticas de fortalecimento e da criação de blocos políticos e econômicos entre os países da América Latina e Caribe.

Segundo Silva; Johnsonp e Arce:

[...] a grande novidade, ou pelo menos a ênfase, na política externa brasileira tem sido a intensificação das relações com a América Latina, tendo em vista a tentativa de se colocar como ator emergente no cenário internacional. [...] o país propôs ou impulsionou mecanismos de integração regional ao contribuir para a revitalização do MERCOSUL, a criação da UNASUL e, mais recentemente, da Comunidade de Estados Latino-Americanos e Caribenhos (CELAC). (SILVA; JOHNSONP; ARCE, 2014, p. 13).

Um dos objetivos da Unasul, por exemplo, é “Promover o desenvolvimento social e humano com equidade e inclusão para erradicar a pobreza, superar as desigualdades na região e **avançar no acesso universal à educação**, à seguridade social e aos serviços de saúde.” (BRASIL, 2010, p. 19, grifo nosso). Nessa perspectiva, as experiências educacionais de Cuba são um grande referencial na América Latina na construção de políticas educacionais para erradicação do analfabetismo e universalização da educação. Em 2005, Brasil e Cuba assinaram um acordo de cooperação educacional, “[...] onde firma a intenção de utilizar o programa de alfabetização cubano *Yo si puedo* (Sim, eu posso) em um projeto-piloto de alfabetização nos municípios piauienses de Murici dos Portelas, Caxingó e Buriti dos Lopes.” (BRASIL, 2005, s.p.).

Segundo Silva, Johnsonp e Arce (2014, p. 19), várias cooperações no campo educacional receberam o “[...] financiamento de inúmeros projetos pela Capes em conjunto com o Ministério da Educação de Cuba.” Acrescentam ainda os autores que,

[...] as relações Brasil e Cuba atingiram um nível sem precedentes, demonstrando uma convergência de interesses. No caso brasileiro, tais relações, para além de simpatias ideológicas dos dois últimos governos, são percebidas como demonstração de autonomia na atuação internacional, de reafirmação do princípio de autodeterminação e, principalmente, como afirmação de uma potência emergente, tanto em termos globais como regionais. (SILVA; JOHNSONP; ARCE, 2014, p. 19).

Possivelmente as reformas da educação profissional em agropecuária brasileira foram influenciadas pelo modelo de educação técnica e profissional cubana, visto que as parcerias estabelecidas entre os dois países criaram uma abertura propícia a uma maior aproximação. Certamente a educação em Cuba e a educação no Brasil são muito diferentes; contudo, pareceu-nos fundamental analisar a trajetória histórica da educação técnica e profissional em agropecuária cubana e transformações após a revolução de 1959, considerando a singularidade de realidade do país, conforme apresentamos no capítulo a seguir.

3 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM AGROPECUÁRIA CUBANA

Nesta seção, temos como propósito compreender a educação técnica e profissional cubana com base na experiência do *Instituto Politécnico em Agropecuaria “Villena-Revolución”* (na oferta de cursos técnicos na área de agropecuária) e do *Instituto Pedagógico de Educación Técnica y Profesional/Universidad de Ciencias Pedagógicas “Hector Alfredo Pineda Zaldivar”* (na oferta de cursos de formação de professores para atuar nessa modalidade educacional).

Fazemos uma revisita acerca da proposta socialista cubana para a educação técnica e profissional em agropecuária e as transformações do sistema educacional, abordando as contribuições dos ideais de José Martí, sobretudo sua filiação aos princípios marxistas. Tomamos como referência documentos oficiais e as narrativas de memória construídas por professores, gestores, entre outros sujeitos que vivenciaram, de forma direta ou indireta, as transformações dessa modalidade educacional.

3.1 EDUCAÇÃO TÉCNICA E PROFISSIONAL EM AGROPECUÁRIA CUBANA: UMA REVISITA HISTÓRICA

Segundo Pérez-García (2014), os primeiros projetos de escolas de nível médio para a educação técnica e profissional cubana foram idealizados por José de la Luz e Caballero, e neles estavam previstos:

La fundamentación del vínculo o integración entre la preparación profesional y la realidad y necesidad del País.
El carácter y nacional de la preparación profesional.
La relación entre la docencia y la investigación.
El vínculo o unidad entre teoría y práctica.
La profesionalización del profesor integral que imparte deferentes asignaturas afines.
La actualización científico-técnica de los contenidos.
La necesidad de una preparación específica para los profesores de este tipo de escuela.
El carácter continuo de la educación, la necesidad de que el alumno aprenda a estudiar.
La integración de la formación de profesores al instituto, lo que pudiera considerarse. (PÉREZ-GARCÍA, 2014, p. 5).

Essas orientações anteciparam várias diretrizes pedagógicas e administrativas para as escolas de formação para o trabalho e, de certa forma, serviram de base para a educação técnica e profissional em agropecuária que foram implantadas nos institutos politécnicos em

agropecuária, especialmente a partir de 1959. Contudo, Pérez-García salienta que:

[...] durante los tres primeros siglos de colonización (XV, XVI y XVII), no existían escuelas donde se prepararan trabajadores para diferentes oficios u ocupaciones; sin embargo, ya en el propio siglo XVI y en siglo XVII el desarrollo de algunos renglones como el tabaco, el azúcar, la producción de alimentos y otros, que eran ocupados por los nativos y los esclavos traídos de África, constituyeron fundamentalmente la principal fuerza productiva. (PÉREZ-GARCÍA, 2014, p. 4).

Depois desse período, foram surgindo os ensinamentos de ofícios para atender às demandas de mão de obra e, também, as escolas privadas e escolas religiosas. Nessas escolas, “se estableció un sistema de trabajo pedagógico dirigido a los jóvenes, fundamentalmente pobres, que incluía no solamente los programas de asignaturas básicas, sino también práctica y talleres para la preparación de sus estudiantes para distintos oficios”. (PÉREZ-GARCÍA, 2014, p. 4). A educação técnica e profissional cubana, portanto, teve início no ensino de ofícios, e a formação para o trabalho equivalia a instruções práticas e limitadas.

José Martí, escritor, político e educador cubano, que lutou pela independência, deixou um legado revolucionário em defesa de uma “educação para a vida”, capaz de integrar teoria e prática, principalmente para a formação dos povos do campo, e estabeleceu uma série de críticas a respeito da forma como a educação era pensada e praticada não só em Cuba, como na América Latina no final do século XIX. Martí propôs a construção de uma educação específica para os povos do campo:

En los pueblos que han de vivir de la agricultura, los Gobiernos tienen deber de enseñar preferentemente el cultivo de los campos. Se está cometiendo en el sistema de educación en la América Latina un error gravísimo: en pueblos que viven casi por completo de los productos del campo, se educa exclusivamente a los hombres para la vida urbana, y no les prepara para la vida campesina. Y como la vida urbana sólo existe a expensas y por virtud de la campestre, y de traficar en sus productos, resulta que con el actual sistema de educación se está creando un gran ejército de desocupado y desesperados; se está poniendo una cabeza de gigante a un cuerpo de hormiga. Y cada día, con la educación puramente literaria que mi viene dando en nuestros países, se añade a la cabeza, y se quita al cuerpo. (MARTÍ, 1884, s.p.).

As propostas de José Martí influenciaram, de forma concreta, o processo revolucionário cubano e a construção da educação técnica e profissional em agropecuária.

Em 1882 foi criado o *Conservatório Nacional de Artes y Oficios* para formar os professores da escola técnica industrial, idealizada por Fernando Aguado e Rico. De igual

modo, Pérez-García (2014) considera que os escritos de Fernando Aguado e Rico pensavam uma formação diferenciada para os professores da educação técnica e profissional, com o argumento de que

[...] la necesidad de que el profesor de este tipo de educación sea ante todo un buen técnico, un técnico pedagogo, la necesidad de preparar a los directivos y técnicos de la producción en elementos pedagógicos [...] no bastaba solamente con saber hacer, sino también saber tratar, saber guiar y mejorar al futuro aprendiz hacia las labores inherente a este técnico. (PÉREZ-GARCÍA, 2014, p. 7).

Contudo, Patiño Rodrigues, Hernández Fernandez e León Consuelo (1996) afirmam que as origens do ensino formalizado de formação de trabalhadores, vinculados à agricultura “*[...] no se materializan hasta el propio siglo xx, en sus primeras décadas. Así surgen las granjas escuelas fundadas en 1912 (Las Villas), en 1916 (Camaguey) y en 1917 (Pinar del Río, La Habana, Colón y Oriente)*”. (RODRIGUES; FERNANDEZ; CONSUELO, 1996, p. 2).

As autoras acrescentam que essas escolas qualificavam os trabalhadores para os setores produtivos de agropecuária com práticas agrícolas e pecuárias e que as “*[...] prácticas se realizaban en las áreas de las escuelas, que eran verdaderas unidades de producción.*” (RODRIGUES; FERNANDEZ; CONSUELO, 1996, p. 3). Entretanto, em 1938, essas instituições foram convertidas em escolas provincianas de agricultura.

Segundo León García (2014), desde os finais dos anos 30 até 1959, as principais concepções pedagógicas utilizadas em Cuba fundamentavam-se no modelo norte-americano da Escola Nova, que permeava as práticas de ensino na educação técnica e profissional, e ainda na pedagogia pragmática de orientação da ciência positivista e na psicologia e didática estadunidense.

A esse respeito, Pérez-García (2014) acrescenta que os Estados Unidos chegaram a lançar, em 1958, três folhetos: *Metodología de la enseñanza práctica; Psicología aplicada a la educación técnica e Organización y administración de talleres escolares*, destinados à preparação dos professores em Cuba.

Naquele contexto, a educação cubana atendia aos interesses da produção capitalista dependente dos EUA, e o país vivia sufocado pelos altos índices de desemprego, analfabetismo e concentração de renda.

Cabe-nos salientar que, para Carnoy e Werthein (1984), não era surpresa que

[...] o pequeno setor industrial no período pré-revolucionário, que empregava menos de 20 por cento da força de trabalho, também fosse dominado pelo açúcar e pelo setor primário de exportação. De um total de 900 mil trabalhadores industriais em 1957, 500 mil estavam nas usinas de açúcar e 130 mil na fabricação de produtos derivados do fumo. Em termos de capital investido, mais de um terço do capital na indústria estava aplicado na produção de açúcar, e 17 por cento na mineração ou indústria metalúrgica. [...] além disso, o capital norte-americano controlava 90 por cento dos serviços de telefonia e de energia elétrica e 50 por cento das redes ferroviárias públicas, bem como desempenhavam um papel predominante no refino e na distribuição de petróleo e na exploração de níquel e outros recursos minerais. (CARNOY; WERTHEIN, 1984, p. 26).

Destarte, os Estados Unidos não só controlavam a economia do país, mas, também, exerciam um forte domínio político a ponto de apoiar as ações dos governantes cubanos e até mesmo direcionar quem iria governar a nação. Nesse sentido, o ditador Fulgêncio Batista recebeu o apoio norte-americano para acabar com o movimento revolucionário, que acontecera no país no ano de 1933, mantendo-se no poder até 1959, quando foi deposto.

O regime republicano, portanto, foi marcado por fortes tensões políticas entre os governantes e os nacionalistas cubanos que discordavam do governo, à época. Naquele período, os EUA não só direcionavam a política, como também influenciava na economia, nas políticas da educação, além de sustentar o ditador Fulgêncio Batista no poder. Segundo Carnoy e Werthein (1984), em 1959,

[...] Cuba enfrentava problemas educacionais comuns em muitos países de baixa renda: analfabetismo, taxas elevadas de abandono da escolarização na educação no campo, distribuição da escolarização que favorecia as crianças das classes média e alta urbanas. (CARNOY; WERTHEIN, 1984, p. 20).

Nesse sentido, a precária situação política, econômica e social que, naqueles anos, invadia o panorama da sociedade cubana, condicionou o surgimento da luta revolucionária de um grupo de patriotas que decidiu liberar o país daquela situação e dos governantes que atendiam à vontade estrangeira, em particular dos Estados Unidos da América.

Para Carnoy e Werthein (1984), nas décadas de 1950, Cuba diferia da maioria dos países latino-americanos no quesito trabalhador rural:

Graças à predominância da produção de açúcar e ao plantio extensivo de cana, o trabalhador rural típico era *assalariado*, não *bóia-fria* (*sic*) ou praticante de agricultura de subsistência. Em 1952, os trabalhadores assalariados representavam 63,6 por cento de toda força de trabalho na agricultura. (CARNOY; WERTHEIN, 1984, p. 28).

Essas informações são importantes para subsidiar a análise da revolução de 1959, a reforma agrária e as associações com as transformações da educação técnica e profissional em agropecuária. Desse modo, as condições do trabalho assalariado em Cuba, a atuação dos sindicatos e a presença ativa do partido comunista nas lideranças, aliadas ao descontentamento do povo, que vivia em extrema pobreza, além da concentração de terras e condições econômicas nas mãos de poucos, criaram um contexto favorável à revolução. Assim, um grupo de revolucionários liderados por Fidel Castro, Camilo Cienfuegos e Ernesto Che Guevara, entre outros, organizaram e enfrentaram as tropas de Batista e conseguiram expulsá-lo do poder no dia 1º de janeiro de 1959.

3.1.1 Educação técnica e profissional em agropecuária no contexto da revolução e reforma agrária em Cuba

A educação técnica e profissional em agropecuária cubana, após a revolução de 1959, foi submetida a um processo de transformação e ganhou centralidade nas políticas de reforma agrária, na transformação da economia do país e na formação da consciência coletiva, tendo em vista a proposta de construção do socialismo⁵.

Nesse sentido, em 1º de janeiro de 1959 os revolucionários chegaram ao poder em um contexto em que o mundo vivenciava os conflitos da Guerra Fria, na bipolaridade dos modelos econômicos socialismo *versus* capitalismo, o primeiro liderado pela União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), e o segundo, pelos Estados Unidos da América (EUA). A revolução cubana não só depôs o presidente *Fulgêcio Batista*, que contava com o apoio dos EUA, como, também, expropriou as empresas multinacionais que estavam nas mãos de empresários norte-americanos e implantou políticas voltadas para acabar com a classe burguesa e construir uma nação socialista. Tudo isso foi visto como uma grande afronta ao império estadunidense e uma ameaça ao capitalismo. A tensão aumentava cada vez mais enquanto o governo cubano se posicionava contra os EUA e se aproximava da URSS, a favor da construção de uma sociedade socialista.

Tudo leva a crer que o governo cubano buscou fortalecer a revolução com a mobilização das massas a fim de conseguir o apoio da população para implantação das reformas políticas, econômicas e sociais (entre elas as de educação técnica e profissional em agropecuária). De igual modo, os longos e contínuos discursos proferidos por Fidel Casto Ruz

⁵ A epígrafe levou-nos a pensar que, para compreender a educação técnica e profissional em agropecuária, era necessário, também, conhecer os processos em torno da reforma agrária, da construção do socialismo e das deliberações do governo acerca dessa problemática.

tinham, de certa forma, os mesmos princípios. Em todos os anos após a revolução, no dia 26 de julho, eram organizadas festas de comemoração pela tomada dos quartéis de *Moncada* e de *Carlos Manuel de Céspedes*, como um marco referencial da luta em favor da revolução. Nessa data, a população era mobilizada para o ato de comemoração e para ouvir os discursos proferidos por Fidel Castro Ruz, que, a partir de 2006, afastou-se da presidência do país, que passou a ser ocupada pelo irmão Raúl Castro Ruz.

Em quase todos os discursos, Fidel Castro fazia questão de reforçar, por diversas vezes, que a vitória foi do povo, e não uma ação individual. Na sua concepção, o povo estava cansado de governantes, pessoas ambiciosas, gente interesseira, homens que não eram capazes de sacrifícios pelos interesses da nação: “[...] *Si en definitiva no hemos hecho más que tratar de cumplir con el deber, si en definitivo esta no es obra de un hombre sino la obra de un pueblo y, sobre todo, la gloria de los hombres que han caído por hacer posible estos instantes de felicidad que Cuba vive.* (CASTRO RUZ, [1959] 2013a, p. 1).

Fidel Castro Ruz, que mobilizava as massas com discursos de incentivos morais e patriotas para a construção de uma consciência coletiva, também, desde o início, direcionava uma atenção para os povos camponeses:

[...] porque lo que nadie puede negar es que los campesinos constituían la parte más olvidada y sufrida de nuestro pueblo. Gobierno del pueblo, por el pueblo y para los humildes en primer lugar, porque los humildes constituyen la parte mayoritaria de nuestro pueblo y la parte más sufrida y más olvidada de nuestro pueblo. [...] se derrocó a la tiranía para hacer una revolución; se derroca a la tiranía no solo para librar al pueblo del crimen y el asesinato y tortura y la opresión, sino también para librar al pueblo de la miseria, tan criminal y tan cruel como la tiranía derrocada. (CASTRO RUZ, [1959] 2013a, p. 3-4).

Para ele, “*!al campesino no solo se **negaba la tierra**, al campesino se **le negaba hasta la educación!** Al campesino se le negaba hasta la oportunidad de aprender a leer u a escribir! Al campesino no se le privaba solo de derecho a la tierra, se le privaba hasta del derecho a la vida!*” (CASTRO RUZ, [1959] 2013a, p. 5, grifo nosso).

O direito à terra e à educação foi reconhecido nos discursos como fundamental para a vida dos cubanos, por isso o governo estabeleceu duas grandes prioridades em sua gestão: **reforma agrária** e **educação**. Assim, em 1º de março de 1959 o governo “[...] *entrega 340 títulos de propiedad de la tierra y reparte 740 caballerías de un latifúndio. El 17 de mayo de 1959 se firma en La Plata, Sierra Maestra. La Ley de Reforma Agraria, que entra en vigor el 3 de junio de 1959.*” (CASTRO RUZ, [1959] 2013a, p. 18).

Os propósitos do governo cubano com a reforma agrária iam além da expropriação dos grandes latifúndios e da distribuição das terras para os camponeses. O governo acreditava que a reforma agrária, associada com a educação maciça da população, aumentaria a produção agrícola com vistas à superação da crise econômica que enfrentava o povo cubano e libertaria a população da ignorância e das amarras do capitalismo. Acrescenta ainda Fidel Castro Ruz que a reforma agrária era um processo contínuo:

!la reforma agraria va! !y la reforma agraria va! Y no solo va, sino que ahora va mejor todavía, porque ahora tenemos en el bolsillo 20 millones de pesos más, 20 millones que hemos recuperado de las cuentas bancarias de los malversadores, 20 millones que se les quedaron en fuga, 20 millones que extranjero como sanguijuelas de la economía de nuestro pueblo, de los recursos de nuestro pueblo. Y la reforma agraria sale hoy de esta tribuna con 20 millones de pesos para los campesinos. (CASTRO RUZ, [1959] 2013a, p. 18).

Ao mesmo tempo em que o governo distribuía terras, gados, cavalos e financiava a produção, surgiam novos campos de trabalho e, em consequência, a real necessidade de uma preparação profissional adequada ao modelo econômico e social que estava sendo criado. Nesse sentido, a educação técnica e profissional em agropecuária ganhou centralidade na formação do trabalhador, com a finalidade de aumentar a produção agrícola e formar uma consciência em conformidade com os princípios socialistas para o trabalho coletivo. Fidel Castro Ruz dava ênfase ao papel da educação para a construção de uma consciência coletiva no processo de formação humana, de um cidadão revolucionário e patriota e de uma força de trabalho bem preparada e produtiva:

*[...] !un pueblo capaz de marchar adelante por encima de todos los obstáculos, y un pueblo que, **educado en esta gesta revolucionaria** nadie lo podrá confundir fácilmente, nadie lo podrá engañar, fácilmente, y nadie podrá impedir, ni fácilmente, ni difícilmente, ni de ninguna manera de cumpla su destino histórico!*
[...] Y el pueblo no se acobardará jamás y el gobierno no se acobardará jamás, ya que el fin estamos comprendiendo a nuestro Apóstol, al fin estamos practicando aquellas ideas del Apóstol de nuestra independencia, al fin hemos aprendido a vivir de pie y el fin hemos comprendido que más vale morir de pie que vivir de rodillas. (CASTRO RUZ, [1959] 2013a, p. 7; 16, grifo nosso).

Ao caracterizar a educação construída pelo movimento revolucionário como um instrumento poderoso para superação da ignorância e libertação, ele se apoia nos princípios educacionais e de vida do “Apóstolo” cubano José Martí, de não se acovardar, nem se curvar,

compreendendo que a única forma de ser livre é ter o saber. Nesse sentido, a educação foi reconhecida como um instrumento de formação política dos cubanos na construção da consciência revolucionária. De igual modo, profere Fidel:

Así avanza la Revolución. Algo ha avanzado en estos seis meses y continuará avanzando cada vez más firmemente; quizás no con toda prematura que deseamos, porque las posibilidades de desarrollo de nuestro país están limitadas por las circunstancias económicas y los recursos que tenemos ahora, y los cubanos no podemos contar más que con el fruto de nuestro trabajo, y solos en el orden económico tenemos que labrarnos nuestro porvenir. (CASTRO RUZ, [1959] 2013a, p. 28).

O discurso de Fidel Castro Ruz denunciava as dificuldades dos primeiros meses da gestão do governo revolucionário e a inexperiência administrativa. Contudo, temos de nos recordar que a revolução avançou politicamente não só na confiança do povo, como, também, na produção agrícola. No ano de 1960, o governo afirmava que:

[...] las perspectivas de nuestra patria mejoran extraordinariamente; ya este año vamos romper todos los récords de vendas de azúcar, a pesar del zarpazo del imperialismo yanqui. Y vamos a romper los récords de producción de arroz, de maíz, de granos en general, de algodón y de producción agrícola e industrial. Vamos a romper los récords de centros escolares construidos; vamos a romper los récords de alumnos en las escuelas; vamos a romper los records de maestros enseñando, de casas para los trabajadores y para los campesinos; [...] vamos a superar todo lo anterior. (CASTRO RUZ, [1960] 2013b, p. 44).

Em 26 de julho de 1960, em meio à multidão em *Siera Maestre en Santiago de Cuba*, o governo anunciou para a população as conquistas na produção agrícola e os avanços nos setores sociais, principalmente educacionais, quando comparados com a realidade do passado, na qual não existiam: “[...] *ni escuelas, ni hospitales, ni médicos, ni maestro, ni soldados trabajando, ni tierras, ni títulos, ni cooperativas, ni seguridad, ni alegría, ni felicidad, ni esa gloria y ese orgullo y esa satisfacción de estar luchando por algo.*” (CASTRO RUZ, [1960] 2013b, p. 40).

Os primeiros anos da revolução cubana revelavam alguns resultados positivos, principalmente nas políticas de reforma agrária e nos investimentos no sistema educacional. Contudo, o país também enfrentava vários problemas criados pelos Estados Unidos e pelas pessoas que discordavam dos direcionamentos e decisões políticas, econômicas e sociais dos governantes cubanos. Na verdade, o processo de transformação social não aconteceu de forma pacífica e sem contradições; ao contrário, a implantação dos princípios socialistas e a

transformação da economia enfrentaram vários desafios.

O apoio da população foi maior nas questões macro: desconstrução das classes de exploradores, nacionalização das grandes indústrias, expropriação dos latifúndios, das mansões e dos hotéis, apesar do descontentamento dos Estados Unidos e da classe burguesa. Contudo, as questões micro de aplicação das leis que envolviam o pequeno proprietário, o pequeno industriário, o pequeno comerciante era um campo aberto a boatos, indagações e tensões.

Segundo Ciavatta (1992), mais de 250 mil cubanos deixaram o país e se mudaram para Miami, nos Estados Unidos da América (EUA), só nos primeiros anos de revolução. Carnoy e Werthein (1984) acrescentam que os EUA não só recebiam os refugiados, mas, também, contribuía com a “retaliação, primeiro com a invasão de abril de 1961 e, depois, com o bloqueio e a sabotagem intensa. Cuba precisou desviar grandes recursos para a defesa nacional.” (CIAVATTA, 1992, p. 18). Isso comprometia a segurança de Cuba, a economia do país e os projetos da educação técnica e profissional em agropecuária.

O governo cubano reconhecia que a revolução enfrentaria essas dificuldades, mormente na implantação do socialismo e na superação da herança deixada pelo capitalismo no país. Na concepção de Fidel Castro Ruz,

*[...] la Revolución es un proceso, y es que el socialismo tampoco se logra por decreto. El socialismo es un régimen económico y social que se alcanza a través de un proceso; no se logra por decreto. Por decreto se pueden nacionalizar los bancos, por decreto se puedes nacionalizar los centrales azucareros, por decreto se puedes nacionalizar las grandes industrias, por decreto se puedes ir adoptando una serie de medidas, pero por decreto no se logra un régimen económico-social acabado. Entre otras cosas, **la revolución es un proceso de educación del pueblo, es un proceso de formación de consciencia revolucionaria.** (CASTRO RUZ, [1961] 2013c, p. 59, grifo nosso).*

A prioridade da revolução era educar o povo segundo os princípios da revolução, para que o socialismo saísse do abstrato e se transformasse em um regime econômico e social. Isso também demandaria desconstruir a estrutura capitalista que existia no país, ou seja, acabar com a propriedade privada, superar a exploração do homem pelo próprio homem, condenar o colonialismo, o imperialismo e a exploração de um povo pelas empresas monopolistas de outro país, acabar com o latifúndio e devolver ao homem o direito ao fruto do seu trabalho, à educação e ao direito ao uso da terra. Assim, os investimentos em educação eram condição *sine qua non* para construção da consciência coletiva e consolidação do socialismo.

De certo modo, o socialismo cubano não aconteceu de forma imediata e sem uma boa

preparação da população tampouco sem uma transformação econômica e social. Nesse sentido, foi preciso construir novas concepções de educação, de trabalho e de sociedade. Segundo esse entendimento, a Constituição da República de Cuba de 24 de fevereiro de 1976, em seu Art. 8º, definiu como atribuições do Estado: “afiançar a ideologia e as normas de convivência e de comportamento próprios da sociedade livre da exploração do homem pelo homem” e também “assegurar o avanço educacional, científico, técnico e cultural do País”. (CUBA, [1976] 1987, p. 7).

O Art. 1º da Constituição oficializou que a República de Cuba seria um Estado Socialista de operários e camponeses e demais trabalhadores manuais e intelectuais, e o Art. 4º estabeleceu que no país todo o poder pertence ao povo trabalhador que o exerce por meio das Assembleias do Poder Popular e demais órgãos do Estado. (CUBA, [1976] 1987, p. 6).

A primeira Constituição pós-revolução pregou a igualdade entre os trabalhadores e delegou poderes para o povo por meio das decisões coletivas nos órgãos colegiados. Nesse sentido, o processo de construção da sociedade socialista tirava as pessoas da zona de conforto e do individualismo para submeterem-nas aos interesses coletivos.

No ano de 1961, o governo cubano fez questão de mostrar para a população e para o mundo que Cuba não estava isolada do resto do mundo, quando Castro Ruz, anunciou, em seu discurso de 26 de julho, a presença de representantes da República Democrática Popular da Coreia, da República Árabe Unida, da República de Guiné e da URSS, com destaque para Yuri Gagarin⁶ nos festejos de comemoração da tomada dos quartéis de *Moncada y Carlos Manuel de Céspedes* (26 de julho de 1953). (CASTRO RUZ, [1961] 2013c).

O governo revolucionário cubano, portanto, reuniu poder, força, educação, economia, política para atingir os objetivos. Destarte, no terceiro ano após assumir o poder, toda a população em idade escolar já estava alfabetizada, a reforma agrária em pleno vapor para garantir a economia, e as alianças com os principais países comunistas do planeta já eram visíveis.

Contudo, só a partir desse período apareceu, nos discursos oficiais do dia 26 de julho, a pretensão de construir o comunismo em Cuba, tendo em vista que antes era preciso criar uma consciência política no povo a respeito do que era o comunismo e preparar as bases para implantar esse modelo. Na primeira apresentação pública do termo “comunismo” para a população cubana, em 1962, foi enfatizado que não era necessário temer o que vinha a ser uma sociedade socialista e comunista e que, antes da revolução, os medos eram outros.

⁶ Primeiro homem lançado no espaço pelos soviéticos.

Es decir, antes, para oponerse a la libertad de los hombres, sembraban el miedo al negro, hoy, siembran el miedo al socialismo y al comunismo. Para oponerse a qué? A la libertad de los esclavos. Porque antes eran esclavos que tenía un grillo en las piernas, pero había algunos que no lo tenían y eran esclavos, que no se diferenciaban nada de un campesino que pagaba 50% de lo que producía, que no se diferenciaban nada de un trabajador que ganaba 50 centavos o un peso trabajando para los latifundistas. (CASTRO RUZ, [1962] 2013d, p. 114).

Diante das dificuldades de aceitação das transformações econômicas e sociais por parte da população e da compreensão do que seria uma sociedade socialista e comunista, Fidel Castro Ruz propôs a inclusão dessa temática nos currículos escolares, na imprensa e nos demais meios de comunicação em massa, para criar uma consciência coletiva:

Por eso hay que organizar círculos de estudio, hay que organizar las escuelas, que ya están organizadas, aprovechar todas las escuelas de instrucción revolucionaria; hay que armarse de parque, como decía Raúl, “parque para el cerebro”, hay que aprender, hay que estudiar, hay que leer la prensa revolucionaria, las revista revolucionarios, ¡y aprender!, para saberles discutir a nuestros enemigos, saber discutir contra los parásitos, contra los gusanos, contra los perros mansos contrarrevolucionarios, contra los egoístas. (CASTRO RUZ, [1962] 2013d, p. 115).

Se por um lado, no processo de construção dessa nova sociedade, a formação política era prioridade para fortalecer a revolução por meio da educação, da discussão, da informação e do conhecimento, por outro, a formação para o trabalho, e o próprio trabalho eram também essenciais para a manutenção econômica do sistema.

A compreensão era de que somente pelo trabalho era possível vencer a fome, a miséria, construir escolas, estruturar o Estado e fortalecer a sociedade conforme os princípios do socialismo cubano: “*Que el que no trabaja no come. Es dicer que es obligación de todo ciudadano trabajar*”. (CASTRO RUZ, [1962] 2013d, p. 105). Nesse sentido, a Constituição da República de Cuba de 1976 garantiu que todos os cubanos teriam acesso ao trabalho produtivo e definiu o Estado socialista “como poder do povo, a serviço do próprio povo, garante: que não haja homem ou mulher, em condições de trabalhar, que não tenha oportunidade de obter um emprego com o qual possa contribuir para os fins da sociedade e para satisfação de suas próprias necessidades”. (CUBA, [1976] 1987, s.p., Art. 8º).

Nas primeiras décadas da revolução cubana, a economia do país se transformou a tal ponto que foi possível melhorar a qualidade de vida da população, implantar o sistema de pleno emprego (todos tinham acesso ao trabalho) e modificar profundamente o sistema

educacional. Contudo, Fidel Castro Ruz ainda alegava a necessidade de aprimorar a preparação técnica e profissional dos trabalhadores e de inserir tecnologias na produção agrícola:

Miren, para tener más producción hacen falta dos cosas: en primer lugar trabajar. Pero, para que el trabajo humano renda, hacen falta dos cosas: instrucción de trabajo u técnicas. No produce lo mismo la tierra que se abona que la tierra que no se abona; no producen lo mismo la semilla que se selecciona que la semilla que no se selecciona; no produce lo mismo una yunta de bueyes que un tractor. Es decir que la máquina es la gran amiga del hombre.

El trabajo es la fuente de toda la riqueza, pero el trabajo se hará cada día más simple, el trabajo cada día se hará menos duro, en la misma medida en que tengamos máquinas y tengamos técnica, es decir, capacidad técnica. (CASTRO RUZ, [1962] 2013d, p. 116).

Nessa concepção, o trabalho era condição básica para aumentar a produção; no entanto, era preciso uma educação específica para profissionalizar o trabalhador no uso das tecnologias e máquinas nas lavouras, para transformar a produção agrícola e tornar o trabalho menos penoso.

Diante das reais necessidades do setor produtivo rural de um trabalhador mais capacitado, foram implantadas políticas educacionais, realizados investimentos na educação técnica e profissional em agropecuária e reestruturados os currículos escolares para atender aos projetos com princípios socialistas. Em tese, a educação técnica e profissional em agropecuária passou a ter os seguintes objetivos:

- construir uma consciência coletiva dentro dos princípios socialistas almejados pelos revolucionários – na formação humana do povo cubano;
- instruir técnica e profissionalmente os estudantes e trabalhadores – na construção de uma força de trabalho dentro dos princípios socialistas.

Com base nesses objetivos e na conjuntura política e econômica, que criou a necessidade de ampliação da oferta de educação técnica e profissional na área de agropecuária, foram criados os institutos politécnicos em agropecuária, que passaram a fornecer cursos técnicos e de qualificação para a formação profissional de que necessitava o setor agrícola do país. Além disso, a concepção de trabalho foi associada com educação, economia e política, nos seguintes aspectos:

- o trabalho e a educação – priorizavam a integração dos conhecimentos teóricos e práticos, o uso das novas tecnologias e a formação humana;
- o trabalho e a economia – direcionavam as transformações do trabalho para

aumentar a produção e gerar receitas para melhorar as condições de vida dos cubanos, a economia do país e sustentar a proposta socialista;

- o trabalho e o socialismo – buscavam superar as concepções do trabalho individual do sistema capitalista de exploração do homem pelo próprio homem e transformá-lo em trabalho coletivo, um bem comum para a construção da sociedade socialista.

Na sociedade cubana, o trabalho era não apenas um direito garantido pela Constituição da República de Cuba (24 de fevereiro de 1976), mas, também, uma obrigação prevista na Carta Magna. Como diz o texto, no país:

[...] vigora o sistema socialista de economia baseada na propriedade socialista de todo o povo sobre os meios de produção e na supressão da exploração do homem pelo homem [e] o princípio socialista ‘de cada qual segundo sua capacidade; a cada qual segundo seu trabalho. (CUBA, [1976] 1987, s.p., Art. 14; 19).

O trabalho e suas relações com a educação, a economia e o socialismo, ao mesmo tempo em que cada um tem um significado específico e individual, mostram centralidade na construção das propostas de educação técnica e profissional em agropecuária, articulando as especificidades na formação integral do trabalhador cubano. Estas foram as principais compreensões do governo cubano que orientaram a construção do Sistema Nacional de Educação e, particularmente, da Educação Técnica e Profissional (ETP) em Agropecuária. Nas palavras de Fidel Castro Ruz, “[...] *tenemos que comprenderlo y que las riquezas solo pueden salir del trabajo, pero el trabajo inteligente, el trabajo bien organizado, con el uso más racional de nuestro recursos, con la aplicación de los conocimientos técnicos.*” (CASTRO RUZ, [1963] 2013e, p. 161).

3.1.2 A construção do sistema educacional e suas relações com a educação técnica e profissional em agropecuária

A educação técnica e profissional em agropecuária cubana, também considerada como ferramenta para o desenvolvimento da produção agrícola e crescimento do país, após a revolução de 1959 passou por várias transformações. O governo cubano estabeleceu como prioridade a reestruturação do sistema educacional e as modificações das propostas educacionais para preparar os trabalhadores. A educação cubana teve a difícil missão de superar os déficits educacionais herdados do Estado capitalista e as determinações referendadas pelos governos anteriores. Pérez-García (2014, p. 7) explica que, no ano de

1953, “en el país existía cerca de dos millones de analfabetos, lo que representaba aproximadamente um 23% de la población, destacándose como sectores con mayor analfabetismo el agrario, el de los desempleados y los obreros pobres”.

Além desse fato, foi necessário estruturar a administração e o sistema educacional, que ficaram desfalcados com a saída de muitos profissionais que abandonaram o país no processo de implantação da revolução, e qualificar os desempregados da gestão anterior para ocuparem os postos de trabalho. Por sua vez, Quintero López acrescenta que, em 1959, existiam no país:

[...] 22 mil professores ativos, além de 10 mil sem emprego por falta de orçamento e escolas, população de 6 milhões de habitantes. Orçamento da educação: 79,4 milhões de pesos, o que era objeto de roubo por parte dos políticos do momento. 23,6% de analfabetismo na população de 15 anos, com porcentagens similares de semianalfabetos. Escolaridade média de 3 anos. Só 55,1% das crianças entre 6 e 11 anos estava escolarizada. Três universidades estatais com limitado acesso. Escasso número de alunos formados em universidades. Seis escolas normais para formar professores. Com acesso limitado. (QUINTERO LÓPEZ, 2011, p. 56).

Além dos problemas educacionais analisados por Quintero López (2011), naquele período a população cubana vivia na extrema pobreza. Acrescentamos ainda a falta de experiência administrativa e de profissionais qualificados para assumir os postos gerenciais e educacionais em larga escala.

Foi nessa realidade política, econômica e social e, particularmente educacional, que o governo cubano se deparou com muitas dificuldades para gerir o país, porquanto faltavam as condições materiais e subjetivas para implantar o socialismo de forma imediata. Nesse sentido, o apoio financeiro dos países comunistas da Europa e as inspirações nas experiências educacionais segundo os princípios socialistas, construídos pelo sistema de educação da URSS, eram o que os cubanos precisavam para fortalecer as propostas educacionais.

Nas palavras de Fidel Castro Ruz ([1963] 2013e, p. 153), Cuba teria recebido da URSS “[...] una ayuda tan extraordinaria, que posiblemente lo que a nosotros nos han ayudado en un año es más que lo que ha ayudado el imperialismo a las oligarquías, a todas juntas.” Por essa fala e pelos direcionamentos tomados pela educação cubana, não resta dúvida sobre as contribuições econômicas e educacionais da URSS para a construção do sistema educacional nacional cubano.

Os russos haviam enfrentado problemas semelhantes aos de Cuba no início da sua revolução. Segundo Oyama (2014), a revolução dos bolchevistas em outubro de 1917 aconteceu em meio a uma série de problemas: a economia do país era predominantemente

rural e com alto índice de pobreza, fome e analfabetismo, havia uma autocracia violenta, cruel e repressiva, que garantia privilégios para a igreja e os burgueses.

Contudo, não podemos desconsiderar as especificidades, o momento histórico de cada revolução, as características das sociedades russa e cubana e as reais necessidades de cada nação. Aliás, Martins (1981) analisa a forma como o campesinato russo resistia à expansão do capital.

[...] resistia à expansão do capital porque era um campesinato apegado, ligado a terra. Era, como comprovava Lenin, um *campesinato estamental* baseado na propriedade comunitária e tradicional da terra. Lá, era *um campesinato que não queria sair da terra*, que queria permanecer defensivamente alheio ao capitalismo, fora e contra ele, que resistia ao processo de expropriação que poderia desenraizá-lo, libertá-lo da comuna, abrir-lhe os horizontes. (MARTINS, 1981, p. 15-16).

Em Cuba, a situação era bem distinta, dado que os trabalhadores do campo faziam parte da classe operária, eram expropriados das terras pelo capital e retornavam como assalariados a serviço das grandes empresas açucareiras. Nesse sentido, apesar de muitas ações ocorridas na revolução russa serem aparentemente iguais, na essência elas tinham especificidades.

Contudo, a revolução cubana colocou em prática boa parte das políticas implantadas na URSS, como: desocupação dos grandes latifúndios, reforma agrária, nacionalização das empresas, criação dos conselhos populares, constituição do poder do povo e, principalmente, transformações no sistema educacional e alfabetização em massa.

As políticas da alfabetização cubana, implantadas em 1960, apresentavam muitas semelhanças com o processo de alfabetização russo. Entre outros aspectos, a Campanha Nacional de Alfabetização cubana tinha como meta a elevação do nível educacional de toda a população, a mobilização da população para fortalecer a revolução e a criação de condições subjetivas para transformar a sociedade segundo os princípios socialistas e eliminar os vestígios do capitalismo, além da construção de uma consciência coletiva.

A campanha de alfabetização contou com o apoio maciço da população e concluiu os trabalhos em 1961, com mais de um milhão de pessoas alfabetizadas. Os resultados de pesquisa de Bertussi revelam que

[...] em Cuba, com exceção das crianças que nascem biologicamente incapacitadas para o aprendizado (2,3%), todas as demais (97,7%) desfrutaram de escolarização. [...] Depois continua com os programas de educação de adultos, o plano maciço de bolsas de estudo e os cursos de mínimo-técnico para a qualificação dos operários em serviços. (BERTUSSI, 1992, p. 41).

Apesar das especificidades de Cuba e da União Soviética, o processo de transformação da sociedade, associado com as ações e modificações do sistema educacional, além da mobilização das pessoas, foi muito semelhante. Nas palavras de Oyama (2014), na destruição da velha sociedade russa, a cultura e a educação tiveram um papel fundamental. Na sua concepção, “[...] uma revolução verdadeira e completa não se dá apenas no campo econômico e político, mas em todas as esferas da existência: cultural, educacional, pedagógica, escolar. Revolução é revolução em todos os aspectos”. (OYAMA, 2014, p. 14).

Oyama (2014) acrescenta ainda que o processo de consolidação do poder do proletariado, em uma revolução recém-criada, perpassa pela necessidade de educar a totalidade da classe operária e construir uma consciência política, solidária e coletiva. O autor afirma que, na URSS,

[...] a educação assumiu grande importância no processo de luta contra a burguesia; de consolidação do poder proletariado; de construção econômica e de implantação das bases para construção da futura sociedade socialista, de modo que as ações ligadas à educação e a instrução pública deviam atuar em múltiplas frentes, a saber: a) alfabetizar o povo; b) vencer a resistência dos profissionais contrários à revolução e trazê-los à causa comunista; c) elaborar uma pedagogia coerente com a implantação de um governo proletário; d) dar condições materiais para que as crianças pudessem frequentar a escola, etc. (OYAMA, 2014, p. 127).

As transformações da educação na revolução russa serviram de inspiração para a reestruturação do sistema educacional nacional cubano. Toda a população foi alfabetizada, os professores começaram a ser capacitados, e várias instituições escolares foram criadas. Conforme adiantamos anteriormente, o governo construiu escolas, universidades, institutos politécnicos e transformou os grandes quartéis em instituições de ensino. A educação ganhou centralidade no processo de construção do socialismo, e o país assumiu três funções prioritárias: educar maciçamente toda a população, qualificar o trabalhador e construir uma sociedade socialista.

Contudo, não podemos desconsiderar as influências do materialismo histórico e dialético de Marx e, principalmente, a pedagogia de José Martí, além das ideias de Fidel Castro Ruz no processo de reestruturação do Sistema Nacional de Educação cubana. Não devemos esquecer, também, que, apesar de Marx, Lenin, Martí e Fidel terem em comum a luta pelo bem coletivo e a defesa dos trabalhadores, as concepções de sociedade e de educação e as experiências particulares foram construídas e vividas em realidades distintas. Por mais que tenha existido uma aproximação entre os pensamentos deles, também existiram

muitas divergências, que, de certa forma, refletiram no processo de reestruturação do sistema educacional cubano e na construção da proposta pedagógica para a educação técnica e profissional em agropecuária.

Acrescentamos que, para Fidel Castro Ruz, a revolução cubana era criadora, e não copiadora,

Si nosotros nos hubiésemos dejado llevar por los esquemas, no estaríamos reunidos hoy, no habría habido una revolución socialista en este hemisferio, todavía no habría habido tal vez ninguna. Si nosotros nos hubiésemos dejado llevar por esquemas, la teoría decía que no podía hacer una revolución aquí; es lo que decía la teoría, es lo decían los libros, es lo que decían los manuales. [...] Pero nosotros, a partir de los principios del socialismo, del marxismo-lenismo, sacamos nuestras conclusiones – no las de los folletos – y dijimos: en Cuba hay condiciones objetivas para la Revolución, faltan las condiciones subjetivas, nuestro pueblo tiene especiales características. Esas condiciones subjetivas para la revolución se pueden crear, porque había condiciones objetivas. (CASTRO RUZ, [1988] 2013f, p. 62-63).

Apesar de defender que a revolução fosse uma criação, e não uma cópia, na primeira fase de implantação, de fato, Cuba contou com o apoio financeiro do governo socialista da URSS e demais governos socialistas da Europa oriental, e a revolução foi um sucesso no que se refere às transformações do sistema educacional. De igual modo, Carnoy (2009) afirma:

Como resultado [do apoio econômico de URSS a Cuba], enquanto o restante da América Latina sofria por causa da recessão da década de 80, a economia cubana desfrutava de crescimento moderados e os cubanos, de um padrão de vida ascendente. Tudo isso apesar do embargo impostos a Cuba pelos Estados Unidos na década de 60 [até o ano de 2015]. (CARNOY, 2009, p. 54).

Na primeira fase do processo de revolução educacional, foi direcionado muito dinheiro para a educação do campo e foram criados campos de trabalho com a distribuição de terras para os trabalhadores rurais por meio da reforma agrária.

Segundo Carnoy e Werthein (1984, p. 146), em 1965 o orçamento cubano para a educação era de 289 milhões de pesos – 7% do Produto Nacional Bruto (PNB), o que já era bastante elevado; em 1975, esse valor aumentou para 875 milhões de pesos, o que equivalia a 12% do (PNB). Naquele período, a cotação do peso era de 1,1 do dólar americano, ou seja, o peso cubano era uma moeda mais forte que a americana.

A revolução da educação cubana contou com apoio financeiro, vontade política e mudança de concepção, de capitalista para socialista, centralizando-se nas propostas educacionais, contando com o apoio popular e, não menos importante, e adoção das

concepções pedagógicas marxista-leninistas e martianas.

Esse apoio era o que o país precisava para ter abertura para criar o Partido Comunista e ampliar os Comitês de Defesa da Revolução (CDRs), para, aos poucos, incluir os incentivos materiais na produção dos trabalhadores, aliados a estratégias do pleno emprego, garantia de que todos os trabalhadores receberiam uma renda e que todas as crianças, adolescentes e jovens tivessem acesso à escola.

Uma das grandes estratégias de implantação das políticas educacionais foram as experiências de transformações educacionais em algumas escolas, depois nas províncias, para, somente depois de consolidadas, serem aplicadas em âmbito nacional.

Uma das principais contribuições de José Martí para as transformações do sistema educacional perpassam a concepção humanista do processo de formação relacionada à liberdade, ao conhecimento, ao trabalho e à preparação para a vida. Ele defendia que “[...] o exercício da liberdade fortifica e o cultivo da inteligência enobrece”. (MARTÍ, 2002, p. 10, tradução nossa). Para Martí, ser culto é a única forma de ser livre e, primeiro, devemos formar o homem e, depois, o trabalhador e “até que os trabalhadores não sejam homens cultos não serão felizes.” (MARTÍ, 1883, s.p., tradução nossa). Também é parte das preocupações que os povos sejam donos de si mesmos e que prefiram se doar mais à utilidade do país e menos ao seu próprio interesse, priorizando as questões relacionadas ao coletivo. Na concepção de Martí (1883),

[...] em nossos países, há de se fazer uma revolução radical na educação, se não lhes quer ver sempre, como ainda se vê agora a alguns, irregulares, atrofiados e deformes, como o monstro de Horácio: colossal a cabeça, imenso o coração, arrastando os pés fracos, secos e os braços quase um osso. Contra Teologia, Física; contra Retórica, Mecânica; contra preceitos de Lógica – que rigor, consistência e junção das artes ensina melhor que os degenerados e confusos textos de pensar das escolas – preceitos agrícolas. (MARTÍ, 1883, s.p., tradução nossa).

Para Martí (2002), o homem precisa viver atualizado no seu tempo e na sua realidade, sendo capaz de integrar passado, presente e futuro, atuando livremente segundo uma perspectiva social,

[...] sem ataduras com o passado, sem obediência perniciososa às seduções, com o que está por vir [...]; não antecipar ao seu momento sem se colocar nele, sendo justo com a época do presente e continuar sendo todo o tempo preciso para que cheguem à nova idade social [sem] retrocesso e nenhum só adiantamento prematuro. (MARTÍ, 2002, p. 12, tradução nossa).

Nesse sentido, para ele

[...] educar é depositar em cada homem toda a obra humana que lhe há antecedido: é fazer a cada homem resumo do mundo vivente até o dia em que vive: é pôr ao nível do seu tempo para que aflore sobre ele e não deixá-lo debaixo do seu tempo, com o qual não poderá sair e aflorar; é preparar o homem para a vida. (MARTÍ, 2002, p. 397, tradução nossa).

As pretensões de Martí não envolviam somente a liberdade política do povo cubano; ele defendia a construção de uma educação capaz de transformar o sujeito na formação para a vida em sociedade e para o trabalho. Os estudos de Pérez-García (2014) revelam que a pedagogia de Martí tinha como objetivo a formação integral:

Sus proposiciones sobre la enseñanza científica, el lugar de los conocimientos científicos y técnicos en la educación de hombre integral, su cultura general; su concepción dialéctica sobre la unidad teoría-práctica, hombre-actividad económica, hombre-máquina, hombre-naturaleza, conocimientos técnicos-instrucción general, las cuales mantienen una vigencia total en las concepciones pedagógicas del sistema educativo cubano. (PÉREZ-GARCÍA, 2014, p. 6).

De certa forma, os pensamentos de Martí influenciaram e ainda influenciam a educação cubana – a educação reestruturada dentro dos princípios pedagógicos de formação integral de conhecimentos para a vida laboral, do patriotismo, da cidadania, da moral e dos valores socialistas.

Além disso, o governo cubano não só criou as instituições escolares, como, também, reestruturou o sistema educativo dentro dos princípios da igualdade de direitos e deveres de todos, com caráter maciço, gratuito, democrático, aberto à diversidade, à qualidade e à unidade dialética de estudo e trabalho. As propostas educacionais criadas após a revolução foram referendadas no coletivo de professores, estudantes, gestores e governantes no Primeiro Congresso Nacional de Educação e Cultura, que aconteceu em Havana, de 23 a 30 de abril de 1971. O Congresso tinha como finalidade:

Coletar as manifestações concretas da problemática educacional em todos os níveis e tipos de ensino;
 Conhecer os fatos que afetam a atividade dos trabalhadores da educação;
 Propiciar a oportunidade para que, com a contribuição criadora das massas, se promova o estudo dos problemas que requerem uma análise contínua, sistemática e profunda para seu solucionamento;
 Apresentar proposta que passam servir de base para a elaboração de nossa política educacional. (CUBA, 1971, p. 9).

O congresso referendou os debates anteriores das comissões de base, que coletaram da sociedade as principais dificuldades e os projetos relacionados à educação e que escolheram os delegados. Contou com a presença de mil e oitocentos delegados, representantes dos ministérios, do partido, dos sindicatos estudantis, da União de Jovens Comunistas, do Comitê de Defesa da Revolução, da Federação das Mulheres Cubanas, da Associação Nacional de Pequenos Agricultores e de tantas outras representações sociais, de produção e de serviço e, principalmente, com a participação de Fidel Castro Ruz (CUBA, 1971).

O primeiro Congresso Nacional de Educação e Cultura debateu, recomendou e fez conclusões a respeito dos principais problemas enfrentados pelos sistemas e propôs várias ações para a educação cubana. As principais preocupações eram “o absentismo, a evasão e o atraso escolar [...] e sobre a obrigatoriedade do ensino e a responsabilidade de pais e alunos perante a escola, já que a educação é um direito e um dever de todos.” (CUBA, 1971, p. 10).

Entre as deliberações, a necessidade de incentivar e motivar a permanência dos estudantes nas escolas, a promoção de maior articulação entre os conhecimentos como estratégia para reduzir a evasão, a criação de disciplinas que abordem as normas morais socialistas, o amor à pátria e o espírito de solidariedade para com os povos amigos. Nesse sentido, foi criada a disciplina Educação Cívica para “[...] *Los pueblos atesoran en su conciencia nacional principios éticos, valores, costumbres y normas aceptadas que debemos preservar y fortalecer, por el bien de la Patria de todos los cubanos de hoy y del futuro*”. (CUBA, 2016, s.p.).

O congresso também recomendou:

Orientar os professores sobre as atividades dos educandos;
 Incrementar o trabalho de orientação vocacional;
 Compreender os objetivos dos estudos;
 Criar condições para que os alunos aprendam a estudar;
 Suprimir toda medida que possa levar os alunos ao finalismo;
 Intensificar as atividades autodirigidas;
 Empregar de maneira funcional os instrumentos básicos de aprendizagem.
 (CUBA, 1971, p. 11).

Quase todas as deliberações do congresso foram inseridas nos currículos escolares e passaram a orientar o sistema educacional cubano. No que tange à formação para o trabalho e à construção de uma consciência de produtores, e não de consumidores, o congresso recomendou que devesse ser incluído,

[...] em todos os níveis de ensino, **a participação programada e periódica do estudante nas atividades produtivas**. Esta participação constitui um formidável instrumento da pedagogia revolucionária para a formação ideológica dos nossos educandos. Recomenda-se essa atividade para todos os estudantes do ensino médio e superior. (CUBA, 1971, p. 12, grifo nosso).

No que diz respeito à recomendação de inserir na educação os princípios da revolução, Fidel Castro Ruz já havia antecipado nos discursos a necessidade de: “[...] *organizar círculos de estúdio, hay que organizar las escuelas, que ya están organizadas, aprovechar todas las escuelas de instrucción revolucionaria.*” (CASTRO RUZ, [1962] 2013d, p. 115).

Uma das características dos documentos regulamentadores da educação cubana é a forte relação com os pensamentos de Fidel Castro Ruz e a coerência no que diz respeito à centralidade do trabalho nas propostas pedagógicas e nas legislações. Nesse sentido, a maioria das orientações do primeiro Congresso Nacional de Educação e Cultura de Cuba foi aprimorada e se tornou lei na criação da Constituição da República de Cuba de 1976.

Nesse documento, afirma-se ser função do Estado oferecer o ensino:

[...] em consequência, os centros docentes são estatais. O cumprimento da função educativa constitui uma tarefa na qual participa toda sociedade e baseia-se nas conclusões e aportes da ciência e na relação mais estreita com a vida, o **trabalho** e a **produção**; promover a formação comunista das novas gerações e a preparação da infância, dos jovens e adultos para a vida social – para realizar este princípio se combina a educação geral e as especializadas de caráter científico, técnico ou artístico, com o trabalho. (CUBA, [1976] 1987, s.p., Art. 38, grifo nosso).

A Constituição de 1976 propôs a integração da educação geral com o trabalho para promover a formação comunista para a vida social e orientou que era dever dos pais contribuir ativamente na educação dos filhos para a formação integral deles, e “os filhos, por sua vez, estariam obrigados a respeitar e ajudar a seus pais.” (CUBA, [1976] 1987, s.p., Art. 37). Em contrapartida, desde o Primeiro Congresso Nacional de Educação já havia a recomendação de incluir normas e valores no processo educacional e criar uma sociedade disciplinada no processo de formação do educando. Não foi só o congresso que concebia a educação como difusora de princípios e valores morais e as instituições escolares como instrumentos disciplinadores, Fidel Castro Ruz também havia advertido no discurso de 29 de julho de 1963 que haveria de tomar medidas:

[...] de manera que el absentista de la escuela secundaria básica se castigue; que se establezca la obligatoriedad de enseñanza hasta la secundaria básica, y que el joven absentista e indisciplinado y vago se mande a determinadas escuelas en las montañas, de manera que ese filtro no pase, porque la sociedad socialista no ha de permitir, no debe permitir que en su seno se desarrolle el elemento parasitario, el lumpen en potencia del mañana, y para eso tendremos dos instituciones: la escuela y el servicio militar obligatorio. (CASTRO RUZ, [1963] 2013e, p. 163).

Conforme essa concepção, as instituições educacionais e a educação foram reconhecidas como ferramentas para criar a consciência coletiva e o espírito socialista nos jovens cubanos desinteressados pela causa revolucionária. A esse respeito, Carnoy e Werthein (1984) também chamam a atenção ao fato de que, na década de 60, grande número de jovens foi inserido nas escolas militares e nas escolas técnicas rurais, para serem disciplinados e transformados em força do trabalho produtivo.

Os internatos montados nas instituições cubanas, além de assistirem aos estudantes com moradia, alimentação e assistência médica, foram também utilizados como elementos disciplinadores para os estudantes que não apresentavam interesse pela aprendizagem nas escolas urbanas ou que apresentavam baixo rendimento. Nesse processo os estudantes eram separados da sociedade e dos familiares, submetidos ao trabalho no campo de forma intensiva e aos conhecimentos escolares carregados de valores cívicos e morais para formação da força de trabalho e formação humana, segundo os princípios socialistas.

A atuação disciplinar dos estudantes cubanos foi uma das questões priorizadas desde as primeiras ações educacionais depois da revolução, independentemente de ser no regime de internato ou não. Essa é uma particularidade que perpassa todos os níveis educacionais e é caracterizada por pesquisadores educacionais como um grande diferencial que contribuiu para a aprendizagem e a formação profissional. Conforme salienta Carnoy:

As crianças que vivem em regiões de baixa renda, em todos os países latino-americanos, exceto em Cuba, estão expostos à violência cotidiana e, portanto, sustentamos, têm mais probabilidade de perturbar sua classe ou brigar na escola [e] os níveis muito baixos de brigas em sala de aula relatadas em Cuba também explicam o melhor desempenho do aluno cubano. (CARNOY, 2009, p. 97; 111).

A criação de uma sociedade disciplinada foi uma das estratégias utilizadas pelo sistema educacional cubano para evitar evasão escolar e conseguir inserir os alunos que não frequentavam a escola de forma séria no processo educacional. Carnoy (2009), inclusive, salienta que as questões disciplinares no processo educacional cubano não se limitam ao

controle dos estudantes, mas, também, dos professores.

Os professores são supervisionados de perto em seu trabalho em sala de aula pelos diretores e vice-diretores. Toda escola cubana está focada no ensino e a responsabilidade principal dos gestores escolares é assegurar que os alunos estão alcançando os objetivos acadêmicos claramente especificados. (CARNOY, 2009, p. 122).

O Primeiro Congresso Nacional de Educação e Cultura de 1971 recomendou uma formação de professores mais adequada à realidade, tendo em vista a necessidade de articular todos os níveis educacionais de ensino, da infância à pós-graduação, para a formação integral do educando, tendo como eixos principais as atividades de estudo e trabalho, de transformação social das pessoas e de ações integradas com a sociedade. Assim, o professor deveria ser reconhecido como o grande protagonista nesse modelo educacional. Nesse sentido, o congresso considerou que

[...] o trabalho do professor em nossa sociedade socialista tem uma extraordinária importância, já que sua responsabilidade fundamental é a formação ideológica das novas gerações. O professor deve, portanto, possuir qualidades relevantes o que impõe o estabelecimento de rigorosas normas para a seleção de candidatos ao exercício do magistério e dos aspirantes ao ingresso nos centros de formação. O congresso reconhece que o trabalho do professor merece um alto grau de reconhecimento social e necessita de apoio de todo o povo. [...] é necessário conferir um lugar prioritário à formação de educadores e adotar medidas que garantam sua eficácia, tanto do ponto de vista científico e pedagógico, como político e **ideológico**. (CUBA, 1971, p. 13, grifo nosso).

Os resultados práticos das orientações do congresso a respeito da formação de professores incluíram a criação de instituições específicas para preparação profissional dos docentes. As orientações eram que a formação dos professores fosse inicial e continuada e também “únicas para todos os níveis e tipos de ensino, tendo como base a unidade de fins, orientação **ideológica** e pedagógica, planos de estudos, metodologia e pesquisa educacional”. (CUBA, 1971, p. 14, grifo nosso).

Bertussi (1992) acrescenta que, a partir das deliberações do I Congresso Nacional de Educação e Cultura, o sistema nacional de educação cubano foi reconfigurado de forma articulada tanto nos níveis pré-escolar, geral-médio e superior, como verticalmente, nos ramos pré-profissional, pré-universitário, profissional, educação técnica, pedagógica e superior, além dos subsistemas: Educação pré-escolar; Educação Geral Politécnica e Profissionalizante; Educação Técnica e Profissional; Educação de Adultos; Educação Especial; Educação

Superior; Formação e Aperfeiçoamento do Pessoal Pedagógico e Educação Extraescolar.

O subsistema na educação geral politécnica e profissionalizante tem a função principal de oferecer aos estudantes os conhecimentos necessários para a formação pré-profissional que lhes confira as orientações politécnicas voltadas para o trabalho. Esta é a base de sustentação do sistema de educação nacional, que começa no ciclo-primário e vai até o médio-superior.

A educação geral politécnica e profissionalizante é a única oferecida como obrigatória para todos os estudantes cubanos. Nela, é oferecida

[...] La Educación Laboral como parte de la enseñanza general politécnica y laboral prepara a los estudiantes en lo relacionado a los conocimientos generales de la ciencia, la técnica y la tecnología. Contribuye a la formación de un pensamiento técnico, a modos de actuación transferibles a las actividades laborales y a las distintas situaciones prácticas que se les puedan presentar en la vida cotidiana. (CUBA, 2016, s.p.).

Os estudantes que ingressam na educação técnica e profissional em agropecuária, em um dos 46 cursos de qualificação, ou em uma das 50 especialidades dos cursos técnicos médios, passam, necessariamente, pela educação geral politécnica e profissionalizante, ou seja, depois que os estudantes concluem o 9º grau (secundária básica) é que eles podem ingressar nos institutos politécnicos para fazerem os cursos da educação técnica e profissional nas mais diversificadas especialidades.

As vagas para a educação técnica e profissional são deliberadas depois do levantamento realizado pelos ministérios responsáveis pelos setores produtivos e pelo Ministério da Educação, a partir da projeção da real necessidade de profissionais para cada área de conhecimento. Os candidatos, na lista de cursos oferecidos, marcam cinco prioridades, e a aprovação deles para ingresso na instituição vai depender dos resultados alcançados na avaliação unificada realizada pelo Ministério da Educação e no histórico da vida escolar (E27, jan. 2015).

Os cursos da educação técnica e profissional são compostos pelo currículo geral e currículo escolar. No primeiro caso, há o agrupamento didático dos principais conteúdos destinados à formação da personalidade, formação profissional, disciplinas específicas da relação educação e trabalho e atividades teórico-práticas nos setores de produção, entre outras. O segundo currículo é destinado a atender às especificidades de cada escola, a partir do diagnóstico e com base no currículo geral (CUBA, 2016).

Os cursos técnicos de nível médio têm a duração de três anos e meio, e os cursos de trabalhadores qualificados têm a duração de dois anos; estes últimos oferecem a possibilidade

de os estudantes ingressarem no mercado de trabalho ou completarem sua formação no curso técnico de nível médio em mais dois anos e meio. Os institutos politécnicos em agropecuária, por exemplo, de forma geral, têm como objetivo formar trabalhadores qualificados e técnicos de nível médio. Os egressos dos institutos podem se inserir diretamente no mercado de trabalho ou continuar os estudos nos cursos universitários.

Segundo Abreu Rigueiro e Cuevas Casas (2012, p. 2, tradução nossa), a ETP assume a responsabilidade de contribuir não só com o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades básicas e tecnológicas, mas, também, com as normas de convivência, valores patrióticos e morais, especialmente o amor à pátria, ao trabalho, e à profissão.

Atualmente, os estudantes que queiram fazer os cursos de educação técnica e profissional nos institutos politécnicos cubanos terão como pré-requisito a conclusão de uma das seguintes etapas formativas: secundária básica, pré-universitário ou escolas de ofícios. Veja-se a estrutura do sistema nacional da educação cubana na Figura 2A do Anexo A.

Nesse sentido, a educação primária e a secundária básica são articuladoras dos conhecimentos politécnicos e preparatórias para os cursos vindouros de caráter profissionalizante, nos quais os estudantes são submetidos aos conhecimentos técnicos e práticos elementares para o trabalho, além de terem os primeiros contatos com a produção. Acrescentamos ainda que, desde o primeiro Congresso Nacional de Educação e Cultura, já foram recomendadas as “[...] visitas de crianças de escolas primárias aos centros de produção com objetivos de estimular sua orientação profissional futura, através do conhecimento, de forma direta, dos processos produtivos.” (CUBA, 1971, p. 21).

Essas passagens dos estudantes pelas experiências de trabalhos na produção ganharam impulso e passaram a ser realidade em todas as etapas formativas do sistema educacional cubano, e as atividades práticas voltadas diretamente à produção agrícola, intercaladas com as demais atividades acadêmicas formativas, fazem parte dos currículos escolares. Nas escolas rurais, por exemplo, o que era produzido por estudantes e professores mantinham as instituições, além de contribuir com a economia do país. Nesse sentido, a construção de escolas dessa natureza passou a ser um excelente investimento educacional para o governo, uma vez que nelas os estudantes trabalhavam e aprendiam pelo contato direto com processo produtivo, além de ajudarem a economia do país. Contudo, não podemos desconsiderar as indagações de Carnoy e Werthein (1984), quando suscitam dúvidas em relação ao processo democrático e ao controle disciplinar:

[...] as escolas para o campo e as escolas no campo têm importantes elementos de autogestão, e as primeiras começaram o processo em 1966 – em outras palavras, havia um elevado grau de controle estudantil ao menos sobre parte de experiências educativas já em fins da década de 1960. Até certo ponto, portanto, os estudantes tinham acesso a níveis de participação mais avançados que aqueles que encontrariam em locais de trabalho. Por outro lado, as instâncias acadêmicas do ensino (no caso das escolas para o campo, frequência integral durante o ano, com exceção de apenas 45 dias) eram provavelmente tão autoritárias e hierarquizadas quanto nas escolas de economia capitalistas do terceiro mundo. (CARNOY; WERTHEIN, 1984, p. 64).

Em contrapartida, essas escolas se transformaram em pontos de referência, porquanto os estudantes aprendiam não só os conhecimentos acadêmicos, mas, também, a formação para o trabalho na própria produção. Acrescentamos ainda que, nas instituições rurais de formação agrícola, os estudantes das zonas urbanas eram matriculados e, como havia internatos, eles passavam mais tempo dentro das escolas e conseguiam melhores resultados.

Segundo Lamas González (2015), desde 1959 foram criadas em Cuba diversas instituições para oferecer educação técnica e profissional. Assim, no ano de 2010, o sistema educacional cubano já contava com 189.067 estudantes matriculados nos cursos de educação técnica e profissional nas seguintes instituições: centros politécnicos, 293; centro misto, 192; escolas de ofícios, 59 de um total de 544 instituições. Entre essas instituições, destacamos o total de 285 institutos politécnicos agropecuários, distribuídos em todas as províncias do país.

Salientamos que esse número expressivo de institutos politécnicos de agropecuária é muito coerente com o que pregava Fidel Castro Ruz, desde o início do governo, sobre a necessidade de uma atenção prioritária aos povos do campo para realização da reforma agrária. Ele compreendia que os povos do campo eram os mais atingidos pelas políticas econômicas dos governos anteriores e que a transformação da produção agrícola poderia levantar a economia do país.

3.1.3 Os institutos politécnicos cubanos: escolas de educação técnica e profissional

Os institutos politécnicos cubanos foram criados para desenvolver a educação técnica e profissional de nível médio.

En Cuba, a partir del año 1976, en la resolución ministerial 656/1976 del MINED, se establecieron las diferentes instituciones donde se debía desarrollar la educación técnica y profesional de acuerdo con el nivel de formación que se brindaba: así se le llamó escuela politécnica a la institución donde se realizaba la formación de obreros calificados; institutos

politécnicos a aquellas que formaban los técnicos de nivel medio; y centros politécnicos a aquellos en los que se desarrollaban los dos tipos de formación: técnicos de nivel medio y obreros calificados. (BERMÚDEZ MORRIZ, 2014, p. 139).

Apesar de a regulamentação especificar nomes distintos para as instituições de acordo com as modalidades educacionais oferecidas, na prática, os institutos politécnicos e os centros politécnicos também são denominados como escolas politécnicas. Ou seja, de forma geral, as escolas politécnicas são instituições “[...] *donde se desarrolla el proceso de educación técnica y profesional del obrero, independientemente del tipo de formación que ella se dé*”. (BERMÚDEZ MORRIZ, 2014, p. 136).

Segundo Bermúdez Morríz (2014), um dos principais propósitos das escolas politécnicas cubanas é a integração da educação com as *entidades laborales*, cujas finalidades são “[...] *la formación técnica-profesional de la fuerza laboral calificada de nivel medio y medio superior; y el desarrollo profesional de sus educadores*”. (BERMÚDEZ MORRIZ, 2014, p. 144). A autora também discorre a respeito dos três objetivos principais das escolas politécnicas cubanas: econômicos, socioclassistas e pedagógicos.

Os objetivos econômicos dizem respeito ao preparo do futuro trabalhador para desempenhar os distintos postos de trabalho e desenvolver “[...] *una consciencia económica y hacia la disciplina, la responsabilidad [...] al logro de una Educación moral vinculada a la propia actividad de trabajo*” (BERMÚDEZ MORRIZ, 2014, p. 163). Um dos destaques desse objetivo diz respeito à integração das escolas politécnicas com *entidades laborales*:

[...] por una completa intensiva utilización del tempo de trabajo, la observación de las informaciones e higiene del trabajo, el cumplimiento de las normas de calidad, el mantenimiento de la disciplina tecnológica, rendir al máximo, tener una conducta disciplinada en el colectivo y con la dirección y evitar conductas que afecten negativamente el proceso laboral. (BERMÚDEZ MORRIZ, 2014, p. 164).

O segundo objetivo se configura em objetivos *socioclassistas*, que se propõem a formar uma consciência de trabalhador que respeite o trabalho no convívio coletivo:

[...] la formación a partir de la familiarización con la entidad laboral o el trabajo directo en ella, logra motivar hacia el aprendizaje, pues lo relaciona más con la vida, puede ampliar el espacio de aprendizaje, llevándolo a considerar y tomar en cuenta los intereses de la comunidad o de la sociedad, en general. (BERMÚDEZ MORRIZ, 2014, p. 165).

O terceiro objetivo, os pedagógicos, não menos importantes, têm a perspectiva da vinculação entre a teoria e prática, da interação da educação com o trabalho como uma das principais vantagens da integração da escola politécnica com as *entidades laborales*. Acrescenta ainda a autora que, nos últimos anos, vêm sendo criados espaços destinados à formação do trabalhador para relacionar a escola politécnica com as instituições de trabalho, também conhecidas como *aulas anexas*⁷. (BERMÚDEZ MORRIZ, 2014, p. 165).

Cabe destacar que, no atual contexto, e diante das dificuldades econômicas vivenciadas pelo país, as *aulas anexas* são também condições essenciais para a relação teoria e prática no processo pedagógico de formação da força de trabalho e de integração da educação com o setor produtivo e, principalmente, conforme salienta Bermúdez Morríz,

[...] El hecho de poner en funcionamiento en la actualidad las aulas anexas se debe a la necesidad de utilizar las potencialidades de las entidades laborales en cuanto a: tecnología, equipamiento, materiales e insumos y personal técnico con experiencia, para consolidar la preparación profesional de los estudiantes, a partir del concepto de aprender haciendo. (BERMÚDEZ MORRIZ, 2014, p. 167).

Essa estratégia utilizada na educação cubana também é uma forma encontrada para superar as dificuldades econômicas enfrentadas para equipar as escolas com os setores produtivos que reproduzem a tecnologia das *entidades laborales*.

Em síntese, os institutos politécnicos são regulamentados como instituições de formação profissional em determinada área de conhecimento, que associam o trabalho produtivo com a educação, integrando os conhecimentos gerais com a formação profissional. No entanto, não podemos desconsiderar a base dos princípios politécnicos que os estudantes cubanos recebem nas *secundarias básicas* antes de ingressar na educação técnica e profissional. Contudo, entendemos, de acordo com Pistrak (2015), que a escola politécnica, em termos gerais:

[...] deve resolver os três problemas: o problema do desenvolvimento intelectual, do desenvolvimento físico e da educação politécnica, mas apenas se pode considerar uma escola como sendo politécnica se existe nela as características em ligação mútua e combinada de todos estes três aspectos em um todo único. Apenas a presença de um dos elementos isolados do politecnismo ainda não transforma uma escola em escola politécnica, pois a escola deve ser chamada de politécnica se os elementos principais do politecnismo estão firmemente entrelaçados em toda a vida escolar e se sintetizam em um todo único. (PISTRAK, 2015, p. 22).

⁷ Ambientes educacionais dentro dos setores produtivos nas empresas.

Nessa perspectiva, como abordamos anteriormente, na trajetória histórica da revolução cubana, os principais meios de produção da economia eram a agricultura e o turismo, assim, como o complexo industrial era composto de poucas instalações e com limitações tecnológicas, justificam-se os direcionamentos das políticas cubanas para a reforma agrária e a educação profissional em agropecuária. Ou seja, as demandas da economia, de certa forma, direcionaram a criação de cursos profissionalizantes para a formação da força de trabalho. Nas reais condições materiais, dificilmente seria possível a implantação de uma educação politécnica em sua plenitude. Desse modo, não aprofundaremos as discussões a respeito da educação politécnica neste trabalho, uma vez que analisaremos a educação técnica e profissional em agropecuária oferecida pelos institutos politécnicos cubanos.

3.2 O INSTITUTO POLITÉCNICO EM AGROPECUARIA VILLENA-REVOLUCIÓN E OS CURSOS DA EDUCAÇÃO TÉCNICA E PROFISSIONAL

O Instituto Politécnico de Agropecuaria (IPA) Villeña – Revolución é um referencial em Cuba na oferta de educação técnica e profissional na área de agropecuária. Criado na gestão de Fidel Castro Ruz, em 18 de abril de 1962, como Instituto Politécnico modelo ainda se encontra em plena atividade.

A educação técnica e profissional em agropecuária está distribuída nos cursos técnicos de nível médio em: *Agronomía, Agronomía de Montañas, Florestal, Zootécnica-Veterinária e Mecanización Agrícola* e apresenta as seguintes características:

La formación práctica se inicia desde el primer año, en las áreas de producción del IPA o la empresa.

La formación práctica (saber y saber hacer) se consolida a través de la inserción del estudiante en las empresas, a tiempo completo o parcial y en aulas anexas.

Se establece la tarea integradora en cada año de estudio, lo que permite evaluar las habilidades profesionales adquiridas a ese nivel.

Prácticas pre-profesionales durante el cuarto año de estudio.

Como culminación de estudios se realiza un Examen Final Estatal, eminentemente práctico.

Posibilidad de desarrollar especializaciones en el último año de estudio, en correspondencia con la demanda del sector productivo. (LAMAS GONZÁLEZ, 2015, p. 18).

Nesse sentido, o IPA *Villena-Revolución* atualmente oferece os *Cursos de Técnico de Nível Médio em Agronomía y em Zootecnia Veterinária* e os cursos de *Obrero Calificados en Agropecuária y en Jardinería*. O ingresso dos estudantes é realizado por meio de uma seleção

feita já na *secundária básica*, e o quantitativo de vagas é definido pelo levantamento do Ministério da Educação, em parceria com o Ministério da Agricultura. Após a conclusão dos cursos, os formandos recebem uma carta indicando qual vai ser o seu local de trabalho, o que, de certa forma, evita criar um quadro de profissionais excedentes ou deixar os setores produtivos descobertos. Essa instituição está preparada para oferecer os cursos na carreira de agropecuária, dentro de uma estrutura distribuída em 908 hectares, *composta por escenarios educativos – productivos relacionados con el sistema de producción agrícola para la formación profesional del estudiante:*

- ✓ *Organopónico (1);*
- ✓ *Área de bosque con variedades de frutas (1);*
- ✓ *Huerto intensivo (1);*
- ✓ *Fincas (7);*
- ✓ *Parcelas docentes (2);*
- ✓ *Jardín de viandas tropicales (1);*
- ✓ *Taller de agroindustria (1);*

Escenarios educativos – productivos relacionados con el sistema de producción pecuaria para la formación profesional del estudiante:

- ✓ *Vaquerías (10);*
- ✓ *Centro de recria artificial y desarrollo (1);*
- ✓ *Centro de preceba – ceba (1);*
- ✓ *Centros de crías de cebú (1);*
- ✓ *Muestrario equino (1);*
- ✓ *Unidad ovina – caprina (1);*
- ✓ *Muestrario porcino (Preceba, Ceba, Cría e Reproductoras);*
- ✓ *Muestrario avícola (razas y categorías – ponedoras y ceba);*
- ✓ *Unidad cunícola (1);*
- ✓ *Muestrario de razas vacuno (1);*
- ✓ *Muestrario de apicultura (1);*

El sistema de investigaciones agropecuarias:

- ✓ *Clínica veterinaria (1);*
- ✓ *Lab de productos naturales (1);*
- ✓ *Estación agroclimática (1);*
- ✓ *Centro de reproducción de entomófagos y entomopatógenos (1);*

Infraestructura de servicios agrícolas: Taller de maquinaria

Infraestructura de servicios:

- ✓ *Taller de maquinaria (1);*
- ✓ *Fábrica de piensos criollos (1);*
- ✓ *Contabilidad (1);*
- ✓ *Recursos humanos;*
- ✓ *Comercialización.*

A instituição dispõe de alojamentos para estudantes e para professores, refeitórios, laboratórios, bibliotecas, salas de aulas, ou seja, dispõe de infraestrutura adequada à oferta dos cursos. Além disso, os estudantes contam com uniformes, alimentação, transporte, saúde e educação, gratuitamente.

Segundo a equipe diretiva, a missão do IPA *Villena-Revolución* “é formar integralmente um trabalhador competente e comprometido com o socialismo para a atividade agropecuária” (E20, jan. 2015, tradução nossa). Essa instituição mantém parceria com as grandes empresas no processo de formação dos estudantes para as práticas educacionais, visitas especializadas e estágios, como ao Jardim Botânico Nacional, onde os estudantes da especialidade de *Jardinería* fazem as aulas práticas, e tantas outras empresas, como a Feira Internacional de Agropecuária, que apresenta tecnologias de ponta, de todo o mundo, com as quais os estudantes e professores têm contato para aprimorar os conhecimentos.

Essa metodologia utilizada pelo IPA *Vileña-Revolución* para formação dos técnicos das especialidades em agropecuária, apoiada em conhecimentos externos à escola, se aproxima muito das propostas martianas de superação dos conhecimentos meramente livrescos e a necessidade de atualização dos conhecimentos por meio de visitas às exposições agrícolas: “*Ningún libro ni ninguna colección de libros, puede enseñar a los maestros de agricultura lo que verán por sus propios ojos en los terrenos de la Exposición*”. (MARTÍ, 1884, s.p.).

Nesse sentido, vivenciar, na prática, o que acontece na produção mundial ou local, associando a educação profissional com as novas tecnologias utilizadas na produção industrial e agrícola é a principal estratégia pedagógica utilizada pelo IPA *Villeña-Revolución*. Esse processo de articulação do instituto com a produção, que também foi uma recomendação do Primeiro Congresso Nacional de Educação e Cultura que aconteceu em 1971, tem o seguinte pressuposto: é na produção que acontecem os processos de inovação e as relações de trabalho com a educação. Em síntese o congresso concluiu que:

[...] no ensino tecnológico, a capacitação e o treinamento caminham lado a lado. A relação do aluno com a produção é um êxito econômico que não só conjuga o estudo ao trabalho, a teoria e a prática, mas também estabelece o elo fundamental, em caráter social, entre a escola e a fábrica. Essa prática se baseia na experiência, desenvolvendo a capacidade crítica, que permite ao estudante formar uma visão dos processos modernos de produção e um pensamento técnico de alta produtividade. (CUBA, 1971, p. 20).

Nessa perspectiva, o IPA *Villena-Revolución* vem mantendo as práticas educativas, conjugando estudo com trabalho, teoria e prática numa relação muito estreita com os setores produtivos da instituição e com as empresas conveniadas, com o intuito de acompanhar as novas tecnologias e ter contato direto com a produção e as reais situações de trabalho.

Na estrutura do IPA *Villena-Revolución*, há também unidades de investigação, onde os professores desenvolvem pesquisas dentro das especialidades da agropecuária. Segundo a direção (E19, fev. 2015) do instituto, todos os professores das áreas técnicas têm por obrigação desenvolver, anualmente, projetos de investigação e apresentar os resultados para avaliação de desempenho e para transformação da produção agropecuária. Nos cursos oferecidos pelo instituto, os estudantes acompanham, nas atividades práticas, a produção, e os professores lecionam, no processo de triangulação, a relação entre produção, pesquisa, ensino e trabalho.

No processo de formação, os estudantes dos cursos técnicos de nível médio passam três anos na escola e seis meses nas empresas; os *obreros calificados* passam um ano e meio na escola e seis meses na empresa para os estágios profissionais, acompanhados por um tutor fornecido pela empresa, que pode ser um engenheiro agrônomo ou um médico veterinário. Após a conclusão do estágio, os estudantes são submetidos a uma banca de avaliação composta por professores do instituto e representantes da empresa, a partir de um exame prático, de acordo com as atribuições profissionais do educando, ou seja, as empresas desenvolvem um papel educativo e corresponsável pela formação do futuro técnico ou *obrero calificado*.

No Quadro 3A, do Apêndice C, apresentamos o desenho curricular dos cursos técnicos e dos cursos de qualificação da educação técnica e profissional. Esses cursos têm duração mínima três anos e meio (3,5), quarenta horas por semana e carga-horária total de 5.580 horas, distribuídas nas seguintes formações: Geral e Básica, 2400; Profissional Básica, 1000 e Profissional Específica, 2700.

Além disso, fazem parte da educação técnica e profissional cursos específicos para trabalhadores:

Los planes de estudio que se aplican en las diferentes modalidades de los cursos diseñados especialmente para trabajadores, cumplen con los requisitos anteriores, pero se adecuan a las características propias de ese importante sector de la población, porque se desarrollan, generalmente, en horario extra laboral. Existen también las Escuelas de Oficios para alumnos mayores de 13 años con atraso escolar significativo. Los graduados de estas escuelas de oficios egresan con el nivel de Obreros calificados en oficios demandados por la economía territorial. (CUBA, 2016, s.p.).

Segundo professores e equipes diretivas (E19, fev. 2015; E16, fev. 2015), as atividades práticas e os conhecimentos teóricos são integrados dentro do politécnico conforme as experiências educacionais construídas ao longo do tempo pelo *Instituto Politécnico de Agropecuaria Villena-Revolución* e consolidadas nas profissionalizações dos elementos curriculares de acordo como os cursos que são oferecidos. Ou seja, a matemática é profissionalizada na especialidade de agronomia e de zootécnica-veterinária, e assim acontece com as outras disciplinas do currículo. No processo de formação profissional dos técnicos, todas as disciplinas são importantes e estão voltadas para a formação integral do futuro trabalhador.

As decisões são tomadas de forma coletiva dentro dos departamentos, que rotineiramente realizam reuniões para fortalecimento do processo de interdisciplinaridade. Essas reuniões são subdivididas com os professores que ministram aulas nos mesmos níveis de formação e, depois, socializadas a todos.

Na primeira semana de cada mês, o Conselho de Direção se reúne para avaliar tudo o que aconteceu no mês anterior e planejar o que precisa ser feito. Entre outros, o processo educacional também é avaliado. Acrescentamos ainda que não é só o estudante cubano que é avaliado, e, sim, todos os envolvidos na atividade educacional, inclusive os professores e demais servidores educacionais. No que se refere à indicação de avaliação do professor, ela foi estabelecida desde a Resolução do 1º Congresso Nacional de Educação e Cultura nos seguintes critérios: “[...] a avaliação do professor deve ser feita com base em sua conduta e aptidão, em aspectos técnicos-docentes e políticos; deve ser periódica e servir de base para a sua promoção”. (CUBA, 1980, p. 15).

Cabe-nos destacar também que, na reunião do Conselho de Direção, participam os subdiretores, representantes do sindicato, da organização do partido, da Federação Estudantil de Ensino Médio (E19, fev. 2015).

Segundo os gestores (E19, fev. 2015) do *IPA Villena-Revolución*, nas reuniões do Conselho de Direção é colocado em discussão o que acontece no instituto, os estudantes

dizem ao diretor os problemas que estão enfrentando na alimentação, no internato, em tudo, e o diretor compartilha o que está pensando aos alunos, o que faz com que eles tenham a oportunidade de dialogar com toda equipe diretiva da escola, o mesmo é feito com o sindicato e demais membros, conforme organograma da gestão dos institutos politécnicos cubanos no Anexo A.

É a partir das reuniões do Conselho de Direção que as decisões educacionais são tomadas e todos têm conhecimento do que acontece no processo de ensino e aprendizagem. Um conjunto de representantes das diversas categorias se reúne para discutir os problemas e propor intervenções das mais diversificadas estratégias.

No que se refere ao quadro de professores para os cursos de educação técnica profissional em agropecuária, são os Institutos Superiores Pedagógicos de Educação Técnica e Profissional e as Universidades de Ciências Pedagógicas, que, por meio das licenciaturas em educação, nas especialidades em agropecuária e nos cursos de formação de trabalhadores, qualificam os docentes para o IPA *Villeña-Revolución*, conforme veremos a seguir.

3.3 A LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO NA ESPECIALIDADE EM AGROPECUÁRIA

Os primeiros cursos de formação de professores para a educação técnica e profissional em agropecuária, pós-revolução de 1959, foram oferecidos pelo Instituto Pedagógico de Educação Técnica e Profissional (IPETP), instalado dentro do IPA *Villeña-Revolución*. O IPETP, que foi criado por meio da Resolução Ministerial nº. 210/1970, tinha como principal função a formação profissional pedagógica de professores, gestores e demais servidores dessa modalidade de educação. O público-alvo do IPETP eram os egressos dos cursos técnicos de nível médio das áreas de educação técnica e profissional e professores que já atuavam nos institutos politécnicos, mas não tinham a formação universitária. A instituição apenas graduava os estudantes em nível superior com conhecimentos pedagógicos, ou seja, o IPETP não ofertava os cursos de licenciaturas em educação. Para Pérez-García (2014), a criação do IPETP deu início ao trabalho científico-investigativo em busca de melhores concepções e práticas para impulsionar a ETP no país.

Essas foram as primeiras ações emergenciais do governo cubano com o intuito de formar professores para atender à necessidade da educação técnica e profissional em agropecuária no processo de construção da sociedade socialista, além da formação do novo trabalhador para o processo de ampliação e inserção tecnológica na produção, por meio dos cursos técnicos oferecidos pelas instituições de educação técnica e profissional em

agropecuária.

Em 1977, o IPETP foi transformado em Instituto Superior Pedagógico de Educação Técnica e Profissional (ISPETP) e, em 1978, já com o *status* de universidade, passou a oferecer os cursos de *Licenciaturas em Educación, nas especialidades de Agronomía*, e de *Licenciaturas em Educación, nas especialidades Zootecnica-Veterinária*, ambos na área de agropecuária.

Segundo os professores da UCPHAPZ (E17, fev. 2015), o ISPETP teve início a partir de um projeto da Unesco, em parceria com o Ministério de Educação de Cuba, que contribuiu com todas as condições humanas e materiais financiadas por essas instituições. No início foi investido muito dinheiro para comprar uma base material de estudo, de altíssima qualidade, tudo o que era necessário. Os professores se recordam de terem sido solicitados a apresentar a relação de tudo que precisavam para as aulas; assim, o que cada professor necessitava foi comprado em distintos países da Europa. Como o ISPETP funcionava dentro do *Instituto Politécnico de Agropecuária Villena Revolución* – que é um instituto politécnico criado como referência nacional em Cuba, localizado em Havana – pelo grau de importância que tem, não deve ser considerado como um simples instituto politécnico, uma vez que era também considerado um complexo docente produtivo e, recentemente, como uma micro universidade.

Na compreensão dos professores (E17, fev. 2015), enquanto o ISPETP funcionava dentro das instalações do IPA *Villena-Revolución*, os cursos de Licenciaturas em Educação nas especialidades de *Agronomia e Zootécnica-Veterinária* contavam com uma tremenda base material para as práticas necessárias da parte produtiva de pecuária e também para a parte agrônômica. Nesse sentido, os cursos contavam com os recursos e os setores produtivos do instituto para as atividades teórico-práticas.

Posteriormente, o sistema nacional de educação superior deliberou que as licenciaturas em educação, na especialidade de educação técnica e profissional, deveriam ser concentradas em uma só universidade. Assim, os cursos que eram oferecidos pelo ISPETP foram incorporados na *Universidad de Ciencias Pedagógicas “Hector Alfredo Pineda Zaldívar”* (UCP “HAPZ”).

As UCPS do país possuem “[...] carreiras muito particulares que as identificam e as diferenciam das outras universidades, e às vezes, fundamentam seus quase 40 anos de criação em benefício de milhares de licenciados em Educação Técnica e Profissional (ETP) em diferentes áreas técnicas.” (ABREU RIGUEIRO; CUEVAS CASAS, 2012, p. 1, tradução nossa). As instituições foram criadas como principais centros de formação de professores e

foram responsáveis por desenvolver pesquisas e contribuir para a elaboração das políticas para a ETP cubana.

Na realidade cubana, a educação técnica e profissional tem um alto valor para o desenvolvimento social na superação das barreiras, não só objetivas, mas, também, na forma de pensar, preparando mais e melhor, sendo inovadora, criativa, aproveitando o máximo das potencialidades existentes. (SÁNCHEZ-OSSORIO, 2014, tradução nossa). A função social da UCP é formar professores para lecionar nos cursos técnicos oferecidos nos institutos politécnicos, além de capacitar os professores que lecionam na ETP com cursos de formação inicial e continuada.

A principal característica da Educação Técnica e Profissional cubana, seja para formação de técnicos de nível médio seja para licenciados em educação, é a objetividade e a integração entre o acadêmico, o trabalho a produção e a investigação. A partir de um sistema educacional bem consolidado e cheio de experiências, essa modalidade de educação vai direto ao ponto com conteúdos bem específicos, integração de todo o sistema educativo, práticas educativas ligadas ao processo ensino-aprendizagem e formação interligada ao trabalho.

Nesse sentido, as Universidades de Ciências Pedagógicas têm um papel muito importante na formação de professores, por meio das licenciaturas em educação, nas especialidades de educação técnica e profissional.

Atualmente, são oferecidas as seguintes especialidades para os cursos de Licenciatura em Educação para a ETP: Mecânica, Eléctrica, Construção, Economia, Agropecuária e Mecanização (CUBA, 2016). Na organização administrativa das universidades, encontramos os departamentos específicos de cada área, conforme descrevemos anteriormente, e um departamento pedagógico, que atua na formação psicopedagógica dos futuros licenciados em educação, nas especialidades da ETP, articulando-se com as diversas áreas de formação oferecidas pela UCP.

Contudo, no entendimento dos professores (E17, fev. 2015), a saída do ISPETP das instalações do IPA *Villena-Revolución* não foi boa para os cursos de licenciatura em educação nas especialidades em agropecuária, tendo em vista que, anteriormente, os professores contavam com instalações específicas, nas atividades práticas, para o processo de formação dos discentes.

As dificuldades enfrentadas no desenvolvimento dos cursos de educação técnica e profissional em agropecuária nos Institutos Politécnicos em Agropecuárias e na Universidade de Ciências Pedagógicas, após a queda do comunismo no Leste Europeu e na ex-URSS em 1989, quando começou o denominado período especial, foram relatadas pelos professores:

[...] antes do período especial, a Universidade de Ciências Pedagógicas tinha muitos recursos de transporte [...] muitos carros, caminhões, micro-ônibus. Com isso, poderíamos realizar as práticas onde quiséssemos, porque tinha dinheiro, havia transporte, havia tudo. Então quando saímos das instalações do *Instituto Politécnico de Agropecuaria Villena-Revolucion* e viemos para a UCPHAPZ poderíamos ir realizar as práticas no referido instituto, ou outro centro de produção que nos interessavam, então foi quando veio o período especial, e tudo isso se acabou, todos esses recursos foram acabando e foi quando tivemos que inventar. (E17, fev. 2015, tradução nossa).

Os professores acrescentam ainda que, depois da crise que se iniciou em 1989, as dificuldades só aumentaram, uma vez que, antes, a universidade contava com muitas possibilidades de transporte para deslocar os estudantes para desenvolver as atividades práticas diretamente nos setores de produção que desejavam, e, depois da crise, até mesmo os deslocamentos dos estudantes ficaram mais difíceis.

Nesse sentido, a crise econômica também provocou uma crise educacional, dificultando a execução de um trabalho de qualidade e, em se tratando da Educação Técnica e Profissional da carreira de agropecuária, as condições materiais são *sine qua non* para uma integração entre teoria e prática na formação do futuro profissional. A respeito da economia de Cuba, Carnoy acrescenta que

[...] até o colapso da União Soviética, em 1989, a economia cubana foi altamente subsidiada por um arranjo favorável de trocas comerciais com os soviéticos. Os Soviéticos permutavam petróleo por açúcar cubano, por um preço implícito que era muito melhor do que os cubanos conseguiriam obter nos mercados mundiais. (CARNOY, 2009, p. 54).

Com o fim do apoio econômico dos soviéticos, o colapso econômico do país foi inevitável. Assim, Cuba entrou em recessão e cortou muitos recursos que seriam destinados às políticas sociais, e, entre elas, as educacionais. E quando essas condições materiais não foram adequadas à realidade e necessidades concretas do processo de formação do futuro trabalhador, seguramente os professores tiveram de criar estratégias que nem sempre foram suficientes para substituir os recursos materiais.

Segundo Abreu (2014), a educação técnica e profissional tem que considerar as particularidades do modelo profissional específico em que atua e as exigências da sociedade do mundo do trabalho que plantea. Nesse sentido, cada carreira da ETP demanda condições materiais específicas, cuja falta representa uma formação incompleta e dissociação entre teoria e prática.

Segundo os professores (E17, fev. 2015), em 2008, o curso de licenciatura em educação, na especialidade de agronomia, e o curso de licenciatura em educação, na especialidade em zootecnia-veterinária, foram unificados na carreira de licenciatura em educação na especialidade de agropecuária. Na compreensão deles, essa unificação é muito contraditória: se, por um lado, na universidade essa especialidade foi unificada, por outro, nos institutos politécnicos, os cursos técnicos de nível médio da área de agropecuária são oferecidos separadamente: *Curso Técnico em Agronomia* e *Curso Técnico em Zootécnica-Veterinária*.

Essa integração no processo de formação do licenciado em educação, na carreira de agropecuária, é vista pelos professores (E17, fev. 2015) da *Universidad Ciências Pedagógicas “Hector Alfredo Pineda Zaldívar”* e do *Instituto Politécnico em Agropecuaria Villeña-Revolución* como um equívoco, que acarreta uma sobrecarga de conteúdos na formação profissional dos futuros professores ou falta de conhecimentos específicos da área que não foram contemplados no processo de integração. Nesse sentido, muitas vezes os estudantes têm que fazer a compensação de conhecimentos nas atividades práticas e estágios realizados nos institutos politécnicos de agropecuária (E17, fev. 2015). Ou seja, é praticamente impossível adequar os conhecimentos de *Agronomia e Zootécnica-Veterinária* em um só currículo do Curso de licenciatura em educação na especialidade em agropecuária.

Na concepção dos professores da área específica de agropecuária, a licenciatura em educação, na especialidade de agropecuária, tem um caráter técnico, porque não se pode ensinar o que não se aprendeu; é preciso ter um conhecimento técnico relacionado diretamente com a produção e com o trabalho.

No que se refere à estrutura do currículo do curso de licenciatura em educação na especialidade em agropecuária, temos uma prescrição básica, que é obrigatória em todo o território nacional: o currículo básico estatal, que equivale a 80% da carga horária do curso. O restante da carga horária é distribuída em 10% para o currículo próprio, definido por cada universidade a partir das necessidades identificadas pelo coletivo pedagógico, e os 10% restantes são preenchidos pelo currículo optativo, que pode ser cursado pelos estudantes em quaisquer departamentos dessa ou de outra universidade.

Dentro da UCP *“Hector Alfredo Pineda Zaldívar”*, o curso de licenciatura em educação, na especialidade de agropecuária, tem um currículo formado por disciplinas de formação específica, que desenvolvem a formação agropecuária, a produção agrícola, a sanidade pecuária e os serviços técnicos agrícolas, além das disciplinas pedagógicas, que são compostas pelas assinaturas de formação geral, formação política, formação técnica e

metodológica, estando essas sob a responsabilidade do Departamento de Formação Pedagógica da UCP “HAPZ”, que é comum a todos os cursos de licenciatura em educação, nas especialidades da educação técnica e profissional, conforme detalharemos a seguir.

3.3.1 Departamento de formação pedagógica das licenciaturas em educação nas especialidades da ETP

O Departamento Pedagógico da UCP “HAPZ” é responsável pela formação pedagógica integrada dos estudantes de todos os cursos de licenciatura em educação, nas especialidades da Educação Técnica e Profissional em Agropecuária, por meio das atividades didáticas, investigativas e práticas laborais. Esse departamento é um dos mais avançados e também foi o primeiro departamento pedagógico e sede principal no processo de formação da ETP cubana, que foi montada na *Universidad de Ciencias pedagógicas “Hector Alfredo Pineda Zaldivar”*, em Havana. O departamento tem se destacado, ao longo da trajetória, em nível nacional, pelo trabalho educacional e desenvolvimento de pesquisas de reconhecimento nacional na resolução de problemas da Educação Técnica e Profissional e de construção das concepções pedagógicas e educacionais.

Nessa universidade, o processo educativo se retroalimenta de forma que os professores e estudantes, no processo educativo, desenvolvem pesquisas, sobretudo de mestrado e doutorado, de caráter específico e aplicado à realidade dos que vivem a educação e, conseqüentemente, são testadas e validadas até que se chegue a um nível de aceitação que possa ser aplicada nacionalmente para melhorar a educação na resolução dos problemas que aparecem na educação técnica e profissional. Nesse sentido, as pesquisas têm um caráter objetivo de intervenção da realidade, procurando aprimorar o processo educativo.

Os conhecimentos trabalhados pelos professores do Departamento Pedagógico da UCP “HAPZ” são organizados em duas subáreas que são nomeadas como Disciplinas de Formação Pedagógica e Disciplina de Formação Laboral. Nesse sentido, a Disciplina de Formação Pedagógica⁸ é a parte obrigatória nos currículos dos cursos de licenciatura em educação cubana e tem como função preparar os professores para as funções de docente, pesquisador e orientador, em um processo educacional que articule teoria e prática e que integre as questões acadêmicas, do trabalho e da investigação. Para alcançar essa meta, são trabalhados os conhecimentos dentro da seguinte estrutura (E16, fev. 2015):

No primeiro ano:

⁸ A disciplina de formação pedagógica é um conjunto de assinaturas de conhecimentos psicopedagógicos que se articulam entre si e não deve ser compreendido apenas como um elemento curricular.

- Pedagogia I – preparação dos estudantes de licenciatura em educação nos aspectos gerais das ciências pedagógicas e, particularmente, na pedagogia da ETP;

No segundo ano:

- Psicologia I – preparação para realizar um diagnóstico integral da personalidade de Situação Social de desenvolvimento dos estudantes da ETP;
- Pedagogia II – preparação para diagnosticar os contextos: comunitário, laboral, escolar, familiar, ou seja, um contexto grupal;

No terceiro ano:

- Didática I - preparação para dirigir o processo de ensino aprendizagem;
- Psicologia II – preparação para modelar as atividades grupais, conhecer o que é grupo, como ele se comporta, as dinâmicas grupais, além de ensinar a utilizar métodos e técnicas para usar essa dinâmica grupal;
- Metodologia da investigação – preparação da investigação educativa por meio da qual se equipa os estudantes com as ferramentas necessárias para investigação;
- Organização e higiene escolar – preparação para organizar, estruturar os processos de saúde, o autocuidado do professor, da saúde dos estudantes e da escola em sentido geral;

Quarto ano:

- Metodologia da investigação II – preparação para elaborar o desenho metodológico com todos os seus métodos, definir os elementos destinados para a estatística, as variáveis e operacionalizá-las;
- História da educação – preparação para compreender como a educação foi organizada e sistematizada, a história de Cuba e em contexto internacional.

Na concepção do coletivo de professores do Departamento de Formação Pedagógica (E16, fev. 2015), a disciplina de formação pedagógica prepara os estudantes com elementos e ferramentas necessárias para que ingressem na disciplina de formação laboral investigativa. Essa disciplina tem o objetivo de integrar o acadêmico, o laboral e o investigativo na formação profissional e humana.

Segundo os professores (E16, fev. 2015), todas as assinaturas da disciplina de formação pedagógica têm uma saída para a prática educativa, que, na atualidade, é sistemática a partir do segundo semestre; e há uma reivindicação para que seja desde o primeiro semestre, pois eles consideram que cada uma das assinaturas tenha uma saída para a prática, ou seja, que cada um dos estudantes vá para a prática e aplique seu conhecimento na prática.

Além disso, o curso de Licenciatura em Educação, na especialidade em Agropecuária, tem um currículo básico comum a todas as Universidades de Ciências Pedagógicas, definido pelo Ministério da Educação com os seguintes elementos curriculares:

MARXISMO - LENINISMO E IDEARIO MARTIANO (Filosofía Marxista Leninista, Economía Política, Teoría Sociopolítica e Ética e Ideario Martianos);
HISTORIA DE CUBA (Historia de Cuba I e II);
PRÁCTICA INTEGRAL DE LA LENGUA ESPAÑOL (Práctica Integral de la Lengua Española I e II);
PRÁCTICA DE LA LENGUA INGLESA (Práctica de la Lengua Inglesa I e II)
INFORMÁTICA EDUCATIVA (Informática Educativa I e Informática Educativa II);
PREPARACIÓN PARA LA DEFENSA (Seguridad Nacional, Defensa Nacional e Educación Patriótica I, II e III);
FORMACIÓN PEDAGÓGICA GENERAL (Pedagogía I e II, Psicología I e II, Didáctica I e II, Organización e Higiene Escolar, Metodología de la Investigación Educativa I e II e Historia de la Educación);
MATEMÁTICA (Matemática I e II);
FÍSICA;
QUÍMICA;
DIDÁCTICA DE LAS ESPECIALIDADES DE LA ENSEÑANZA TÉCNICA Y PROFESIONAL (Didáctica de las Especialidades de la ETP I e II);
CIENCIAS BIOLÓGICAS (Agroecología, Suelos y Agroquímica, Biorgánica, Anatomofisiología Vegetal, Anatomofisiología Animal e Genética y Mejoramiento Agropecuaria);
PRODUCCIÓN AGRÍCOLA (Fitotecnia I, II e III, Industria Rural e Administración de la Producción Agropecuaria);
SERVICIOS TÉCNICOS AGROPECUARIOS (Servicios Técnicos Agropecuarios I e II, Metodología de la Investigación Agropecuaria);
PRODUCCIÓN ANIMAL (Zootecnia General, Zootecnia de Rumiantes, Zootecnia de Monogástrico e Nutrición y Producción de Alimento Animal);
SANIDAD AGROPECUARIA (Sanidad Agropecuaria I, II, III e IV);
PRÁCTICA DE PRODUCCIÓN Y SERVICIOS (Práctica de Producción y Servicios I, II, III e IV); (CUBA, 2016, s.p.).

Também estão previstos o *currículo próprio* e o *currículo optativo/electivo*, que compõem a formação do curso de licenciatura em educação, na especialidade em agropecuária, com uma carga horária total de 2088 horas, distribuídas em práticas laborais investigativas de 640 e 1448 em sala de aula (CUBA, 2016).

Contudo, atualmente, o curso de licenciatura em educação, na especialidade em agropecuária, oferecido pela *Universidad Ciencias Pedagógicas “Hector Alfredo Pineda Zaldivar”*, é pouco procurado em relação à disponibilidade de vagas. A esse respeito, é comum os professores afirmarem que:

[...] isso é um problema mundial, porque a carreira de agropecuária não é muito doce e, por isso, é uma carreira pouco procurada em relação aos outros cursos e geralmente as vagas são preenchidas com estudantes que não conseguiram ingresso nas outras modalidades. A verdade é que nossa carreira não é muito doce para as pessoas e se torna mais amarga ainda mais quando é no perfil de professor, porque, na universidade agrária, há uma matrícula altíssima, todavia, e aí se gradua agrônomo e se gradua veterinário, eles saem com o perfil técnico para ir direto para produção, ou seja, os alunos não querem mais ser professores – eles querem ser agrônomos ou veterinários, mas não querem ser professores. (E17, fev. 2015, tradução nossa).

Com a queda do socialismo europeu e a manutenção do bloqueio econômico por parte dos Estados Unidos, agravou-se ainda mais a crise. Nesse sentido, o quadro sofreu uma mudança profunda. O país enfrentou uma grave crise financeira e social e, no que se refere à educação técnica e profissional, as recordações dos professores e gestores interpretam que as instituições e educadores enfrentaram muitas dificuldades para conseguir os bens materiais necessários para produção e atualização tecnológica.

3.4 INTEGRAÇÃO E VERTICALIZAÇÃO DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO COM OS CURSOS DA EDUCAÇÃO TÉCNICA E PROFISSIONAL EM AGROPECUÁRIA: O TRABALHO COMO ELEMENTO CENTRAL

Em Cuba, não há dúvida de que a educação técnica e profissional em agropecuária foi utilizada para “[...] modificar a natureza humana de modo que ela possa adquirir habilidades e aptidões” (MARX, 2013, p. 246) para a formação de técnicos nas áreas de agropecuária e as licenciaturas em educação para a profissionalização docente.

A licenciatura em educação, na especialidade em agropecuária, oferecida pelos ISPETP/Universidades de Ciências Pedagógicas, foi criada, prioritariamente, para a formação de professores das disciplinas específicas dos cursos da educação técnica e profissional em agropecuária, oferecidos pelos Institutos Politécnicos de Agropecuária e pela própria universidade. Até o ano de 2015, a *Universidad de Ciencias Pedagógicas “Hector Alfredo Pineda Zaldívar”* (UCP “HAPZ”) oferecia os cursos de licenciaturas em educação nas especialidades: Mecânica, Elétrica, Construção, Economia, Agropecuária e Mecanização (CUBA, 2016). É importante destacar que essas licenciaturas são todas destinadas à preparação de docentes para os cursos da educação técnica e profissional.

Os Institutos Politécnicos de Agropecuária e as Universidades de Ciências Pedagógicas (UCPs) cubanas se articulavam em prol da educação técnica e profissional para planejar, elaborar e ofertar a licenciatura em educação, na especialidade de agropecuária.

Nesse processo, a integração e a verticalização acabavam acontecendo, tanto na teoria, como na prática.

As UCPs utilizavam as estruturas dos institutos politécnicos como laboratório educacional, para desenvolver as atividades de pesquisas, ensino, trabalho e produção e também para elaborar os currículos dos cursos de licenciaturas.

No que se refere à verticalização, a tendência é que os estudantes dos cursos técnicos sigam as carreiras das graduações dentro da mesma área, assim como os estudantes das licenciaturas se tornem professores do próprio instituto. Os professores dos institutos politécnicos cubanos têm a oportunidade de retornar para UCPs para os cursos de pós-graduação (*strictu sensu*) e desenvolver pesquisas em níveis de mestrado e doutorado. Vale destacar que os licenciados em educação, nas especialidades em agropecuária, no final do curso recebem um documento que lhe dá o direito de atuar como professor nos institutos politécnicos em agropecuária.

As licenciaturas em educação, na especialidade de agropecuária, vêm sendo integradas e verticalizadas com os cursos técnicos de nível médio desde a década de 1960, por meio de um sistema educacional integrado e de pesquisa voltados para debater os principais problemas dos cursos ETP oferecidos pelos institutos politécnicos e pelas licenciaturas oferecidas nas Universidades de Ciências Pedagógicas (UCPs), efetuando intervenções. Essas pesquisas, geralmente, são desenvolvidas pelos estudantes das licenciaturas em educação, pelos estudantes do mestrado e doutorado e, também, pelos professores das UCPs.

Em Cuba, há uma uniformização de procedimentos curriculares e integração dos diversos níveis educacionais. Na interpretação de Carnoy (2009, p. 92; 116), “[...] o estado cubano acredita em um sistema hierarquicamente dirigido para atingir os objetivos [e] o contexto social cubano (capital social coletivo) difere significativamente do contexto social do restante da América Latina”. Acrescentamos, ainda, que os estudos desse teórico a respeito do desempenho dos estudantes nas séries iniciais do ensino fundamental apontam uma supremacia na aprendizagem dos estudantes cubanos.

[...] os alunos cubanos superam em desenvolvimento acadêmico os alunos dos outros países [Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, México] como mais de um desvio-padrão de diferença nas provas de linguagem e como um desvio-padrão entre 1 e 1,5, aproximadamente, na prova de matemática. A diferença do desvio-padrão equivalente a 1 significa que, quando os estudantes dos outros países acertam 50% das questões da prova, os alunos cubanos acertam, em média, mais de 84%. [...] entre os países latino-americanos, os estudantes cubanos têm pais altamente instruídos, que provavelmente leem para seus filhos e que esperam que seus filhos se

destaquem na escola [...] e os professores dos alunos cubanos geralmente têm um nível maior de formação inicial. (CARNOY, 2009, p. 101).

A pesquisa de Carnoy (2009) revela elementos importantes para a compreensão da educação cubana e seu destaque em qualidade em relação aos vários países latino-americanos. Nesse sentido, destacamos que a sociedade daquele país priorizou a educação desde a Campanha Nacional de Alfabetização, erradicando o analfabetismo e preparando um quadro de professores bem capacitados, que contribui para a difusão de uma educação de qualidade. Aliás, segundo os estudos de Carnoy,

[...] um candidato à faculdade de educação no Brasil e no Chile sabe menos matemática do que a média dos formandos do ensino médio em Cuba. Assim um professor primário formado em um instituto pedagógico cubano está mais bem preparado em matemática do que os professores do ensino primário de outros países latino-americanos. (CARNOY, 2009, p. 117).

Tudo isso nos leva a crer que o sistema educacional cubano conseguiu um dos grandes feitos no processo de revolução educacional e, conseqüentemente, integração do sistema educacional desde as séries iniciais até a formação dos professores de forma gratuita e de qualidade. A pretensão de Cuba foi construir um modelo educacional diferente dos praticados nos países capitalistas, um modelo de educação revolucionária, bem próxima da proposta de “educação do futuro” idealizada por Marx (2013). Dizia esse autor que a “educação do futuro” haveria de

[...] conjugar, para todas as crianças a partir de certa idade, o trabalho produtivo com o ensino e a ginástica, não só como forma de incrementar a produção social, mas como único método para a produção de seres humanos desenvolvidos em suas múltiplas dimensões. (MARX, 2013, p. 554).

De certa forma, a educação cubana priorizou a formação humana e do trabalhador dentro dos princípios socialistas. Em Cuba, salienta Carnoy, até mesmo

[...] os alunos das escolas de ensino fundamental das zonas rurais parecem aprender mais que os alunos das famílias de classe média urbana do restante da América Latina. Esse feito é ainda mais notável porque Cuba é bastante pobre em recursos, apresentando baixos níveis de consumo material. Mesmo assim possui sistemas de apoio escolar e social que ajudam uma porcentagem muito alta de alunos alcançar níveis elevados de desempenho acadêmico. (CARNOY, 2009, p. 19).

Vale recordar que as transformações no sistema educacional cubano contaram com as

contribuições da URSS por meio de suporte técnico, pedagógico e pela formação de professores, até mesmo em níveis de mestrados e doutorado. Os governantes cubanos acreditaram no poder da escola para resolver os problemas econômicos e sociais e construíram uma nova sociedade dentro dos princípios marxistas-leninistas, destruindo, ali, os ideais capitalistas. Nesse sentido, a Educação Técnica e Profissional passou a ser também uma estratégia, não só de formação da consciência coletiva socialista, mas, também, de formação para o trabalho.

Um dos pressupostos do sistema educacional daquele país é a articulação de todos os níveis educacionais de ensino, desde a infância até a pós-graduação, na formação integral do educando, cujo eixo principal é o trabalho. A partir da educação primária e da secundária básica, os estudantes são submetidos aos conhecimentos técnicos e práticos elementares para o trabalho e têm os primeiros contatos com a produção.

Nos Institutos Politécnicos de Agropecuária, os estudantes dos Cursos Técnicos de nível médio e dos cursos de Licenciatura em Educação dessa especialidade são inseridos desde o primeiro ano em contato diretamente com o trabalho, nas unidades de produção de agropecuário.

Nesse modelo educacional, a teoria e a prática passam a ser elementos integrados dentro de uma escola única, pública e gratuita de formação para o trabalho intelectual e manual. Esse novo trabalhador é inserido em uma sociedade sem classe, de pleno emprego.

Em Cuba os estudantes não só trabalham para ajudar na produção e na economia do país, mas também para conhecer o processo de produção, o trabalho dentro dos princípios do desenvolvimento da personalidade e de ações integradas com a sociedade. Uma força de trabalho bem preparada conforme os princípios do trabalho coletivo em prol do bem comum na construção do espírito coletivo e do trabalho produtivo. Os governantes estabeleceram políticas educacionais voltadas para a integração entre a produção/educação/trabalho em todos os níveis e modalidades educacionais.

Também foram criadas condições de vida no trabalho com a terra e feitos investimentos no sistema de saúde, alimentação e, em especial, na construção de um sistema educacional adequado à realidade do campo e para o campo, em conformidade com as concepções socialistas. Foi construída uma nova sociedade dentro dos princípios do trabalho coletivo e solidário.

Nos Institutos Politécnicos de Agropecuária, os estudantes, tanto de nível médio como das Licenciaturas em Educação, na especialidade de Agropecuária, têm contato direto com a produção, com o trabalho, com os conhecimentos acadêmicos e com as pesquisas. Ou seja,

como essas instituições são dotadas de laboratórios, áreas de experimentações agrícolas e diversos campos de produção, a maior parte da formação dos técnicos e dos licenciados é realizada no contato direto com a produção, com o trabalho e com as pesquisas experimentais.

Na sociedade socialista idealizada pelos cubanos, o trabalho é a coluna mestra de sustentação e ampliação da política de igualdade, melhorias na qualidade de vida, fortalecimento da economia e articulação dos conhecimentos. Desse modo, os cursos técnicos são associados à educação, ao trabalho e à produção na criação do trabalhador, uma força de trabalho bem preparada dentro dos princípios do trabalho coletivo, em prol do bem comum. Nesse sentido, a teoria e a prática passaram a ser elementos integradores dos conhecimentos na formação para o trabalho intelectual e manual.

A respeito dessa temática, Bermúdez Morris et al. (2014) argumenta que o professor da ETP cubana deve adequar a participação no coletivo de trabalho a que se incorpora, no qual terá que intervir, aportar conhecimentos, aprender os aportes e contribuições dos companheiros de trabalho, além de assimilar as constantes transformações que ocorrem no mundo do trabalho, aprendendo a subordinar interesses pessoais aos interesses, metas e aspirações do coletivo laboral com ações conjuntas.

A teórica enfatiza ainda que “a Educação Técnica e Profissional necessita de professor com uma cultura técnica-profissional integral e com profundo domínio de sua especialidade e da pedagogia que lhe permita uma acertada direção do processo de Educação Técnica e Profissional.” (BERMÚDEZ MORRIS et al., 2014, p. 63, tradução nossa).

Além disso, a ETP cubana promove a articulação entre o mundo laboral, a comunidade, a família, a escola, os estudantes e os professores. Nas questões relacionadas aos trabalhos, os estudantes têm contato direto com a produção agrícola, tanto nas aulas práticas nos diversos laboratórios, quanto nos campos experimentais, dentro da mesma escola e também nas empresas durante as visitas e os estágios supervisionados obrigatórios.

Essas ações integradas entre as instituições educacionais e as empresas são relacionadas “[...] não só com o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades básicas e tecnológicas, mas, também, com as normas de convivência, valores patrióticos e morais, especialmente o amor à pátria, ao trabalho e à profissão, entre outros.” (ABREU RIGUEIRO; CUEVAS CASAS, 2012, p. 2, tradução nossa).

Um dos princípios da educação cubana é integração do ensino tecnológico, a capacitação e o treinamento na conjugação do estudo e trabalho, teoria e prática e relação estudante e produção na formação do trabalhador.

A Educação Técnica e Profissional (ETP) cubana já deu seus primeiros passos no

processo de integração ao adotar um Sistema Nacional de Educação único, público, gratuito e articulado nos diversos níveis de ensino. A principal categoria integradora do currículo da ETP é o trabalho, que começa a ser inserido no processo educacional desde os primeiros anos escolares e vai fortalecendo até ser consolidado nos cursos técnicos oferecidos pelos institutos politécnicos de agropecuária. Nesses cursos, os estudantes são submetidos a uma relação integralizadora estabelecida entre o ensino, o trabalho e a produção; nos cursos de Licenciaturas em Educação, nas especialidades de Agropecuária, essa ação é adicionada e integralizada com a pesquisa e a extensão.

Cabe recordar que os cursos de Licenciatura em Educação, na especialidade de agropecuária, têm o objetivo de preparar os professores para as funções de: docente, pesquisador e orientador, em um processo educacional que articule teoria e prática e integre as questões acadêmicas, laborais e investigativas. A disciplina de formação laboral investigativa tem o objetivo de integrar o acadêmico, o laboral e o investigativo na formação profissional e humana.

Segundo o coletivo de professores (E16, fev. 2015), uma das conquistas mais importantes foi o avanço no processo interdisciplinar, que lhes permite trabalhar de maneira coerente, para que, quando um dos professores de formação pedagógica ministre a aula, mesmo não sendo o professor da assinatura, o outro tenha o domínio, ou seja, qualquer professor está preparado e conhece tudo que é trabalhado no curso. Há, portanto, um fio condutor nesse trabalho. Não existe ilha, há um núcleo que guia, que orienta, e isso faz com que o trabalho fique fácil e integrado. No que se refere, sobretudo, à oferta da licenciatura em educação, na especialidade de agropecuária para a educação técnica e Profissional cubana, disseram os professores:

[...] apesar de as assinaturas específicas de formação de agropecuária terem um caráter técnico, a formação profissionalizante não descuidada da parte pedagógica na busca de uma formação mais qualificada possível e também no sentido inverso da profissionalização, as assinaturas, de matemática, física e outras trabalham direcionadas pela formação das carreiras de destino dos cursos que são oferecidos. (E17, fev. 2015, tradução nossa).

Nesse sentido, o professor da educação profissional demanda não só os conhecimentos técnicos da especialidade da formação, mas, também, os conhecimentos pedagógicos necessários para desenvolver a profissão docente e os conhecimentos propedêuticos.

Segundo Abreu (2014), a educação técnica e profissional cubana é necessária para a inserção do homem na sociedade e integração com as entidades laborais e, também, para

preparar o futuro trabalhador na integração com o processo produtivo. Os cursos técnicos de especialidade agrícola são um laboratório didático, prático e profissional do professor em formação inicial e também para a formação continuada e para os professores que já atuam nos institutos desenvolvendo suas atividades nos cursos de licenciatura. Conhecer a realidade da escola, as especificidades do curso e o perfil necessário para a formação do futuro técnico em agropecuária é o primeiro passo no processo de formação dos docentes para a ETP.

Conforme defendia Martí (2002), o trabalho não tem as mesmas atribuições em todos os tempos, e aprender as técnicas é colocar o homem no nível do seu tempo, e essa é uma atribuição do sistema educacional. Nesse sentido, o trabalho é visto como elemento integrador de conhecimentos no currículo escolar.

Em resumo, a integração e a verticalização da educação técnica e profissional em Cuba são feitas com instituições diferentes, mas, nem por isso, o processo é fragmentado, isso porque em cada curso das instituições estava prevista, na proposta pedagógica, a especialização cada vez maior em torno da área da agropecuária e a metodologia de trabalho estabelece uma *práxis* integrada entre a Universidade Ciências Pedagógicas e os Institutos Politécnicos de Agropecuária. Ou seja, todos os estudantes dos cursos de licenciatura, necessariamente, têm de desenvolver atividades teóricas e práticas em contato direto com os estudantes, o trabalho e a produção em agropecuária, no contexto dos institutos.

Cabe salientar que a educação técnica e profissional em agropecuária de Cuba também enfrenta dificuldades. Primeiro pelas questões materiais e dificuldades no deslocamento da universidade para o instituto, tanto por parte dos professores como pelos estudantes; segundo, pela transformação dos cursos de licenciaturas em educação, nas especialidades em agropecuária, em um só. Isto é visto pelos professores da UCP “HAPZ” e do IPA - *Villeña-Revolución* como um equívoco que acarreta sobrecarga na formação profissional dos futuros professores, visto que, muitas vezes, os estudantes têm de fazer essa compensação durante a sua passagem na parte prática e no estágio, realizados nos institutos politécnicos.

Nesse sentido, os professores e gestores (E19, fev. 2015; E17, fev. 2015) da educação técnica e profissional cubana vão solicitar ao comitê geral de cursos uma revisão curricular e a separação da licenciatura em educação, na especialidade de agropecuária.

No processo de verticalização entre os cursos técnicos e as licenciaturas, em Cuba, esses cursos são oferecidos em instituições distintas e, atualmente, em localização distante. Eles conseguem uma integração principalmente pela obrigatoriedade de os futuros docentes das licenciaturas em educação, nas especialidades em agropecuária, terem de passar boa parte da sua formação nas atividades práticas dentro dos institutos politécnicos.

Como podemos ver, a memória individual-coletiva de professores e gestores se ampara num quadro social diferente daquele da primeira fase da implantação da revolução cubana, que contou com o apoio financeiro dos governos socialistas da URSS e dos demais países da Europa, quando a revolução era considerada bem-sucedida, incluindo as transformações do sistema educacional.

3.5 EDUCAÇÃO TÉCNICA E PROFISSIONAL: UMA CONSTRUÇÃO CUBANA

Conforme observamos *in loco*, o movimento revolucionário, a transformação do sistema educacional e as comparações entre o antes e o depois de 1959 são sistematicamente recuperados a cada dia pelos meios de comunicações de massa (TV, rádio, jornais e *outdoor*), monumentos, comemorações e instituições educacionais.

A educação profissional na área de agropecuária é reconhecida como um patrimônio social necessário para a garantia do desenvolvimento econômico e social do país. Esse pensamento inspira não só a construção da sociedade que se considera agrícola e que necessita da educação profissional, mas, sobretudo, alimenta dialeticamente a necessidade de a sociedade cubana continuar insistindo na formação de jovens para o trabalho.

Nas entrevistas realizadas e, também, nos documentos analisados, uma das recorrências mais comuns é a exaltação da revolução cubana, estabelecendo uma comparação entre o que era antes, com o regime ditatorial de *Fulgêncio Batista*, e o que mudou a partir da revolução: os logros, as vitórias e as atuais situações concretas. Nesse sentido, a memória de uma revolução, conquistada como uma luta socialista, contraposta a uma realidade capitalista exploradora, é transmitida de uma geração a outra nos discursos oficiais, nas escolas, no meio social, nas comemorações, nos monumentos e nos meios de comunicação de massa. O que dura, nessa sociedade, é uma memória social de identificação nacional e de pertencimento a uma realidade que, embora não seja a mesma dantes, continua vigente.

Um dos marcos importantes da identidade nacional são as ações revolucionárias para a alfabetização da população cubana, uma vez que, na ocasião, segundo Pérez-García (2014), havia mais de um milhão de analfabetos. Os entrevistados, professores (15) e gestores (4) do IPA Villeña-Revolución e do ISPETP/UCP “HAPZ” recordam da força tarefa criada com o propósito de alfabetizar toda a população. Testemunham a Campanha Nacional de Alfabetização cubana com orgulho, como pode ser verificado no trecho a seguir, da fala da professora da UCP “HAPZ”, que era adolescente à época:

[...] eu tinha apenas 12 anos de idade e fui para a região oriental de Cuba fazer parte da campanha de alfabetização. Todo mundo, todo povo. Foi um movimento muito grande, os professores em exercício, os estudantes das escolas, pessoas mais velhas, que mesmo não sendo professores, se disponibilizaram para ensinar, utilizando a cartilha que foi criada para esse fim. (E18, fev. 2015, tradução nossa).

O movimento, além de alfabetizar mais de um milhão de pessoas no ano 1961, pela Campanha Nacional de Alfabetização (PÉRES-GARCÍA, 2014), construiu uma memória coletiva de fundamental importância para o fortalecimento do espírito revolucionário, nacionalista e com princípios socialistas. Uma memória social que se pauta numa realidade histórica, de fato, se constituiu como condição necessária para a libertação do povo cubano do analfabetismo político e cognitivo. Uma sociedade que incorporou, em sua memória, os princípios e valores socialistas reais, fortemente marcados pela presença de José Martí como um “Apóstolo” nacional, como relembra a ministra da Educação cubana,

[...] a José Martí devemos um profundo ideário, que nos legou uma ética, uma concepção humanista, assim como chave essencial para a compreensão de nossa identidade cubana [...]. Não por casualidade, o líder histórico da Revolução, nosso Fidel, disse que Martí foi o autor intelectual dos feitos libertários de 26 de julho de 1953. (VELÁZQUEZ COBIELLA, 2015, p. 15, tradução nossa).

Em todos os momentos, tanto nos documentos, como nas entrevistas, há sempre um retorno aos pensamentos de José Martí. Observamos que as leituras dos textos de José Martí são obrigatórias, em todas as séries da educação cubana, e se constituem como uma das principais referências bibliográficas para a maioria dos trabalhos acadêmicos na área de educação.

O fato é que as memórias sociais de Cuba estão ancoradas em quadros sociais que oscilam entre o período que antecedeu a revolução de 1959 e o que a sucedeu, que, por sua vez, comparecem associadas ao patrimônio educacional, incluindo as instituições de educação técnica e profissional em agropecuária, e o quadro dos acontecimentos mais recentes, delimitados pela queda do comunismo russo no ano de 1989. Nessa perspectiva, a formação de professores para a educação técnica e profissional em agropecuária e os cursos de preparação de professores, que começaram a ser oferecidos nos Institutos Pedagógicos de Educação Técnica e Profissional (IPETP) e, atualmente, são oferecidos nos Institutos Superiores Pedagógicos de Educação Técnica e Profissional/Universidades de Ciências

Pedagógicas, são sempre referenciados como uma das alternativas essenciais e de melhoria para o desenvolvimento econômico e social cubano.

Em síntese, após a revolução de 1959, o sistema educacional cubano passou por profundas transformações, tendo implantado currículos educacionais que têm como centralidade o trabalho em todos os níveis de ensino e construído uma experiência exitosa na educação técnica e profissional em agropecuária, uma referência na América Latina e Caribe. Isto posto, retomaremos a seguir a revisita da trajetória histórica da educação profissional em agropecuária brasileira, a partir das políticas de expansão da educação profissional que transformou as escolas agrotécnicas federais em *campi* dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs).

4 A TRANSFORMAÇÃO DAS EAFS DA BAHIA EM *CAMPI* DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA BAIANO

Nesta seção discutimos as políticas de expansão da educação profissional implantadas nos últimos anos e que trouxeram novas demandas para a educação profissional em agropecuária, principalmente depois da transformação das escolas agrotécnicas federais em *campi* dos institutos federais de educação, ciência e tecnologia (IFs). Ressaltamos principalmente, a educação profissional em agropecuária no contexto do sistema *multicampi* e pluricurricular na realidade dos institutos e a proposta de verticalização e integração da educação básica, educação profissional e educação superior, principalmente a partir do curso técnico em agropecuária e da licenciatura em ciências agrárias.

O primeiro projeto de expansão da rede federal do novo milênio teve como marco legal a Lei nº 11.195/2005, que autorizou o governo federal a criar novas instituições de educação profissional, sem a obrigatoriedade de manutenção por parte de outras iniciativas. De acordo com essa lei,

A expansão da oferta de educação profissional, mediante a criação de novas unidades de ensino por parte da União, **ocorrerá, preferencialmente**, em parceria com Estados, Municípios, Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não governamentais, que serão responsáveis pela manutenção e gestão dos novos estabelecimentos de ensino. (BRASIL, 2005, s.p., § 5º, grifo nosso).

Na primeira fase do plano de expansão da rede federal, foram construídas sessenta novas instituições de educação profissional pelo governo federal, e na segunda fase, a previsão era construir mais 354, até o ano de 2010. Contudo, essa meta não se cumpriu em sua totalidade, principalmente pelo atraso nos processos licitatórios e na construção. Vale lembrar que as pretensões do governo federal não eram apenas construir unidades educacionais; pretendia também transformar a rede federal de educação profissional e tecnológica em rede federal de educação profissional, científica e tecnológica e criar os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs).

Nesse sentido, em 24 de abril de 2007 foi lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), uma estratégia do Plano de Aceleração do Crescimento⁹, no qual já se anunciava a pretensa relação (educação – território – desenvolvimento), a partir da educação profissional e tecnológica, tendo como pano de fundo a expansão e, principalmente, a criação

⁹ Ao lançar o Programa de Aceleração do Crescimento (PAC), em janeiro de 2007, o governo federal assumiu o compromisso de retomar o planejamento e a execução de grandes obras de infraestrutura logística, energética e social urbana do país. (BRASIL, 2016).

dos institutos federais. Esse plano previa que os Institutos Federais de Educação Tecnológica (IFETs) reorganizariam o modelo da educação profissional e atenderiam às diferentes modalidades de ensino (BRASIL, 2007b). Contudo, há de se considerar a avaliação do Sindicato Nacional dos Servidores Federais:

[...] no dia 24 de abril de 2007, o governo lançou o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que é um componente do PAC (plano de aceleração do crescimento), com o objetivo claro de cumprir com os compromissos junto aos órgãos financeiros internacionais que comandam os negócios no mundo, como OMC, FMI e seus braços bancários BID e BIRD entre outros. Com o PDE, o governo coloca a educação dentro da globalização da economia, trata a educação como mercadoria. (SINASEFE, 2008, s.p.).

A representação sindical compreendia o plano de desenvolvimento educacional como mais uma articulação do governo federal para cumprir as determinações econômicas. Contudo, a partir do PDE e da alteração da Lei nº 8.948, de 08 de dezembro de 1994, que proibia a expansão da educação profissional, estabeleceu-se uma abertura legal para a criação de instituições e ampliação da rede federal de educação profissional e tecnológica.

Uma das primeiras estratégias adotadas pela equipe do governo para colocar em prática a proposta de expansão da educação profissional foi a Chamada Pública do Ministério da Educação, da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (MEC/SETEC), nº 002/2007. Com essa Chamada, todas as instituições de ensino ligadas à rede federal de educação profissional e tecnológica foram convocadas, “intimadas”, para serem transformadas em institutos federais e montarem a rede federal de educação profissional, científica e tecnológica (RFEPCT).

O texto da chamada pública previa que “[...] todas as propostas de constituição de IFET que forem selecionadas pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica serão incorporadas em um único Projeto de Lei, cuja minuta consta do Anexo II à presente Chamada Pública.” (BRASIL, 2007a, s.p., item 2.3). De certa forma, além de não haver muitas opções para as instituições, delegava-se uma função muito grande para a Setec, tendo em vista que, após a criação dos institutos federais, ela passaria a ter pouca relevância. Nessa chamada, ou determinação para adesão da proposta dos institutos, percebemos diversas contradições, entre elas, a predeterminação do número de *campi* em cada estado (Anexo A) e a falsa liberdade de escolha nos itens 2.2.1 e 2.2.2, conforme descrito a seguir:

2.2 Os IFET's poderão ser constituídos:

2.2.1 — mediante transformação de Centro Federal de Educação Tecnológica, de Escola Técnica Federal ou de Escola Técnica vinculada à Universidade Federal;

2.2.2 — mediante integração de duas ou mais instituições federais de educação profissional e tecnológica de um mesmo estado.

2.3 O quantitativo máximo de IFET's que serão implantados em cada Unidade da Federação consta do Anexo I à presente Chamada Pública. (BRASIL, 2007a, s.p.).

Desse modo, todas as instituições de ensino ligadas à rede federal de educação profissional e tecnológica foram convocadas, ou intimadas, para ser transformadas em institutos federais e montarem a rede federal de educação profissional, científica e tecnológica (RFEPCT). Após vários embates entre a comunidade, o Conselho Nacional de Dirigentes das Escolas Agrotécnicas Federais (Coneaf) e a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec), no Anexo A da Chamada Pública, foi incluída a criação de dois institutos no estado, um a partir do Centro Federal de Educação Profissional e Tecnológica da Bahia e o outro a partir das Escolas Agrotécnicas Federais.

Com essa abertura, surgiu a alternativa de transformar as escolas agrotécnicas federais em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia Agroindustrial da Bahia (IFET Agroindustrial – BA). A minuta do projeto de lei de criação, no Art. 5º, item XII, apresentava o modelo de instituto a ser criado: “IFET Agroindustrial de Goiás, mediante integração dos Centros Federais de Educação Tecnológica de Rio Verde-GO, de Urutaí-GO e da Escola Agrotécnica Federal de Ceres-GO;” (BRASIL, 2007a, s.p., item 2.3).

Em tese, na política de expansão da educação profissional do governo federal não existia a opção de as escolas agrotécnicas federais continuarem como estavam, porque a minuta do projeto de Lei previa apenas estas modalidades: “I - Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET); II – Universidades Tecnológicas Federais (UTF); III – Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefet)” (BRASIL, 2007a, s.p., Art. 1º).

Se, por um lado, já estava predeterminado o fim das escolas agrotécnicas federais na Chamada Pública MEC/SETEC nº 002/2007, por outro, o desejo de criar os institutos agroindustriais nos estados de Goiás, Santa Catarina e Bahia foi interrompido pela Portaria MEC/SETEC nº 116, de 31 de março de 2008. Era muito mais fácil para o governo federal, o que teria uma projeção política muito maior, criar os institutos federais com a mesma formatação, a partir de um modelo padrão nacional, que criou igualmente os 38 institutos federais no Brasil.

O que foi discutido com a comunidade e planejado na proposta de adesão das escolas agrotécnicas federais da Bahia ao projeto de institutos federais foi contrariado por meio da

Portaria MEC/SETEC, nº 116 de 31 de março de 2008. Essa Portaria aprovou, com ressalva, o plano de adesão e estabeleceu que a única condição possível fosse a transformação das EAFs da Bahia em instituto federal de educação ciência e tecnologia dentro da padronização dos demais. Essa decisão foi um grande golpe de gabinete, que, de certa forma, redirecionou a construção dos institutos federais (BRASIL, 2008c).

Nesse sentido, a Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, criou 38 (trinta e oito) institutos federais de educação ciência e tecnologia (IF) em todo o território brasileiro. E também, instituiu, “[...] no âmbito do sistema federal de ensino, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, vinculada ao Ministério da Educação”. (BRASIL, 2008a, s.p., Art. 1º). A partir da vigência dessa Lei, 31 centros federais de educação tecnológica (Cefets), 75 unidades descentralizadas de ensino (Uneds), 7 escolas técnicas, 39 escolas agrotécnicas federais, e 8 escolas vinculadas a universidades federais foram transformados em *campi* do IFs.

De igual modo, as EAFs da Bahia foram transformadas em *campi* dos institutos federais de educação, ciência e tecnologia baianos (IF Baiano). A partir dessa data, ficou estabelecido um percentual mínimo de 50% das vagas dos IFs para a educação profissional técnica de nível médio, preferencialmente, na forma integrada. Nesse sentido, caberia à educação técnica e profissional em agropecuária disputar essas vagas com os demais cursos que foram criados dentro dos *campi* que tiveram origem nas EAFs.

Com a criação dos institutos federais (IFs), novos direcionamentos e configurações foram estabelecidos por meio das políticas de expansão da educação profissional, da implantação de novos cursos, de novos *campi*, reformulações, incorporações e ampliações das instituições que já existiam. Ou seja, a nova organização administrativa e pedagógica dessas instituições passou a ser, por meio do sistema *multicampi* e pluricurricular, de cursos superiores de tecnologia, licenciatura, bacharelado, engenharia, cursos técnicos e, também, foi criada a rede federal de educação profissional, científica e tecnológica (RFEPCT).

Essa nova instituição passou a ter um caráter generalista, que tudo pode fazer e oferecer, uma tábua de salvação dos *déficits* educacionais, construídos para formação de profissionais técnicos, tecnólogos, engenheiros, licenciados ou apenas qualificados.

4.1 O CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA: NO CONTEXTO DAS TRANSFORMAÇÕES DO IF BAIANO

Apresentaremos a seguir a evolução das matrículas dos cursos oferecidos nos *campi* de

Catu, Guanambi, Santa Inês e Senhor do Bonfim no ano de 2014, estabelecendo uma comparação com os dados de matrícula dos cursos que eram oferecidos pelas escolas agrotécnicas federais em 2008, quando foram transformadas em *Campi* do IF baiano.

Os dados das matrículas do ano de 2008 foram extraídos do “Plano de Adesão das Escolas Agrotécnicas Federais da Bahia para a Constituição do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Agroindustrial da Bahia (IFET Agroindustrial – BA)”, e os demais foram fornecidos pela Pró-reitora de Ensino do IF baiano, conforme Tabela 4A no Apêndice C.

No IF baiano, *campus* de Guanambi, houve um decréscimo na oferta de curso da educação profissional técnica de nível médio (EPTNM) de 760 para 606 matrículas, quando comparados com a EAJT. No que se refere ao curso técnico em agropecuária, eram 239 em 2008, número reduzido para 212, no ano de 2014. Há de se considerar, também, que os cursos superiores começaram a ser oferecidos a partir da transformação da escola em *campus*, desse modo, em 2014, quando havia 485 estudantes matriculados.

Já no IF baiano, *campus* de Catu, ao compararmos os dados de matrícula dos dois momentos históricos, identificamos um crescimento de 339 matrículas nos cursos da EPTNM. No entanto, o número de matrículas do curso técnico em agropecuária, que era de 404 em 2008, foi reduzido para 259 em 2014. Salientamos que consideramos apenas o curso integrado ao ensino médio. Além disso, em 2014, o *campus* de Catu ofereceu os cursos superiores de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas (62 vagas); Licenciatura em Química (94); e os cursos de pós-graduação (*lato sensu*) de Especialização em Educação de Jovens e Adultos com Necessidades Especiais (40 vagas).

Na EAF de Santa Inês, após a transformação em *campus* do IF Baiano houve um acréscimo de 348 matrículas nos cursos da EPTNM, e as matrículas do curso técnico em agropecuária seguiu a mesma lógica, um aumento de 67 matrículas. Além disso, A EAF de Santa Inês ofereceu, no ano de 2014, os cursos superiores de Bacharelado em Zootecnia (62 vagas); Licenciatura em Biologia (118 vagas); Licenciatura em Geografia (127), totalizando 307 estudantes matriculados nos cursos superiores.

Na EAF de Senhor do Bonfim, após a transformação em IF baiano, *campus* Senhor do Bonfim, as matrículas dos cursos da EPTNM mais que dobraram, ou seja, de 551 estudantes matriculados em 2008, atingiu o número de 1.390 matrículas. No que diz respeito ao curso técnico em agropecuária, o acréscimo foi de 39 matrículas e não teve a mesma proporção. Do mesmo modo, o número de matrículas dos cursos superiores foi em Licenciatura em Tecnologia da Informação e Comunicação (121); Licenciatura em Ciências Agrárias (130); e

o curso de pós-graduação (*lato sensu*): Especialização em Desenvolvimento Sustentável no Semiárido com Ênfase em Recursos Hídricos (35 vagas).

A partir dos dados de matrícula desses quatro *campi* apresentados, é possível afirmar que a transformação das EAFs da Bahia em IF Baiano tem uma relação direta com a ampliação do número de matrículas e a criação de novos cursos. Porém, isso não significou crescimento na oferta dos cursos de nível médio do eixo tecnológico de recursos naturais (técnico em agricultura, zootecnia e agropecuária) especialmente, no curso técnico em agropecuária (primeiro curso a ser implantado nas quatro escolas e que, por muitos anos, foi o único).

Numericamente podemos demonstrar que o total geral de matrículas de estudantes nos *campi* Guanambi, Catu, Santa Inês e Senhor do Bonfim, no ano de 2014, nos cursos do eixo tecnológico de recursos naturais, foi menor que os registrados em 2008, ou seja, redução de 1.883 para 1.721 estudantes matriculados atualmente nos cursos técnico em agricultura, técnico em zootecnia e técnico em agropecuária. Há de se considerar, também, que o número de matrículas nos cursos superiores e de pós-graduação (*lato sensu*), oferecidos pelos *campi* oriundos das escolas agrotécnicas federais da Bahia em 2014, foi de 1274.

Analisamos, também, a situação geral do Brasil quanto à oferta do curso técnico em agropecuária nos últimos anos e percebemos que, desde a criação dos institutos federais, o número de matrículas nesse curso não acompanha a evolução do número de matrículas dos outros cursos técnicos da rede federal.

De acordo como os dados sobre matrículas do Censo Escolar de 2010, o curso técnico em agropecuária era o curso com o maior número de matrículas da rede federal, com 20.862 estudantes matriculados, o que representava 12,6% do total de matrículas da educação profissional da rede (BRASIL, 2010a). Contudo, três anos depois, apesar do aumento no número de matrículas (23.354 estudantes matriculados), o percentual caiu para 10,2%, em razão do acréscimo do número total de matrículas de outros cursos da educação profissional, de 165.355 matrículas em 2010 para 210.785 em 2013, por isso o curso técnico em agropecuária caiu para a segunda colocação - MEC/Inep/DEED (BRASIL, 2013).

Na Bahia, o IF Baiano é a única instituição federal que oferece o curso técnico em agropecuária. Em síntese, no ano de 2014, essa instituição ofereceu vagas para o ingresso de novos estudantes em oito *campi*, dos dez em funcionamento, ou seja, nos *campi* de Catu, Governador Mangabeira, Guanambi, Itapetinga, Santa Inês, Senhor do Bonfim, Teixeira de Freitas e Valença. Desse modo, a educação profissional em agropecuária, desde a criação, enfrenta o maior desafio em busca da sobrevivência na atual configuração dos IFs. De certa

forma, os obstáculos começaram a se concretizar nos primeiros anos de implantação do IF Baiano.

Vale lembrar que o curso técnico em agropecuária, desde a criação da Escola Agrotécnica Federal de Catu e, até mesmo após a criação das outras EAFs da Bahia, era o referencial dessas escolas, tanto em número de matrículas, como em reconhecimento social. Atualmente, o curso técnico em agropecuária, integrado ao ensino médio, oferecido pelo IF Baiano “[...] compreende uma carga horária de 4.600 horas, acrescida de 240 horas de estágio. O curso é constituído de regime seriado, com matrícula única para o Ensino Médio e a Educação Profissional.” (IF BAIANO CAMPUS CATU, 2016, s.p.). Estes são os objetivos:

1. Proporcionar à clientela o acesso às tecnologias modernas, no âmbito da agropecuária, articuladas aos princípios científicos, oferecendo-lhe condições de tornar-se agente transformador dos meios de produção agropecuária, através de um desenvolvimento sustentável;
2. Desenvolver no educando o domínio das linguagens e códigos para utilizá-lo como instrumento de comunicação e de acesso às novas informações que possibilitem uma visão autônoma e crítica da sociedade;
3. Estabelecer uma articulação entre os conteúdos do Ensino Médio e Técnico, através da interdisciplinaridade e da contextualização;
4. Destacar as características mais amplas da agropecuária brasileira, favorecendo ao aluno uma visão ampla da realidade, permitindo assim, uma atitude criativa diante das incessantes transformações das modernas técnicas de produção, gestão e planejamento. (IF BAIANO CAMPUS CATU, 2016, s.p.).

O projeto pedagógico do curso técnico em agropecuária nomeia as competências que devem ser adquiridas pelos alunos:

1. Analisar os aspectos econômicos, sociais e ambientais, identificando as atividades peculiares ao setor agropecuário;
2. Planejar e organizar a obtenção da produção agropecuária;
3. Utilizar técnicas de prevenção e controle de agravos à área agropecuária;
4. Implantar e gerenciar sistemas de controle na produção e comercialização agropecuária;
5. Fomentar e assessorar o trabalho cooperativo/associativo;
6. Elaborar relatórios e projetos, inclusive de incorporação de novas tecnologias à agropecuária;
7. Dimensionar e avaliar benfeitorias e instalações rurais;
8. Utilizar tecnologias alternativas, visando viabilizar a agropecuária familiar;
9. Interpretar e aplicar a legislação, referente à segurança do trabalho;
10. Elaborar plano de exploração da propriedade, visando a utilização racional dos recursos disponíveis, com a finalidade de evitar o desgaste do solo, dos recursos hídricos, da flora e da fauna natural, mantendo o equilíbrio ambiental. (IF BAIANO CAMPUS CATU, 2016, s.p.).

De posse dessas informações, percebemos muitas semelhanças com as demandas criadas pelo desenvolvimento rural, pela inserção das tecnologias no setor produtivo e por uma formação voltada para o emprego no mercado de trabalho. Também, é verdade, que ainda persiste um grande equívoco por parte das Diretrizes Curriculares da Educação Profissional Técnica, de Nível Médio, no que se refere à carga horária do curso técnico em agropecuária, fato que se arrasta desde 2008. Conforme salienta Silva:

[...] a Resolução CNE/CEB nº. 3/08 e a Portaria Ministerial nº. 870/08 que regulamentaram as definições dos cursos técnicos, estabeleceram a carga horária de cada um e prescreveram que vários cursos técnicos da área de agropecuária passariam a pertencer ao eixo tecnológico de Recursos Naturais.

A partir do exposto, nota-se uma continuidade na incoerência das políticas públicas e desconhecimento sobre o ensino de agropecuária. A portaria estabeleceu que a carga horária mínima para conclusão do Curso Técnico em Agropecuária seria de 1200h, a mesma para o Curso Técnico em Agricultura ou para o Curso Técnico em Zootecnia. Ou seja, se o Curso Técnico em Agropecuária deve ser o resultado da integração dos conhecimentos de agricultura com os conhecimentos de zootecnia, não é possível que ele tenha o mesmo período e tempo de conclusão de cada curso em separado. (SILVA, 2009, p. 73).

As definições de 1.200 horas para as disciplinas específicas do Curso Técnico em Agropecuária foram revalidadas pelo Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos (CNCT) no ano de 2012. Nesse sentido, diz o CNCT:

TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA - 1.200 HORAS Planeja, executa, acompanha e fiscaliza todas as fases dos projetos agropecuários. Administra propriedades rurais. Elabora, aplica e monitora programas preventivos de sanitização na produção animal, vegetal e agroindustrial. Fiscaliza produtos de origem vegetal, animal e agroindustrial. Realiza medição, demarcação e levantamentos topográficos rurais. Atua em programas de assistência técnica, extensão rural e pesquisa.

Possibilidades de temas a serem abordados na formação: Ferramentas de gestão. Produção animal, vegetal e agroindustrial. Sustentabilidade. Silvicultura. Irrigação e drenagem. Topografia. Mecanização agrícola. Extensão rural. Legislação e políticas agropecuárias

Possibilidades de atuação: Propriedades rurais. Empresas comerciais. Estabelecimentos agroindustriais. Empresas de assistência técnica, extensão rural e pesquisa. Parques e reservas naturais.

Infraestrutura Recomendada: Biblioteca com acervo específico e atualizado. Laboratório de informática com programas específicos. Laboratórios didáticos: unidades de produção animal, vegetal e agroindustrial. (BRASIL, 2016, p. 229).

Além de atender às determinações do CNCT, as instituições, na elaboração dos planos

de curso, podem optar por oferecer a modalidade integrada ao ensino médio ou subsequente. Cabe salientar que, na opção integrada, a carga horária mínima é de 3200 horas.

Os estudantes dos cursos técnicos de educação profissional em agropecuária dos *campi* do IF Baiano, oriundos das escolas agrotécnicas federais, têm, atualmente, três opções de regime de acesso e permanência nas instituições: externato – os estudantes têm pouco vínculo com a instituição e, geralmente, passam apenas um turno nas atividades pedagógicas; semi-internato – os estudantes têm atividades acadêmicas nos dois turnos e almoçam no IF; e internato – os estudantes residem na escola, fazem as três refeições do dia, participam das escalas de trabalhos para manutenção e assistência técnica dos setores de produção das escolas.

Cabe salientar também que o IF Baiano *campus* Senhor do Bonfim, desde 2010, passou a oferecer a Licenciatura em Ciências Agrárias. Os concluintes desses cursos serão habilitados para lecionar as disciplinas específicas do Curso Técnico em Agropecuária, conforme detalharemos a seguir.

4.2 A LICENCIATURA PARA DISCIPLINAS ESPECÍFICAS DOS CURSOS TÉCNICOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM AGROPECUÁRIA

A formação de professores para as disciplinas específicas dos cursos técnicos da educação profissional em agropecuária sempre esteve em segundo plano no sistema educacional brasileiro. Contudo, a Lei nº. 11.892/2008 possibilitou que as instituições federais de Educação Técnica em Agropecuária também oferecessem cursos de formação de professores para essa modalidade educacional.

Vale recordar que a Lei Orgânica do Ensino Agrícola de 1946 criou os primeiros cursos de formação docente para as disciplinas específicas e autorizou as escolas agrotécnicas a oferecerem os cursos agrícolas pedagógicos de “Magistério de Economia Rural Doméstica e Didática de Ensino Agrícola” (BRASIL, 1946a). No entanto, o primeiro curso era de nível médio, e o segundo, uma complementação com os conhecimentos pedagógicos para os técnicos agrícolas e demais profissionais da área.

Posteriormente, a LDB nº. 4.024/1961, no Capítulo IV, deliberou que a formação para professores das disciplinas específicas do ensino médio técnico seria em cursos especiais de educação técnica, e as demais disciplinas das áreas propedêuticas seriam oferecidas pelas faculdades (BRASIL, 1961). Manteve, portanto, a formação de professores das disciplinas específicas dos cursos técnicos da educação profissional em segundo plano.

Contudo, foi no regime militar que a formação de professores para as disciplinas específicas dos cursos técnicos da educação profissional em agropecuária recebeu atenção maior nas reformas educacionais. As propostas, patrocinadas pelos convênios entre o Ministério da Agricultura, a *United States Agency for International Development* (USAID) e o Conselho de Cooperação Técnica da Aliança para o Progresso (Contap) (ALVES, 1968), incluíam treinamentos e aperfeiçoamentos de professores e administradores das disciplinas específicas dos cursos técnicos da educação profissional em agropecuária.

Em 1968, a formação do professor para as disciplinas específicas do ensino agrícola foi novamente regulamentada pela Lei 5.540/68 e passou a ser prerrogativa dos cursos superiores. Um ano depois, o Decreto-Lei 464/69 permitiu que a exigência de formação dos professores das disciplinas específicas dos cursos técnicos em nível superior fosse substituída por exames de suficiência, para preencher as vagas docentes, na falta de professores habilitados.

Também foram criados, durante o regime militar, pela Portaria nº. 432/71, os cursos de formação de professores denominados por Esquemas I e II, que também foram patrocinados e assessorados pela parceria MEC/USAID e CONTAP. Essas duas modalidades de formação de professores das disciplinas específicas dos cursos técnicos apresentavam as seguintes características:

Art. 1º- o currículo dos cursos de grau superior para a formação de professores de disciplinas especializadas do ensino médio, relativas às atividades econômicas primárias, secundárias e terciárias, dividir-se-á em dois esquemas:

a) Esquema I, para portadores de diplomas de grau superior relacionados à habilitação pretendida, sujeitos à complementação pedagógica com a duração de 6 00 (seiscentas horas);

b) Esquema II, para portadores de diplomas de técnico de nível médio, nas referidas áreas, com a duração de 1.080 (mil e oitenta), 1.280 (mil e duzentas e oitenta) ou 1.480 (mil quatrocentas e oitenta) horas.

§ 1º - No Esquema II, além das disciplinas constantes do Esquema I, haverá disciplinas de conteúdo correlativas à área de habilitação.

§ 2º - Em atendimento ao Decreto-Lei nº 869, de 12 de setembro de 1969, a disciplina Educação Moral e Cívica, como Estudo de Problemas Brasileiros, constará dos currículos com a duração total mínima de 40 (quarenta) horas/aula. (BRASIL, 1971, s.p.).

Essas modalidades de formação de professores foram as mais atuantes no processo de capacitação dos docentes das escolas agrotécnicas federais. Os cursos dos esquemas I e II só deixaram de ser oferecidos com a aprovação da Resolução CNE/CEB 02/97, que criou o programa especial de formação pedagógica para portadores de diploma superior para atuarem

nos cursos técnicos de formação profissional de nível médio. A partir dessa Resolução, algumas instituições de origem agrícola, como o Centro Federal de Educação Tecnológica de Rio Pomba/MG (CEFET/RP), passaram a oferecer essa modalidade de licenciatura em parceria com os Cefets do Paraná, Minas Gerais e Rio de Janeiro.

Contudo, foi somente com a criação dos institutos federais que as instituições oriundas das agrotécnicas foram autorizadas a oferecer licenciaturas para as disciplinas específicas do Curso Técnico em Agropecuária.

O IF Baiano, *Campus* Senhor do Bonfim foi a primeira instituição a oferecer o Curso de Licenciatura em Ciências Agrárias e, até o momento, o único na Bahia a propor preparar professores para lecionar disciplinas específicas nos cursos da educação profissional em agropecuária. Essa instituição foi criada pela Lei nº 8.670, de 30/06/1993, com a denominação de Escola Agrotécnica Federal de Senhor do Bonfim/BA, e suas atividades letivas tiveram início no ano de 1999.

A antiga Escola Agrotécnica Federal de Senhor do Bonfim (EAFSB) contava com um histórico consolidado na oferta de cursos técnicos – Técnico Agrícola integrado ao Ensino médio e Subsequentes em Zootecnia e Alimentos – além de dispor de uma infraestrutura física adequada e recursos humanos especializados na área das Ciências Agrárias, sendo referência na formação técnica na região. (IF BAIANO, 2016a, p. 6).

A EAFSB foi criada em uma região de “[...] intensa atividade agropecuária, com produção considerável de milho e feijão, bem como de gado de corte. Destaca-se também, na pecuária leiteira, nas práticas em agricultura familiar e no comércio de produtos agropecuários” (IF BAIANO, 2016a, p. 26).

Depois da primeira década de funcionamento como instituição agrícola de ensino médio, a EAFSB foi transformada em IF Baiano, *Campus* Senhor do Bonfim pela Lei nº 11.892/2008. A Seção II dessa legislação estabelece como um dos objetivos dos institutos federais a oferta de “cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a **educação profissional**” (BRASIL, 2008a, s.p., Art. 7º, linha b, grifo nosso). Essa legislação também estabeleceu um percentual mínimo de 20% (vinte por cento) da oferta de total de cursos para as vagas nos cursos de licenciatura e programas de formação de professores.

No IF Baiano, *campus* Senhor do Bonfim, o curso de Licenciatura em Ciências Agrárias foi criado em 2010 e, no ano de 2014, já tinha 130 estudantes matriculados. A

instituição, que, por mais de dez anos consolidou as experiências de educação profissional em agropecuária, aceitou o desafio de se transformar em instituto federal e, até a presente data, é o único campus do IF Baiano a criar o curso de Licenciatura para as disciplinas específicas dos cursos profissionalizantes da carreira de agropecuária.

Desde a transformação da EAFSB em IF Baiano, *campus* Senhor do Bonfim, a instituição criou cursos em diversas áreas de atuação nos níveis médio, superior e pós-graduação. Dentro desse emaranhado de cursos, está a Licenciatura em Ciências Agrárias, como experiência única e desafiadora do IF Baiano. Eis a justificativa do plano de curso da licenciatura:

O curso de Licenciatura em Ciências Agrárias do IF Baiano, Campus Senhor do Bonfim, nasce com a expansão da Educação Profissional no país. O Projeto do Curso está em consonância com a necessidade de formação de professores para atender às demandas específicas da região de abrangência do Campus, enfatizando a Educação do Campo, a Educação Ambiental e a Agroecologia com uma abordagem científica para promoção da sustentabilidade nas dimensões sociais, econômicas, ambientais, culturais e políticas. [O] perfil do curso tem estreita ligação com o potencial agropecuário e socioambiental da região em que o IF Campus Senhor do Bonfim se insere. (IF BAIANO, 2013, p. 6-7).

Vale destacar que a Licenciatura em Ciências Agrárias é muito importante para a sustentação do IF Baiano, como instituição de educação profissional em agropecuária. Uma das propostas do projeto político-pedagógico do curso é que os profissionais dessa área de formação possam:

[...] diagnosticar correlações existentes entre realidades do campo e a sustentabilidade dos agroecossistemas, e, sobretudo capacitar profissionais com iniciativa de desenvolver habilidades voltadas ao processo de ensino-aprendizagem, pesquisa educacional, programas de educação ambiental, composição de equipes multidisciplinares de Estudos de Impacto Ambiental, Estudos Ambientais e Relatórios de Impacto Ambiental – RIMA, dentre outros que se relacionem com a realidade rural brasileira, com ênfase especial no semiárido. (IF BAIANO, 2013, p. 8-9).

Percebemos que a proposta de formação do curso de Licenciatura em Ciências Agrárias é muito ampla e com pouco foco no que se refere ao curso Técnico em Agropecuária, principalmente, na produção agrícola e suas contradições dialéticas e históricas com o trabalho. O Projeto Pedagógico do Curso (PPC) delegou aos docentes a responsabilidade do desenvolvimento das atividades de ensino, pesquisa e extensão, de forma articulada, como forma de promover o desenvolvimento global dos discentes.

No processo de articulação entre ensino, pesquisa e extensão, a pesquisa acadêmica é compreendida como parte da ação formativa, que deve ser desenvolvida por meio de grupos de pesquisa dentro da área de formação, articulada com o currículo. A extensão, por sua vez, terá como objetivo fomentar ações voltadas para integração da instituição educativa com a comunidade.

No que se refere ao Estágio Supervisionado Obrigatório do Curso de Licenciatura em Ciências Agrárias, está previsto que será realizado a partir da segunda metade do curso, distribuído nos quatro semestres finais. O estágio será “[...] desenvolvido, obrigatoriamente, em espaços formais e nãoformais (*sic*), atendendo a um plano sistemático de fundamentação teóricometodológica (*sic*), observação e investigação participativa.” (IF BAIANO, 2013, p. 57).

Nesse sentido, os estágios poderão ser desenvolvidos a partir “da observação em campo” (empresas, instituições escolares e organizações não Governamentais), “elaboração e desenvolvimento de oficinas e minicursos nos espaços formais e não-formais e produção de relatório final de estágio.” (IF BAIANO, 2013, p. 57)

Essa regulamentação do estágio realizada pelo PPC dos Cursos de Licenciatura em Ciências Agrárias trata do trabalho e da produção agrícola e, ao estabelecer que “[...] a prática pedagógica se dará sob a forma de Estágio Curricular Supervisionado” (IF BAIANO, 2013, p. 57) a normatização explicita uma contradição que vai de encontro com os princípios pedagógicos de articulação em todos os elementos curriculares do curso entre teoria e prática. A orientação do Conselho Nacional de Educação, por meio da Resolução do CNE/CP: 1/2002, é que “a prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor.” (BRASIL, 2002, s.p., § 2º).

Outra regulamentação contraditória na oferta dos Cursos de Licenciatura em Ciências Agrárias pelo IF Baiano, *campus* Senhor do Bonfim, diz respeito ao horário de funcionamento das primeiras turmas que ingressaram até o período 2012.2: turno noturno, das 18h40min às 22h40min. Esse período deve ser considerado como impróprio para o funcionamento de cursos das áreas agrícolas, pelas especificidades do campo e pela inviabilidade das atividades práticas e de trabalho direto na produção durante a noite. Contudo, essas questões já foram revisadas, e os estudantes que ingressaram a partir de 2013 tiveram suas aulas oferecidas no turno matutino das 07h30min às 11h30min.

Em nossa análise, também percebemos que o IF Baiano tem um quadro de professores com um quantitativo muito bem qualificado. Até o ano de 2014, o IF Baiano contava com 525 professores, distribuídos entre nove *campi* e a reitoria. Dentre esses, 502 trabalhavam em

regime de dedicação exclusiva; 20 em regime de quarenta horas semanais; e 01 em regime de vinte horas. O quadro docente era composto de 134 doutores, 274 mestres, 92 especialistas, 05 com aperfeiçoamento e 20 graduados, conforme Tabela 7A no Anexo A.

No entanto, é preciso levar em conta que a maioria desses professores ingressou na instituição após a transformação das escolas agrotécnicas federais em IFs. Cabe salientar, também, que o tempo de vida do IF Baiano é muito pequeno para consolidar uma proposta educacional na real situação *multicampi* e pluricurricular, principalmente na oferta de licenciaturas. Contudo, cabe destacar que os *campi* dos institutos federais que, anteriormente, eram Escolas Agrotécnicas Federais (EAFs), tiveram direcionamentos muito distintos no que se refere à oferta das licenciaturas, conforme detalhamos na Tabela 5 no Apêndice C.

Cabe salientar que as licenciaturas para as disciplinas específicas dos cursos técnicos da educação profissional em agropecuária também não foram priorizadas nos demais *campi* dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Atualmente, apenas 10,26% dos 39 *campi* dos institutos federais que tiveram origem nas escolas agrotécnicas federais oferecem essas Licenciaturas: IF Baiano, *campus* Senhor do Bonfim; IF do Rio Grande do Sul, *campus* Sertão; e IF de Maranhão, nos *campi* Codó e São Luiz.

Com base nesses dados, podemos afirmar que a almejada integração e verticalização da educação profissional com os cursos da educação superior, estabelecida na lei de criação dos institutos federais, que, também, foi uma das justificativas na proposta de criação dos IFs, não foi relevante no que se refere à criação de cursos de licenciatura. A maioria dos institutos federais oriundos das escolas agrotécnicas federais optou por oferecer cursos de licenciaturas nas áreas de Ciências da Natureza e Matemática, que, atualmente, lideram o ranque das licenciaturas oferecidas nos *campi* – a Licenciatura em Ciências Biológicas é oferecida em doze instituições; em segundo lugar, a Licenciatura em Química, em dez; e em terceiro, a Licenciatura em Matemática, em sete instituições.

Cabe destacar que a Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de setembro de 2012, estabeleceu, como prazo máximo, o ano de 2020, para os docentes da educação profissional técnica de nível médio em efetivo exercício, adquirirem a formação pedagógica. Diz a Resolução que

[...] a formação inicial para a docência na Educação Profissional Técnica de Nível Médio realiza-se em cursos de graduação e programas de licenciatura ou outras formas, em consonância com a legislação e com normas específicas definidas pelo Conselho Nacional de Educação. § 1º Os sistemas de ensino devem viabilizar a formação a que se refere o caput deste artigo, podendo ser organizada em cooperação com o Ministério da Educação e

instituições de Educação Superior. § 2º Aos professores graduados, não licenciados, em efetivo exercício na profissão docente ou aprovados em concurso público, é assegurado o direito de participar ou ter reconhecidos seus saberes profissionais em processos destinados à formação pedagógica ou à certificação da experiência docente, podendo ser considerado equivalente às licenciaturas: I - excepcionalmente, na forma de pós-graduação lato sensu, de caráter pedagógico, sendo o trabalho de conclusão de curso, preferencialmente, projeto de intervenção relativo à prática docente; II - excepcionalmente, na forma de reconhecimento total ou parcial dos saberes profissionais de docentes, com mais de 10 (dez) anos de efetivo exercício como professores da Educação Profissional, no âmbito da Rede CERTIFIC; III - na forma de uma segunda licenciatura, diversa da sua graduação original, a qual o habilitará ao exercício docente. § 3º O prazo para o cumprimento da excepcionalidade prevista nos incisos I e II do § 2º deste artigo para a formação pedagógica dos docentes em efetivo exercício da profissão, encerrar-se-á no ano de 2020. § 4º A formação inicial não esgota as possibilidades de qualificação profissional e desenvolvimento dos professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, cabendo aos sistemas e às instituições de ensino a organização e viabilização de ações destinadas à formação continuada de professores. (BRASIL, 2012a, s.p., Título IV, Art. 40).

Contudo, apesar de as legislações educacionais brasileiras recomendarem a contratação de licenciados para a função docente, os institutos federais ainda estão realizando concursos para professores sem exigir a formação em Licenciaturas para os candidatos à docência das disciplinas específicas dos cursos técnicos da educação profissional em agropecuária. O IF Baiano, por exemplo, abriu diversas vagas, por meio do Edital nº 65/2015, de 17 de setembro de 2015, para concurso público para provimento de cargo de professor de ensino básico, técnico e tecnológico. Em contrapartida, aceita bacharéis para exercerem a função docente, conforme detalhamos na Tabela 7A do Anexo A.

Supomos que as vagas previstas pelo Edital nº 65/2015, de 17 de setembro de 2015, do Concurso Público para Provimento de Cargo de **Professor de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico** do IF Baiano sejam preenchidas com candidatos que atendam aos pré-requisitos definidos na Tabela 7A do Anexo A. Tudo indica que boa parte desses profissionais irá atuar nos cursos técnicos da educação profissional em agropecuária e na licenciatura em ciências agrárias, sem ter passado pelos cursos de licenciaturas para adquirir a formação pedagógica.

Essa situação é, no mínimo, contraditória, pois, ao contratar professores para trabalharem, principalmente, nas licenciaturas, é querer que os profissionais atuem em uma modalidade não vivenciada por eles e para a qual não foram preparados. No entanto, a problemática em relação à falta de professores licenciados em áreas específicas para os cursos técnicos da educação profissional não se restringe apenas ao IF Baiano.

Segundo Lima (2012), os institutos federais foram criados em 2008 e, no ano de 2011,

já ofereciam 329 (trezentos e vinte e nove) cursos de formação docente, cujo detalhamento revelou a oferta de 31 (trinta e um) cursos de diferentes nomenclaturas e finalidades. Contudo, no que se refere à atuação dos futuros profissionais, os cursos de formação de professores para a educação básica predominam em relação aos cursos de formação para a educação profissional. Nesse sentido, eram oferecidos 23 (vinte e três) cursos para as diversas áreas de atuação da educação básica do total de 290 (duzentos e noventa) cursos, o que correspondia a 88% (oitenta e oito por cento) do total geral. Em contrapartida, eram oferecidos apenas 8 (oito) tipos de cursos para a educação profissional, no total dos 39 (trinta e nove) cursos, ou seja, os cursos da educação profissional representavam apenas 12% (doze por cento) daquela totalidade.

Nessa mesma direção, em relação ao quadro de professores dos institutos, o Relatório do Tribunal de Contas da União (TCU) de junho de 2012 revelou que apenas 26,5% dos professores que atuam na rede federal têm formação para lecionar e 73% não fizeram curso de formação de professores para educação profissional (BRASIL, 2012b). Segundo o relatório:

[...] uma das razões para o baixo índice de participação de professores nesses cursos é a insuficiência da oferta: um terço dos pró-reitores de ensino pesquisado afirmou que o Instituto em que trabalham não ofertou curso de formação aos professores entre 2009 e 2011 (BRASIL, 2012b, p. 47).

Acrescenta ainda o Relatório do TCU:

[...] com a verticalização da educação básica à educação superior preconizada para os Institutos Federais (Lei 11.892/2008, Art. 6º, inc. III), o nível diretivo dos Institutos espera que os professores contratados lecionem em todos esses níveis e em diversas modalidades de ensino, na linha da otimização dos quadros de pessoal, tal como indicado nessa lei. (BRASIL, 2012b, p. 47).

No caso específico do IF Baiano, a atividade docente se torna mais desafiadora no momento em que os professores atuam não só na formação de técnicos, mas, também, na de licenciados na especialidade Educação Profissional Agropecuária. Nesse sentido, na modalidade de Institutos, o professor há de estar preparado para enfrentar os desafios específicos da formação dos futuros docentes e também dos futuros técnicos. O processo educacional de formação de professores para a educação profissional deve articular os conhecimentos da formação docente, das atividades práticas nos cursos técnicos, do mundo do trabalho, do desenvolvimento tecnológico e das questões socioeconômicas relacionadas à sua formação.

Nessa perspectiva, a proposta de integração e verticalização da educação básica à educação profissional e à educação superior é um dos maiores desafios dos institutos federais, conforme apresentaremos a seguir.

4.3 INTEGRAÇÃO E VERTICALIZAÇÃO DOS CURSOS TÉCNICOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM AGROPECUÁRIA COM LICENCIATURA EM CIÊNCIAS AGRÁRIAS: O CASO BRASILEIRO

Seria um grande equívoco discutir integração e verticalização dos cursos técnicos da educação profissional em agropecuária dissociando do sistema educacional e suas peculiaridades. O sistema educacional brasileiro tem como característica a divisão entre as esferas federal, estadual e municipal, a separação entre a iniciativa pública e a privada e, até mesmo, a fragmentação dos currículos educacionais, principalmente, na educação profissional em agropecuária, que foi fortemente marcada por uma dualidade¹⁰ na história de formação diferenciada para o trabalho intelectual em detrimento do manual.

No Brasil inexistia um sistema integrado que pense a formação dos profissionais em agropecuária desde os primeiros anos escolares até a educação profissional. Nesse sentido, a Educação Profissional em Agropecuária necessita de escolas públicas, de ensino fundamental e médio, de qualidade, principalmente para os estudantes de origem rural, público-alvo dos cursos dessa modalidade educacional.

Essas questões se agravam ainda mais a partir do momento em que as escolas agrotécnicas federais são transformadas em Institutos Federais. Mudaram-se as propostas educacionais dessas instituições, porém permanecem as mesmas estruturas do sistema educacional. É permanecer no erro primário de uma educação voltada para atender cada vez mais aos interesses do grande capital.

Um dos grandes desafios atuais dos institutos federais brasileiros é a oferta da licenciatura, principalmente para o IF Baiano, construído a partir das quatro escolas agrotécnicas federais da Bahia. Essas escolas, que, por muitos anos, se dedicaram exclusivamente aos cursos da Educação Profissional em Agropecuária, foram autorizadas pela Lei 11.892/2008 a oferecer Licenciatura e, entre as especialidades, destacamos a Licenciatura em Ciências Agrárias que, em tese, é destinada à formação de professores das disciplinas específicas dos cursos da Educação Profissional em Agropecuária.

Além disso, investigações recentes realizadas por pesquisadores patrocinados pelo

¹⁰ Esta investigação trabalha com o conceito de dualismo de Kuenzer, entendido como “[...] nítida demarcação da trajetória educacional dos que iriam desempenhar as funções intelectuais ou instrumentais”. (KUENZER, 2005, p. 27).

Banco Mundial sobre a atuação dos professores para melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe apontam que, nas escolas dessa região, nenhum fator é mais crítico do que a qualidade dos professores. Essa pesquisa, realizada com estudantes para analisar a influência da qualidade dos professores na aprendizagem, observa que

[...] um volume cada vez maior de dados de testes dos estudantes, particularmente nos Estados Unidos, que permite aos pesquisadores medir o “valor agregado” de cada professor no decorrer de um único ano letivo, gerou clara evidência dos diversos graus de eficácia dos professores, até na mesma escola e na mesma série. Os alunos com um professor mais fraco podem dominar 50% ou menos do currículo para aquela série; alunos com um bom professor têm um ganho médio de um ano; e estudantes com professores excelentes avançam 1,5 série ou mais [...]. A pesquisa mais recente mostra que o contato com um único professor altamente eficaz aumenta as taxas de participação no ensino superior e a renda subsequente de um aluno [...]. Uma série de excelentes ou maus professores durante vários anos multiplica esses efeitos e pode levar a hiatos intransponíveis nos níveis de aprendizagem dos alunos. Nenhum outro atributo das escolas se aproxima desse impacto sobre o desempenho dos estudantes. (BRUNS; LUQUE, 2014, p. 6).

Essa pesquisa foi realizada com professores da educação básica, e os resultados propõem uma reflexão a respeito da relação direta entre a qualidade dos professores e o processo de formação dos estudantes, em qualquer nível de ensino ou modalidade educacional, principalmente, da Educação Profissional em Agropecuária.

Nesse sentido, não basta apenas analisar os cursos técnicos da Educação Profissional em Agropecuária, é necessário também entender como são formados os professores para essa modalidade e a possível integração e verticalização das Licenciaturas com o Curso Técnico em Agropecuária.

Na particularidade do IF Baiano, cabe salientar a formulação de um único curso da proposta pedagógica do curso de Licenciatura em Ciências Agrícolas para atender às diversas disciplinas do Curso Técnico em Agropecuária, por meio de uma única Licenciatura, como se fosse possível atender a todas as especificidades da carreira de agropecuária em uma só formação. Contudo, os institutos federais brasileiros foram criados como instituições que podem contemplar todas as modalidades educacionais (agrícolas, industriais, comerciais, engenharias, licenciaturas ou administrativas) da educação básica, educação superior, pós-graduação ou cursos de curta duração e, ao mesmo tempo, oferecem o Curso Técnico em Agropecuária e a Licenciatura em Ciências Agrárias.

Atualmente, o IF Baiano está oferecendo os cursos de licenciatura em Química;

Geografia; Biologia; Ciências Agrárias e Ciências da Computação, como, também, os cursos superiores em Agronomia, Tecnologia de Alimentos, Tecnológica de Análises e Desenvolvimento de Sistema, Zootecnia e Gestão de Turismo.

O Art. 6º da Lei nº. 11.892, de 29 de dezembro de 2008, prevê que uma das finalidades dos Institutos Federais é “promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão”. (BRASIL, 2008a, s.p., Art. 6º, III).

Devemos considerar que a proposta de integração e verticalização da lei de criação dos institutos federais tem, em sua essência, uma predominância do viés econômico em detrimento do educacional, por se tratar de uma proposição de otimização da infraestrutura física, dos quadros de pessoal e dos recursos de gestão. Contudo, há de se considerar que as Escolas Agrotécnicas Federais gozavam de tudo isso para formar profissionais em agropecuária, o que, de certa forma, era uma característica muito específica que poderia favorecer a integração e verticalização na formação de Licenciados em Ciências Agrícolas e de Técnicos em Agropecuária. No entanto, as propostas de expansão das instituições de Educação Profissional brasileiras estão sendo incrementadas de forma muito acelerada, e o trabalho com o sistema *multicampi* e pluricurricular é uma novidade para os Institutos Federais de origem agrícola. Essa forma de pensar as políticas educacionais interferiu no processo educacional. No IF Baiano isso não poderia ser diferente, pois falta experiência por parte dos gestores e professores – mais da metade dos profissionais ingressaram recentemente na Educação Profissional. Nesse sentido, a maioria dos cursos oferecidos pelo IF Baiano não tem uma relação como as características específicas das Escolas Agrotécnicas Federais.

O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do IF Baiano estabelece as seguintes finalidades da instituição:

[...] ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, com o objetivo de formar e qualificar cidadãos para a atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional. Nessa perspectiva, o IF Baiano pauta-se no cumprimento do Estatuto e das competências institucionais definidas na Lei de Criação dos Institutos Federais, quais sejam:

I – ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos.

II – ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica; III – realizar pesquisas aplicadas,

estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade; IV – desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos, tecnológicos, culturais e ambientais; V – estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional; VI – ministrar em nível de educação superior: a) cursos superiores de tecnologia visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia; b) cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional; c) cursos de bacharelado e engenharia, visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia e áreas do conhecimento; d) cursos de pós-graduação lato sensu de aperfeiçoamento e especialização, visando à formação de especialistas nas diferentes áreas do conhecimento; e e) cursos de pós-graduação stricto sensu de mestrado e doutorado, que contribuam para promover o estabelecimento de bases sólidas em educação, ciência e tecnologia, com vistas no processo de geração e inovação tecnológica. (IF BAIANO, 2015, p. 19).

Essa longa lista de finalidades deixa clara a sobrecarga de atribuições do IF Baiano, o que nos leva a afirmar que, dificilmente, os cursos da educação técnica e agropecuária teriam um foco diferenciado e prioritário. Os institutos federais foram criados como instituições que podem oferecer todas as modalidades educacionais – agrícolas, industriais, comerciais – de nível médio ou superior ou cursos de curta duração; ou seja, uma instituição educacional pluricurricular. Essa diversidade é um elemento que não favorece o processo de integração e a verticalização do curso técnico em agropecuária com a licenciatura em ciências agrárias.

Por essa perspectiva, retomamos os estudos de Pacheco (2005) para tentar entender que, no IF Baiano, há vários desencontros entre o *currículo prescrito* (a proposta de integração e verticalização na Lei nº. 11.892/2008), o *currículo programado* (o Plano de Desenvolvimento Institucional) e, conseqüentemente, o *currículo real* (o que acontece no dia a dia da prática).

Sobre a organização do conhecimento, Gimeno Sacristán salienta que

[...] o currículo que se realiza por meio de uma prática pedagógica é o resultado de uma série de influências convergentes e sucessivas, coerentes ou contraditórias, adquirindo, dessa forma, a característica de ser um objeto preparado num processo complexo, que se transforma e constrói no mesmo. (SACRISTÁN, 2000, p. 102).

Desse modo, a integração curricular não é uma prescrição desarticulada dos

procedimentos institucionais e da prática. Cabe salientar que o Plano de Desenvolvimento Institucional do IF Baiano prevê que

[...] a integração e a verticalização, para além do aproveitamento dos recursos e insumos da Instituição, são formas de promover o diálogo entre as diferentes etapas dos itinerários formativos, contribuindo para aperfeiçoar e consolidar campos do conhecimento articulados às condições da estrutura física e dos recursos humanos disponíveis. (IF BAIANO, 2015, p. 21).

Nesse sentido, a integração e a verticalização previstas no PDI do IF Baiano propõem apenas um diálogo, mas não definem um foco para a educação profissional em agropecuária, embora o texto do PDI mencione que a missão do IF Baiano é:

[...] oferecer educação profissional e tecnológica de qualidade, pública e gratuita, nas diferentes modalidades, preparando pessoas para o pleno exercício da cidadania e contribuindo para o desenvolvimento social e econômico do país, através de ações de ensino, pesquisa e extensão. (IF BAIANO, 2015, p. 21).

A missão do IF Baiano revela o caráter plural da instituição e uma definição ampla e contraditória, ao recorrer à denominação “Educação Profissional e Tecnológica” como síntese de tudo que é ofertado. Isso nos leva a afirmar que a licenciatura em ciências agrárias e o curso técnico em agropecuária estariam sendo representados na concepção de educação profissional. Contudo, a lei de criação dos institutos federais traz uma compreensão diferenciada ao propor “[...] a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior” (BRASIL, 2008a, Art. 6º, III) como modalidades educacionais distintas. Além disso, o PDI apresenta uma definição muito estreita para educação profissional, em outra parte do documento, a qual se aproxima muito das concepções capitalistas, ao compreendê-la como qualificação ou habilitação. Diz o texto:

[...] a Educação Profissional no IF Baiano deve ser compreendida como a qualificação ou habilitação dos indivíduos para o desenvolvimento de atividades profissionais, podendo ser de forma complementar ou articulada à educação geral, comprometida com a formação humana e integral para o exercício profissional e cidadão. (IF BAIANO, 2015, p. 53).

Cabe recordar que a educação profissional e tecnológica foi regulamentada pela LDB nº. 9.394/1996 e pelo Decreto nº 5.154/04, de 23 de julho de 2004. A partir desse decreto, o curso técnico em agropecuária passou a ser uma modalidade da educação profissional técnica de nível médio (EPTNM). Cabe ainda argumentar que o PDI do IF Baiano diz que

[...] as licenciaturas devem formar professores para atuar na educação básica, por meio da articulação entre o conhecimento científico e os desafios da educação nacional, criando estratégias para a ressignificação, ampliação e socialização desse conhecimento para com a comunidade. (IF BAIANO, 2015, p. 56).

Ao tratar da função dos cursos de licenciatura, esse documento não faz referência à proposta de integração e verticalização prevista na lei de criação do instituto. Além disso, a proposta de estágio do PPC do curso de licenciatura em ciências agrárias não estabelece nenhuma relação direta com a rotina dos cursos técnicos da educação profissional em agropecuária oferecidos pelo IF Baiano, *campus* Senhor do Bonfim, nem com a produção e o trabalho agrícola. Ou seja, o que está previsto é a possibilidade de o estágio curricular supervisionado e as práticas educativas serem desenvolvidas na instituição. No mais, as práticas educativas e os estágios serão executados em instituições conveniadas ou por meio de acordos de cooperação técnica pública ou privada, federal, estadual ou municipal. Nesse sentido, não há prioridade na integração e verticalização entre os cursos técnicos da área de agropecuária e a licenciatura por parte dos documentos do IF Baiano.

Além disso, faltou clareza, tanto no PDI, como nos PPCs dos cursos técnicos em agropecuária e na licenciatura em ciências agrícola, a respeito da relação trabalho e educação, além de uma melhor definição do papel dos profissionais egressos desses cursos na produção agropecuária.

Desse modo, apesar de os cursos serem oferecidos na mesma instituição, a proposta pedagógica do curso de licenciatura em ciências agrícolas não estabelece a obrigatoriedade de os estudantes em formação docente desenvolverem atividades no curso técnico em agropecuária do IF Baiano. Cabe destacar, ainda, que muitos professores da licenciatura em ciências agrárias são também professores do curso técnico em agropecuária e podem contribuir de forma positiva no processo de formação docente.

Em síntese, a licenciatura em ciências agrárias tentou contemplar diversas áreas de conhecimento em um mesmo curso. De certa forma, os concluintes estariam habilitados para lecionar as disciplinas específicas do curso técnico em agropecuária que abrangem áreas bem amplas, como a pecuária e a agricultura. Além disso, e não mesmo importante, teriam uma formação pedagógica adequada para atuar na educação profissional em agropecuária.

Nesse sentido, há uma lógica capitalista na concepção do curso de licenciatura em ciências agrárias ao sobrecarregar os estudantes com uma grande quantidade de conteúdos para que possam ser explorados ainda mais no mercado de trabalho.

No atual contexto, além de reforçar essa preocupação, destacamos que a almejada integração e verticalização da educação profissional com a educação básica e a educação superior, estabelecida na lei de criação dos institutos federais, que também foi uma das justificativas na proposta de criação dos IFs, não foi relevante no que se refere à criação de cursos de licenciaturas, tendo em vista que a maioria dos institutos federais oriunda das escolas agrotécnicas federais optou por oferecer cursos de licenciaturas nas áreas de ciências da natureza e matemática, e apenas quatro *campi* estavam oferecendo licenciatura para as disciplinas da educação profissional em agropecuária até o momento em que concluímos esta Tese.

Além disso, ao serem transformadas em campi dos institutos, as escolas agrotécnicas federais aparentemente deixam de ser instituições apenas profissionalizantes para se transformarem em institutos tecnológicos, em razão da proposta de oferta de cursos pluricurriculares. Em essência, a Lei nº. 11.892/2008 cria uma instituição de educação, ciência e tecnologia segundo uma concepção burguesa que, na prática, amplia a fragmentação curricular, ao desvincular, ainda mais, a educação do trabalho produtivo e criar novos cursos sem levar em consideração as experiências existentes e a integração e verticalização entre os cursos oferecidos.

Naturalmente, os problemas a serem enfrentados pela educação profissional em agropecuária não se restringem à falta de integração e verticalização entre os cursos oferecidos ou às dificuldades de contratação de professores licenciados para as disciplinas específicas dos cursos técnicos. A realidade é muito mais complexa, e isso é apenas parte dos problemas a serem resolvidos no atual contexto da sociedade brasileira. É importante ressaltar que

[...] dentro dos gastos públicos totais do Brasil, a educação até recebe uma atenção grande: em 2011, 19% de todo o gasto público do Brasil foi destinado para a educação. A média da OCDE é de 13%. O gasto público total em educação representou 6,1% do PIB, quando a média da OCDE é de 5,6%. Porém, quando divide-se o gasto pelo total de alunos, o país fica em penúltimo lugar. Gastou US\$ 2.985 por estudante, enquanto a média da OCDE é de US\$ 8.952. (BANDEIRA, 2014, s.p.).

Acrescentamos ainda que o Plano Nacional de Educação (PNE) brasileiro, aprovado em 2014, estabeleceu como meta: “ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% (sete por cento) do Produto Interno Bruto (PIB) do País no 5º (quinto) ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% (dez por cento) do PIB ao final do decênio” (BRASIL, 2014, s.p.).

Na verdade, desde o PNE anterior estavam previstas metas na ampliação do investimento na educação com base no PIB, as quais não foram atingidas, e, certamente, diante da crise econômica que o país está enfrentando nos últimos anos, dificilmente serão atingidas.

Nessa perspectiva, o Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Conif) salienta que nos últimos anos houve um contingenciamento na descentralização do orçamento destinado à manutenção dos custos da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), quando comparado ao que havia antes da expansão dos últimos quatro anos. Ou seja, em 2012, nos 408 *campi* existentes na RFEPCT, foram registradas 487.930 matrículas e o orçamento de custeio era de 1.709.997.678,00. Contudo, a previsão para o ano de 2017 é de 606 *campi* em funcionamento com 878.682 alunos matriculados e o orçamento de custeio é de 2.188.537.801,00.

Acrescenta ainda o Conif (2016, s.p.) que “[...] os recursos de custeio destinados para o próximo ano são inferiores ao valor de 2012, se corrigida a inflação pelo Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA) – R\$ 1,7 bilhão, em 2012, e R\$ 2,1 bilhões, em 2017”. Nesse sentido, o número de alunos matriculados quase duplicou, e o número de *campi* ampliou com a abertura de quase 200 novos *campi*, enquanto o orçamento não obedeceu à mesma lógica.

Além disso, de acordo com a nota técnica emitida pela maioria dos diretores gerais dos *campi* do IF Baiano, o orçamento previsto para custeio do ano de 2017 impossibilita a manutenção dos contratos contínuos (água, energia elétrica, telefone, terceirizados e outros); inviabiliza o funcionamento do refeitório e a residência estudantil, trazendo prejuízos para o funcionamento das Unidades Educativas de Produção, com perda dos plantéis existentes e o sucateamento das instalações, além do comprometimento na oferta de vagas e da inviabilização de abertura de novos cursos (Anexo A).

Isso demonstra o quanto a redução do orçamento das instituições vai interferir na vida acadêmica e administrativa dessas escolas, o que pode levar a uma redução ainda maior da qualidade da educação oferecida.

Na pesquisa de mestrado que realizamos em 2007/2008, apresentamos preocupações quanto à falta de garantias orçamentárias para manutenção e continuidade da proposta de expansão da Rede de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Nesse sentido, propusemos “[...] a criação de políticas públicas que ofereçam garantias orçamentárias para manutenção e novos investimentos na educação profissional, a exemplo de um Fundo Nacional

de Desenvolvimento da Educação Profissional (FUNDEP).” (SILVA, 2009, p. 67-68).

Passamos agora a conhecer as experiências da educação profissional em agropecuária reconstruída por aqueles que vivenciaram, por dentro das instituições, as políticas educacionais e as reformas relacionadas a essa modalidade educacional.

5 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM AGROPECUÁRIA: MEMÓRIA CONSTRUÍDA POR AQUELES QUE VIVENCIARAM AS EAF/IF BAIANO

Nesta seção, consideramos que o movimento real, do real concreto (KOSIK, 1976), que permeia e ordena os institutos federais, com base no caso baiano, poderia ser mais bem apropriado por professores, ex-alunos, entre outros sujeitos que vivenciaram as experiências das escolas agrotécnicas federais, especialmente o IF Baiano, na oferta de cursos de educação profissional em agropecuária, entre a década de 1960 e os dias atuais.

As experiências vividas por esses indivíduos certamente não foram pacíficas e trazem as marcas dos grupos de referências que compuseram, porquanto as experiências vividas e recebidas são recompostas a partir das relações com o presente. (HALBWACHS, 2006).

Nesse sentido, pensar as escolas agrotécnicas federais, IF Baiano, em sua trajetória histórica e social, é, sem dúvida, considerar os grupos, os valores e as relações que as constituem, tendo em vista que, numa instituição educacional, convivem as memórias de uma sociedade e dos grupos que lhe dão materialidade.

Estamos considerando que falar em memória institucional é, sobretudo, falar do reconhecimento e reconstrução das relações sociais, nas quais um ou mais grupos que a vivenciam localizam suas recordações, dentro de um espaço e temporalidade que se mantêm a partir de experiências compartilhadas. Como argumenta Halbwachs (2006), as memórias coletivas são reconstruídas nas semelhanças dos relatos, nos aspectos de conteúdos idênticos e essenciais aos grupos. Portanto, pensar a educação profissional em agropecuária à luz da memória social significa pensar na memória coletiva, que se manifesta cotidianamente em sua dialética com as amarras, os vínculos sociais, as reflexões e as conduções políticas que se articulam na relação presente e passado.

5.1 MEMÓRIA E FORMAÇÃO PARA O TRABALHO: AS ESCOLAS AGROTÉCNICAS FEDERAIS DA BAHIA

Como discutimos anteriormente, a educação profissional em agropecuária foi construída em um conturbado, e ainda pouco esclarecido, contexto de regime ditatorial civil-militar, em meio às reivindicações de reforma agrária e de contenção dos ânimos de vários movimentos sociais no campo – “[...] durante o regime militar, os governos usavam de ‘estratégias de sustentação política’ como mecanismos de manutenção do regime” (SAVIANI, 2008, p. 7). Poderíamos dizer que o governo militar engendrou vários mecanismos de construção de uma memória social a favor do regime, entre elas a fundação e manutenção de

escolas profissionalizantes, sobretudo agrotécnicas federais, que gerariam o desenvolvimento rural e criariam expectativas de melhoramento social.

Como é sabido, a manipulação e o propagandismo têm matriz na ideologia e se traduzem em níveis culturais e injunções imediatistas (MARX; ENGELS, 2007). Assim, estamos supondo que o incentivo às escolas agrotécnicas federais também não está fora desse propósito. Como elas representavam o anseio das camadas populares de uma escola de qualidade para os filhos, acabaram de fato construindo uma memória de valorização social que atrai alunos, professores e a comunidade regional.

Conforme já aventamos no Capítulo II, antes mesmo de ser criada a primeira escola agrotécnica federal na Bahia, existia uma demanda gerada pelo processo de desenvolvimento rural, que mobilizava a política educacional para criar curso técnico em agropecuária e reestruturar as instituições de ensino agrícola, principalmente as políticas e as diretrizes do Estatuto da Terra (Lei nº 4.504, de 30 de novembro de 1964).

O quadro contextual de reformas educacionais que instalou o sistema escola-fazenda nos colégios agrícolas e criou o curso técnico em agropecuária é revelado em várias entrevistas realizadas com ex-alunos e professores. Como recorda um ex-aluno, atualmente professor: “[...] eu iniciei como aluno em 1967 no Colégio Agrícola de São Cristóvão em Sergipe, Colégio Agrícola Benjamin Constant, [...] que era vinculado ao Ministério da Agricultura; à época, a educação agrícola brasileira era vinculada ao Ministério da Agricultura até 1967.” (E11, jul. 2015).

É interessante observar como as recordações retomam o contexto de um passado comum, referenciando a continuidade do grupo (UCHOA, 2005) por meio das experiências vividas no processo de instalação do sistema escola-fazenda. Os detalhes das reformas muitas vezes revelam informações preciosas sobre o processo de sistematização e preparação da política de educação profissional em agropecuária.

[...] em 1968, o MEC buscou uma mudança na proposta pedagógica desenvolvida nessas instituições, daí convidou um grupo de diretores dessas escolas, que foram para **Porto Rico** e passaram um ano. Esses professores, na época diretores, voltaram depois desse treinamento com o compromisso de implantar no Brasil aquele modelo. Eles o chamaram de Sistema Escola-Fazenda. Foi quando nós demos início no Brasil, nessa época, no ano de 1968, quando eles retornaram, o professor Leonte Gama, que era diretor, Jairo, que hoje já é falecido; Dantas, que era Diretor de Manaus; Simino, que era diretor de Rio Verde; Gui, que era diretor de Bambuí. Foi um grupo seletivo que o MEC fez, para esses profissionais *irem* lá passar esse tempo se capacitar para implantar esse modelo no Brasil. Eu fui aluno, eu iniciei no último ano nesse modelo. (E11, jul. 2015).

A educação profissional em agropecuária e o processo de instalação das 32 escolas agrotécnicas federais são reconstruídos com riqueza de informações. Embora não seja mencionado nesse relato, na verdade eles remontam ao convênio firmado em 5 de maio de 1966 entre o Ministério da Agricultura, o Ministério da Educação e Cultura, a *United States Agency for International Development* (Usaid) e o Conselho de Cooperação Técnica da Aliança para o Progresso (Contap) para implantação do sistema escola-fazenda e reformulação das propostas pedagógicas das escolas.

A realidade de uma escola sem as condições pedagógicas e sem professores preparados para atuar no curso técnico em agropecuária é revelada nas recordações de ex-alunos e professores:

[...] as nossas escolas, os nossos professores eram professores, diria, de bico, de bico, era o cara que era técnico no Ministério da Agricultura, conceituado e, ele, além de ser agrônomo ou veterinário do Ministério da Agricultura, ele era professor dos nossos colégios agrícolas, todo o grupo que eu fui aluno era dessa origem [...]. Esses professores não tinham nenhuma afinidade com o prático, eram professores teóricos que pegavam um livro de zootecnia de Otávio Domingues e ditava para a gente na sala e a gente copiava *tram, tram, tram*, e no final do mês tinha o teste e nós fazíamos sete avaliações por ano, sete, e dali eu extraía. Eu fui um técnico, no meio do meu curso, meramente teórico, dez horas de aula por dia na cadeira, nunca ia ao campo. (E11, jul. 2015).

A transição das instituições de ensino agrícola para o sistema escola-fazenda estava prescrita nas diretrizes de funcionamento das escolas agrotécnicas como um conjunto de orientações e estruturas específicas voltadas para desenvolver “[...] habilidades e experiências indispensáveis à fixação dos conhecimentos adquiridos nas aulas teórico-práticas.” (BRASIL, 1990a, p. 10). Nesse sentido, as instituições passaram pelo processo de adequação estrutural e de criação das Unidades Educativas de Produção (UEPs) de Agricultura, Zootecnia, Mecanização Agrícola e Agroindústria. “[...] cada UEP constitui unidade didática completa, incluindo uma sala-ambiente onde são ministrados os conteúdos das disciplinas de Agricultura e de Zootecnia. A contiguidade de espaço entre a sala de aula e o meio natural favorece a integração teoria e prática”. (BRASIL, 1990a, p. 11).

O trabalho pedagógico desenvolvido antes e depois da implantação do sistema escola-fazenda é reconstruído por aqueles que vivenciaram o processo de reestruturação das instituições agrícolas com riqueza de detalhes que, dificilmente, encontraríamos em documentos escritos ou registros históricos.

Como podemos ver no trecho a seguir, na proposta pedagógica da escola-fazenda ocorreu a inclusão de técnicos agrícolas com a função de acompanhar e orientar os estudantes nas atividades práticas nos setores produtivos da instituição.

[...] daí que eles começaram a investir em técnico agrícola, contratar seus egressos para trabalhar na escola, como professor, só que era professor de prática, o cara dava as aulas teórica lá, não iam para o campo e éramos nós que levavamos os alunos para fazer a prática, a horta, no aviário [...] foi aí que eu comecei minha vida profissional, eu entrei na escola com a formação de técnico agrícola para dar aula prática aos alunos, na escola-fazenda. O aluno tinha um turno na sala e o outro no campo. No início as dificuldades, porque no primeiro momento era um choque para o aluno, ir para o campo. (E11, jul. 2015).

Como vimos na fala do ex-aluno e então professor, a adequação da proposta do sistema escola-fazenda, principalmente no que se refere às práticas pré-profissionais desenvolvidas nos setores produtivos da instituição, aparece como uma novidade e era também um choque para os estudantes que desenvolviam as atividades práticas no trabalho no campo.

A implementação do sistema escola-fazenda não aconteceu de formar igual e ao mesmo tempo em todas as instituições. No Colégio Agrícola Federal de Catu, por exemplo, o processo de reestruturação e adequação da instituição teve início na década de 1970 com contratação dos professores da área de pecuária. O diretor da escola, não pertencente ao corpo institucional da escola, foi nomeado pelo então representante do regime militar. Esse processo é assim recomposto por um dos entrevistados:

[...] eu cheguei em 1972, em maio de 1972, o curso de técnico agrícola se resumia em três anos, e acontece que, [...] no início, era só agricultura e as escolas eram dirigidas por administradores, depois foi nomeado o primeiro diretor, o doutor Milton Lourenço dos Santos. Ele era veterinário e professor de Patologia da UFBA, veio para Catu e começou a desenvolver o trabalho da área de pecuária junto com a área de agricultura. (E01, jul. 2014).

Como já mencionamos, durante o período militar a administração de todas as instituições públicas deveria obedecer aos seguintes princípios: “I - Planejamento. II - Coordenação. III - Descentralização. IV - Delegação de Competência. V - Controle.” (BRASIL, 1967a, Art. 6º). O Colégio Agrícola/Escola Agrotécnica Federal de Catu não ficou de fora desse modelo de gestão estabelecido pelo governo militar ao nomear administrador para gerir a instituição.

Contudo, as experiências que predominam nas recordações dos ex-alunos e professores não se relacionam com o contexto ditatorial que havia do lado de fora. Praticamente, não houve referência a essa questão, inclusive as intervenções externas foram incorporadas pela escola com muita normalidade.

O fato de uma escola ter uma direção nomeada à parte de sua realidade não compõe o quadro de memória dos ex-alunos e professores entrevistados. No entanto, é marcante a incidência da escola sobre as trajetórias sociais e de vida, sobretudo demarcada pelo privilégio de ter sido escolhido para realizar o curso:

[...] sou pernambucano. Quem me trouxe para Catu, primeira instituição Federal das Escolas Agrotécnicas Federais da Bahia, foi o professor Olavo Bahia Neves, do Ginásio de Palmares em Pernambuco. Ele nos convidou, eu e cinco colegas, para fazer o Curso Técnico Agrícola aqui na cidade. (E01, jul. 2014).

A importância do Colégio Agrícola de Catu como a primeira instituição federal criada na Bahia e que deu origem às escolas agrotécnicas federais no estado despertava o interesse de estudantes do estado como também de regiões circunvizinhas dadas as condições de estudos oferecidas. E, como vimos, representava relações de poder que ultrapassam o acesso a todos. As condições de estudo e trabalho oferecidas pela escola são assim reveladas em um dos relatos:

[...] a gente era empregado do governo, o que hoje chamamos de aluno aprendiz, porque o governo, naquela época, nos dava a farda, o alojamento e a alimentação. Por conta de tudo isso, nós não tínhamos, na época, as férias. Era rodízio, durante quinze dias, e com quinze dias retornávamos e saía a segunda turma, porque era uma turma só de 34 alunos, e sempre tinha aluno na escola (E01, jul. 2014).

Como podemos observar, há uma exaltação às condições oferecidas pela escola. Há uma incorporação da ideologia do trabalho como uma dádiva vinda do governo, por meio das condições infraestruturais, ou seja, uma representação de que eles eram empregados do governo e recebiam, em troca do trabalho, o fardamento, o alojamento, a alimentação e a preparação profissional.

Se observarmos as diretrizes para as escolas agrotécnicas federais, não era bem isso que era prescrito. Na verdade, a escola deveria “[...] possibilitar aos alunos meios para vivência de outras etapas de projetos em andamento, para aplicação de conhecimentos e habilidades adquiridos, bem como dar continuidade à manutenção dos projetos

agropecuários”. (BRASIL, 1990a, p. 12). No entanto, eles compreendem também que realizavam os trabalhos durante o período de férias para compensar os gastos com a assistência recebida durante a sua passagem como estudante pela instituição.

Na verdade, os estudantes internos, além de trabalharem nos rodízios de férias, trabalhavam durante os dias letivos e nos finais de semana, seguindo uma escala de trabalho, acompanhados por professores ou técnicos agrícolas, de acordo com a necessidade de manutenção dos projetos agropecuários e das Unidades Educativas de Produção (UEPs). Essa obrigatoriedade era vigiada e avaliada, sob a pena de perda do direito de ficar no internato, a depender de cada regulamentação interna (BRASIL, 1990a).

O modelo pedagógico desenvolvido pelo sistema escola-fazenda é valorizado por ex-alunos, principalmente no que diz respeito à aprendizagem do trabalho nas UEPs, na articulação entre ensino-trabalho-produção e na relação teoria e prática:

[...] a experiência de ter estudado na escola foi uma coisa diferente, porque eu vinha de um ensino técnico mais teórico. Eu tinha iniciado um curso técnico em contabilidade em uma escola estadual; na agrotécnica, você ouve a teoria e tem um espaço para praticar, isso para mim foi totalmente diferente.

[...] a experiência de ter estudado na Agrotécnica ajudou-me bastante, na minha vida profissional com um ensino de primeira qualidade. Essa educação me abriu várias portas, como, também, abriu várias portas para os meus colegas. (E05, ago. 2013).

Não foi incomum os ex-alunos compartilharem recordações sobre os conhecimentos teóricos que eram articulados com o trabalho, as regras de convivência social, o processo de passagem da adolescência para a vida adulta por meio da socialização e da aprendizagem do trabalho na escola, como neste fragmento:

[...] na verdade, as agrotécnicas não formavam alunos, elas formavam cidadão, muito mais do que alunos. A Agrotécnica trouxe, trouxe para vida, a gente trouxe um convívio, né? Assim, saímos de adolescente e tivemos que virar adulto ali dentro e já sair praticamente um profissional. Eram três anos, dia e noite, diariamente convivendo com as pessoas. A gente trouxe um convívio, ou você saía com conhecimento para o mercado de trabalho, ou saía com todos os problemas que você construía lá dentro. (E04, jul. 2013).

É reconstruída pelos ex-alunos a importância do sistema escola-fazenda para a formação, principalmente no que se refere ao aprendizado prático, ao contato direto com os setores de produção, constituindo-se uma oportunidade de crescimento dentro da instituição federal. Ademais, consistia em uma possibilidade de acesso dos estudantes de origem humilde

a uma escola que preparava para a continuidade nos estudos ou para o ingresso imediato no mercado de trabalho. A garantia da gratuidade dos serviços oferecidos pela escola no acolhimento dos estudantes era considerada quase uma dádiva na nossa sociedade. Vejamos este relato de um dos professores:

[...] para os alunos internos era uma oportunidade ímpar para estudar, porque eles não tinham despesas. As despesas eram mínimas. Imagine um aluno que morava em outra cidade, distante trinta ou quarenta quilômetros da escola e ter que fazer todo dia esse traslado! Ficaria muito dispendioso, muito cansativo, muito caro! Sistema de internato! Eles dormiam, comiam, tudo dentro da escola, além de ter toda segurança, com guarda e assistentes de alunos a todo tempo. (E05, ago. 2013).

Poderíamos dizer que, de maneira geral, os ex-alunos retomaram as experiências vividas nas escolas, principalmente aqueles que foram internos, destacando o quanto foi importante o convívio com as pessoas, além das aprendizagens para o trabalho e para a vida, demonstrando claramente que se apropriaram dos conhecimentos adquiridos e construíram uma memória social no que se refere à formação para o trabalho.

Há um reconhecimento da estrutura da escola agrotécnica dentro do sistema escola-fazenda, principalmente porque os estudantes dos cursos técnicos vivenciavam as práticas do trabalho diretamente na produção, exercendo o chamado “empreendedorismo e cooperativismo” na relação teoria-prática, previstos nas diretrizes (BRASIL, 1990a). E de fato, parece haver uma memória coletiva acerca da formação para o trabalho, que é ancorada nas aprendizagens adquiridas no contato direto com o trabalho e na relação teoria-prática, vivenciada nas salas de aulas, nos setores agropecuários da UEPs e na interação com os colegas, que demarca a visão de mundo de ex-estudantes dessas escolas:

[...] nas aulas práticas eram exploradas as atividades em grupo. A gente tinha que aprender a trabalhar em grupo, a lidar com os colegas, com nossos limites e nossas possibilidades. A visão de mundo de um aluno que estudou em uma escola Agrotécnica é uma visão de mundo diferente, porque ele vê tudo, desde a teoria no quadro, até a prática, em procedimentos nos animais e isso ele carrega consigo e abre um leque de possibilidades. (E02, jun. 2013).

Uma memória coletiva que se ampara em um modelo de escola com o qual os estudantes se identificavam e se consideram parte integrante. O regime de internato nas Escolas Agrotécnicas Federais da Bahia é sempre elogiado. Como podemos ver neste fragmento de uma entrevista:

[...] eu creio que o estudante interno, *ele* se desenvolve melhor nos estudos porque tem mais tempo para se dedicar às atividades do curso. A escola oferece alimentação e alojamento e ele sabe que o papel dele é estudar, o trabalho dele é apenas o acadêmico. No interior do Estado da Bahia, o internato é primordial para o acesso das pessoas às Agrotécnicas e consegue melhorar a qualidade do aluno. (E04, jul. 2013).

Para os ex-alunos, a existência de internato era uma das condições balizadoras que influenciavam o acesso à escola e garantiam a permanência na instituição. Lembram que, embora modelo educativo-disciplinar separasse os estudantes da família, possibilitava vínculos com os colegas de cursos e com a instituição.

[...] eu sou de área rural e trabalhava com meus pais desde os trezes anos. Na época, roça, interior muito pobre e meu pai era policial militar. Largou a farda e passou a dirigir uma quitanda, um barracão de engenho para criar os seus dezenove filhos e, atualmente, doze vivos, então. A escola pra nós, como se fosse a escola mãe, a escola pra mim foi pai, mãe, irmão, amiga, desde o ginásio agrícola. O diretor, na época, o professor Olávio, foi quem arrumou a vaga no internato, eu fiz o 1º, 2º, 3º e 4º ano de ginásio agrícola e, após terminar o quarto ano de ginásio, eu vim para Catu [...] sem parente e sem aderente. Nesse sistema, sistema de rodízio de alunos, então o governo nos deu tudo. Para isso foi criado o aluno aprendiz. (E01, jul. 2014).

De fato, as escolas com o sistema de internato, que foram instaladas no interior do estado da Bahia em sua maioria na zona rural, eram frequentadas por alunos que dependiam do internato, da alimentação e da assistência à saúde para permanecerem longe de casa.

Além disso, estudar nas Escolas Agrotécnicas Federais era tido como um privilégio, representava a oportunidade de crescer profissionalmente e ter uma educação de boa qualidade:

[...] eu entrei na Agrotécnica porque acreditava na oportunidade de ter um ensino diferenciado, de qualidade federal. A oportunidade que eu tinha, na época, era essa, eu visualizava um curso técnico e a formação de nível médio federal. Esse foi um encaixe perfeito. (E04, jul. 2013).

Vínhamos com aquela filosofia de aprender a fazer fazendo. (E01, jul. 2014).
[...] a escola Agrotécnica foi um ponto máximo de modelo de educação para mim. Na época, uma escola pública, de ensino público, com uma infraestrutura muito boa, que tinha um ensino diferenciado das escolas estaduais. Era uma opção para quem queria um Ensino Médio de qualidade, com professores bem capacitados, um corpo docente de mestre e doutores. Era, para mim, uma oportunidade única. (E03, jul. 2013).

A escola como a instituição que possibilita a aprendizagem do trabalho é uma memória reiterada pelos ex-alunos, que passam a reconhecer a estrutura, os professores e as

condições de uma escola pública de educação de ensino médio que proporciona aos alunos dar continuidade aos estudos ou ter acesso ao trabalho.

O reconhecimento da importância dessa escola na vida deles passou a ser motivo de comemoração ao longo do tempo. Eles organizam encontros de ex-alunos para rememorar os tempos da escola. No ano de 2016, por exemplo, foi realizado o XXIII Encontro de Ex-Alunos da EAF/IF Baiano, *campus* Catu. Eles recompõem um espaço-tempo em que eram estudantes e nas experiências vividas dentro da instituição, possibilitando, como diria Halbwachs (2006, p. 34), “[...] construir um quadro vivo e natural, em que um pensamento pode se apoiar, para conservar e reencontrar a imagem de seu passado”.

As mudanças que a escola propiciou na vida daquelas pessoas, as comparações entre o que eram, o que foram quando estudavam e o que passaram a ser depois da conclusão do curso técnico são lembranças constantes dos ex-alunos. A escola agrotécnica como uma referência na vida dos que ali passaram, seja estudante, técnico, professor, diretor, revigorando a noção da potencialidade da escola sobre seus sujeitos. A formação técnica profissional como uma formação para a vida, que tem como princípio o trabalho desenvolvido nas aulas práticas, nos setores de produção, na disciplina e nas relações construídas com os demais colegas constituem fortes referências. Mesmo aqueles que não estão atuando diretamente na área de formação ou até aqueles que vivenciaram outras profissões fazem referência à instituição e deixam transparecer o orgulho de terem sido alunos da Escola Agrotécnica Federal.

[...] depois de trabalhar em vários lugares, nenhum outro lugar me deu a experiência que eu tive aqui, porque aqui há uma diversidade cultural tão grande, todo tipo de diversidade, que a gente amadurece. Aqui a criança se torna homem e para mim, é mais que uma honra. [...] fiz filosofia, sociologia, mas aqui foi que me ensinou, aqui foi onde me formou o alicerce, aqui foi que me tornei homem mesmo para vida. (E23, jul. 2016).

As experiências vividas na Escola Agrotécnica Federal de Catu também foram recompostas em um texto de cordel de autoria de um ex-aluno, do qual recortamos o seguinte trecho:

Nesta forma de cordel
Pra vocês eu vou contar
A minha experiência
Quando em Catu fui estudar
No regime de internato
Aprendizado ganhar [...]

Momento que lá cheguei
 Foi grande a expectativa
 Conhecer novos amigos
 Vivência interativa
 Aprender a profissão
 Pra ter vida produtiva (ARAÚJO, s.d., p. 1).

Além de ressaltar a expectativa depositada na instituição de aprender uma profissão para ter uma vida produtiva, o texto também evidencia a rígida disciplina da escola e o processo de adaptação dos ex-alunos:

[...] tinha normas a seguir
 Horário pra fazer tudo
 Inclusive para dormir
 Nas refeições se atrasasse
 Bem faminto ia dormir

Disciplina no almoço
 Fila tinha que pegar
 Calouro comer por último
 Sem fila poder cortar [...] (ARAÚJO, s.d., p. 4).

O método de “aprender a fazer, fazendo”, utilizado na instituição, foi considerado pelos ex-alunos como um grande diferencial na formação profissional. Nesse sentido, há uma referência de que a passagem pela escola agrotécnica facilitou o acesso ao mercado de trabalho não só na Bahia, como, também, nos estados circunvizinhos nos mais diversos ramos da produção.

[...] por onde passo, sinto orgulho de afirmar que fui membro acadêmico dessa instituição que, além de me formar como técnico em agropecuária, me formou como homem [...]. Hoje olho para trás, e vejo que cada aula, cada prática, cada estágio, nos formou e com isso ajudou a construir a agropecuária da Bahia, isso é gratificante. [...] neste mês de julho completo 34 anos de formação e iguais 34 anos de serviço público, fui técnico de campo e gestor em diversos cargos nos governos estadual e federal. E, com certeza, sempre utilizando os conhecimentos aqui adquiridos. [...] esta escola fez e faz parte das nossas vidas [...]. Tivemos oportunidade de aprender a fazer, fazendo, e isto, com certeza, fez uma grande diferença em nossa vida profissional. (E24, jul. 2016).

Há uma ênfase na importância dos técnicos em agropecuária para o desenvolvimento do setor produtivo de agropecuária. Aqueles que permaneceram na educação profissional em agropecuária, como professores ou técnicos, e vivenciaram, por um período maior, as experiências das escolas agrotécnicas também recompõem uma memória carregada de valores

acerca da instituição, especialmente no que se refere ao processo de formação e à mudança na vida das pessoas que passaram pela instituição:

[...] eu convivi com meninos ali. Tá certo que hoje são já profissionais, atuantes, estabilizados, com uma mudança histórica. Eu acho que é como é que se diz: difícil de se especificar, de se descrever, é fruto da escola. Você vê o depoimento do menino que falou. Essa escola nos ensinou a ser homem, isso é profundo, homem do sentido de dizer assim: saber o que eu quero. Eu ser um cidadão, eu recebi toda uma carga de formação que me proporcionou vencer na minha vida, tá certo. (E11, jul. 2015).

Os professores e demais servidores se sentem cada vez mais parte do grupo que mudou a realidade dos estudantes que passaram pelas escolas agrotécnicas. Eles têm uma sensação do dever cumprido e, geralmente, recompõem as experiências vividas no contexto das escolas com afirmações e respostas carregadas de sentimentos e emoções: “[...] eu conheci menino ali de origem humilde e que está numa posição de destaque, profissional estabilizado como cidadão, tá certo, e financeiramente bem-sucedido, e da onde? Da escola.” (E11, jul. 2015).

Na verdade, os ex-alunos, em contato com os demais colegas da instituição, mesmo tendo conhecimento de que houve mudanças e transformações físicas em relação ao que era antes como Escola Agrotécnica Federal, retomam aos espaços-tempo anteriores e rememoram os momentos de vida estudantil com muito sentimentalismo, valorização e apego à instituição. Essa é uma das características mais marcantes que ainda estão presentes na memória dos sujeitos: os elementos das experiências vividas dentro da escola.

A relevância das antigas escolas agrotécnicas federais na formação para a profissão e para a vida é também evidenciada pelos familiares dos ex-alunos. Eles confirmam o quanto de conhecimento a escola foi capaz de produzir e fazer com que os filhos se apropriassem das condições do aprendizado para se tornarem autônomos e transmitirem o saber adquirido:

[...] adquiriram conhecimentos relacionados ao serviço rural. O trabalho, a educação foi boa. Se tornaram uns meninos mais ativos. Muitas coisas eu achei que melhoraram para eles e para a família toda, porque muitas coisas, elas aprenderam no estágio, aprenderam até a lidar com construção, materiais necessários, como fazer. Eu fiquei muito grata, ficaram muito educados, sabem conversar com as pessoas. Até para mim serviu, porque muitas coisas que eu não sabia eles passaram para mim, como lidar com frango, gado, com a terra e fazer horta. Não *fui na* escola, mas pela escola deles, eu aprendi. (E15, jul. 2013).

O reconhecimento que as escolas agrotécnicas federais tinham uma estrutura

diferenciada das demais instituições educacionais, uma disciplina rígida e métodos próprios de ensino, fundamentais para a aprendizagem, autonomia dos estudantes e gestão da própria vida também está presente nas recordações dos familiares:

[...] quando os alunos chegavam à Escola Agrotécnica, eles viam-se em uma realidade distinta da que eles viviam. Eles tinham que se organizar como pessoas. Eu já ouvi de vários, inclusive do meu irmão, que foi aluno da escola, que era um outro mundo, uma outra vida e que lá eles tinham que aprender a ter responsabilidade, a ter compromisso, a ter horário, então muito mais que aprender a ler e escrever, a escola ensinava também disciplinas necessárias para a vida. (E14, abr. 2016).

Como podemos ver, ex-alunos, professores e familiares rememoram as escolas agrotécnicas federais da Bahia a partir de um reconhecimento afetivo da instituição. Nesse sentido, apoiam-se na imagem espacial de uma instituição em que a formação do Técnico em Agropecuária se estruturava como escola-fazenda, com alojamentos e condições para a aprendizagem formativa de valores do trabalho, como centralidade da vida.

Desse modo, é comum eles reconstruírem quadros carregados de sentimentos, valores e significados relacionados com as experiências vividas dentro das escolas agrotécnicas, interconectando as percepções atuais com um passado, na construção da memória coletiva, que pode ser específica de cada grupo de ex-alunos e professores, ou apresentarem vários pontos comuns entre eles. Ou seja, as recordações são comuns aos sujeitos de um determinado grupo social, no espaço e no tempo e integram aos acontecimentos as experiências vividas.

Poderíamos dizer que os ex-alunos das escolas agrotécnicas federais se apoiam e reconstróem as memórias coletivas demonstrando que “[...] cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva, que este ponto de vista muda conforme o lugar que ali ocupo, e que este ponto de vista muda segundo as relações que mantenho com outros meios” (HALBWACHS, 2006, p. 34).

Contudo, a partir do ano de 2008, as escolas agrotécnicas federais da Bahia passaram por profundas transformações, e a memória construída a seu respeito atualmente convive com a realidade dos institutos federais na oferta de cursos em diferentes níveis e modalidades de ensino em estrutura/gestão administrativa e pedagógica *multicampi* e pluricurricular, bem diferente das que eram aplicadas antes, conforme apresentaremos a seguir.

5.1.1 Políticas de criação dos institutos federais

Em 2008, as instituições da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica

foram submetidas ao processo unificado de expansão da educação profissional, que delegou a criação de novos cursos de educação profissional técnica de nível médio e educação profissional e tecnológica, educação superior e pós-graduação, nas mais diversas áreas do conhecimento. No processo de expansão, o governo federal criou políticas voltadas para construir o perfil dos IFs. De fato, o que aconteceu foi uma mobilização política muito forte por parte do governo federal, para publicar a legislação que deveria reger os institutos no final do ano de 2008. Um dos objetivos dessa mobilização foi transformar a criação dos institutos em um ato político e simbólico, capaz de construir um referencial.

O ato de criação dessas instituições foi articulado para se tornar uma ação simbólica, capaz de suplantar o marco referencial da Rede Federal de Educação Profissional, criado em 1909, com as Escolas de Aprendizes de Artífices. No ano do centenário de criação dessas escolas, o governo federal publicou a Lei nº. 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Acrescendo-se a isso, em 2009, o governo federal também inaugurou cem novos *campi* dos institutos federais, nos mais distintos espaços geográficos do país, quantidade bastante sugestiva, em se tratando do ano do centenário da criação da rede federal.

Em 2009, o Ministério da Educação também organizou o primeiro Fórum Mundial da Educação Profissional e intensificou, em televisão e rádio e dentro das instituições educacionais, a divulgação da expansão da rede federal de educação profissional científica e tecnológica. Promoveu a descentralização orçamentária para criar novas instituições, ampliar as existentes e realizar concursos para os cargos de professores e técnicos.

Nesse sentido, foi construída uma imagem em torno da criação dos institutos federais, transformando esse ato em marco histórico para a educação profissional. A intensificação dessa política foi tamanha nos meios de comunicação em massa que, atualmente, muito se fala da criação dos institutos federais e pouco se fala da transformação das instituições consolidadas que já existiam na rede federal. Em tese, a política do governo federal foi criar centenas de instituições e sobrepor as que existiam havia mais de séculos e que desenvolviam trabalhos de educação profissional. Há, de fato, manipulações políticas com características bem semelhantes às identificadas nos estudos realizados por Saviani (2014) a respeito das reformas educacionais.

[...] uma tendência em nomear as reformas pelos seus proponentes, em geral, ministro da pasta de Instrução Pública ou da educação, a indicar quem chega ao poder, procura imprimir sua marca, desfazendo o que estava em curso, projetando a ideia de que com ele, finalmente, o problema será resolvido. (SAVIANI, 2014, p. 35).

Ainda a respeito da descontinuidade nas políticas educacionais brasileiras, Saviani (2010) analisa dessa forma:

[...] conduz ao fracasso das tentativas de mudança, pois tudo volta à estaca zero a cada troca de equipe de governo. Na verdade, cada governante quer imprimir a própria marca, quer fazer a sua reforma. Com isso, interrompe o que havia sido iniciado na gestão anterior e a educação fica marcando passo, já que se trata de um assunto que só pode ser equacionado satisfatoriamente no médio e longo prazos, jamais no curto prazo. E as consequências recaem sobre a população, que vê indefinidamente adiado o atendimento de suas necessidades educacionais. (SAVIANI, 2010, p. 774).

No caso das políticas de criação dos institutos federais, de fato, foi construída uma política governamental de expansão da educação profissional em parceria com os estados e municípios, dentro de uma negociação. Nesse processo, quem tinha força política e oferecesse mais, desde doação de terrenos, prédios, equipamentos e até mão de obra teria grande chance de conseguir implantar um *campus* de instituto federal no seu município. Acrescentamos ainda que isso estava previsto na Lei nº. 11.195, de 18 de novembro de 2005, que alterou o Art. 3º da Lei nº 9.649/98:

A expansão da oferta de educação profissional, mediante a criação de novas unidades de ensino por parte da União, **ocorrerá, preferencialmente**, em parceria com Estados, Municípios, Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não governamentais, que serão responsáveis pela manutenção e gestão dos novos estabelecimentos de ensino. (BRASIL, 2005, s.p., § 5º, grifo nosso).

Em síntese, a política educacional de criação dos IFs teve como base as articulações e conjunturas políticas, dentro de uma intencionalidade de criar uma memória, a partir dos meios de comunicação em massa e de registrá-la na história da educação brasileira, como um dos maiores feitos desempenhados para a educação profissional. Contudo, é no concreto, no chão das instituições, nas relações sociais dentro de um processo dialético e contraditório que, de fato, as políticas são efetivadas.

Vale recordar que nem todas as instituições convocadas para se transformarem em IFs tinham as mesmas características, e cada uma carrega em seu seio as memórias desse processo, conforme apresentaremos a seguir, no caso do IF Baiano. Desde a primeira proposta do Ministério da Educação (MEC), de incorporar as quatro escolas agrotécnicas federais ao Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia (Cefet-BA), para criar apenas um instituto federal no estado, essas instituições foram colocadas no campo de disputa, tensões e acordos

em relação à transformação em IF Baiano.

Havia diferenças entre as escolas agrotécnicas federais e o Cefet: aquelas ofereciam apenas cursos técnicos de nível médio, em turno integral, com duração média de três anos, cuja prioridade era a oferta do curso técnico em agropecuária, e mantinham o regime de internato. Em sua maioria, situavam-se na zona rural, adotavam o sistema de escola-fazenda, demandando atenção e financiamentos bem específicos. Este, o Cefet, oferecia cursos superiores e de nível médio relacionados ao comércio e à indústria, funcionava com várias unidades educativas descentralizadas, espalhadas no estado em perímetros urbanos, muito semelhantes àqueles do sistema *multicampi*, não dispunham de internatos, e a maioria dos cursos era oferecida em turno único, com duração de quatro anos. Tudo isso, tornava mais barata a manutenção do Cefet em relação às escolas agrotécnicas federais e mais difícil a incorporação destas em uma única instituição.

Nesse sentido, as discussões e tensões vividas no contexto da transformação das escolas agrotécnicas federais em instituto é recomposta com detalhes por professores, gestores e demais sujeitos que fizeram parte desse processo. Vejamos um dos depoimentos:

[...] não aceitamos fazer parte do Cefet-BA, porque tínhamos medo de sermos administrados por uma instituição que não tinha nenhuma experiência, nada na sua história de trabalho com o campo. E qual é a diferença? Os cursos voltados para indústria e comércio são cursos de baixo custo de manutenção em relação aos cursos do segmento primário, o curso técnico em agropecuária, e aí ficamos temerosos, naquela época, de que a gente ficasse prejudicado no repasse de recurso, porque o Cefet não conhecia a nossa realidade. Por isso, levamos, como argumento, para a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec) que tínhamos duas realidades diferentes na Bahia, um segmento que só trabalhava voltado para o campo [as escolas agrotécnicas federais] e outro no setor urbano [o Cefet]. (E07, jul. 2013).

Há uma alegação de que o colegiado só aceitou a transformação das escolas em institutos federais porque existia uma promessa, por parte do MEC e da Secretaria de Educação Técnica e Profissional (Setec), de criar uma representação para as instituições das áreas de agropecuária. O Conselho Nacional de Dirigentes das Escolas Agrotécnicas Federais (Coneaf) era o órgão responsável pelas negociações, como afirma um dos entrevistados:

[...] se posicionou que aceitaria a transformação, mas não abriria mão de uma representação das escolas do campo, mas aí com muita pressão [por parte do ME/Setec e pelo próprio CONIF], o Coneaf foi destituído em uma última reunião que aconteceu em Blumenau. E, com isso, a educação do campo perdeu a sua representatividade e perdemos espaço, porque a

educação urbana é muito mais forte politicamente. Ela acabou abafando o problema perante a ideia de criação dos institutos. (E08, jul. 2013).

As tensões relacionadas ao processo de transformação das escolas em institutos federais, os acordos firmados para que fosse possível a criação de dois IFs na Bahia e, também, as perdas por parte da educação profissional em agropecuária, principalmente no que se refere ao espaço que era destinado apenas a ela dentro das EAFs, além da falta de representatividade com a dissolução do Coneaf e a criação dos IFs, são evidenciadas nas recordações.

Desse modo, com a criação dos institutos federais foram introduzidas propostas administrativas e pedagógicas voltadas para sustentação do modelo *multicampi* e pluricurricular, que transformaram a vida educacional, principalmente dos *campi* onde funcionavam anteriormente as escolas agrotécnicas federais.

O curso técnico em agropecuária, como ressaltamos anteriormente, passou, assim, a ser um entre outros cursos. As antigas escolas agrotécnicas federais da Bahia foram transformadas em instituições genéricas, autorizadas a oferecer cursos desde a educação básica até pós-graduação *strictu sensu*, com *status* de *campus* universitário. Elas perderam a autonomia administrativa e pedagógica de autarquias independentes e passaram a conviver com a gestão centralizada na Reitoria e no sistema *multicampi*, conforme apresentaremos a seguir, dando voz aos professores e demais testemunhas que vivenciaram as reformas educacionais por dentro.

5.1.2 A transição entre as escolas agrotécnicas federais e o IF Baiano: tensões e acomodações

Nesta seção, analisaremos as transformações do curso técnico em agropecuária no contexto dos institutos, com base nas recordações dos professores, tendo em vista que esse curso era o carro-chefe das escolas agrotécnicas federais da Bahia, que, depois de serem transformadas em *campi* do IF Baiano, passaram a oferecer cursos em diferentes modalidades e áreas.

No atual contexto, os professores atribuem a responsabilidade central na intervenção da proposta educacional do modelo escola-fazenda, principalmente no que se refere ao trabalho dos estudantes nas atividades práticas nas Unidades Educativas de Produção, às políticas adotadas nas últimas décadas pelo Ministério da Educação. Atesta um dos professores:

[...] O MEC fez uma série de mudanças, um monte de teórico que apareceram no percurso, teórico, eu digo porque *condenava* o sistema, chamando aquilo de meramente exploração de mão de obra e esquecia a questão pedagógica, que era o aprendizado, onde o aluno aprendia a fazer realmente fazendo, repetindo aquela prática para fixar. Não é hoje que você quer ensinar com *datashow*, mostrando a coisa na parede, e tirando o aluno do campo. (E11, jul. 2015).

A implantação do IF Baiano é rememorada com muita insatisfação, na alegação de que a realidade vivida dentro da instituição é caótica, o IF Baiano não tem uma proposta consolidada e nega as experiências educacionais construídas anteriormente pelas escolas agrotécnicas federais. Nesse sentido, as atividades práticas que eram desenvolvidas pelos estudantes nos setores das escolas são consideradas como uma estratégia favorável ao desenvolvimento da educação profissional e uma referência para os professores reconstruírem suas experiências vividas dentro da instituição, estabelecendo uma comparação com a situação enfrentada após a criação dos institutos federais, em que isso está se perdendo, como reiterado por professores:

[...] vem uma porção de teórico que não viveu, que não vive, que não conhece o que é a proposta de educação profissional e está querendo desviar o percurso do ensino. Hoje nós não sabemos para onde vai. Eu sinto a nossa condição hoje de instituição, nós estamos sem rumo. A educação profissional no IF Baiano está sem rumo. (E11, jul. 2015).

Os contrapontos estão sempre presentes nas falas daqueles que vivenciaram as escolas agrotécnicas e vivenciam a realidade dos institutos, no sentido de reconstruírem uma imagem positiva do que era antes e a incerteza do que é ou vai ser o IF Baiano. O orgulho pelo trabalho realizado na condição de professor e a preocupação com o futuro é sempre constante nas recordações dos professores. A valorização dos setores de produção da instituição para desenvolvimento do trabalho pedagógico nas disciplinas específicas do curso é constante, como podemos observar nesta fala:

[...] a escola foi uma grata surpresa pra mim, porque eu digo para os meus alunos, se eu fosse contabilizar tudo que ensinei e tudo que aprendi, eu ia ter que devolver dinheiro para a União. Eu aprendi muito mais do que ensinei. Foi aqui que eu me fiz professora. Encontrei uma escola já estabelecida, uma fazenda já estabelecida. Quando eu cheguei aqui para dar aula de caprino, ovinos e suínos, quando eu cheguei na escola nunca tinha visto um porco na minha vida e vi aqui dentro da escola, e aprendi a ser professora de suinocultura aqui na escola. Então essa experiência me deu aval suficiente

para depois dar aula na universidade de suinocultura, ser consultora de suíno, dar palestras sobre suinocultura. (E25, jul. 2016).

É frequente nas recordações dos professores a menção à infraestrutura da escola, principalmente no que se refere ao sistema escola-fazenda, como algo que não só facilitava a aprendizagem dos estudantes, mas, também, oferecia um suporte muito grande ao desenvolvimento das atividades práticas do curso. Nesse sentido, é retomado um quadro em que a instituição possibilitava complementação na formação dos professores nos conhecimentos técnicos e uma prática educativa de interação com o setor produtivo.

Fica evidente, na recomposição dos professores, a valorização das atividades práticas desenvolvidas nas Unidades Educativas de Produção (UEPs), onde os professores passavam a semana inteira com os alunos, como um meio de alcançar a formação profissional técnica em agropecuária. Afirma um dos entrevistados:

Eu trabalhei com os alunos da segunda série, trabalhei com alunos da terceira série e trabalhei com o pós-médio. [...] passava a semana inteira com os alunos. [...] a gente conseguia *bem colocar* eles no mercado de trabalho, fazendo as atividades práticas. Todas as atividades aqui da escola eram feitas com mão de obra dos alunos, de colheita de frutas, de manutenção de setor, de limpeza, de jardinagem. Tudo isso era feito, de seleção de ovos, tudo isso era feito com os alunos. (E25, jul. 2016).

Contudo, as escolas agrotécnicas são reconstruídas numa tal relação de pertencimento que, por mais que tenham sido transformadas ao longo do tempo, o que existia ainda continua vivo nas recordações. Ou seja, é a partir da reconstrução do espaço, na relação com o tempo, que os professores conseguem descrever, com pureza de detalhes, o que significava, para o seu trabalho e para os estudantes, as experiências práticas adquiridas nas atividades laborais desenvolvidas nos setores de produção da escola:

[...] quando a gente fazia isso aí, a gente conseguia mostrar ao aluno a dinâmica do funcionamento de uma fazenda. Então, é uma coisa que quem não *tá* na área talvez não consiga entender; que eu preciso ter meu aluno não apenas um dia fazendo uma prática direcionada, eu preciso *ter ele* todos os dias dentro do setor e não só aquele dia, é assim que eu vou transformar ele em um técnico em agropecuária, e isso, na época de Escola Agrotécnica, a gente fazia com muita maestria, a gente ficava com os alunos o tempo todo, mesmo que fosse conversando. Eu preciso dos meus alunos dentro do setor de produção vivendo aquilo ali. (E25, jul. 2016).

Os setores de produção do ramo de agropecuária que existiam nas escolas agrotécnicas federais são descritos nas recordações dos professores como algo bem específico. Ou seja,

tratava-se de setores que lidavam com animais e plantas, que, por mais que houvesse uma rotina, eles se transformavam com muita frequência. Desse modo, era no dia a dia, vivenciando os setores produtivos, praticando as atividades e observando a rotina dos animais, diferenciada e transformada a cada momento, que as experiências e a aprendizagem aconteciam. “[...] eu não consigo dizer: ‘porca, você vai parir agora’. Eu não consigo dizer: ‘agora você vai quebrar uma perna’, ‘agora você vai adoecer’. Então, quanto mais tempo meu aluno passa dentro do setor de produção, mais experiência ele leva”. (E25, jul. 2016).

O quadro contextual das escolas agrotécnicas federais apoia a reconstrução dos professores e serve de contraponto no julgamento dos rumos da educação profissional no contexto da criação do IF Baiano – um desmonte da proposta educacional do sistema escola-fazenda e a construção de outra proposta que nega as experiências consolidadas anteriormente, principalmente no que se refere as práticas nos setores produtivos:

[...] antigamente, eu dava aula e ficava com os meninos a semana inteira para transformar *eles em técnico em agropecuária*. Hoje eu fico um turno por semana, eu tenho um turno por semana para pegar esses alunos e transformar em um técnico em agropecuária [...]. *As pessoas que não entende* o curso técnico em agropecuária acreditam que uma prática é uma prática elaborada. O professor pega aquela prática, faz uma vez e o menino aprendeu. Não é isso. Eu preciso, para transformar um aluno em técnico em agropecuária, que ele incorpore conceitos, e para incorporar conceito, eu preciso que ele esteja dentro do setor. (E25, jul. 2016).

[...] no meu ver, no meu olhar, a escola profissional se acabou, certo? Por quê? Quando aqui, sou professor de zootecnia. Quando entrei aqui, em 2000, fui direto para lá, para o setor de zootecnia, de segunda a sexta, quatro horas em campo; uma hora na agroindústria, no processamento de leite. Essas coisas vêm diminuindo, [...] e hoje não é apenas um dia, ou seja, primeiro reduziu o conteúdo, reduziu as aulas práticas. (E26, jul. 2016).

São perceptíveis as preocupações dos professores que fizeram parte das escolas agrotécnicas sobre a atual realidade do IF Baiano, com destaque para o impacto sofrido pelas escolas do sistema escola-fazenda. Um dos aspectos evidenciados é o processo de redução da carga horária dos cursos para adequar à realidade de maior número de estudantes e menos recursos. Desse modo, as rupturas com as questões do passado são inevitáveis diante das propostas *multicampi* e pluricurricular dos institutos federais, por isso as insatisfações com as adequações feitas no IF Baiano estão sempre presentes, quando os professores estabelecem uma comparação entre o antes e o agora:

Toda reunião que eu vou, que eu fui na reitoria e vejo que, quando eu falo alguma coisa as pessoas falam, mas a gente tem que esquecer Escola Agrotécnica. Agora a gente é o IF Baiano, isso para mim está que nem filho que quer negar o pai e a mãe; quer reescrever uma história e não entende que o pai e a mãe têm uma experiência acumulada e que, a partir dessa experiência acumulada, você acumula mais experiência; então o IF Baiano, a gente pegou toda história de Escola Agrotécnica, jogou fora. (E24, jul. 2016).

Os professores que vivenciaram as experiências da escola agrotécnica demonstram insatisfações diante das questões postas ou sobrepostas ao passado da instituição e manifestam indignações e resistências ao diferente nas atuais configurações nos *campi* do IF Baiano. Nesse sentido, o destaque na reconstrução da memória é maior para a redução da carga horária do curso, para a redução de conteúdos e para o tempo destinado a acompanhar os trabalhos dos setores produtivos. Contudo, essa não é a única questão levantada, os professores lembram, também, as alterações na forma de ingresso dos estudantes, conforme apresentaremos a seguir.

Os cursos técnicos oferecidos pelas escolas agrotécnicas federais eram concorridos, com poucas vagas e grande procura. Nas escolas agrotécnicas federais da Bahia, eram oferecidas, em média, 160 vagas, por ano, em cada instituição. O ingresso dos novos alunos era realizado por meio de processos seletivos com provas escritas, para avaliar os conhecimentos de língua portuguesa, matemática e conhecimentos específicos da área de agropecuária. Na parte específica, eram avaliados os conhecimentos empíricos relacionados com as experiências e convívio no meio rural e, em algumas escolas, a avaliação era feita por meio de entrevistas.

Os processos seletivos das instituições são lembrados, tanto pelos professores da EAF Guanambi, como pelos da EAF Senhor do Bonfim. Eles reconstróem as experiências vividas, destacando a forma de ingresso anterior como eficiente, como um meio de inserir os candidatos do meio rural e também aqueles com maior afinidade com o curso:

[...] antigamente, para ingressar aqui [...], fazia entrevista, prestava a prova teórica, e existiam os classificados; e os que se classificassem passavam por entrevista e era o que eliminava. Outra forma foi a mais coerente que aplicamos aqui no momento, de você fazer a prova de português e matemática. Tinha uma prova específica do campo, por exemplo: quem usa Cangaia? Essas questões que quem convivia com meio rural conhecia, certo? E no primeiro ano você via que os alunos entravam do meio rural para cá. (E26, jul. 2016).

Esse tipo de seleção ficou bastante marcado na memória dos professores, como um meio de acesso aos que, nas suas percepções, era o público-alvo das escolas agrotécnicas, ou seja, filhos de trabalhadores rurais, que buscavam na escola uma oportunidade de ter uma educação que, de certa forma, fosse relacionada à sua vida. Cabe também destacar que muitos buscavam a escola como uma forma de superar a vida dura e pobre do meio rural, em busca de um emprego nas grandes fazendas e, principalmente, no agronegócio. O mercado de trabalho oferecia vantagens financeiras e tinha muita aceitação dos técnicos em agropecuária formados nas escolas agrotécnicas federais. Nesse sentido, é sempre recorrente a comparação entre o perfil dos estudantes daquelas escolas e o dos estudantes do IF Baiano:

[...] anteriormente, eu lembro, que nós fazíamos uma prova escrita e depois havia uma entrevista justamente para tentar oportunizar aqueles alunos que vinham dos rincões, alunos de baixa renda e que tinham uma afinidade com os cursos aqui oferecidos. Então, a partir do momento em que a gente abre para que todos tenham igualdade de condições, vamos dizer assim, que deve ser, mas a gente tem que encontrar uma forma que venha de certa forma a privilegiar, não sei se o termo é esse, mas talvez direcionar para aquele público-alvo que nós necessitamos, que é justamente o filho de produtor; é aquele aluno que mora do campo, que pode dar uma contribuição para sua comunidade local. Atualmente, o processo seletivo, como ele vem acontecendo, ele está generalizando e já existem pesquisas que apontam que, praticamente, mais de 90% dos alunos vêm procurar o ensino de qualidade que é oferecido aqui no ensino médio para galgar uma universidade. (E21, jul. 2016).

Se antes o público da escola era selecionado dentro de um direcionamento no processo de formação para o trabalho na área de agropecuária, agora são abertas outras prioridades para os estudantes do IF Baiano que fazem o curso técnico em agropecuária:

[...] se você perguntasse em 2007, a maioria dos alunos queria seguir uma carreira de estudos, mas muitos diriam: “estou aqui para ser técnico, eu quero desenvolver alguma coisa” e tinham orgulho de ser técnico. Hoje, eu não vejo esse orgulho. O aluno está aqui, ele tem orgulho de estar aqui, ele gosta de vestir a camisa e ir para o centro e dizer eu sou aluno do instituto federal, mas é aquela questão, eu estou lá para aprender a fazer vestibular, para fazer o Enem, às vezes, eles nem lembram que estão fazendo o curso técnico. (E28, jul. 2016).

De certa forma, a reconstrução das experiências vivenciadas pelos professores nas escolas agrotécnicas e, atualmente, nos *campi* do IF Baiano não só recompõe a forma de seleção dos estudantes para a instituição, mas, também, evidencia o novo perfil dos estudantes do curso técnico em agropecuária. A comparação feita pelos professores entre o que era antes

nas escolas agrotécnicas e as questões atuais do IF Baiano fundamentam as críticas ao processo de implantação dos institutos, retomado como algo de um passado bom e um futuro incerto, evidenciando uma crise existencial dos professores na atual conjuntura da instituição:

[...] antes, a gente tinha autonomia para direcionar o nosso processo seletivo; hoje, a gente não pode fazer mais isso, porque hoje quem comanda o processo seletivo é a reitoria, [que] julga entender o que é melhor para a unidade, mas, sinceramente, eu não comungo dessa ideia. Um processo seletivo que vem se arrastando para as médias de matemática e português só consegue passar o indivíduo que fez escola particular, nas melhores escolas, e não aqueles que realmente necessitam estar aqui dentro. (E25, jul. 2016).

A forma como a Reitoria está conduzindo o processo seletivo para ingresso de estudantes no curso técnico em agropecuária, após a transformação das escolas agrotécnicas em *Campi* do IF Baiano, é fortemente criticada pelos professores. Por outro lado, há elogios na forma de ingresso praticada anteriormente, quando as escolas eram autarquias independentes e tinham autonomia didática, administrativa e financeira para desenvolver o processo seletivo de forma mais contextualizada e conforme as reais condições do público-alvo. Os professores salientam que a cada nova seleção a instituição vem adotando procedimentos diferentes, que excluem ainda mais os povos do meio rural:

[...] o processo seletivo, por *escore* de matemática e de português, com cota para alunos oriundos de escola pública, não atende e não traz o público que a gente precisa que esteja aqui dentro. Agora vai ser por sorteio; então cada vez estão brincando com o nosso fazer dentro de nossas escolas. Dizem que é para melhorar, mas eu sinceramente não vejo talvez tudo que a gente conseguia fazer; a gente hoje não consegue mais. (E25, jul. 2016).

As críticas às novas formas de seleção para ingresso na instituição evidenciam o desejo dos professores de inserir os alunos do meio rural na escola para fazer o curso técnico em agropecuária. Eles alegam que, na maioria das vezes, as escolas do meio rural não oferecem uma boa base nos conhecimentos propedêuticos, o que deixa esses estudantes em desvantagem em relação aos alunos das escolas da zona urbana e, principalmente, das escolas particulares. Nesse sentido, há uma resistência por parte dos professores em relação ao novo perfil dos estudantes e uma valorização na forma de acesso que era praticada no período das escolas agrotécnicas federais, em que os objetivos das instituições aparentemente eram mais claros:

[...] boa parte dos alunos que ingressavam na escola tinha um objetivo: sair de lá com uma profissão, a fim de ganhar dinheiro com essa profissão. Hoje eu já não consigo visualizar mais isso. Hoje eu vejo como uma forma de o aluno entrar, uma adesão muito grande dos alunos, principalmente de escolas particulares, que querem estar lá dentro por conta do bom ensino, da qualidade de ensino, não para sair profissionalizado, mas para sair, para concorrer a uma vaga em uma universidade, nos cursos superiores. (E10, abr. 2016).

O quadro contextual da escola agrotécnica federal serve de apoio para que os professores reconstruam uma imagem espacial das mudanças e transformações da instituição e também refletiam a respeito dos objetivos fins da escola, ou seja, a função era a formar estudantes de origem rural para determinada profissão; atualmente, há uma inserção maior de estudantes de escolas particulares. Contudo, ainda há um destaque na qualidade do ensino em torno dos *campi* do IF Baiano, oriundos das escolas agrotécnicas federais, o que desperta o interesse não dos estudantes em buscar uma formação profissional para ingresso imediato no mercado de trabalho, mas, também, como um meio de acesso a uma educação diferenciada de nível médio, capaz de facilitar a continuidade dos estudos nos cursos superiores.

Observamos que há uma associação entre o processo seletivo e o direcionamento da proposta pedagógica da instituição e vice-versa, numa relação dialética, em que a alteração de um tem relação com o desenvolvimento do outro. Em outras palavras, novos cursos foram criados nas mais diversas áreas e modalidades para serem oferecidos nos *Campi* do IF Baiano, oriundos das escolas agrotécnicas, em igualdade de condições com o curso técnico em agropecuária. As transformações, no contexto do IF Baiano, ao serem reconstruídas pelos professores evidenciam uma realidade que desconsidera o passado da instituição.

[...] a gente ouve que precisa criar essa identidade de instituto federal, mas ao mesmo tempo, correndo o risco de negar a identidade da agrotécnica. Então, é necessário rediscutir de que maneira atender a essas novas demandas que os institutos apresentam, mas qualificando aquilo que as agrotécnicas já faziam e faziam muito bem [...]. (E29, jul. 2016).

Em síntese, a instituição mudou como um todo e os reflexos da oferta de cursos pluricurriculares da educação profissional e educação superior no IF Baiano, de certa forma, influenciaram na padronização do processo seletivo. Atualmente, a instituição passa pelo processo de construção de propostas experimentais no campo da seleção para ingresso dos estudantes, realizando avaliações genéricas e iguais para ingresso em todos os cursos, desconsiderando as especificidades do curso técnico em agropecuária e as reais condições do público-alvo. Passaremos agora a tratar da licenciatura em ciências agrárias.

5.2 PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES ACERCA DA LICENCIATURA EM CIÊNCIAS AGRÁRIAS NO IF BAIANO *CAMPUS* SENHOR DO BONFIM

A Licenciatura em Ciências Agrárias começou a ser oferecida no IF Baiano, *campus* Senhor do Bonfim, no ano de 2010. Uma proposta que surgiu após a transformação das escolas agrotécnicas federais da Bahia em *campi* do instituto, portanto, ainda em processo de consolidação e adequação ao sistema *multicampi* e pluricurricular desenvolvido pela instituição. Trata-se, pois, de um novo direcionamento administrativo e pedagógico para uma estrutura existente como escola-fazenda e que oferecia apenas cursos técnicos. Nesse sentido, os professores compreendem que o Instituto “[...] vem muitas vezes para romper alguns elementos que as agrotécnicas tinham, né? [...] praticamente, as agrotécnicas eram isoladas, a sua autonomia na contratação, autonomia financeira; a sua autonomia também pedagógica”. (E29, jul. 2016).

Após a transformação das agrotécnicas em *campi* do IF Baiano, a instituição perdeu em autonomia didática e pedagógica e, atualmente, sofre interferências e modificações nas questões educacionais. Desse modo, as agrotécnicas, “[...] que tinham uma essência muito grande dentro da formação de agropecuária, passa pela necessidade de ir além da formação agropecuária, de uma formação apenas técnica, ampliam para as questões das licenciaturas, bacharelados, tecnólogos [...] ao mesmo tempo”. (E29, jul. 2016).

A ampliação do quadro de professores, na atual conjuntura do IF Baiano, constrói um quadro que diverge das escolas agrotécnicas, que tinham uma estrutura pequena, centrada apenas em um curso, para construir uma instituição pluricurricular com os mais diversos cursos e uma diversidade de profissionais:

[...] a ampliação do quadro docente acaba absorvendo uma certa diversidade, diversidade técnica e intelectual e uma diversidade de produção, né? E aí traz para a instituição a necessidade de se organizar dentro dessa diversidade, dentro de um plano de desenvolvimento institucional, dentro de um planejamento pedagógico. (E29, jul. 2016).

Contudo, ao mesmo tempo em que essa diversidade é compreendida pelos professores como um avanço, ela passa a ser um dos maiores problemas na atual conjuntura do IF Baiano, principalmente pelas dificuldades enfrentadas para compor o corpo docente, dentro dessas características e para atender às especificidades dos cursos oferecidos.

Os principais problemas enfrentados atualmente pelos institutos e que se refletem no processo educacional são rememorados pelos professores: a oferta de cursos nos mais

diversos níveis e áreas de formação, que divergem das experiências já consolidadas, uma instituição diferenciada que se expandiu muito rapidamente cujo planejamento não deu conta de acompanhar e prever os entraves e desafios, um quadro docente deficitário e incompatível com a real necessidade do IF Baiano. Ou seja, a instituição enfrenta dificuldades para compor o quadro de professores:

[...] não tem como a gente pensar uma qualidade de curso técnico integrado e subsequente e, principalmente, de superior, tendo o professor numa visão generalista, ou seja, você tem um docente. Pelo fato de você ter uma formação em agronomia, ser submetido a pegar, muitas vezes, componentes curriculares que não *faz parte* da sua trajetória formativa, então isso acaba desqualificando os cursos e, ao mesmo tempo, cria uma certa fragilidade pedagógica. (E29, jul. 2016).

Desse modo, os problemas enfrentados na implementação das licenciaturas no IF Baiano chamam a atenção na reconstrução dos professores, principalmente pela falta de experiências da instituição na oferta de cursos superiores e também por parte dos professores, embora os entrevistados ressaltem que a titulação dos docentes que atendem a licenciatura seja relativamente boa. A maioria dos professores é composta por doutores ou mestres, mas a atuação docente ainda é uma questão em debate, que exige uma atenção especial, pois lhes faltam experiências e formação pedagógica adequada aos cursos oferecidos pela instituição, principalmente a licenciatura em ciências agrárias.

Destacam ainda os professores que o plano de carreira da categoria limita as ações de pesquisa e extensão nos cursos superiores, tendo em vista que eles são habilitados para educação básica, técnica e tecnológica, com uma carga horária muito grande para as atividades de sala de aula, diferentemente do plano de carreira dos professores universitários. Desse modo, os professores evidenciam dificuldades em desenvolver projetos de pesquisas e de extensão:

[...] então, nós somos considerados como um professor que tem que dar aula. Então você tem que estar atendendo hoje, de acordo com o decreto presidencial, 20 horas aulas [...]. Não existe uma política específica de pesquisa e extensão para a educação superior para as licenciaturas, então nosso modelo de pesquisa e de extensão é um modelo dos cursos técnicos integrados ao ensino médio, então é bem diferente do que é desenvolvido pelas universidades. (E29, jul. 2016).

Nessa conjuntura, são destacadas as divergências entre as práticas do IF Baiano com as das universidades, ou seja, os professores contratados para as universidades ocupam uma

determinada cadeira, e os professores dos institutos são destinados para a educação básica, técnica e tecnológica, nos diversos cursos oferecidos.

Cabe destacar que a proposta de verticalização e integralização da educação básica, profissional e superior, no atual contexto do IF Baiano, principal justificativa da lei de criação dos institutos para a otimização dos recursos humanos e da infraestrutura das instituições, é reconstruída pelos professores como uma forma de precarização e exploração do trabalho docente:

[...] em uma semana, você tem quarenta horas para preencher com ensino, atendimento ao aluno, com alguma coisa relacionada à pesquisa e extensão. [...] você não consegue direcionar sua cabeça para um nível só, eu dou aula para o primeiro, terceiro e a licenciatura. Numa mesma semana, eu enfrento um público de 13 e 14 anos, o outro de 17 anos, e outro público adulto. Toda semana, a minha cabeça está cheia de coisa diferente que eu tenho que estar sempre mudando a chave da minha cabeça, mudando a forma de trabalhar dentro da sala de aula, a forma de dar aula. Isso causa uma grande dificuldade, porque se fosse escola agrotécnica, pronto, a minha cabeça estava para o ensino médio, a minha cabeça estava para dar aula para esse menino que era técnico agrícola. (E28, jul. 2016).

As dificuldades de realizar trabalhos integrados no atual contexto do IF Baiano são maiores do que as enfrentadas no contexto das agrotécnicas, principalmente pela diversidade de cursos e ampliação do quadro de professores na proposta de expansão da educação profissional, referendada pela Lei 11.982/2008 de criação dos IFs, conforme recorda os professores:

[...] na Escola Agrotécnica você tinha um quantitativo muito pequeno de professor; e os professores tinham poucas turmas, e você só tinha esse foco, que era integrado. Então, era difícil, mas havia interação entre os professores, as reuniões pedagógicas e outras reuniões específicas. Nós vamos trabalhar com o que? Seja em tema transversal ou uma semana diferente, fluía de uma forma mais natural. Era difícil, mais fluía. Hoje em dia acabou isso. Infelizmente, a gente vive num universo maior de professores, com diversas outras habilidades, então [...] reunir os professores e propor um trabalho e interdisciplinaridade é praticamente impossível. (E29, jul. 2016).

Apesar das dificuldades de realizarem trabalhos em conjunto, os professores acreditam que a oferta da Licenciatura em Ciências Agrárias, no mesmo espaço que é oferecido o Curso Técnico em Agropecuária, é uma oportunidade que a instituição tem para promover algumas ações que facilitem a articulação entre as propostas pedagógicas dos cursos. A esse respeito, salientam que o desenvolvimento das práticas pedagógicas da Licenciatura em Ciências

Agrária, no mesmo espaço do curso técnico em agropecuária, é interessante, tendo em vista que os estudantes da Licenciatura podem fazer as práticas pedagógicas dentro da instituição, para adquirir experiências na interação com os estudantes dos cursos técnicos e com os professores da instituição. Contudo, de fato, o que predomina, na prática, é a falta de diálogo entre os professores dos cursos técnicos e os da licenciatura, ou seja, na prática, a verticalização e a integração pedagógica são inexistentes.

Em tese, a proposta estabelecida para os Institutos tem sido utilizada para explorar ainda mais o trabalho docente, que tem que atuar nos diversos níveis de ensino, conforme destacamos anteriormente. Além disso, como instituto não tem tradição na oferta de cursos de licenciatura e demais cursos superiores,

[...] não há um envolvimento maior em relação às atividades dentro da própria Instituição. São ilhas isoladas [...]. Acaba a instituição não vivendo o espírito acadêmico superior. Até os alunos reclamam que quando é para o ensino médio, mesmo nas dificuldades, tudo é resolvido, tudo é encontrado, dá-se um jeito, mas, quando é para o superior, acaba sendo negado. Então, até eles mesmos acabam não se vendo parte da Instituição, é como se fossem sujeitos que vieram para aquela salinha, e só aquela salinha. (E29, jul. 2016).

A tendência é que o curso de Licenciatura em Ciências Agrárias seja um anexo dentro da instituição, oferecido de forma isolada dos demais cursos e o curso técnico em agropecuária, que poderia ser um laboratório para os estudantes dessa licenciatura desenvolverem pesquisas, práticas pedagógicas e estágio, é apenas mais um curso dentro do IF Baiano.

Dentro desse contexto, os professores reivindicam uma maior dedicação do IF Baiano com a licenciatura, tendo em vista que a instituição ainda contrata profissionais não licenciados para exercer a docência nos cursos oferecidos. Eles também apontam que a forma como a Licenciatura em Ciências Agrárias é oferecida pela instituição faz com que ela seja caracterizada como curso de segunda opção. Ou seja, ela começou a funcionar no noturno, sem que tivesse o quadro de professores completo, uma biblioteca com acervo ineficiente e com um processo seletivo unificado a partir das notas extraídas do exame nacional do ensino médio (Enem), utilizando uma nota de corte muito baixa. Desse modo, afirma uma professora: “[...] os meninos que *cai* aqui, *cai* de paraquedas Eles queriam fazer medicina, eles queiram fazer agronomia, eles queriam fazer veterinária, queriam fazer direito, estão aqui por causa da nota de corte”. (E25, jul. 2016).

Contudo, há de considerar que a instituição passou a oferecer o curso recentemente, e

que a realidade brasileira também não é diferente no que diz respeito a valorização e procura pelos cursos de Licenciatura.

Em resumo, os professores da Licenciatura em Ciências Agrárias que passaram pelas experiências das Escolas Agrotécnicas ainda resistem em mudarem suas práticas construídas anteriormente. Ou seja, as transformações ocorridas dentro da instituição não romperam inteiramente com as amarras das experiências vividas e as mesmas são incorporadas nas práticas atuais. Essas experiências ainda são mantidas vivas na memória daqueles fizeram parte da trajetória da instituição. Desse modo, poderíamos afirmar, com base em Halbwachs (2006, p. 162) “[...] os costumes locais resistem às forças que tendem a transformá-los, e essa resistência permite entender melhor a que ponto nesse tipo de grupo a memória coletiva se apoia nas imagens espaciais”.

Os professores, em suas falas, recompõem as experiências vividas dentro da instituição, evidenciando uma relação conflituosa entre o passado e o presente, utilizando os seguintes termos: “anteriormente”, “hoje”, “atualmente”, para localizar as recordações que recompõem e estabelecem a relação espaço/tempo, entre o que era antes como Escola Agrotécnica e, atualmente, como *campus* do IF Baiano. Cabe destacar que a localização de suas recordações no espaço e no tempo desempenha um papel importante para sustentar a memória. (UCHOA, 2005).

Nessa perspectiva, os professores que vivenciaram as experiências das escolas agrotécnicas tentam se manter ou se adequar aos espaços e relações sociais do IF Baiano, que não são mais os mesmos. Os professores que recordam a partir dos quadros sociais das escolas agrotécnicas não se contentam em manifestar o que sofreram, em se indignarem e protestarem na hora. Eles resistem com toda a força de suas tradições; e esta resistência tem suas consequências. Eles procuram e em parte conseguem, reencontrarem seu antigo equilíbrio nas novas condições. (HALBWACHS, 2006).

Na recomposição das experiências vividas, os professores reconstróem uma memória, citando testemunhas como forma de confirmar a coletividade e a veracidade do acontecimento, que não é a mesma como foi vivida, pois, ela está carregada de novos significados, atualizados pelas experiências vividas em outros grupos, por outras realidades e novos conhecimentos adquiridos. Contudo, as novas relações sociais e experiências vão construindo novos grupos e estabelecendo o fazer pedagógico e administrativo dos sujeitos que fazem parte do IF Baiano.

5.3 ADEQUAÇÕES E DESAFIOS NO ATUAL CONTEXTO DO IF BAIANO: A CONSTRUÇÃO DE UM NOVO PERFIL

Os professores e técnicos administrativos do IF Baiano, no atual contexto, são submetidos às atividades administrativas e pedagógicas que desafiam as experiências adquiridas e constroem novas práticas, novas relações e novos grupos. Desse modo, os acontecimentos e relações sociais atuais constroem um quadro social que simboliza uma corrente de pensamento contínuo entre as experiências vividas nas EAFs da Bahia e no atual IF Baiano, em que passado e presente são interconectados nas recordações dos sujeitos que fizeram e fazem parte da vida educacional das instituições, apesar das resistências e tensões existentes. Assim relatam os servidores:

[...] na transformação da Escola em Instituto, a Instituição perdeu o rumo, perdeu sua identidade. Apesar de estarmos desorientados, sem saber o que fazer, eu ainda tenho grande esperança de uma transformação dos Institutos, em se tornarem um marco na educação, porque nós temos todo potencial para isso, porque temos pessoal qualificado e temos pessoas capazes. (E22, maio 2013).

[...] na figura dos Institutos, temos um outro problema que é muito sério; a maioria dos professores e servidores são pessoas novas que chegaram no Instituto e não entendiam qual era a realidade do ensino no campo. As pessoas traziam a mentalidade da Universidade, e queriam transformar isso como realidade do Instituto, quando a gente sabe que o modelo de Instituto é diferente do modelo das Universidades, mas as pessoas vêm preparadas para o modelo do ensino superior. (E06, ago. 2013).

Dentro dessa perspectiva, as dificuldades de convivência e trabalho no atual contexto da Instituição, nos moldes e deliberações do IF Baiano, vão se incorporando na memória dos professores, técnicos administrativos, ex-alunos e seus familiares, ao mesmo tempo em que são estabelecidas as comparações, tensões, acordos e acomodações com as experiências de Educação Profissional em Agropecuária vividas nas Escolas Agrotécnicas Federais.

Nesse contexto, os sujeitos atribuem como um problema a falta de conhecimento dos servidores a respeito das finalidades e objetivos do IF Baiano. Aliás, até o ano de 2008, quando as escolas foram transformadas em Institutos, elas não ofereciam nenhum curso superior e, atualmente, como *campi* do IF Baiano, oferecem juntos, em Guanambi, Catu, Senhor do Bonfim e Santa Inês, os cursos superiores presenciais de Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Bacharelado em Agronomia, Bacharelado em Zootecnia, Tecnólogo em Análise de Sistemas, Tecnologia em Agroindústria, Licenciatura em Ciências Biológicas, Química, Geografia, Ciências da Computação e em Ciências Agrárias. (IF

BAIANO, 2015).

Também é verdade que mais da metade dos professores ingressaram depois da criação do Instituto, principalmente, para atender à demanda criada pelos cursos superiores. Essa realidade, de certa forma, constroem um novo perfil para a instituição. Tendo em vista que ampliação das vagas e cursos nos *campi* do IF Baiano, oriundo das antigas Escolas Agrotécnicas Federais, foi desigual entre os cursos da Educação profissional e os da educação superior os professores e gestores do IF Baiano salientam que tem sentido a falta de prioridade, como afirma um dos diretores em relação ao

[...] Ensino Médio, ao ensino profissionalizante de nível médio. Esse é um problema que eu vejo, muito grave. Além disso, quando temos o Ensino Médio e Superior, a maioria dos professores priorizam mais o Superior, até mesmo por uma questão de vaidade. Eles querem ensinar o Superior. Poucos professores se dispõem a trabalhar com o Ensino Médio. (E06, ago. 2013).

A oferta de cursos de diferentes níveis e modalidades descaracteriza a instituição que existia, criam prioridades e de certa forma ampliam a fragmentação a função pedagógica da instituição e conseqüentemente, as atividades docentes. Em meio às adversidades, os servidores, técnicos administrativos e professores do IF Baiano, seguem transformando suas práticas, dentro de um processo de acomodações, aos interesses atuais da sociedade, apesar de persistirem com várias práticas que foram consolidadas à época das Escolas Agrotécnicas. Ou seja, não só problemas e tensões são identificados com a transformação das Escolas Agrotécnicas Federais em IF Baiano, são, também, constatadas adequações ao que está sendo posto atualmente e o papel do IF do ponto de vista do chamado desenvolvimento regional, como é ressaltado pelos professores:

[...] eu acredito que foi uma grande inovação, que foi bom para a comunidade. Eu ouço e também percebo algumas mudanças. Imagine um lugar onde as pessoas fazem o ensino médio e tenham a possibilidade de tentar fazer uma faculdade, o ensino superior! Eu acredito que seja uma grande novidade e uma inovação de tamanha importância para nossa comunidade, porque o que percebo é que tinha alguns cursos que não tinha aqui na região, e a Escola Agrotécnica, ao se transformar em Instituto, trouxe para a região. Isso é muito bom para a região que, muitas vezes, carece de profissionais. (E02, jun. 2013).

Nesse sentido, os acontecimentos mais recentes, verificados na configuração do IF Baiano, e os contratempos vividos por professores, técnicos administrativos e ex-alunos são muitos distintos daqueles vividos anteriormente. Podemos dizer que, de certa forma, estão

sendo criados novos grupos e, conseqüentemente, outras memórias coletivas. Dentro dessa lógica, o passado é atualizado a partir dos acontecimentos e interesses do presente, construindo novas memórias cruzadas. (HALBWACHS, 2006).

Na verdade, foram várias as circunstâncias exteriores introduzidas nos grupos das EAFs da Bahia, como também novos elementos incompatíveis com o seu passado. Como vimos anteriormente, se por um lado as escolas agrotécnicas, na oferta do curso técnico em agropecuária no sistema de escola-fazenda tinham, como característica comum, o caráter familiar, pelo convívio, em que cada professor e cada estudante reconheciam a escola como extensão da sua família, principalmente os estudantes que moravam nas escolas, em torno de um curso único, com objetivos definidos de formação em agropecuária, por outro, de certa forma, isso é quebrado com a criação dos Institutos, pela ampliação do número de pessoas e dos novos cursos. No contexto atual, é inevitável o confronto entre o que já existia de experiências consolidadas e as necessidades e possibilidades dos servidores que ingressaram após a transformação das escolas agrotécnicas em *campi* do IF Baiano.

Além disso, nas escolas agrotécnicas, os estudantes ficavam o dia todo na escola e criavam referenciais a partir das práticas e da convivência, por meio dos sistemas de internatos ou semi-internato. No modelo de Institutos, entretanto, os estudantes não têm tanto apoio como tinham antes, pois as novas instituições que estão sendo criadas não contemplam mais os alojamentos, e o Governo substituiu esse apoio pelas políticas de assistência estudantil¹¹, por meio das quais os estudantes recebem um pequeno valor em dinheiro para custear as suas moradias fora da instituição. O modelo de escola família que acolhia, e no qual a comunidade educacional vivia a escola dentro de um grupo comum, se perdeu dentro desse emaranhado de mudanças. Essas circunstâncias geraram uma crise de identificação, diante da nova realidade, nos servidores que vivenciaram as experiências das Escolas Agrotécnicas Federais da Bahia. Nesse processo, a memória é submetida à reconstrução, às tensões e aos acordos no processo de configuração da imagem da Instituição, conforme aparece na fala a seguir de um dos servidores do IF Baiano:

[...] nesse momento, eu vejo os servidores pouco motivados com os Institutos; não só aqui, mas nos outros Institutos também. Eu tenho andado e vejo isso. Na época de escola Agrotécnica, tinha mais identidade, você se sentia parte integrante das Escolas Agrotécnicas e defendia a Instituição com muito mais afinco. Falta essa identidade hoje, a gente não tem essa identidade. A gente tinha aquela identidade e lutava por aquilo lá. Aquilo era

¹¹ Definida pelas políticas de assistência estudantil do Plano de Desenvolvimento Institucional (IF BAIANO, 2015).

nosso e a gente tratava como se fosse nosso. No que se refere ao Instituto, isso tanto faz. (E22, maio 2013).

Professores, gestores e técnicos administrativos interpretam a realidade do IF Baiano de acordo com o que vivem atualmente e recordam que a transformação das escolas agrotécnicas em institutos federais, de certa forma, distanciou as pessoas das instituições, considerando que existia um vínculo maior de afinidade e motivação com o trabalho desenvolvido nas escolas. Há também um destaque no que se refere a autonomia administrativa da instituição, como pode ser visto abaixo:

[...] a questão de autonomia administrativa de gestão, isso é o que fica mais claro. A gestão antigamente parece que era dinâmica e funcionava mais, tinha mais foco, era mais objetiva. Hoje ela não consegue atingir o objetivo com tanta rapidez. Um dos entraves que eu acho maior é a centralização na reitoria em Salvador. (E09, jul. 2014).

[...] as quatro escolas, que hoje são *campi*, enquanto agrotécnicas eram autarquias e, em sendo autarquias, elas tinham autonomia administrativa e financeira e, inclusive, pedagógica e, hoje, nós não temos mais essa autonomia. (E06, ago. 2013).

Cabe destacar que há uma forte ancoragem um saudosismo nas recordações dos professores, técnicos, ex-alunos e ex-diretores, que vivenciaram as experiências educacionais das antigas Escolas Agrotécnicas Federais ao se confrontarem com a nova realidade e com as necessidades atuais, permeadas de mudanças e transformações organizacionais do IF Baiano, quando alegam a perda de identidade como Instituição de ensino agrícola.

Nessa perspectiva, não há dúvida de que a memória coletiva dos professores, técnicos administrativos e ex-diretores, mesmo submetidos aos novos elementos da atual configuração do IF Baiano, se apoiam nas imagens espaciais das Escolas Agrotécnicas Federais. Um processo contraditório que, ao mesmo tempo, tenciona e cria novos grupos, carregados de outras tantas memórias coletivas, que interpretam os acontecimentos atuais vividos pelo IF Baiano, apoiados na imagem espacial das EAFs. Além disso, há já uma positividade nas recordações dos ex-alunos das Escolas Agrotécnicas Federais a respeito da criação do IF Baiano, como pode ser visto na fala abaixo:

[...] eu acho que os institutos só têm a acrescentar para a sociedade [...]. Muitos institutos estão abrindo as portas todos os dias. Não sabemos até que ponto está sendo positivo, pois quantidade não é garantia de qualidade. Eu acho que no tempo das escolas agrotécnicas, por serem poucas e a demanda era maior que a oferta, existia todo um critério de melhores estudantes e,

hoje, eu acredito que não estão tendo o mesmo valor pela sociedade. (E12, jul. 2013).

Nesse sentido, a sociedade ainda mantém vivos os valores a respeito da qualidade da Instituição na formação para o trabalho e para o ensino. Contudo, os professores salientam que o reconhecimento social da qualidade dos cursos oferecidos tem como origem os trabalhos que foram desenvolvidos pelas escolas agrotécnicas federais, no entanto, não se limita a isso. Eles destacam também a qualidade dos estudantes que passam no processo seletivo, a formação dos professores e a infraestrutura da Instituição, estabelecendo uma comparação com outras instituições públicas das redes estaduais e municipais. Afirma uma das professoras do IF Baiano:

[...] como eu já passei por todas as outras redes: particular, municipal, estadual, eu posso dizer como é diferente ensinar no IF, a qualidade não somente, a liberdade que você tem de ensinar, um currículo bem interessante, que eu gostei bastante, e também a condição que se dá, as salas todas climatizadas, no meu caso que trabalhava com língua estrangeira, espanhol, caixinha de som, data show em todas as salas. Eu também trabalho com a língua espanhol na minha cidade em uma escola estadual e é muito difícil, eu faço um parâmetro, uma comparação entre as duas escolas, é muito complexo porque o IF, ele dá realmente condição para o professor trabalhar, além da carga horária né, um professor de 40 horas no IF tem uma carga horária significativamente menor que um professor do Estado, então trabalhar no IF, para mim, foi uma experiência muito exitosa, uma experiência que valeu apena, eu tive oportunidade de crescer profissionalmente também porque os estudos têm que ser contínuos porque os alunos pedem isso. (E10, abr. 2016).

Desse modo, estudar ou trabalhar nessas instituições é considerado socialmente um privilégio, um diferencial, em relação às demais instituições públicas existentes na região. Nesse sentido, os professores reconstroem uma corrente de pensamento contínuo a respeito das experiências vividas pelas EAFs da Bahia e pelo IF Baiano, interconectando passado e presente. Uma memória coletiva carregada de sentimentos, valores e costumes que “[...] tem como suporte um grupo limitado no tempo e no espaço”. (HALBWACHS, 2006, p. 106).

É interessante observar que professores, ex-alunos e técnicos administrativos das Escolas Agrotécnicas Federais/ IF Baiano, e inclusive familiares de ex-alunos, amparam sua memória no quadro social da Instituição e nas condições e possibilidades por ela apresentadas, sem, no entanto, perceber ou registrar o quadro maior (político e econômico) que a determina, embora situem direta ou indiretamente as políticas educacionais envolvidas.

Nessa perspectiva, não podemos desconsiderar que as múltiplas transformações

ocorridas a partir do processo de criação dos 38 (trinta e oito) Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia em todo território brasileiro, principalmente dentro das Escolas Agrotécnicas Federais, transformadas em Institutos Federais, refletem, atualmente, as contradições das reformas educacionais impostas pelo governo federal e, conseqüentemente, a perda de identidade como instituições predominantemente agrícolas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na pesquisa por nós empreendida, analisamos a trajetória histórica e a memória social e coletiva construída acerca da educação profissional em agropecuária na Bahia, centrando a atenção na implantação do curso técnico em agropecuária nas escolas agrotécnicas federais e nas transformações sofridas nas mais recentes configurações nos *campi* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IF Baiano).

Durante o trabalho, constatamos que as reformas educacionais que criaram o curso técnico em agropecuária, na década de 1960, para atender, principalmente, às demandas de mão de obra com formação técnica, foram impulsionadas pelo movimento de modernização da produção agrícola de cunho capitalista. Essas transformações refletiram-se no seio das instituições de educação profissional, da área de agropecuária, e responderam aos interesses da classe dominante, reformulando instalações, currículos e quadro docente.

Contudo, desde 2008, com as reformas da educação profissional patrocinadas pelos Programas de Aceleração do Crescimento, as escolas agrotécnicas federais foram transformadas em *campi* dos institutos federais, e o curso técnico em agropecuária ganhou novos contornos, deixando de ser o centro e passando a conviver com os diversos cursos oferecidos no IF Baiano.

De fato, a história das instituições de educação agropecuária e a memória social e coletiva construída pelos sujeitos que vivenciam direta ou indiretamente a educação profissional em agropecuária, com base nas experiências do curso técnico em agropecuária nas escolas agrotécnicas federais, nos *campi* do IF Baiano, revelam que esse modelo de educação sempre está sendo atualizado e reformulado.

Capturando algumas orientações educacionais socialistas a seu favor, mas guiando-as de acordo com as demandas do mercado, por volta de ambos surgiram os institutos federais com a proposta de articular educação, ciência e tecnologia, nas ofertas de cursos de caráter pluricurricular, possivelmente inspirada nas instituições de educação técnica e profissional cubanas. Essa orientação deve-se ao fato de o Brasil, desde os anos 1985, ter começado a firmar acordos de cooperação técnica na área educacional com Cuba, tendo em vista ser a educação técnica e profissional desse país uma referência na América Latina e Caribe. Contudo, os IFs brasileiros, além de terem sido implantados segundo os princípios capitalistas, isto é, com menor custo possível nos investimentos educacionais, apresentam várias divergências com a prática dos institutos cubanos, principalmente na oferta de educação profissional.

No Brasil, como mencionamos, os IFs oferecem os cursos da educação profissional e tecnológica (em todos os níveis e modalidades), educação superior (bacharelado, engenharia, tecnologia e licenciatura) e cursos de formação inicial e continuada para trabalhadores (objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade). Já em Cuba, os institutos politécnicos são destinados exclusivamente à educação técnica e profissional de nível médio, em determinada área de conhecimento, sem perder de vista as demais etapas formativas e os diversos fatores que constroem uma educação de referência em termos de qualidade na formação profissional.

Como a educação técnica e profissional cubana é articulada com as demais etapas do sistema educacional, a secundária básica prepara os estudantes com conhecimentos propedêuticos e princípios politécnicos para ingresso nos institutos, e as universidades de ciências pedagógicas oferecem as licenciaturas em educação nas especialidades da ETP, de forma integrada com os institutos politécnicos.

Além disso, a educação cubana foi construída em conformidade com os princípios socialistas, um patrimônio social que integra as diversas etapas formativas e que tem no trabalho a centralidade. A educação é oferecida de forma maciça e única para todos, e os professores são bem preparados. No entanto, há de se considerar a fala de Carnoy (2009, p. 210) de que “[...] o sistema cubano possui defeitos graves evidentes, principalmente a falta de liberdade política e os limites à opção individual”.

O Brasil, que está inserido em outra realidade, apesar dos avanços quanto à liberdade política e opções individuais, enfrenta problemas sociais, principalmente no campo educacional. No atual contexto, o sistema educacional é fragmentado, tanto nas etapas formativas, como nas esferas de competência – estadual, municipal e federal –, e se insere em uma sociedade dual, que estabelece separação por classe e determina os que irão receber uma formação para o trabalho manual ou intelectual e os que frequentarão as instituições de iniciativa pública ou privada.

Nessa conjuntura, a licenciatura em ciências agrárias, apesar de ser oferecida em um *campus* do IF Baiano, com origem na Escola Agrotécnica Federal de Senhor do Bonfim, não apresenta indícios de integração com os cursos da educação profissional em agropecuária que a instituição oferece.

As aproximações entre os dois países quanto à oferta da educação técnica e profissional em agropecuária, de certa forma, existe, ou seja, as estruturas dos institutos politécnicos em agropecuária cubanos, os cursos técnicos de nível médio e de *obrero calificado* são muito semelhantes aos instalados nos institutos federais brasileiros. Entretanto,

os estudantes cubanos saem dos cursos secundários básicos e dos pré-universitários com uma preparação propedêutica, conhecimentos dos princípios politécnicos e primeiros contatos com o trabalho produtivo. Já os estudantes brasileiros do ensino fundamental ou médio das escolas públicas, geralmente, não têm uma boa preparação de conhecimentos propedêuticos nem contato com os princípios politécnicos ou com o trabalho produtivo. Também há de se considerar que

[...] à medida que a escola adquire a finalidade de preparar para as exigências da produção capitalista, ela assume, também, as exigências da ordem social desenvolvida nos processos de trabalho, tais como disciplina, exatidão, submissão física, técnica e moral, cumprimento estrito dos deveres, pontualidade, contensão corporal e efetiva. (CIAVATTA, 2015, p. 32).

As escolas agrotécnicas federais adotavam a pedagógica tecnicista, em que o trabalho direto nos setores produtivos das instituições era uma forma de “aprender a fazer fazendo” e também uma maneira de disciplinar e ensinar os adolescentes a serem trabalhadores nos moldes da sociedade capitalista. Aliás, segundo Shulgin (2013), os propósitos da escola do trabalho no Estado burguês são:

[...] ensinar um adolescente a trabalhar como um bom trabalhador, viver as condições da sua existência, muni-lo com a ideologia burguesa, prejudicial, hostil à sua classe, que o impede de compreender o seu próprio ser, a sua finalidade, o seu próprio papel, o papel da sua classe, é uma tarefa internamente falsa, contraditória, da escola burguesa do trabalho. (SHULGIN, 2013, p. 39).

Com essa lógica capitalista, os ex-alunos das escolas agrotécnicas federais da Bahia reconstroem memórias coletivas carregadas de valores positivos a respeito da formação para o trabalho e para a vida, a partir das experiências vividas durante o processo de formação de técnico em agropecuária. Nessa mesma direção, as memórias coletivas construídas pelos professores qualificam o trabalho pedagógico da escola-fazenda como uma experiência bem-sucedida na formação profissional dos estudantes. Por outro lado, esses mesmos professores não apresentam valores e significados tão positivos quando recompõem as experiências vividas no contexto do IF Baiano. Reconhecem que a transformação das escolas agrotécnicas em institutos construiu uma série de dificuldades administrativas e pedagógicas que se refletem na qualidade do ensino oferecido pela instituição, provocando o acesso de estudantes com perfis diferentes daqueles anteriormente atendidos pelas escolas.

Os professores e gestores que mais vivenciaram as experiências educacionais das

instituições asseguram, com detalhes, ter havido maior inserção de filhos de produtores rurais nas escolas agrotécnicas, relação mais próxima com o setor produtivo e agregação com a região onde as instituições estavam localizadas. Salientam que, com a transformação dessas escolas em IF Baiano, mesmo que tenha sido mantida a oferta do curso técnico em agropecuária, as novas deliberações, a criação dos cursos e a inserção massificada de novos professores construíram uma instituição que se afasta, cada vez mais, do seu contexto e nega as experiências construídas no passado.

Nessa perspectiva, os grupos de professores e ex-alunos são organizados pelos marcos que têm em comum na instituição, no mesmo contexto histórico, ou seja, são noções comuns que confirmam a existência do grupo (HALBWACHS, 2006). À medida que professores e ex-alunos reconstróem o vivido e o experimentado dentro das escolas agrotécnicas federais/IF Baiano, aquilo que, de certa forma, é semelhante e muito próximo entre si constitui os envolvidos como grupo e reconstrói uma memória coletiva.

A memória social e coletiva construída por professores, ex-alunos e outros sujeitos que participaram direta ou indiretamente do processo de transformação da educação profissional em agropecuária na Bahia, entre a década de 1960 e os dias atuais, e a memória construída em documentos nos permitiram balizar com acuidade as experiências brasileiras e reconstruir a trajetória histórica da educação profissional em agropecuária implementada nas escolas agrotécnicas federais/IF Baiano, observando tensões e contradições nas reformas educacionais, sem a pretensão de esgotar o objeto.

Em síntese, a implantação dos institutos federais está embebida de contradições e determinações do modelo econômico capitalista; uma proposta de educação tecnológica que fragmentou ainda mais o trabalho pedagógico da instituição e que criou cursos de caráter pluricurricular, sem levar em consideração as experiências consolidadas pelas escolas agrotécnicas federais.

Além disso, a proposta da lei de criação dos institutos federais de “[...] promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão.” (BRASIL, 2008a, s.p., Art. 6º, III) na prática, não passou de adequações aos propósitos para expansão da educação profissional com menos custos por meio da oferta de cursos das mais diversas áreas ou níveis e atividades fins, como se fosse possível contemplar todas as demandas de formação profissional em uma só instituição.

Concordamos, entretanto, com Moura, Lima Filho e Silva (2015, p. 1070) ao afirmarem “[...] que é possível e necessário plantar – e cuidar para que cresçam – as sementes

da formação humana integral, politécnica, unitária, aproveitando-nos das contradições do sistema capital”. Destarte, no atual contexto brasileiro, os institutos federais, mesmo com todos os problemas elencados, ainda fazem parte de uma rede de instituições que dispõem das melhores condições objetivas para começarmos a plantar essas sementes.

REFERÊNCIAS

ABREU, Roberto. El sistema teórico de la pedagogía de la Educación Técnica Y Profesional. In: BERMÚDEZ MORRIS, Raquel y otros. **Pedagogía de la Educación Técnica y Profesional**. La Habana: Ed. Pueblo y educación, 2014.

ABREU RIGUEIRO, Roberto Lucas; CUEVAS CASAS, Carlos Modesto. **Compendio de trabajo de posgrado: Educación Técnica y Profesional**. La Habana: Ed. Pueblo e Educación. 2012.

ALVES, Márcio Moreira. **O Beabá dos MEC-USAID**. Rio de Janeiro: Gernasa, 1968.

ARAÚJO, Laelson Martins. **Cordel do internato, escola agrotécnica federal de Catu**. s.d. (mimeo)

BANDEIRA, Luiz. **Brasil dá mais do PIB para educação que países ricos**, mas gasto por aluno é pequeno. 2014. Disponível em: <http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2014/09/140908_relatorio_educacao_lab>. Acesso em: 08 jan. 2016.

BERMÚDEZ MORRIS, Raquel y otros. **Pedagogía de la educación técnica y profesional**. La Habana: Pueblo y Educación, 2014.

BERTUSSI, Guadalupe Teresinha. **O analfabetismo na América Latina: uma análise comparada**. In: CIAVATTA, Maria Aparecida. (Org.). Estudos comparados na América Latina. São Paulo: Cortez, 1992.

BRANDÃO, Carlos. Acumulação primitiva permanente e desenvolvimento capitalista no Brasil. In: ALMEIDA, Wagner Berno de. **Capitalismo globalizado e recursos territoriais: fronteiras de acumulação no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Laparina, 2010.

BRASIL. **Carta Régia**, de 25 de junho de 1812. Cria na cidade da Bahia um Curso de Agricultura. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/carreg_sn/anterioresa1824/cartaregia-39727-25-junho-1812-570426-publicacaooriginal-93574-pe.html>. Acesso em: 12 jan. 2016.

_____. **Lei nº. 1.821**, de 12 de março de 1953. Dispõe sobre o regime de equivalência entre diversos cursos de grau médio para efeito de matrícula no ciclo colegial e nos cursos superiores. Disponível em: <www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/.../lei-1821-12-marco-1953-366631-norma-pl.html>. Acesso em: 10 abr. 2016.

_____. **Decreto nº 2.500A**, 1º de novembro de 1859. Cria o imperial instituto bahiano de agricultura. Disponível em: <<http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=82673&tipoDocumento=D EC&tipoTexto=PUB>>. Acesso em: 14 jan. 2016.

_____. **Decreto nº. 5.957**, de 23 de junho de 1875. Aprova os estatutos da Escola Agrícola de S. Bento das Lages, na Bahia. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-5957-23-junho-1875-550048-publicacaooriginal-65657-pe.html>>. Acesso em: 08 mar. 2016.

_____. **Decreto nº. 7.566**, de 23 de setembro de 1909. Cria nas capitais dos Estados da Escolas de Aprendizizes Artífices. Disponível em: <portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2016.

_____. **Decreto nº. 8.819**, de 20 de outubro de 1910. Cria o Ensino Agrônomo e aprova o respectivo regulamento. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-8319-20-outubro-1910-517122-norma-pe.html>>. Acesso em: 10 abr. 2016.

_____. **Decreto nº. 12.893**, de 28 de fevereiro de 1918a. Autoriza o Ministro da Agricultura a criar patronatos agrícolas, para educação de menores desvalidos, nos postos zootécnicos, fazendas-modelo de criação, núcleos coloniais e outros estabelecimentos do Ministério. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-12893-28-fevereiro-1918-507076-norma-pe.html>>. Acesso em: 14 mar. 2016.

_____. **Decreto nº. 13.127**, de 07 de agosto de 1918b. Cria uma fazenda-modelo de criação no município de Catú, no Estado da Bahia. Disponível em: <<https://www.diariodasleis.com.br/legislacao/federal/167412-crea-uma-fazenda-modelo-de-criacao-no-municipio-de-catu-no-estado-da-bahia.html>> Acesso em: 14 mar. 2016.

_____. **Decreto-Lei nº. 5.452**, de 1º de maio de 1943. Aprova a consolidação das leis do trabalho. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del5452.htm>. Acesso em: 10 abr. 2016.

_____. **Decreto-Lei nº. 9.613**, de 20 de agosto de 1946a. Lei orgânica do ensino agrícola. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del9613.htm> Acesso em: 14 mar. 2016.

_____. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**, de 18 de setembro de 1946b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao46.htm> Acesso em: 14 mar. 2016.

_____. **Lei nº. 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm>. Acesso em: 10 abr. 2016.

_____. **Lei nº. 4.504**, de 30 de novembro de 1964. Dispõe sobre o estatuto da terra, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4504.htm>. Acesso em: 10 abr. 2016.

_____. **Decreto nº. 53.666**, de 05 de março de 1964. Transfere a sede da Fazenda Federal de criação de Catu, no Estado da Bahia, do Departamento de Promoção Agropecuária, para a área ocupada pelo posto agropecuário de Entre-Rios e cria o colégio agrícola de Catu. Disponível em: <<http://www.lexml.gov.br/urn/urn:lex:br:federal:decreto:1964-03-05;53666>>. Acesso em: 10 abr. 2016.

_____. **Decreto-Lei nº. 200**, de 25 de fevereiro de 1967a. Dispõe sobre a organização da Administração Federal, estabelece diretrizes para a Reforma Administrativa e dá outras providências. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del0200.htm>. Acesso em: 13 mar. 2016.

_____. **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. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/d60731.pdf>>. Acesso em: 11 mar. 2016.

_____. **Lei nº. 5.524**, de 5 de novembro de 1968. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5524.htm>. Acesso em: 15 jan. 2016.

_____. **Decreto nº. 62.178**, de 25 de janeiro de 1968. Provê sobre a transferência de estabelecimentos de ensino agrícola para Universidades e dá outras providências. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-62178-25-janeiro-1968-403729-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 11 mar. 2016.

_____. **Portaria nº. 432**, de 19 de junho de 1971. Fixa Normas para cursos superiores de formação de professores de disciplinas especializadas da educação profissional. Disponível em: <<http://livros01.livrosgratis.com.br/cd010904.pdf>>. Acesso em: 02 jan. 2016.

_____. **Lei nº 5.692/71**, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.presidencia.gov.br>>. Acesso em: 11 ago. 2015.

_____. **Decreto nº. 72.432**, de 09 de julho de 1973. Cria a Coordenação Nacional do Ensino Agrícola (COAGRI), Ministério da Educação e Cultura, atribuindo-lhe autonomia administrativa e financeira e dá outras providências. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-72434-9-julho-1973-420902-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 11 mar. 2016.

_____. **Decreto nº. 76.436**, de 14 de setembro de 1975. Altera o Decreto nº 72.3, de 9 de julho de 1973, que criou a Coordenação Nacional do Ensino Agrícola do Ministério da Educação e Cultura. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/diarios/3320429/pg-1-secao-1-diario-oficial-da-uniao-dou-de-15-10-1975>>. Acesso em: 10 abr. 2016.

_____. **Decreto nº. 83.935**, de 04 de setembro de 1979. Altera a denominação dos estabelecimentos de ensino que indica. Disponível em: <www.camara.gov.br/sileg/integras/443018.pdf>. Acesso: 25 ago. 2014.

_____. MEC. COAGRI. **Relatório geral**. Brasília, DF: MEC, 1982. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002623.pdf>>. Acesso em: 07 jul. 2015.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 05 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/ConstituicaoCompilado.htm>. Acesso em: 10 abr. 2016.

_____. **Lei nº 8.069**, de 13 de julho de 1990a. Dispõe sobre o estatuto da criança e do adolescente e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm>. Acesso em: 04 jan. 2015.

_____. MEC. SENETE. **Diretrizes de funcionamento de escolas agrotécnicas**. Brasília: MEC; SENETE, 1990.

_____. **Decreto nº. 98.784**, de 03 de janeiro de 1990b. Promulga acordo de cooperação cultural e educacional, entre a República Federativa do Brasil e a República de Cuba. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1990/decreto-98784-3-janeiro-1990-448849-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso: 01 mai. 2015.

_____. **Lei nº. 8.670**, de 30 de junho de 1993. Dispõe sobre a criação de Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais e dá outras providências. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8670.htm>Acesso: 25 ago. 2014.

_____. **Lei nº 8.731**, de 16 de novembro de 1993. Transforma as Escolas Agrotécnicas Federais em autarquias e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8731.htm>. Acesso em: 10 abr. 2016.

_____. MEC. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **O internato nas escolas agrotécnicas federais**. Brasília: MEC; SEMTEC, 1994.

_____. **Lei nº 8.948**, de 08 de dezembro de 1994. Dispõe sobre a instituição do sistema nacional de educação tecnológica e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8948.htm>. Acesso em: 14 mai. 2016.

_____. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 14 maio 2016.

_____. **Decreto 2.208**, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do Art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei 9394/96 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://www.presidencia.gov.br>>. Acesso em: 14 abr. 2013.

_____. **Lei nº 9.649**, de 27 de maio de 1998. Dispõe sobre a organização da Presidência da República e dos Ministérios, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9649cons.htm#art47>. Acesso em: 14 mai. 2014.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 04/99**, de 08 de dezembro de 1999. Institui as diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional de nível técnico. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/CNE_CEB_0499.pdf>. Acesso em: 01 jan. 2016.

_____. **Resolução CNE/CP. 1**, de 18 de fevereiro de 2002. Institui diretrizes curriculares nacional para a formação de professores da educação básica, em superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 02 jan. 2016.

_____. **Decreto 5.154**, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do Art. 36 e os Artigos. 39 a 42 da Lei 9394/96 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.presidencia.gov.br>>. Acesso em: 22 ago. 2014.

_____. **Lei nº. 11.195**, de 18 de novembro de 2005. Dá nova redação ao § 5º do Art. 3º da

Lei 8.948, de 8 de dezembro de 1994. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11195.htm>. Acesso em: 14 mai. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Brasil e Cuba assinam acordo de cooperação educacional**. 2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/?view=221:noticias&id=4045:sp-98806636>>. Acesso em: 10 jun. 2016.

_____. MEC. SETEC. **Chamada pública nº. 002**, de 12 de dezembro de 2007a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/chamada_publica_ifet.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2016.

_____, MEC. **Plano de Desenvolvimento Educacional**, de 24 de abril de 2007b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/livromiolov4.pdf>>. Acesso em 02 jan. 2013.

_____. **Lei nº. 11.892**, de 29 de dezembro de 2008a. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm>. Acesso em: 10 de abr. 2013.

_____. CNE. CES. **Parecer nº 24**, de 19 de fevereiro de 2008b. Reconhecimento de títulos de mestrado e doutorado obtidos em programas ofertados por meio de convênio entre a Rede CEFET e Institutos de Educação Superior Cubanos. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pces024_08.pdf>. Acesso: 07 jul. 2014.

_____. MEC. SETEC. **Portaria nº 116**, de 31 de março de 2008c. Disponível em: <portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/resultado_chamada_ifet.pdf>. Acesso: 25 ago. 2014.

_____. Ministério das Relações Exteriores. **Política externa do Brasil 2003 a 2010** - catálogo de séries históricas. Disponível em: <https://i3gov.planejamento.gov.br/textos/livro6/6.1_Politica_Externa.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2016.

_____. MEC. Inep. DEED. **Resumo técnico** – censo escolar 2010a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7277-censo-final-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 04 abr. 2014.

_____. CNE. CEB. **Resolução nº 6**, de 20 de setembro de 2012a. Define as diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional técnica de nível médio. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 02 jan. 2016.

_____. Tribunal de Conta da União (TCU). **Relatório de auditoria**: rede federal de educação profissional, científica e tecnológica. 2012b. Disponível em: <<http://portal.tcu.gov.br/lumis/portal/file/fileDownload.jsp?inline=1&fileId=8A8182A14D92792C014D92847E5F3E97>> Acesso em: 01 mar. 2016.

_____. MEC. Inep. DEED. **Resumo técnico** – censo escolar 2013. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2013.pdf>. Acesso em: 04 abr. 2014.

_____. Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em: 05 jul. 2015.

_____. E-MEC. **Instituições de educação superior e cursos cadastrados**. Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br/>>. Acesso em: 05 jul. 2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Catálogo nacional de cursos técnicos de nível médio**. 3. ed. Brasília, DF: MEC, 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=41271-cnct-3-edicao-pdf&category_slug=maio-2016-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 10 jan. 2016.

_____. Ministério do Planejamento. Programa de Aceleração do Crescimento. **Em nove anos, investimentos executados pelo PAC somam R\$ 1,9 trilhão**. Disponível em: <<http://www.pac.gov.br/noticia/68777baf>>. Acesso em: 12 maio 2016.

BRUNS, Barbara; LUQUE, Javier. **Great teachers**: how to raise teacher quality and student learning in Latin America and the Caribbean. Overview booklet. Washington, D.C.: Banco Mundial. Licença: Creative Commons Attribution CC BY 3.0. Publicado primeiro em inglês; em caso de discrepâncias, prevalece o original inglês. 2014.

CARNOY, Martin. **Educação, economia e estado**: base superestrutura: relações e mediações São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1986.

_____. **A vantagem acadêmica de Cuba**: por que seus alunos vão melhor na escola. São Paulo: Ediouro, 2009.

_____; WERTHEIN, Jorge. **Cuba**: mudança econômica e reforma educacional. Tradução Aldo Bocchini Neto. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1984.

CARVALHO, Olgamir Francisco de. **Educação e formação Profissional**. Brasília: Plano, 2003.

CASSEL, G. Um plano para o Brasil. **Folha de São Paulo**. São Paulo, p. A3, 20 jul. 2008.

CASTRO RUZ, Fidel. Acto central por el aniversario VI del asalto a los Cuarteles Moncada y Carlos Manuel de Céspedes. La Habana, 26 de julho de 1959. In: _____. **Victoria de las ideas**. La Habana: Ed. Política, 2013a. Tomo1.

_____. Acto central por el aniversario VII del asalto a los Cuarteles Moncada y Carlos Manuel de Céspedes. La Mercedes, estribaciones de la Sierra Maestra, 26 de julho de 1960. In: _____. **Victoria de las ideas**. La Habana: Ed. Política, 2013b. Tomo1.

_____. Acto central por el aniversario VIII del asalto a los Cuarteles Moncada y Carlos Manuel de Céspedes. La Habana, 26 de julho de 1961. In: _____. **Victoria de las ideas**. La Habana: Ed. Política, 2013c. Tomo1.

_____. Acto central por el aniversario IX del asalto a los Cuarteles Moncada y Carlos Manuel de Céspedes. Santiago de Cuba, 26 de julho de 1962. In: _____. **Victoria de las ideas**. La Habana: Ed. Política, 2013d. Tomo1.

_____. Acto central por el aniversario X del asalto a los Cuarteles Moncada y Carlos Manuel de Céspedes. La Habana, 26 de julho de 1963. In: _____. **Victoria de las ideas**. La Habana: Ed. Política, 2013e. Tomo1.

_____. Acto central por el aniversario XXXV del asalto a los Cuarteles Moncada y Carlos Manuel de Céspedes. Santiago de Cuba, 26 de julho de 1988. In: _____. **Victoria de las ideas**. La Habana: Ed. Política, 2013f. Tomo 3

CIAVATTA, Maria. (Org.). **Estudios comparados na América Latina**. São Paulo: Cortez, 1992.

_____. **O trabalho docente e os caminhos do conhecimento**: a historicidade da Educação Profissional. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

CONSELHO NACIONAL DAS INSTITUIÇÕES DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA (CONIF). **Orçamento 2017 põe em risco funcionamento das instituições da Rede Federal**. 2016. Disponível em: <<http://portal.conif.org.br/ultimas-noticias/1022-orcamento-2017-poe-em-risco-funcionamento-das-instituicoes-da-rede-federal.html>>. Acesso em: 16 ago. 2016.

CUBA. Resoluções. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA, 1. 30 abr. 1971. Tradução Orlando Jóia e Lino Rojas Perez. São Paulo: Livramento, 1980.

_____. **Constituição da República de Cuba**, de 24 de fevereiro de 1976. Rio de Janeiro: Edições Trabalhistas S/A, 1987.

_____. **Educación**. Disponível em: <<http://www.cubaeduca.cu>>. Acesso em: 13 abr. 2016.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino de ofícios artesanais e manufactureiros no Brasil escravocrata**. 2. ed. São Paulo: UNESP; Brasília, DF: FLACSO, 2005a.

_____. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. 2. ed. São Paulo: UNESP; Brasília, DF: FLACSO, 2005b.

FOOD AND AGRICULTURE ORGANIZATION (FAO). **The world agricultural production**. Disponível em: <<http://faostat.fao.org/site/339/default.aspx>>. Acesso em: 10 out. 2006.

_____. **Country profile**. 2015. Disponível em: <http://faostat.fao.org/CountryProfiles/Country_Profile/Direct.aspx?lang=es&area=21>. Acesso em: 05 dez. 2015.

FEITOSA, André Elias Fidelis. **A trajetória do ensino agrícola no Brasil no contexto do capitalismo dependente**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - UFF, 2006.

FERNANDES, B. M.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. Primeira Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo: texto preparatório. In: ARROYO, M.; GONZALEZ, C. R. S.; MOLINA, M. C. **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1995.

_____.; CIAVATTA, Maria. O estado da arte das políticas de expansão do ensino médio técnico nos anos 1980 e de fragmentação da educação profissional nos anos 1990. In: _____.; _____. (Org.). **A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico**. Brasília: INEP, 2006.

GIMENO SACRISTÁN, J. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Tradução Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

GRITTI, Silvana Maria. **Técnico em agropecuária: servir à agricultura familiar ou ser desempregado da agricultura capitalista**. 2007. 252f. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2007.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Tradução de Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2006.

INCRA/DT/Gab-Monitoria - Sipra Web. **Assentamentos de trabalhadores(as) rurais - números oficiais**. 31 dez. 2014. Disponível em: <http://www.incra.gov.br/sites/default/files/uploads/reforma-agraria/questao-agraria/reforma-agraria/familias_assentadas_serie_historica_incra_mar_2014.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2015.

INSTITUTO BRASILEIRO DE ESTATÍSTICA E GEOGRAFIA (IBGE). **Anuário estatístico do Brasil**. 2011. v. 71.

_____. **Série histórica e estatística: Ocupação Populacional e Média de pessoas em estabelecimentos agropecuários**. Censo agropecuária, 1920/2006. Disponível em: <seriesestatisticas.ibge.gov.br/series.aspx?no=1&op=0&vcodigo=AGRO09&t=pessoal-ocupado-estabelecimentos-agropecuarios>. Acesso em: 02 abr. 2014.

IBGE. **Indicadores agropecuário**. 2015. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/indicadores/agropecuaria/lspa/lspa_201510_1.shtm>. Acesso em: 20 jan. 2015.

IF BAIANO. **Projeto pedagógico do curso de licenciatura em ciências agrárias**. 2013. Disponível em: <<http://www.ifbaiano.edu.br/unidades/bonfim/licenciatura-em-ciencias-agrarias/>>. Acesso em: 06 jan. 2016.

_____. **Edital nº 65/2015**, de 17 de setembro de 2015. Disponível em: <<http://www.funrio.org.br/>>. Acesso em: 20 mar. 2016.

_____. **Plano de desenvolvimento educacional: 2015-2019.** 2015. Disponível em: <<http://www.ifbaiano.edu.br/reitoria/index.php/pdi-2015-2019/>>. Acesso em: 06 jan. 2016.

_____. **CAMPUS CATU. Resumo do plano de curso técnico em agropecuária.** 2016. Disponível em: <<http://www.ifbaiano.edu.br/unidades/catu/tecnico-integrado/>>. Acesso em: 06 jan. 2016.

INCRA. **As questões agrárias/famílias assentadas.** 2015. Disponível em: <http://www.incra.gov.br/sites/default/files/uploads/reforma-agraria/questao-agraria/reforma-agraria/familias_assentadas_serie_historica_incra_mar_2014.pdf>. Acesso em: 17 dez. 2015.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto.** 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1976.

KUENZER, Acácia Zeneida. (Org.). **Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LAMAS GONZÁLEZ, Tamas. **Educación técnica y profesional: o Instituto Politécnico em Agropecuária.** La Habana, fev. 2015. 42 slides. (Apresentação em Power-point).

LEÓN GARCÍA, Margarita. Antecedentes del surgimento e desarrollo de la Didáctica de la Educación Técnica y Profesional. In: ABREU REQUEIRA, Roberto L.; SOLER CALDERIUS, Jorge L. **Didáctica de la educación técnica e profesional.** Universidad de Ciências Pedagógicas “Hector Alfredo Pineda Zaldivar”, 2014.

LIMA, Fernanda Bartoly Gonçalves de. **A formação de professores nos institutos federais de educação, ciência e tecnologia: um estudo da concepção política.** 2012. 282f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

MAGALHÃES, Livia Diana Rocha. **O ensino profissionalizante de 2º Grau: estudo de caso no município de Vitória da Conquista (BA).** 1992. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, 1992.

_____. Educação, história e memória: uma aproximação do estudo geracional. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 28, p. 99-105, dez. 2007.

_____.; ALMEIDA, J. R. M. Relações simbióticas entre memória, ideologia, história e educação. In: LOMBARDI, J. C.; CASIMIRO, A. P. B.; MAGALHÃES, L. D. R (Org.). **História, memória e educação.** Campinas, SP: Alínea, 2011.

MARQUES, Amanda Christinne Nascimento; COSTA, Patrícia Rosalba Salvador Moura; BASTOS, Carmelita Mendes. **O ensino agrícola em Alagoas a partir dos 101 anos de memórias do IFAL, campus Satuba.** CONNEPI, 2012.

MARTÍ, J. “**Escuela de mecánica**”. La América. Nueva York, septiembre de 1883. Tomo. 8. 279p. (Obras Completas).

_____. “**La próxima exposición en Nueva Orleans**”. La América. Nueva York, may. 1884. Tomo 8. 369 p. (Obras Completas organizadas Pelo Centro de Pesquisa Martiano).

_____. **En la universidad.** La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 2002. (Selección y prologo

de Cintio Vitier).

_____. **“La exposición de material de ferrocarriles de Chicago”**. La América. Nueva York, septiembre de 1883. Centro de Estudios Martiano, 2011. Tomo 8. 352p. (Obras Completas).

_____. **Os camponeses e a política no Brasil**: As lutas sociais no campo e seu lugar no processo político. Petrópolis: Vozes, 1981.

_____. **Reforma Agrária**: o impossível diálogo. São Paulo: Edusp, 2004.

MARX, Karl. **O Capital** (Crítica da Economia Política). Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013. Livro I. v. I.

_____.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MOURA, Dante Henrique; LIMA FILHO, Domingos Leite; SILVA, Mônica Ribeiro. Politécnica e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 63, out./dez. 2015.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Fatos sobre Alimentação**. RIO+20 o futuro que queremos. Rio de Janeiro, Brasil, jun. 2012. Disponível em: <<http://www.onu.org.br/rio20/alimentacao.pdf>>. Acesso em: 22 dez. 2015.

OYAMA, Edison Riuitiro. **Lenin, educação e revolução**. Jundiaí: Paco, 2014.

PACHECO, José Augusto. **Escritos curriculares**. São Paulo: Cortez, 2005.

PATIÑO RODRIGUES, M. Rosario; HERNÁNDEZ FERNANDEZ, A. M.; LEÓN CONSUELO, O. **El modelo de escuela politécnica cubana**: realidade. La Habana: Pueblo y Educación, 1996.

PÉREZ-GARCÍA, Caridad. Antecedentes esenciales del surgimiento de la pedagogía de la educación técnica e profesional em Cuba. In: BERMÚDEZ MORRIS, Raquel y otros. **Pedagogía de la educación técnica y profesional**. La Habana: Pueblo y educación, 2014.

PISTRAK, Moises M. **Ensaio sobre a escola politécnica**. Tradução: Alexey Lazarev e Luiz Carlos de Freitas. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

QUINTEIRO LÓPEZ, Margarita. A educação em Cuba: seus fundamentos e desafios. **Estudos avançados**, v. 25, n. 72, 2011.

SALIS, Carmem Lúcia Gomes de. **Estatuto da Terra**: origem e (des) daminhos da proposta de reforma agrária nos governos militares. 2008. Tese (Doutorado) - Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Universidade Estadual Paulista, 2008.

SÁNCHEZ-OSSORIO, Reinel Rodriguez. La educación técnica y profesional y la política educacional cubana. In: BERMÚDEZ MORRIS, Raquel e outros. **Pedagogía de la Educación Técnica e Profesional**. La Habana: Pueblo y Educación, 2014.

SAVIANI, Dermeval. **Política e educação no Brasil: o papel do congresso nacional na legislação do ensino**. 6 ed. I reimpressão. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

_____. Organização da educação nacional: sistema e conselho nacional de educação, plano e fórum nacional de educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 769-787, Sept. 2010.

_____. **Sistema nacional de educação e plano nacional de educação**. Campinas: Autores Associados, 2014.

SHULGIN, Vikton N. **Rumo ao politecnismo**. Tradução Alexey Lazarev e Luiz Carlos Freitas. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

SILVA, Estácio Moreira da. **A implementação do currículo integrado no curso técnico em agropecuária: o caso de Guanambi**. 2009. 125f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília (UnB), Brasília, DF, 2009.

SILVA, Marcos Antonio da; JOHNSONP, Guillermo Alfredo; ARCE, Anatólio Medeiros. As relações Brasil-Cuba no século XXI: reaproximação, convergências e tensões. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE SOCIOLOGIA & POLÍTICA, 5., 2014. **Anais...** Curitiba. Curitiba, PR, 2014.

SINASEFE. **Crítica à criação do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia – IFET**. abr. 2008. Disponível em: <<http://www.sinasefe.org.br>>. Acesso em: 10 abr. 2016.

SORJ, Bernardo. **Estado e classes sociais na agricultura brasileira**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

UCHOA, Mauricio Menjívar. Los estudios sobre la memoria y los usos del pasado: Perspectivas teóricas y metodológicas. In: UCHOA, Mauricio Menjívar; ARGUETA, Ricardo Antonio; MUÑOZ, Edgar Solano. **Historia y memoria: perspectivas teóricas**. Costa Rica: Flacos, 2005.

VELÁZQUEZ COBIELLA, Ena Elsa. Ministra de educación de la República de Cuba. **La Educación: retos y voluntad política**. La Habana, 2015. (Conferencia inaugural)

VIGNA, Edécio. **Baixa execução do orçamento agrário prejudica famílias assentadas**. Brasília, 12 jan. 2012. Disponível em: <<http://www.inesc.org.br/noticias/noticias-do-inesc/biblioteca/textos/baixa-execucao-do-orcamento-agrario-prejudica-familias-assentadas-1>>. Acesso em: 17 dez. 2015.

APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Prezados _____,

Eu, Estácio Moreira da Silva, Doutorando do PPGMLS da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, venho convidá-lo para participar como colaborador(a) da pesquisa de doutorado em Memória: Linguagem e Sociedade, que estou desenvolvendo a respeito das “Educação profissional em agropecuária no Brasil/Bahia: trajetória histórica, memória social e coletiva (entre aproximações e diferenças com Cuba)”. Nesse sentido, este Termo de Consentimento objetiva coletar informações acerca do objeto da pesquisa em questão. O processo de coleta de dados será realizado por meio de entrevistas, gravadas em áudio, com professores, Técnicos educacionais e ex-alunos.

Esclarecemos que sua participação será voluntária e não haverá penalidades e nem prejuízos para aqueles que decidirem desistir de participar do estudo em qualquer época. Em tempo, informamos ao participante que será garantido o direito de acesso às informações coletadas.

Todos os dados obtidos serão utilizados somente para fins científicos, vinculados ao projeto de pesquisa, com garantia de anonimato, conferindo, desta forma, a Confidencialidade do Estudo.

O TCLE será assinado em duas vias: uma ficará com o participante da pesquisa e a outra será arquivada por um período de cinco anos.

Certo de poder contar com a colaboração dos senhores(as), agradeço antecipadamente.

Atenciosamente,

ESTÁCIO MOREIRA DA SILVA
Pesquisador – Doutorando

CONSENTIMENTO PARA PARTICIPAÇÃO

Eu _____, declaro que estou devidamente informado e esclarecido quanto aos itens, acima citados, referentes à pesquisa. Além disso, o pesquisador responsável pela pesquisa garantiu-me disponibilizar qualquer esclarecimento adicional que eu venha solicitar durante o curso desta, e o direito de desistir da participação em qualquer momento, sem que isso ocasione qualquer prejuízo à minha pessoa.

Garantiu-me ainda o anonimato e o sigilo referente à identificação, e que a minha participação nesta pesquisa não trará benefício financeiro. Diante disso, concordo em participar voluntariamente do referido estudo.

Eu, _____, aceito livremente participar do estudo intitulado “Educação profissional em agropecuária no Brasil/Bahia: trajetória histórica, memória social e coletiva (entre aproximações e diferenças com Cuba)”, sob a responsabilidade do doutorando Estácio Moreira da Silva, professor lotado no IF Baiano Campus Bom Jesus da Lapa.

Nome do participante: _____

COMPROMISSO DO PESQUISADOR

Eu, **Estácio Moreira da Silva**, discuti as questões acima apresentadas com o/a (os/as) participante (s) desse estudo e estou consciente de que todos os itens supracitados foram compreendidos.

_____ Vitória da Conquista-BA ____/____/2016

Estácio Moreira da Silva

Para maiores informações:

Pesquisador: Estácio Moreira da Silva

Rua da Liberdade, 19. Bairro Recreio – Vitória da Conquista-BA – 45028-050

Tel. (77) 98106-3364 - E-mail: estaciogbi@yahoo.com.br

Orientadora: Dra. Lívia Diana Rocha Magalhães

Universidade do Sudoeste do Estado da Bahia - UESB

Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade.

APÊNDICE B – Quadros de entrevistas realizadas no Brasil e em Cuba

Quadro 1A - entrevistas realizadas no Brasil

Código de identificação	Descrição dos entrevistados: vínculo(s) com a instituição, local, mês e ano.
E01	Ex-aluno da EAF Catu, professor aposentado do EAF/IF Baiano campus Catu, [jul. 2014].
E02	Ex-aluno da EAF Guanambi, [jun. 2013].
E03	Ex-aluna da EAF Guanambi, [jul. 2013].
E04	Ex-aluno da EAF Guanambi, [jul. 2013].
E05	Ex-aluno da EAF Guanambi, [ago. 2013].
E06	Professor, Diretor da EAF/IF Baiano, [ago. 2013].
E07	Professor, ex-Diretor da EAF/IF Baiano, [jul. 2013].
E08	ex-Presidente do Conselho Nacional de Dirigentes das Escolas Agrotécnicas Federais (Coneaf), [jul. 2013].
E09	Servidor Técnico Administrativa do IF Baiano, [jul. 2014].
E10	Professora do IF Baiano campus Guanambi, [abr. 2016].
E11	Ex-aluno da EAF, professor EAF/IF Baiano, [jul. 2015].
E12	Servidora Técnico-administrativo do IF Baiano, [jul. 2013].
E14	Familiares de ex-aluno da EAF Guanambi, [abr. 2016].
E15	Familiares de ex-aluno da EAF Guanambi, [jul. 2013].
E21	Ex-aluno da EAF, Professor da EAF/IF Baiano campus Senhor do Bonfim [jul. 2016].
E22	Servidor técnico administrativo da EAF/IF Baiano [maio 2013].
E23	Ex-aluno da EAF Catu, servidor técnico administrativo da EAF/IF Baiano, [jul. 2016].
E24	Ex-aluno da EAF Catu, [jul. 2016].
E25	Professora da EAF/ IF Baiano campus Senhor do Bonfim, [jul. 2016].
E26	Professor da EAF/ IF Baiano campus Senhor do Bonfim, [jul. 2016].
E28	Professor da EAF/ IF Baiano campus Senhor do Bonfim, [jul. 2016].
E29	Professor da EAF/ IF Baiano campus Senhor do Bonfim, [jul. 2016].
Subtotal: 09 ex-alunos; 07 professores(as); 02 técnico administrativo; 02 familiares e 01 ex-presidente do Coneaf.	
Total Geral: 21 entrevistas realizadas.	

Quadro 2A - entrevistas realizadas em Cuba

Código de identificação	Descrição dos entrevistados: vínculo(s) com a instituição, local, mês e ano.
E16	08 professores das disciplinas pedagógicas da Licenciatura em Educação nas áreas da Educação Técnica e Profissional, entrevistas concedidas no <i>Taller científico metodológico sobre la Disciplina Formación Pedagógica General</i> , como parte integrante do curso de posgrado “ <i>La Educación Técnica y profesional en el contexto educativo cubano</i> ” realizado na <i>Universidad Ciencias Pedagógicas “Hector Alfredo Pineda Zaldivar”</i> . [fev. 2015]. Havana – Cuba.
E17	07 professores das disciplinas específicas das áreas de agropecuária, entrevistas concedidas no <i>Taller científico metodológico sobre la Carrera de Agronomía</i> , como parte integrante do curso de posgrado “ <i>La Educación Técnica y profesional en el contexto educativo cubano</i> ” realizado na <i>Universidad Ciencias Pedagógicas “Hector Alfredo Pineda Zaldivar”</i>) [fev. 2015]. Havana – Cuba.
E18	01 Professora que atuou durante a campanha de Alfabetização de Cuba, entrevista viabilizada por meio do curso de posgrado “ <i>La Educación Técnica y profesional en el contexto educativo cubano</i> ” realizado na <i>Universidad Ciencias Pedagógicas “Hector Alfredo Pineda Zaldivar”</i> , [fev, 2015].
E19	02 Gestores do <i>Instituto Pedagógico Villeña-Revolución</i> , entrevistas viabilizadas por meio do curso de posgrado “ <i>La Educación Técnica y profesional en el contexto educativo cubano</i> ” realizado na <i>Universidad Ciencias Pedagógicas “Hector Alfredo Pineda Zaldivar”</i> . [fev. 2015].
E20	01 Diretor de um dos institutos politécnicos cubanos, entrevista concedida em visita organizada pelo Congresso de Pedagogia 2015. [jan. 2015].
E27	01 Representante do Ministério da Educação cubano, entrevista concedida em visita a um dos institutos politécnicos cubanos organizada pelo Congresso de Pedagogia 2015. [jan. 2015].
Total Geral: 20 entrevistas realizadas.	

APÊNDICE C - Ilustrações e tabelas

Quadro 3A - Formação da educação técnica e profissional

Nível	Tempo	H/s	Disciplinas	C.h	%
Téc. Médio	3-4 anos	40	FORMAÇÃO GERAL E BÁSICA (Espanhol - Literatura, História, Cultura Política, Informática, Idioma Estrangeiro, Educação Física, Matemática, Física e Química);	2400	40
			FORMAÇÃO PROFISSIONAL BÁSICA (inclui as disciplinas Técnicas Básicas e as Práticas Básicas; administradas prioritariamente nos politécnicos);	1000	17
			FORMAÇÃO PROFISSIONAL ESPECÍFICA (inclui as disciplinas técnicas específicas e as práticas da profissão);	2700	43
			SUB TOTAL	6100	100
Curso de Qualificação	2 anos	40	FORMAÇÃO GERAL (História, Educação Física, Fundamentos dos Conhecimentos Políticos);	400	12,5
			TÉCNICAS (disciplinas das tecnologias da especialidade que tem um grande peso de práticas da especialidade e pré-profissionais).	2800	87,5
SUB TOTAL				3200	100

Fonte: Cuba (2016)¹²

Tabela 1A - Ocupação populacional e média de pessoas em estabelecimentos agropecuários

Série histórica de 1920 a 2006 (Brasil).

Ano	Ocupação Populacional	Média
1920	6.312.323	9,74
1940	10.159.545	5,33
1950	10.996.834	5,33
1960	15.633.985	4,68
1970	17.582.089	3,57
1975	20.345.692	4,07
1980	21.163.735	4,10
1985	23.394.919	4,03
1995	17.930.890	3,69
2006	16.568.205	3,20

Fonte: Censo Agropecuário (IBGE, 1920/2006).

¹² Disponível em: <<http://educaciones.cubaeduca.cu>>. Acesso em: 17 abr. 2016.

Tabela 1A - Assentamentos de trabalhadores (as) rurais

Ano	Famílias Assentadas	
	Bahia	Brasil
Até 1994	4.455	58.317
1995	3.049	42.912
1996	1.906	62.044
1997	5.419	81.944
1998	6.850	101.094
1999	6.157	85.226
2000	4.006	60.521
2001	3.018	63.477
2002	1.069	43.486
2003	2.584	36.301
2004	5.185	81.254
2005	5.120	127.506
2006	4.689	136.358
2007	1.649	67.535
2008	1.768	70.157
2009	2.444	55.498
2010	1.022	39.479
2011	1.524	22.021
2012	273	23.075
2013	2.504	30.239
2014	2.155	32.019
Total geral	66.846	1.320.463

Fonte: DT/Gab-Monitoria - Sipra Web 31/12/2014 (INCRA, 2014).

Tabela 2A - Escolas agrotécnicas federais subordinadas a COAGRI

Estado	Nome
Alagoas	EAF de Satuba
Amazonas	EAF de Manaus
Bahia	EAF Catu
Ceará	EAF de Crato
	EAF de Iguatu
Espírito Santo	EAF de Alegre
	EAF de Colatina
	EAF de Santa Teresa
Goiás	EAF Urutai
	EAF Rio Verde
Maranhão	EAF de São Luís
	EAF de São João Evangelista
Minas Gerais	Escola Agrícola de Bambuí
	EAF de Salinas
	EAF de Barbacena
	EAF Januária
	EAF Rio Pomba
	EAF Uberaba
	EAF de Inconfidentes
	EAF de Machado
	EAF de Muzambinho
	EAF de Uberlândia
Mato Grosso	EAF Cuiabá
	EAF Cáceres
Pará	EAF de Castanhal
Paraíba	EAF de Sousa
	EAF de Barreiros
Pernambuco	EAF Belo Jardim
	EAF Vitória de Santo Antão
Rio Grande do Sul	EAF de Sertão
	EAF de Bento Gonçalves
Santa Catarina	EAF de Concórdia
Sergipe	EAF de São Cristóvão

Fonte: Brasil (1982)

Tabela 4A - Dados de matrícula e cursos das Escolas Agrotécnicas Federais (EAFs) da Bahia no ano de 2008 e do IF Baiano *Campi* Catu, Guanambi, Senhor do Bonfim e Santa Inês

Nome da instituição/ cursos oferecidos EAF GUANAMBI/IF BAIANO <i>campus</i> Guanambi	Nº de matrícula/ano	
	2008	2014
Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio – PROEJA	74	35
Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio	239	212
Técnico em Agroindústria Integrado ao Ensino Médio	40	107
Técnico Agrícola com Habilitação em Agricultura (Subsequente)	215	134
Técnico Agrícola com Habilitação em Zootecnia (Subsequente)	192	118
Técnico em Meio Ambiente	-	23
Técnico em Eventos	-	06
Técnico em Serviços Públicos	-	20
Técnico em Secretaria Escolar	-	39
Técnico em Agente Comunitário de Saúde	-	28
Tecnólogo em Agroindústria	-	125
Tecnólogo em Análise e Desenvolvimento de Sistemas	-	83
Bacharelado em Engenharia Agrônômica	-	145
Licenciatura em Química	-	132
Total Geral de Matrículas	760	1207
EAF Catu/IF BAIANO <i>campus</i> Catu	2008	2014
Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio	404	259
Técnico em Agropecuária (subsequente)	60	29
Técnico em Operação e Produção de Petróleo	20	26
Técnico de Formação Inicial em Informática integrada ao Ensino Médio – PROEJA	60	-
Técnico em Cozinha – Integrada	-	93
Técnico em Agrimensura – Subsequente	-	45
Técnico em Segurança do Trabalho (Subsequente)	-	22
Técnico em Logística (Subsequente)	-	27
Técnico em Química integrado ao ensino médio	-	171
Técnico em Alimentos integrado ao ensino médio	-	153
Técnico em Serviços Públicos (Subsequente)	-	43
Técnico em Eventos (Subsequente)	-	14
Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas	-	62
Licenciatura em Química	-	94
Especialização em Educação de Jovens e Adultos Com Necessidades Especiais (<i>latu sensu</i>)	-	40
Total Geral de Matrículas	544	1078
EAF Santa Inês/IF BAIANO <i>campus</i> Santa Inês	2008	2014
Técnico Agrícola com Habilitação em Agropecuária integrado ao Ensino Médio	194	261
Técnico Agrícola com Habilitação em Agropecuária – PROEJA	11	27
Técnico Agrícola com Habilitação em Zootecnia integrado ao Ensino Médio	105	182
Ensino Médio	08	-
Técnico em Informática	-	69
Técnico em Alimentos	-	82
Técnico em Serviços Públicos	-	15
Técnico em Agente Comunitário de Saúde	-	30
Total Geral de Matrículas	318	666
EAF Senhor do Bonfim/IF BAIANO <i>campus</i> Senhor do Bonfim	2008	2014
Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio	388	427
Técnico Agrícola com Habilitação em Zootecnia (Subsequente)	113	52
Técnico Agrícola com Habilitação em Agroindústria (Subsequente)	50	-
Técnico em Agropecuária Concomitante (Pronatec)	-	20
Técnico em Alimentos	-	60
Técnico em Meio Ambiente	-	47
Técnico em Segurança do Trabalho	-	24
Técnico em Eventos	-	30
Técnico em Administração	-	118
Técnico em Serviços Públicos	-	102
Técnico em Alimentação Escolar	-	38

Tabela 4A - Dados de matrícula e cursos das Escolas Agrotécnicas Federais (EAFs) da Bahia no ano de 2008 e do IF Baiano *Campi* Catu, Guanambi, Senhor do Bonfim e Santa Inês

(continuação)

Nome da instituição/ cursos oferecidos EAF GUANAMBI/IF BAIANO <i>campus</i> Guanambi	Nº de matrícula/ano	
	2008	2014
Técnico em Agrimensura	-	70
Técnico em Manutenção e Suporte em Informática	-	79
Técnico em Agente Comunitário de Saúde	-	243
Técnico em Transações Imobiliárias	-	40
Técnico em Hospedagem	-	40
Licenciatura em Tecnologia da Informação e Comunicação	-	121
Licenciatura em Ciências Agrárias	-	130
Especialização em Desenvolvimento Sustentável no Semiárido Com Ênfase em Recursos Hídricos (<i>lato Sensu</i>)	-	35
Total Geral de Matrículas	551	1676

Tabela 5A - Oferta das licenciaturas nos *campi* dos institutos federais de origem de EAFs

Institutos Federais (IFs)	Instituições:		Curso de licenciaturas oferecidas:
	Escolas Agrotécnicas Federais (EAFs)		
IF de Alagoas	EAF de Satuba		Não oferece curso de licenciatura;
IF do Amazonas	EAF de Manaus		Previsão – Licenciatura em Ciências Agrárias
	EAF de São Gabriel da Cachoeira		Licenciatura em educação indígena;
IF Baiano	EAF Catu		Licenciatura em Química;
	EAF Guanambi		Licenciatura em Química;
	EAF Santa Inês		Licenciatura em Ciências Biológicas; Licenciatura em Geografia;
	EAF Senhor do Bonfim		Licenciatura em Ciências Agrícolas; Licenciatura em Ciências da Computação;
IF do Ceará	EAF de Crato		Não oferece licenciatura;
	EAF de Iguatu		Não oferece licenciatura;
IF do Espírito Santo ¹³	EAF de Alegre		Licenciatura e Bacharelado em Ciências Biológicas;
	EAF de Colatina		Não conseguiu abrir o site;
	EAF de Santa Teresa		Licenciatura e Bacharelado em Ciências Biológicas;
IF Goiano	EAF de Ceres		Não oferece licenciatura;
	EAF de Codó		Licenciatura em Ciências Agrárias
IF de Maranhão	EAF de São Luís		Licenciatura em Ciências Agrárias
	EAF de São Raimundo das Mangabeiras		Licenciatura em informática Licenciatura em Química
	EAF de São João Evangelista		Licenciatura em Matemática;
IF do Norte de Minas Gerais			Licenciatura em Ciências Biológicas;
	EAF de Salinas		Licenciatura Física; Licenciatura Química; Licenciatura em Matemática;
IF do Sudeste de Minas Gerais			Licenciatura em Ciências Biológicas;
	EAF de Barbacena		Licenciatura Física; Licenciatura Química;
IF do Sul de Minas Gerais			Licenciatura em Ciências Biológicas;
	EAF de Inconfidentes		Licenciatura em Matemática;
	EAF de Machado		Licenciatura em Ciências Biológicas; Licenciatura em Computação;

¹³ No Instituto Federal do Espírito Santo, é oferecido o curso de licenciatura em ciências agrícolas no Campus Itapina, que não era Escola Agrotécnica Federal.

Tabela 5A - Oferta das licenciaturas nos *campi* dos institutos federais de origem de EAFs

(continuação)

Instituições:		Curso de licenciaturas oferecidas:
Institutos Federais (IFs)	Escolas Agrotécnicas Federais (EAFs)	
	EAF de Muzambinho	Licenciatura em Ciências Biológicas; Licenciatura em Educação Física; Programa especial de formação docente;
IF do Triângulo Mineiro	EAF de Uberlândia	Licenciatura em Ciências Biológicas; Licenciatura Química;
IF de Mato Grosso	EAF de Cáceres	Não oferece licenciatura;
IF de Mato Grosso do Sul	EAF de Nova Andradina	Não oferece licenciatura;
IF do Pará	EAF de Castanhal	Licenciaturas em Geografia; Licenciaturas Educação do campo; Licenciaturas da Computação; Licenciatura em Pedagogia.
	EAF de Marabá	Licenciatura em Educação do campo;
IF da Paraíba	EAF de Sousa	Licenciatura em Química;
IF de Pernambuco	EAF de Barreiros	Licenciatura em Química;
	Belo Jardim	Licenciatura em música;
	Vitória de Santo Antão	Licenciatura em Química;
IF do Rio Grande do Sul	EAF de Sertão	Licenciatura em Ciências Agrícolas;
IF Farroupilha	EAF de Alegrete	Licenciatura em Ciências Biológicas, Licenciatura em Matemática; Licenciatura em Química;
IF de Rondônia	EAF de Colorado do Oeste	Licenciatura em Biologia;
IF Catarinense ¹⁴	EAF de Concórdia	Licenciatura em Matemática; Licenciatura em Física;
	EAF de Rio do Sul	Licenciatura em Matemática; Licenciatura em Física;
	EAF de Sombrio ¹⁵	Licenciatura em matemática;
IF Sergipe	EAF de São Cristóvão	Não oferece licenciatura;
IF do Tocantins	EAF de Araguatins	Licenciatura em Ciências Biológicas; Licenciatura em computação;

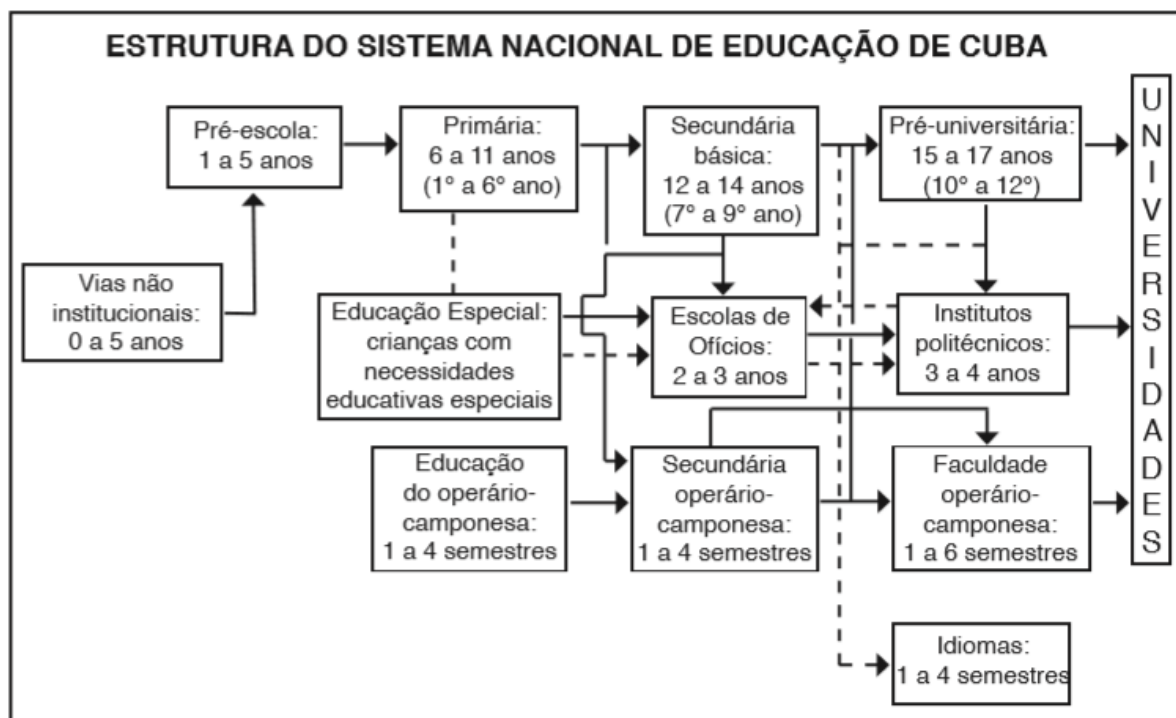
Fonte: Brasil (2015)

¹⁴Atualmente IF Catarinense *campus* Araquari oferece o curso de licenciatura em ciências agrícolas. Contudo, esse *campus* não era Escola Agrotécnica Federal, e, sim, Escola Agrícola vinculada a Universidade Federal de Santa Catarina.

¹⁵A Escola Agrotécnica Federal de Sombrio foi transformada, em 2008, em IF Catarinense Campus Sombrio e, depois, foi novamente transformada em campus avançado, incorporado ao Instituto Federal Catarinense Campus Santa Rosa do Sul.

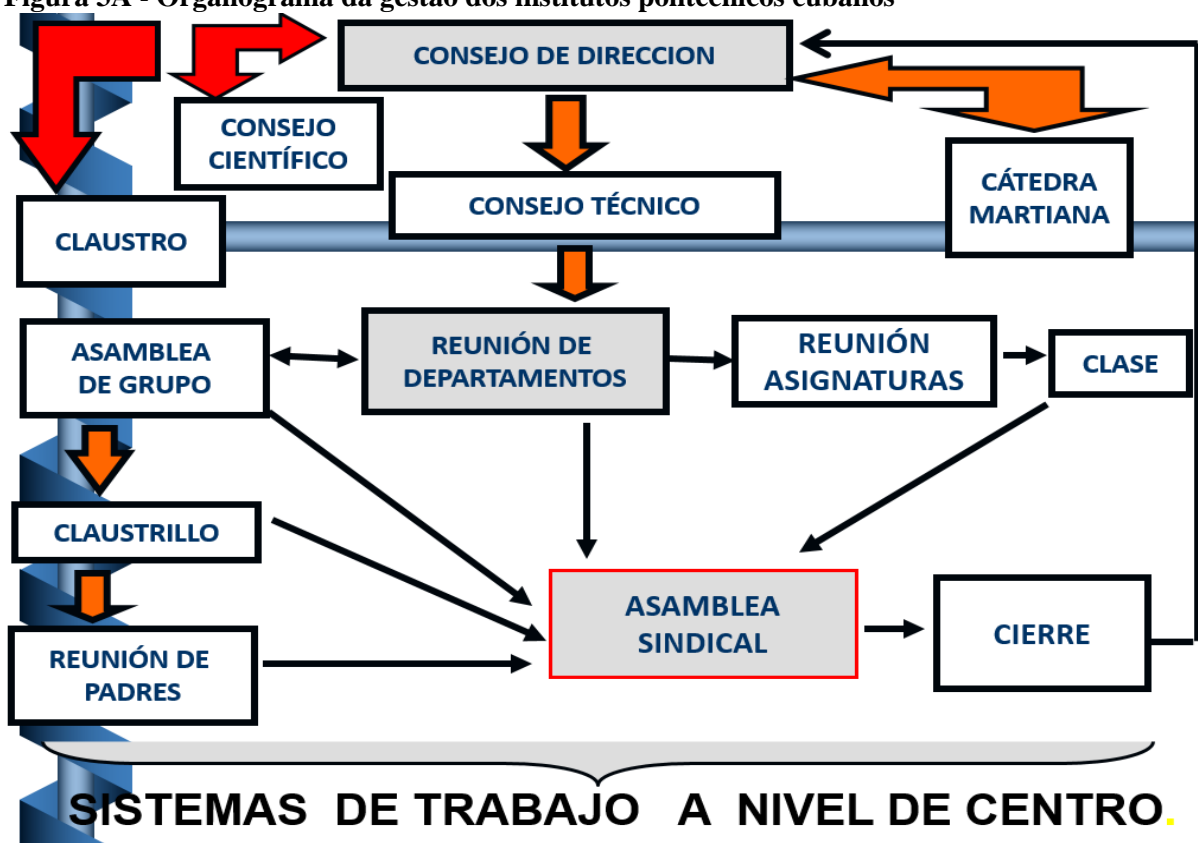
ANEXO A - Ilustrações e tabela

Figura 2A - Estrutura do sistema nacional da educação cubano



Fonte: Quinteiro López (2011).

Figura 3A - Organograma da gestão dos institutos politécnicos cubanos



Fonte: Apresentação do diretor de ensino do *Instituto Politécnico de Agropecuaria Villeña – Revolución*.

Tabela 6A - Titulação docente por área e campus do IF Baiano

UNIDADE	Total Docentes	Número de Docentes por Jornada/Regime de Trabalho			Titulação do Corpo Docente				
		20h	40h	DE	Gra	Ap	Esp	Msc	Dr
Bom Jesus da Lapa	24	-	-	24	2		11	6	5
Catu	75	1	6	68	1	2	13	39	20
Governador Mangabeira	25	-	14	21	3	-	3	13	6
Guanambi	67	-	1	66	2	1	9	32	23
Itapetinga	36	-	4	32	1	-	7	17	11
Reitoria	18	-	-	18	-	-	2	9	7
Santa Inês	74	-	3	71	5	-	11	42	16
Senhor do Bonfim	62	-	4	58	3	-	13	30	16
Teixeira de Freitas	54	-	-	54	-	-	7	33	14
Uruçuca	47	-	-	47	3	2	10	27	5
Valença	43	-	-	43	-		6	26	11
	525	1	20	502	20	5	92	274	134

Fonte: Plano de Desenvolvimento Educacional (IF BAIANO, 2015)

Tabela 7A - Vagas para o cargo de professor de ensino básico, técnico e tecnológico do IF baiano

Áreas	Pré-requisitos:	nº vagas
Administração	diploma ou certificado de conclusão de curso de nível superior, em nível de Graduação em Administração, devidamente registrado, fornecido por instituição de ensino superior reconhecida pelo Ministério da Educação.	7
Administração Rural	diploma ou certificado de conclusão de curso de nível superior, em nível de Graduação em Administração ou Graduação em Administração Rural ou Graduação em Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural, devidamente registrado, fornecido por instituição de ensino superior reconhecida pelo Ministério da Educação.	2
Agronomia/Fitopatologia	diploma ou certificado de conclusão de curso de nível superior, em nível de Graduação em Engenharia Agrônômica, devidamente registrado, fornecido por instituição de ensino superior reconhecida pelo Ministério da Educação.	1
Ciência da Computação	diploma ou certificado de conclusão de curso de nível superior, em nível de Graduação em Informática ou Graduação em Ciência da Computação ou Graduação em Sistemas de Informação ou Graduação em Análise e Desenvolvimento de Sistemas ou Graduação em Processamento de Dados ou Graduação em Tecnologia em Processamento de Dados ou Graduação em Tecnologia da Informação ou Graduação em Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas, devidamente registrado, fornecido por instituição de ensino superior reconhecida pelo Ministério da Educação.	12
Ciência e Tecnologia de Alimentos	diploma ou certificado de conclusão de curso de nível superior, em nível de Graduação em Engenharia de Alimentos, devidamente registrado, fornecido por instituição de ensino superior reconhecida pelo Ministério da Educação.	2
Ciência e Tecnologia de Alimentos/Agroindústria	diploma ou certificado de conclusão de curso de nível superior, em nível de Graduação em Engenharia de Alimentos ou Graduação em Tecnólogo em Alimentos ou Graduação em Tecnólogo em Agroindústria, devidamente registrado, fornecido por instituição de ensino superior reconhecida pelo Ministério da Educação.	4

Tabela 7A - Vagas para o Cargo de Professor de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do IF

Baiano

(continuação)

Áreas	Pré-requisitos:	nº vagas
Educação do Campo	diploma ou certificado de conclusão de curso de nível superior, em nível de Licenciatura em Pedagogia ou Licenciatura em Educação do Campo ou Licenciatura em Ciências Agrárias ou Licenciatura em Ciências Agrícolas, devidamente registrado, fornecido por instituição de ensino superior reconhecida pelo Ministério da Educação.	1
Engenharia Agrícola	diploma ou certificado de conclusão de curso de nível superior, em nível de Graduação em Engenharia Agrícola, devidamente registrado, fornecido por instituição de ensino superior reconhecida pelo Ministério da Educação	4
Engenharia da Agrimensura	diploma ou certificado de conclusão de curso de nível superior, em nível de Graduação em Engenharia da Agrimensura, devidamente registrado, fornecido por instituição de ensino superior reconhecida pelo Ministério da Educação.	3
Engenharia Química	diploma ou certificado de conclusão de curso de nível superior, em nível de Graduação em Engenharia Química ou Graduação em Química Industrial devidamente registrado, fornecido por instituição de ensino superior reconhecida pelo Ministério da Educação.	1
Estatística	diploma ou certificado de conclusão de curso de nível superior, em nível de Graduação em Estatística ou Graduação em Matemática, devidamente registrado, fornecido por instituição de ensino superior reconhecida pelo Ministério da Educação.	1
Gastronomia	diploma ou certificado de conclusão de curso de nível superior, em nível de Graduação em Gastronomia, devidamente registrado, fornecido por instituição de ensino superior reconhecida pelo Ministério da Educação.	1
Geociência	diploma ou certificado de conclusão de curso de nível superior, em nível de Graduação em Geociências ou Graduação em Geografia, devidamente registrado, fornecido por instituição de ensino superior reconhecida pelo Ministério da Educação.	1
Medicina Veterinária	diploma ou certificado de conclusão de curso de nível superior, em nível de Graduação em Medicina Veterinária, devidamente registrado, fornecido por instituição de ensino superior reconhecida pelo Ministério da Educação.	4
Sociologia	diploma ou certificado de conclusão de curso de nível superior, em nível de Licenciatura Sociologia ou Graduação em Ciências Sociais, devidamente registrado, fornecido por instituição de ensino superior reconhecida pelo Ministério da Educação.	9
Zootecnia	diploma ou certificado de conclusão de curso de nível superior, em nível de Graduação em Zootecnia, devidamente registrado, fornecido por instituição de ensino superior reconhecida pelo Ministério da Educação.	8
Zootecnia/Genética	diploma ou certificado de conclusão de curso de nível superior, em nível de Graduação em Zootecnia, devidamente registrado, fornecido por instituição de ensino superior reconhecida pelo Ministério da Educação.	1
Zootecnia/Produção Animal	diploma ou certificado de conclusão de curso de nível superior, em nível de Graduação em Zootecnia, devidamente registrado, fornecido por instituição de ensino superior reconhecida pelo Ministério da Educação.	1
Zootecnia/Produção Animal não Ruminante	diploma ou certificado de conclusão de curso de nível superior, em nível de Graduação em Zootecnia, devidamente registrado, fornecido por instituição de ensino superior reconhecida pelo Ministério da Educação.	1

Fonte: Edital nº 65/2015, de 17 de setembro de 2015 do Concurso Público para Provimento de Cargo de Professor de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do IF Baiano (IF BAIANO, 2015).

ANEXO B - Nota Técnica dos diretores dos campi do IF Baiano

Nota informativa

Diante do atual cenário vivenciado pelas Instituições Federais de Educação do País, os Diretores Gerais dos Campi do Instituto Federal Baiano, abaixo consignados, estarecidos com os cortes previstos na planilha orçamentária para o exercício 2017, apresentada pela Reitoria, bem como, pelo resultado das sucessivas supressões verificadas nos últimos anos, conforme a planilha demonstrada em anexo, vimos tornar público nosso manifesto em relação aos possíveis impactos negativos para o desenvolvimento das atividades concernentes ao Ensino, Pesquisa e Extensão, primordialmente, para as Unidades já implantadas e em funcionamento, a citar:

1. Impossibilidade de manutenção dos contratos continuados, tais como água, energia elétrica, telefone, terceirizações, dentre outros;
2. Inviabilidade de funcionamento de refeitórios e residências estudantis;
3. Fechamento das Unidades Educativas de Campo (projeto de produção), com a perda dos plantéis existentes e o sucateamento das instalações;
4. Comprometimento da oferta de vagas e inclusive inviabilização da abertura de novos cursos.

Diante do exposto, os Diretores Gerais do IF Baiano estão unindo esforços no sentido de reavaliar as condições de funcionamento do nosso Instituto e aguardam uma reconfiguração do quadro apresentado, de forma a permitir a garantia de funcionamento pleno dos Campi

Aécio José Araújo Bastos/Quarte/Senhor do Bonfim

Ariomar Rodrigues dos Santos/Bom Jesus da Lapa

Euro Oliveira de Araújo/Iruçuém

Mangêlo Falcon Silveira/Mangabeira

Marcelito Trindade Albuquerque Teixeira de Freitas

Nelson Vieira da Silva/Santa Inês

Oswaldo Santos de Brito/Catá

Roberto Carlos Santana Lima/Guanambi