

Revisitando a história da educação profissional no Brasil: uma revisão de literatura com foco no Ensino Agrícola¹

*Thiago Wallace Rodrigues dos Santos Lopes
Milena Vieira de Faria Ferreira
Breno Reis Corrêa Arigoni (*)*

Algumas questões para iniciar a conversa

Desde o período colonial, é possível notar que houve muitas tendências surgindo no campo que toca à educação, mas em relação à formação de alunos no presente, podemos dizer, conforme Palomanes (2012, p.13), que “o século XXI coloca os educadores, mais do que nunca, frente à necessidade de uma reavaliação da formação dos alunos e do papel do professor no que se refere às práticas pedagógicas voltadas a alcançar os objetivos a que se propõe a educação formal”.

É a partir desta visão que a educação formal se renova, entendendo-se, porém, que há a necessidade de reformulação no modo como as atividades e práticas docentes se desenvolvem nos processos de ensino e de aprendizagem, principalmente quando tratamos da Educação Profissional de nível médio, o Ensino Médio Técnico, a qual, desde o *decreto n.º 5.154 de 23 de julho de 2004*, voltou a ser oficialmente articulada à formação propedêutica (básica, introdutória, preparatória) de nível médio.

Uma das possibilidades de aprimorar estes processos é a proposta de abordagem interdisciplinar, pois é sob uma orientação interdisciplinar que podemos efetivar e

¹ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

(*) *Thiago Wallace Rodrigues dos Santos Lopes* é doutorando em Letras – Língua Portuguesa –, com bolsa da CAPES, pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro; membro dos grupos de pesquisas Estudos Linguísticos, Multiletramentos e Ensino de Língua Portuguesa (ELMEP/CNPq) e Descrição e Ensino de Língua: pressupostos e práticas (CNPq). É mestre em Letras – Língua Portuguesa (UERJ) e técnico em Agroecologia (CTUR). *Milena Vieira de Faria Ferreira* é licencianda em Ciências Agrícolas (UFRRJ), com atuação na área de Equideocultura, no projeto de Iniciação Científica: Análise de associação genômica e utilização de redes neurais artificiais em características morfométricas de Equinos da raça campolina do estado do Rio de Janeiro; Técnica em Agroecologia (CTUR). *Breno Reis Corrêa Arigoni* é graduando em Medicina Veterinária (UFRRJ); monitor da disciplina Biofísica, com atuação no Laboratório de Psicofarmacologia e Comportamento, além de membro da Liga de Cardiologia e Doenças Respiratórias Jonimar Paiva (LiCardio - JP).

operacionalizar a articulação entre as diversas áreas profissionais e os conhecimentos ditos gerais. Nesse viés, Silva e Pinto (2009, p. 3) afirmam que

ensinar, então, segundo uma perspectiva interdisciplinar e, portanto, tendo em vista trabalhar com objetos complexos, envolve, no mínimo, sair dos limites fixos das previsibilidades disciplinares e lançar-se nas zonas movediças das incertezas; pois é aí que reside o múltiplo e com ele o poder criador do não previsível. [...].

Colocamo-nos, assim, diante do desafio de implantar a interdisciplinaridade na escola, ao entendermos, ainda segundo Silva e Pinto (2009, p. 3), que “[...] as abordagens multidisciplinar, pluridisciplinar e interdisciplinar fundamentam-se nas mesmas bases que são as disciplinas, ou seja, o recorte do conhecimento [...]”. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (BRASIL, 2013), formas eficazes para aliar os diversos conhecimentos, ensinados na escola, de modo a levar os discentes a compreendê-los como um todo e não como elementos individuais e sem ligação entre eles.

Diante da exposição de todas as mudanças que os sistemas de ensino vêm sofrendo, entendemos que se faz necessário um olhar para a história da educação brasileira, para que possamos compreender o contexto sócio-histórico da implementação e do desenvolvimento da Educação Profissional no Brasil e as discussões que trouxe e traz à voga.

A questão da educação profissional

Os desdobramentos da Educação Profissional brasileira começam a aparecer ainda no período colonial, pois, por mais que não tenha acontecido uma sistematização das modalidades educacionais naquele momento histórico, as relações de ensino desses séculos deixaram profundas marcas na dualidade entre a educação propedêutica e a dita profissional, visto que a mão de obra para os ofícios inerentes à vida na colônia dava-se na experiência vivida diariamente, enquanto a educação formal clássica e intelectual, oferecida pela Companhia de Jesus, era reservada para aos filhos dos colonizadores.

Essa dualidade, educação formal e intelectual para os mais abastados e Educação Profissional para a população carente, perpassa diversos momentos da história da Educação Profissional brasileira. De acordo com Caires e Oliveira (2016, p. 27), “os colégios e as residências dos jesuítas foram, também, os primeiros núcleos de formação para o trabalho, através das oficinas de carpintaria, de ferraria, de obras de construção, de pintura, de olaria, de tecelagem e de fabricação de medicamentos”, propiciando, mesmo sem uma sistematização, a primeira imagem de Educação Profissional.

A primeira organização educacional acontece ainda no período do Brasil colônia com a viagem da corte portuguesa em 1808 para o país e a transferência da sede do império para a colônia, pois “a vinda de D. João VI com a família real para o Brasil foi um marco histórico para a promoção de mudanças políticas, sociais, econômicas, culturais e educacionais que vieram a ocorrer” (CAIRES; OLIVEIRA, 2016, p. 29). É nesse cenário que se cria, em 1809, o Colégio das Fábricas, o primeiro órgão público visando à formação de aprendizes e de artistas. Essa instituição, porém, funcionou até o ano de 1811, desativada oficialmente em 1812.

Desse período em diante, “pelo espaço de mais de um século, todas as casas de órfãos ou crianças abandonadas passaram a ministrar instrução de base manual” (CAIRES; OLIVEIRA, 2016, p. 31), dando prioridade à formação de mão de obra braçal, retomando a dualidade educacional entre as modalidades propedêutica e profissional. Enquanto se desenvolvia uma classe cultural para a camada senhoril da sociedade, os indígenas, os negros e os ditos desafortunados tinham a necessidade de lutar por sua sobrevivência cultural e social (CAIRES; OLIVEIRA, 2016).

Durante o período imperial, contudo, houve alguns avanços significativos, pois a promulgação da independência em 07 de setembro de 1822 traz ao país um novo regime administrativo e político, que proporciona mudanças ao sistema educacional. A primeira Constituição Brasileira, outorgada em 25 de março de 1824, tratava da educação em seu *art.º 179*, embora fizesse menção à gratuidade da educação primária e à organização de colégios e universidades, de acordo com Caires e Oliveira (2016), não apresentou mudanças significativas no tocante à Educação Profissional. Pelo contrário, houve manutenção da visão dual da educação, uma vez que a referida Constituição não tratou da questão do ensino de ofícios.

O ano de 1826 é marcado pela tramitação da lei que organizava, pela primeira vez, a educação brasileira, estabelecendo a divisão do ensino público em diferentes níveis estruturais. E em 15 de outubro de 1827, “o imperador d. Pedro I aprovou uma ambiciosa lei que estabelecia ‘a criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares populosos do Império’” (CORDÃO; MORAES, 2017, p. 38). Ainda segundo os autores Cordão e Moraes (2017, p. 38), essa lei motiva, até hoje, a comemoração do dia do professor no dia 15 de outubro. Aprovado o projeto e estruturados os níveis de ensino, decidiu-se também que “[...] os estabelecimentos responsáveis por ministrá-los fossem, assim, denominados: Pedagogias (Primeiro Grau); Liceus (Segundo Grau); Ginásios (Terceiro Grau); e Academias (Nível Superior)” (CAIRES; OLIVEIRA, 2016, p. 36), contudo, o documento ainda não trazia referência à nomenclatura própria ao ensino profissionalizante.

O Império reservou para si a responsabilidade de cuidar apenas do ensino superior e dos níveis educacionais (primeiro e segundo graus) sediados no município da corte, deixando a cargo das províncias a organização e ministração da Educação Primária e a Secundária que estivessem dentro das suas jurisdições. Essas instituições funcionaram num método de “ensino mútuo” no qual “[...] uma pessoa pode ensinar tudo quanto sabe” (CORDÃO; MORAES, 2017, p. 38). Tal pessoa era chamada de tutor e acompanhada de perto por monitores que tinham como função ensinar os tutores a ensinar (CAIRES; OLIVEIRA, 2016).

O período imperial marca a Educação Profissional de duas maneiras: a primeira é a autorização, em 10 de abril de 1830, para que fossem instaladas as escolas normais, que ficaram a cargo da Sociedade Auxiliadora da Indústria Nacional. Tais instituições, segundo Cordão e Moraes (2017, p. 39), ministravam “cursos especiais para os trabalhadores da indústria, da lavoura, e do comércio. Essas escolas serviram de inspiração para a criação dos futuros liceus de artes e ofícios”. A segunda foi a criação, em 2 de dezembro de 1837, do Imperial Colégio Pedro II, responsável por disseminar à educação secundária, saberes de cunho humanísticos e literários, “por muito tempo, referência nacional para esse nível de ensino”, segundo Caires e Oliveira (2016, p. 38). Cordão e Moraes (2017, p. 39) consideram que “essa foi uma das iniciativas mais importantes do Império no campo da instrução pública”, motivo pelo qual ele assumiu o *status* de colégio-padrão do Império, passando, posteriormente, a dedicar-se também à Educação Profissional.

Outro fato importante para a Educação Profissional, que ocorre durante o Império, foi a fundação de asilos, onde as crianças recebiam a instruções referentes ao Primeiro Grau e à capacitação para um ofício. Esses asilos, contudo, retomavam a dualidade de fragmentação entre a educação humana e literária e a profissional, visto que, segundo Caires e Oliveira (2016, p. 39), “o direcionamento discriminatório e assistencialista que era reservado ao aprendizado de ofícios manuais [...] se peculiarizava por ser um ensino necessário à indústria”. Observa-se, então, que esses ensinamentos eram prestados apenas às crianças de origem social desprestigiada, aos órfãos, aos escravos (negros e indígenas), os quais, além desses ofícios manuais, recebiam apenas o ensino primário, o que não lhes permitia ascender socialmente. Tal situação se agravou porque durante muito tempo a Educação Profissional era usada para manutenção do *status* social dos educandos. Caires e Oliveira (2016, p. 40) afirmam que

a partir de meados do século XIX, o aumento da produção manufatureira e a expansão da economia cafeeira, ligada ao setor agroexportador, impulsionaram o desenvolvimento de sociedades civis, direcionadas para o amparo de órfãos e o ensino

de artes e ofícios. Essas entidades contaram com a contribuição de sócios, doações de benfeitores e dotações governamentais, viabilizadas pela influência do Estado, que atuavam nessas sociedades. Esses recursos, provenientes do poder público assumiram importante papel na manutenção das escolas de ofícios que foram criadas por essas organizações.

Outro momento em que essa dualidade fica evidente e mostra o despreparo social para a inclusão desses aprendizes de ofícios, principalmente os de origem escrava, foi a extinção do regime escravocrata pela *lei n.º 3.353 de 13 de maio que 1888*, a qual ficou conhecida como Lei Áurea. É importante frisar que os escravos deram importante contribuição para o desenvolvimento socioeconômico e cultural, mas que essa colaboração não foi, e não é, reconhecida. Além disso, o longo período de escravidão, 400 anos, segundo Caires e Oliveira (2016, p. 41-2), “corroborou a discriminação e o preconceito dirigidos aos ofícios manuais” e aos escravos, em sua maioria, negros trazidos de diversas regiões do continente africano.

Com o advento da República, em 15 de novembro de 1889, instaura-se a necessidade de se pensar em novas formas de reger o ensino público do país, pois havia a urgência de que o território nacional tomasse um rumo que acompanhasse o desenvolvimento pelo qual estava passando. Nesse momento histórico, de acordo com Kunze (2009), o Brasil possuía uma economia agroexportadora, que passava por profundas transformações e precisava de novo fôlego. Dadas estas condições, o governo começou a traçar a fundamentação e a estruturação de um ensino profissionalizante, pois “a conjuntura decorrente desses fatores alterou o panorama socioeconômico da produção e da organização do trabalho, tornando necessário o aumento da implementação e sistematização da Educação Profissional e a ampliação do público a ser atendido por essa modalidade”, como observam Caires e Oliveira (2016, p. 44). Segundo Kunze (2009, p. 11),

o propósito de oferecer ao povo, que se aglutinava nas cidades, uma profissão, uma ocupação ou um ofício por meio do ensino profissional significava, especificamente, a geração de maiores incentivos ao trabalho e mão-de-obra às indústrias que começavam a surgir no país, devido às mudanças que vinham ocorrendo na sua economia agrário-exportadora.

As questões acerca da Educação Profissional, neste período, ressurgem a partir do propósito de gerar mão de obra qualificada para atender ao desenvolvimento econômico do país. A princípio, essa educação, a modelo do que acontecia no Império, não ficou a cargo do governo federal, mas sob a responsabilidade e a supervisão dos governos estaduais. O governo federal, no entanto, mobilizou-se para a organização desta rede de ensino e seus objetivos desde os primeiros momentos de Educação Profissional (KUNZE, 2009). Em 8 de novembro de 1890,

aconteceu a chamada reforma Benjamin Constant, a qual foi regulamentada pelo *Decreto n.º 981*. Segundo Cordão e Moraes (2017, p. 39), “essa reforma instituiu o regulamento da instrução primária e secundária no período republicano e exerceu enorme influência na educação nacional na passagem para o século XX, nela incluída a educação profissional”.

Mesmo não sendo responsabilidade administrativa do governo federal, este sempre esteve presente no âmbito da educação profissional, de modo a fazer com que ela se tornasse uma rede proveitosa e eficaz, do ponto de vista governamental. A partir desse momento, iniciou-se a estruturação de uma rede nacional de educação profissional, apesar de ainda haver discussões entre uma Educação Profissional ou um Ensino Técnico. Somente em 23 de setembro de 1909, Nilo Peçanha, então presidente da república, criou, por meio do *Decreto n.º 7.566*, em cada capital do país, uma escola de aprendizes artífices, totalizando dezenove escolas, que ministravam o ensino profissional e o primário de forma gratuita. Assim, surge a rede federal de ensino profissional formada por diversas escolas de ofícios; essas, por sua vez, assemelhavam-se aos Liceus de Artes e Ofícios.

As escolas de artífices tinham como função inicial a formação de mão de obra trabalhadora que desse conta das atividades industriais desenvolvidas em cada estado. É preciso, contudo, dar atenção ao fato de que, no início, os patronatos (algumas escolas de aprendizes artífices) e as escolas de Aprendizado Agrícola, ao terem essa ideia de inclusão dos menos favorecidos na sociedade, acabavam utilizados como uma "prisão" disfarçada para aqueles considerados "marginais". Se pegassem alguém fazendo algo "errado" às vistas da sociedade, era levado aos patronatos para aprender práticas relacionadas às indústrias da época, como artífices.

Retoma-se, então, a falsa política de assistencialismo apresentada durante o período imperial, no qual se dizia que a intenção dessas escolas era dar oportunidade à classe do proletariado, desfavorecida de bens, pois assim seria possível à classe operária obter maior renda, quando, na realidade, o que se pretendia era o fornecimento de mão de obra à indústria, em ótima fase de desenvolvimento no país. Por esse motivo, Kunze (2009, p. 14-5) afirma que “o público alvo referido era o considerado desdido da riqueza que, por essa condição, estava ‘sem horizontes’, à margem da sociedade e desvinculado dos setores produtivos, engrossando um grupo urbano periférico obstaculizador do desenvolvimento do país e causador do medo”.

Vistos como obstáculos, os filhos dos operários tornam-se o público principal das escolas de artífices por todo o país. A criação da rede federal de Educação Profissional objetivava formar mão de obra que atendessem às indústrias que surgiam. O público a ser

"alcançado" eram aqueles adolescentes à margem da sociedade, os desfavorecidos economicamente. Assim, as escolas de aprendizes artífices começaram a crescer e a abranger outras áreas além das indústrias. Ao se levar em consideração que havia outras áreas no país em desenvolvimento, começa a expansão da rede federal de Ensino Profissional e Técnico.

Ao passar por uma visão geral, pode-se entender que a implantação do Ensino Profissional no Brasil ocorreu sem problemas ou questionamentos por parte tanto da sociedade quanto de profissionais da área de educação. Ciavatta e Ramos (2011, p. 27) dizem que “a dualidade e fragmentação no ensino médio e a educação profissional devem ser compreendidas não apenas na sua expressão atual, mas também nas raízes sociais que as alimentam”. Essas cresceram, como já apontamos, desde os primeiros passos da educação brasileira no período colonial, o que nos leva a entender que não houve consenso acerca de como a Educação Profissional se desenvolveria e nem de que maneira seria integrada ao ensino médio. Tal modalidade educacional carregou marcas da divisão social presente durante o período do Brasil colônia, pois, segundo Ciavatta e Ramos (2011, p. 28),

[...] no caso do ensino médio e da educação profissional, essa visão dual e fragmentada expressa-se, historicamente, desde a colônia, pela reprodução das relações de desigualdade entre as classes sociais, na separação entre educação geral, como preparação para os estudos superiores, e preparação imediata para o mercado de trabalho, funcional às exigências.

Na verdade, a Educação Profissional oferecida colocava-se como uma espécie de manobra do governo para a formação de mão de obra e não preparava os seus alunos para as outras esferas de estudo, tornando-se evidente a discrepância na qualidade de um e de outro ensino. Isso se agravava pelo fato da Educação Profissional, inicialmente, ter sido oferecida, apenas, a filhos das classes sociais mais pobres e a pessoas consideradas marginais. Esses cursos eram mais rápidos, visto que visavam a atender ao mercado de trabalho, agroexportador e industrial, e não se preocupavam em preparar o seu público para uma possível “ascensão social”, oferecida pelos cursos superiores, para os quais só os alunos de cursos propedêuticos, os filhos da elite, eram preparados.

Os fatos foram acumulando-se e criando uma visão de que os cursos profissionais eram formação apenas para as classes mais baixas da sociedade e, por este motivo, não necessitavam de maior atenção e incentivo fiscal. Tal visão foi reafirmando-se com a ideia da dualidade entre as classes sociais, moldada pelos ideais escravocratas da colônia, gerando-se, então, cada vez mais, e melhores, oportunidades, especialmente para os filhos das elites. Corroborando tal reflexão, observa-se, de acordo com Ciavatta e Ramos (2011, p. 29-30) que

[...] as leis Orgânicas do Ensino Industrial e do Ensino Secundário e a criação do Senai, em 1942, determinam a não equivalência entre os cursos propedêuticos e os técnicos, associando os currículos enciclopédicos à formação geral como expressão concreta de uma distinção social mediada pela educação [...].

A Educação Profissional foi utilizada, durante muito tempo, como mecanismo de divisão de classes, com o qual se separavam os alunos preparados para o mercado de trabalho e aqueles preparados para a continuação dos estudos e formação acadêmica superior. Esse projeto de Ensino Técnico vai vigorar até a década de 1980. É durante esse período que “[...] a luta dos educadores comprometidos com a educação pública e a superação das desigualdades de classe em todas as suas expressões e, particularmente, na educação, foi pela defesa da educação unitária, omnilateral e politécnica”, segundo Ciavatta e Ramos (2011, p. 30).

Essa luta vai fazer com que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação seja revista e em 20 de dezembro de 1996 promulgue-se a *Lei n. 9394* de 1996, a qual deixa de ver o Ensino Médio como preparação para o trabalho e passa a considerá-lo como uma etapa preparatória para vida. Passa-se ao desenvolvimento de formas de ensino-aprendizagem em que o aluno se adapte às inconstâncias do mundo, o que se dá por meio de competências genéricas e flexíveis (CIAVATTA; RAMOS, 2011). O *Decreto n.º 5.154* de 23 de julho de 2004 sentenciou o fim das discussões da dualidade e da fragmentação da educação, trazendo de volta a articulação entre as Educações Profissional e Propedêutica. O fato torna-se concreto, pois o texto do desse Decreto afirma:

Art. 4º A educação profissional técnica de nível médio, nos termos dispostos no § 2º do art. 36, art. 40 e parágrafo único do art. 41 da Lei n. 9.394, de 1996, será desenvolvida de forma articulada com o ensino médio, observados:

- I - os objetivos contidos nas diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação;
- II - as normas complementares dos respectivos sistemas de ensino; e
- III - as exigências de cada instituição de ensino, nos termos de seu projeto pedagógico.

§ 1º A articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio dar-se-á de forma:

- I - integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno;*
- II - concomitante, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o ensino médio, na qual a complementaridade entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso, podendo ocorrer:*

- a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;

- b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; ou
- c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando o planejamento e o desenvolvimento de projetos pedagógicos unificados;

III - subsequente, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio. (BRASIL, 2004, Grifos nossos)

Nesse momento, surgem novas ideias que buscam atender à visão de articulação entre os conteúdos propedêuticos e os profissionais, visando ao desenvolvimento de um Ensino Médio Técnico que trabalhe a integração não apenas no nome do curso, mas também na prática. Começam, então, a surgir cursos profissionais integrados ao ensino médio, nos quais os alunos aprendiam conteúdos propedêuticos e técnico-profissionais. Busca-se, ainda hoje, que os ensinos e seus conteúdos sejam ministrados de forma a conversar uns com os outros, porém, o que se deu foi mais uma fragmentação do ensino por meio da compartimentalização dos saberes. Hoje, a Educação Profissional repercute outra visão, mas ainda vive uma fragmentação dos conhecimentos, que vem sendo combatida de diversas formas e com muitas pesquisas. Ainda é preciso muito para podermos ver uma real integração entre os cursos técnicos e o Ensino Médio.

O desenvolvimento do ensino técnico agrícola

Dado que “a prosperidade econômica no Brasil, no final do século XIX e início do século XX, se orientava por meio da atividade agroexportadora – cultura do café [...]” (SOBRAL, 2009, p. 80), evidenciou-se a necessidade de um ensino profissional voltado para área de produção agropecuária em especial. Com isso, começam a surgir as escolas agrotécnicas federais, que atuavam no Ensino Técnico Profissional na área das Ciências Agrárias, ou seja, na área de produção de alimentos de origem animal e vegetal. Outro fator que corrobora o desenvolvimento dessas escolas é o já citado *Decreto n.º 7.566* de 23 de janeiro de 1909, que cria as escolas de aprendizes artificiais. Cordão e Moraes (2017, p. 40) afirmam que

esse período ainda assistiu a um grande incremento do ensino agrícola, inicialmente voltado para a formação de chefes de cultura, administradores e capatazes. Entretanto, ainda em 1908 foram criadas três escolas médias ou teórico-práticas em agricultura e oito escolas de aprendizado agrícola.

Segundo Sobral (2009), a força econômica gerada pela agricultura do Brasil propiciou que viesse à tona o *Decreto n.º 8.319* de 20 de novembro de 1910, gerador da primeira regulamentação acerca do ensino agrícola no país, o qual passou a ser dividido em quatro etapas: Ensino Agrícola Superior, Ensino Agrícola Médio, Aprendizes Agrícolas e Ensino

Primário Agrícola. Além disso, esse decreto também define as finalidades principais do ensino agrícola: “a instrução técnica profissional relativa à agricultura e às indústrias correlatas, compreendendo: Ensino Agrícola, Ensino de Zootecnia, Ensino de Indústrias Rurais e Ensino de Medicina Veterinária” (BRASIL, 1994).

As escolas agrotécnicas deveriam dar conta desses conteúdos, com o intuito de formar bons técnicos agrícolas, preparados para desenvolver trabalhos e atividades nas quatro áreas que o decreto delimita. Algumas Escolas de Aprendizizes Artífices começam a tomar um novo perfil e a desenvolver uma prática voltada para o ensino agrícola, passando, dessa forma, a escolas especializadas na formação de técnicos agrícolas.

Além do *Decreto n.º 8.319* de 1910, outra motivação para desenvolvimento e fortalecimento das escolas de ensino agrícola foi a incapacidade das indústrias urbanas de absorverem toda a mão de obra gerada pelas Escolas de Artífices, fato que estava aumentando o deslocamento migratório. Uma das opções para diminuí-lo foi a fixação do homem no campo, por meio da educação, não qualquer educação, mas uma que o tornasse capaz de lidar profissionalmente com a terra que lhe pertencia, segundo Kunze (2009). Neste momento, diz-nos Paiva (1987 *apud* SOBRAL, 2009, p. 83),

inicia-se [...] o “ruralismo pedagógico”, como tentativa de fazer o homem do campo compreender o “sentido rural da civilização brasileira” e de reforçar os seus valores a fim de prendê-lo à terra, para tanto era preciso adaptar os programas e currículos ao meio físico e à “cultura rural”.

O Ruralismo Pedagógico consistia em ideias que abandonavam a visão de uma escola literária que, do ponto de vista desses ideologistas, desenraizava o homem da terra e apresentava uma visão de ambiente escolar em que se valoriza a prática e os conhecimentos técnicos ligados à terra. Para combater a dicotomia *escola acadêmica* e *escola profissional*, surgida a partir dessas ideologias, promulga-se, em 1932, o *Manifesto dos Pioneiros*, buscando uma renovação em toda a educação brasileira e na estruturação do ensino, isto é, um sistema educacional e educativo que levasse o indivíduo a uma formação integral, o que, de acordo com Sobral (2009), não foi possível em um primeiro momento.

Com a Constituição de 1934, a responsabilidade de elaborar as diretrizes educacionais passa à União, que deveria traçá-las para todo o território nacional, pois essas escolas seguiriam o mesmo padrão. Nesse momento, o cenário industrial sofre uma grande expansão, o que faz a educação técnico-industrial entrar nos debates acerca da construção dos parâmetros educacionais para o Ensino Técnico. Em meio às discussões, estabeleceu-se a primeira

regulamentação acerca do ensino agrícola em nível médio, o *Decreto-Lei n.º 9.613* de 20 de agosto de 1946, conhecido como Lei Orgânica do Ensino Agrícola.

Promulgada a lei que trouxe a regularização da educação técnica agrícola, o sistema de Ensino Agrícola, doravante EA, vinculou-se ao Ministério da Agricultura. Essa modalidade de ensino ficou estruturada em dois ciclos básicos, que a norteariam. Os ciclos, por sua vez, se desdobrariam em cursos de três diferentes categorias: a formação, a continuação e o aperfeiçoamento. No primeiro ciclo, seriam administrados dois cursos de formação, o de Iniciação Agrícola e o Curso de Mestría Agrícola, com a duração total de quatro anos. O segundo compreenderia duas modalidades de cursos de formação, os cursos agrícolas técnicos e os cursos agrícolas pedagógicos, cada um com três anos de duração. Além desses cursos, havia também os de continuação, também denominados práticos de agricultura, que integrariam o primeiro ciclo, e os de aperfeiçoamento, enquadrados no primeiro ou no segundo.

Quinze anos após a promulgação da Lei Orgânica do Ensino Agrícola, segundo Sobral (2009), publicou-se a *Lei n.º 4.024* de 20 de dezembro de 1961, que estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), na qual se determinou que o sistema educacional, como um todo, dividia-se em três graus, o primário, o médio e o superior. Ainda de acordo com Sobral (2009, p. 84), observa-se que

o ensino médio, ministrado em dois ciclos (ginasial e colegial), abrangeu, entre outros, os cursos secundário, técnico e de formação de professores para o ensino primário e pré-primário; com relação ao ensino técnico de grau médio, a referida lei fixou normas para o funcionamento dos cursos industrial, agrícola e comercial.

A LDB de 1961 foi a primeira lei formulada para parametrizar o sistema educacional brasileiro e levou 13 anos em discussão até que fosse aprovada durante o governo de João Goulart. A década de 60 foi um período histórico marcante para o país, pois em 1964, apenas três anos depois da promulgação da LDB, o golpe político e militar mudaria completamente o cenário. A ditadura instalou-se no Brasil e, se por um lado, parecia promover avanços no campo econômico e industrial – decorrentes da intensificação da influência estadunidense – por outro, dizimava o campo social e político. No que diz respeito à educação, o governo ditatorial manteve a LDB de 1961 até 1971, quando se promulgou uma nova lei, modificando em várias partes o texto anterior. Uma das consequências foi ratificar a importância da formação em nível superior, em detrimento da profissional. Assim, o Ensino Técnico de nível médio voltou a ser visto, exclusivamente, como uma educação para a formação de mão de obra.

A partir de 1964, sobretudo, no auge da “modernização” do país, os formados em nível superior ganharam o mercado de trabalho, conseguindo melhores condições e maiores salários. Mas o mercado precisava de mão de obra técnica e, para isso, investiu-se em uma formação profissional de nível médio. A Educação Profissional passa a Ensino Profissionalizante. Tal direcionamento serviu às concepções ideológicas do governo militar recém-implantado.

O EA, previsto na LDB de 1961, teve sua expansão por todo o país com o aumento significativo do número de matrículas. Isto ocorreu por diversos motivos, dentre eles, podemos citar a implantação do sistema escola-fazenda, em 1966, cujas consequências foram: 1. efetividade no processo ensino/produção; 2. vivência da realidade social e da economia na comunidade rural; 3. absorção, pelo ministério da Educação e Cultura (MEC), do Ensino Agrícola, em 1967, que gerou a Diretoria de Ensino Agrícola (DEA); 4. mudanças nos padrões de produção, pelos quais o Brasil passou ao final da década de 60 e início da década de 70; 5. expansão do sistema de escola-fazenda, pelo MEC, para toda rede nacional de Ensino Agrícola, em 1970 (KUNZE, 2009).

Apesar de todas essas mudanças, o sistema da Educação Agrícola continuava como formador de mão de obra, pelo fato de muitas escolas agrícolas terem entrado no modelo de produção capitalista, visando mais à produção do que ao ensino, formando profissionais que não buscavam aprimorar seus conhecimentos, mas somente colocá-los em prática. Essa visão vai prevalecer até o ano de 1971, quando é aprovada a *Lei n.º 5.692* de 11 de agosto de 1971, que unificava o ensino profissionalizante, ou seja, a formação profissional e a geral passam a funcionar como uma só, criando uma educação profissionalizante para todos. Com isso, a procura pelas Escolas Técnicas Federais aumenta de maneira muito expressiva, o que fez com que o número de alunos matriculados subisse e que ocorresse a implantação de novos cursos.

Em 1973, implanta-se, por meio do *Decreto n.º 72434* de 09 de julho de 1973, a Coordenadoria Nacional do Ensino Agrícola (COAGRI), para a provisão de assistência técnica e financeira de uma rede nacional de 33 Escolas Agrícolas Federais. A criação da COAGRI proporcionou um marco no Ensino Agrícola, pois ao começar as atividades, em 1976, três anos após o seu surgimento, trouxe consigo uma gama de transformações profundas no sistema administrativo da Rede Federal de Escolas Agrícolas, além de proporcionar melhorias que possibilitaram o avanço das escolas.

Durante o período de funcionamento dessa coordenadoria, as escolas agrícolas receberam um acréscimo em relação à formação de Recursos Humanos no que diz respeito ao Ensino Agrícola. Também contribuiu para a aplicação e execução das políticas para a Educação

Agrícola, sintonizando as prioridades econômicas e sociais ao Plano de Desenvolvimento Nacional (1980-85) e às diretrizes estabelecidas no Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto (1980-85). As políticas implantadas pela COAGRI, nesse período, serviram para sistematizar e garantir a construção de uma identidade para o EA, o que, até aquele momento, ainda não acontecera. Vale também lembrar que o contexto político, social e econômico em que o país se encontrava influenciou muito essas políticas, pois

a elaboração de políticas educacionais se configura através de dois momentos relacionados à forma ou à metodologia de ação do Estado. O primeiro período (1964-1974) corresponde à adoção de uma forma “propositiva-racional ou tecnocrática”, em que a formulação das políticas é considerada atribuição de cientistas, técnicos e especialistas e, as questões sociais e políticas, são reduzidas a questões “técnicas”. Nesse período, as reformas educacionais foram “formuladas e deflagradas” (Reforma Universitária - 1968 e a Reforma do Ensino de 1º e 2º graus - 1971). (SOBRAL, 2009, p. 90)

O período de 64-74 caracterizou-se por reformas e por inovações técnicas que influenciaram todo o sistema de Educação Técnica no Brasil, principalmente os ensinos Agrícola e Industrial. Em contrapartida, o segundo período, de 1975 a 1985, foi marcado por mudanças na produção de políticas, sobretudo sociais e educacionais, passando a adotar um caráter entendido como consensual e participacionista, que se tentava legitimar por meio de um discurso de apoio às classes sociais menos favorecidas.

As escolas agrícolas passaram, em 1979, a ser chamadas de Escolas Agrotécnicas Federais, nome acompanhado pelo nome da cidade em que se localizavam. Tal fato se deu por ação do *Decreto n.º 83.935* de 4 de setembro de 1979. Daí em diante, muitas outras mudanças ocorreram no sistema federal de Ensino Técnico. Com o fim da ditadura militar, em 1985, essas mudanças aceleraram-se e, em 1986, por meio do *Decreto n.º 93.613* de 21 de novembro, a COAGRI foi extinta e a Secretaria de Ensino de 2º Grau ficou responsável pela rede agrotécnica de ensino (SOBRAL, 2009).

Em 12 de abril de 1990, foi promulgada a *Lei n.º 8.028*, segundo a qual as escolas agrotécnicas federais passaram a se submeter à Secretaria Nacional de Educação Tecnológica, que desenvolve diretrizes, normas e políticas para essas escolas, além de promover um trabalho de assistência técnico-pedagógica a elas e a outras instituições que oferecessem o Ensino Técnico e Tecnológico. Mais tarde, passa a denominar-se Secretaria de Educação Média e Tecnológica.

A década de 90 foi marcada por diversas mudanças, mas, no âmbito educacional, pode-se dizer que as mais marcantes foram a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação,

Lei n.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996, e a instituição das bases que norteariam as reformas do Ensino Profissional, por meio do *Decreto n.º 2.208* de 17 de abril de 1997. Essas mudanças, principalmente o decreto, geraram diversos debates entre os sindicatos de profissionais da educação em todo o país.

A partir do ano de 2003, o governo federal começa a editar novas medidas para a Educação Profissional e substitui o *Decreto n.º 2.208* de 17 de abril de 1997, pelo *Decreto n.º 5.154* de 23 de julho de 2004, que elimina algumas amarras do sistema de Ensino Profissional, criadas pelo documento anterior. Com a publicação do decreto de 2004, intensifica-se uma velha discussão sobre o fato de, com o passar dos anos, a Educação Profissional ser orientada, exclusivamente, para atender ao mercado de trabalho. Os Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos profissionalizantes começam a ser revisados, pensando-se nos aspectos sociais, deixados de lado anteriormente.

No ano de 2006, as escolas técnicas federais de Educação Profissional e Tecnológica iniciam um processo de expansão, renovação e inovação. Nesse período, também, pensa-se um novo projeto para o Ensino Agrícola no Brasil. Constitui-se um grupo de trabalho, formado por profissionais da educação e do Ensino Agrícola, para discutir e repensar as suas necessidades e dar-lhe novos significados.

Com um olhar mais atento à história da Educação Profissional, no Brasil, com maior foco à do Ensino Agrícola, observa-se que este sistema de ensino passou e passa por diversas modificações. Ainda há muito que se (re)pensar sobre ele. Diante desse cenário, podemos afirmar que práticas interdisciplinares são de grande importância para que tais inovações sejam implantadas e para que o sistema de ensino técnico profissional de nível médio continue atuando de maneira eficiente na formação de novos técnicos. A educação profissional tem grande potencial e passa por uma grande quantidade de mudanças e perdendo a visão fragmentária, o que torna importante e relevante a busca por métodos de ensino que visem à interlocução entre os conteúdos propedêuticos e técnicos.

Palavras Finais

Ao longo do texto, percebemos que o objetivo primeiro da Educação Profissional, no Brasil, foi o de produzir mão de obra para o país em desenvolvimento, haja vista os ensinos de ofícios manuais ainda no período colonial e a educação para o trabalho já no período imperial. Aliado a uma pretensa punição ou a um assistencialismo para os filhos da população mais pobre, o Ensino Técnico se desenvolve já nos primeiros momentos da nação brasileira. Outro elemento

presente na evolução desta modalidade educacional foi a intenção de formar alunos apenas para o mercado de trabalho, sem uma abertura para a continuidade dos estudos em níveis mais aprofundados.

Observamos, contudo, que, no decorrer do tempo e com a evolução das políticas educacionais, esse perfil foi se transformando e a Educação Técnica e Tecnológica passou a ter um caráter mais crítico. Mesmo com alguns percalços e entraves, a evolução e o desenvolvimento permitiu a construção de cursos que, para além da formação de mão de obra técnico-profissional, buscam promover o senso crítico e dar base aos seus alunos para a continuidade dos estudos.

No tocante à Educação Agrícola, pudemos observar o quanto ela foi e ainda é de grande importância para o desenvolvimento socioeconômico do Brasil. Considerando o perfil agroexportador que ainda hoje é apresentado pelo nosso país, ela foi uma das modalidades fundantes da Educação Profissional brasileira. Os cursos técnicos ligados as mais diversas áreas das Ciências Agrárias se expandiram pelo país e ainda hoje possuem uma alta procura, principalmente com o fim oficial da fragmentação educacional em 2004.

Por fim, podemos perceber que, apesar de toda evolução que já vivenciou, o sistema de Educação Técnica e Tecnológica brasileiro, hoje conhecido com Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, ainda carece de mais investimentos e transformações. Atendendo a todo o território nacional, ele vem buscando aliar a formação de profissionais à de pesquisadores e extensionistas, norteando-se pelo tripé Ensino, Pesquisa e Extensão. Assim, entendemos que as lutas hoje são outras e que a Educação Profissional do nosso país ainda tem muito o que avançar.

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Educação média e tecnológica: fundamentos, diretrizes e linhas de ação.** Brasília, 1994.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa.** Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1998.
- BRASIL. **Decreto n 5.154, de 23 de julho de 2004.** Portal da câmara dos deputados. Brasília: 2004. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2004/decreto-5154-23-julho-2004-533121-publicacaooriginal-16200-pe.html>. Acesso em: 24 julho 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB N. 6, de 20 de setembro de 2012.** Brasília: MEC, Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, 2012. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a->

- informacao/institucional/secretarias/secretaria-de-educacao-profissional/legislacao-e-atos-normativos-1/resolucoes-do-cne#:~:text=Resolu%C3%A7%C3%A3o%20CNE%2FCEB%20n%C2%BA%206,%2FCEB%20n%C2%BA%2011%2F2012. Acesso em: 24 julho 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.
- CAIRES, Vanessa Guerra; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro. **Educação profissional brasileira: da colônia ao PNE 2014-2024**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.
- CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Ensino Médio e Educação profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan/jun. 2011. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/issue/view/10>. Acesso em: 31 de outubro de 2018.
- CORDÃO, Francisco Aparecido; MORAES, Francisco de. **Educação profissional no Brasil: síntese histórica e perspectivas**. São Paulo: Editora Senac, 2017.
- KUNZE, Nádia Cuiabano. O surgimento da rede federal de educação profissional nos primórdios do regime republicano brasileiro. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica v. 2, n. 2, nov. 2009. Brasília: MEC, SETEC, 2009. Anual. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/issue/view/75>. Acesso em: 5 de novembro de 2018.
- PALOMANES, Roza. Sobre o Processamento Cognitivo e Aquisição do Conhecimento. In: PALOMANES, Roza; BRAVIN, Angela Marina. **Práticas de Ensino do Português**. São Paulo: Contexto, 2012. p. 13-29.
- PAULO, Antonio de (Ed.). **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Petrópolis, RJ: De Petrus *et Alii*, 2013.
- RODRIGUES, José. **A educação politécnica no Brasil**. Niterói: EdUFF, 1998.
- SANTOS-NETO, Amâncio Cardoso dos. Da Escola de Aprendizes Artífices ao Instituto Federal de Sergipe: 1909-2009. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 2, n. 2, nov. 2009. Brasília: MEC, SETEC, 2009. Anual. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/issue/view/75>. Acesso em: 5 de novembro de 2018.
- SILVA, Luiza Helena Oliveira da; PINTO, Francisco Neto Pereira. Interdisciplinaridade: As Práticas Possíveis. **Revista Querubim**, Niterói, RJ, v. 5, p. 1-18, 2009. Disponível em: http://www.revistaquerubim.uff.br/index.php?option=com_content&view=article&id=6&Itemid=6. Acesso em: 11 nov. 2018.
- SOBRAL, Francisco José M. Retrospectiva histórica do ensino agrícola no Brasil. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Brasília, DF, v. 2, n. 2, nov. 2009. Brasília: MEC, SETEC, 2009. Anual. Disponível em:

<https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/issue/view/75>. Acesso em: 5 de novembro de 2018.

Resumo: A Educação Técnica e Profissional está presente na sociedade brasileira de formas variadas, apresentando estruturas e instituições variadas. Alguns exemplos são os Colégios Técnicos Filiados à Universidades, os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFTs) e os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, que funcionam a nível federal, entre outras instituições de níveis estaduais. O objetivo do presente artigo, portanto, é revisitar o desenvolvimento dessa modalidade da educação, buscando observar quais caminhos ela tomou e de que maneira ela evoluiu em conjunto com a sociedade brasileira. Para tal propósito, recorreremos Santos-Neto (2009), Kunze (2009), Silva e Pinto (2009), Sobral (2009), Caires e Oliveira (2016) e Cordão e Moraes (2017), dentre outros autores, para tratar de tal historicização. Além disso, buscamos apoio nos documentos legais que criam, regulam e normatizam a Educação Profissional, Técnica e tecnológica. Por fim apresentamos nossas considerações finais.

Palavras-chaves: Educação Profissional; Ensino Agrícola; Ensino Técnico; Educação Tecnológica.

Abstract: Technical and Professional Education is present in Brazilian society in different ways, with different structures and institutions. Some examples are the Technical Colleges Affiliated to Universities, the Federal Centers for Technological Education (CEFTs) and the Federal Institutes of Education, Science and Technology, which operate at the federal level, among other institutions at the state level. The objective of this article, therefore, is to revisit the development of this type of education, seeking to observe which paths it took and how it evolved together with Brazilian society. For this purpose, we resorted to Santos-Neto (2009), Kunze (2009), Silva and Pinto (2009), Sobral (2009), Caires and Oliveira (2016) and Cordão and Moraes (2017), amidst other authors, to deal with such historicization. In addition, we seek support in the legal documents that create, regulate and standardize Professional, Technical and Technological Education. Finally, we present our final considerations.

Keywords: Professional Education; Agricultural Education; Technical education; Technological Education.

Recebido em: 10/05/2023.

Aceito em: 1/06/2023.