

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE PARANAÍBA**

Kênia Alexandra Batista Gonzales Tapper

**HISTÓRIA E CULTURA ESCOLAR NA ESCOLA TÉCNICA AGRÍCOLA DE
JALES-SP (1988-1996)**

Paranaíba - MS

2024

Kênia Alexandra Batista Gonzales Tapper

**HISTÓRIA E CULTURA ESCOLAR NA ESCOLA TÉCNICA AGRÍCOLA DE
JALES-SP (1988-1996)**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração em Educação, Linguagem e Sociedade da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: História, Sociedade e Educação.

Orientador: Prof. Dr. Ademilson Batista Paes

Paranaíba - MS

2024

T181h Tapper, Kênia Alexandra Batista Gonzales

História e cultura escolar na escola técnica agrícola de Jales-SP (1988-1996)/ Kênia Alexandra Batista Gonzales Tapper. - - Paranaíba, MS: UEMS, 2024.

151p.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2024.

Orientador: Prof Dr. Ademilson Batista Paes.

1. Educação Profissional. 2. Ensino agrícola. 3. Cultura escolar. I. Paes, Ademilson Batista. II. Título.

CDD 23. ed. - 370.9

Ficha Catalográfica elaborada pela bibliotecária da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
(UEMS)

Susy dos Santos Pereira CRB1°1783

KÊNIA ALEXANDRA BATISTA GONZALES TAPPER

**HISTÓRIA E CULTURA ESCOLAR NA ESCOLA TÉCNICA AGRÍCOLA DE
JALES-SP (1988-1996)**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação, Linguagem e Sociedade.

Aprovada em 09/12/2024

BANCA EXAMINADORA

Participação por videoconferência

Prof. Dr. Ademilson Batista Paes
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) – Orientador

Participação por videoconferência

Prof. Dr. Diogo da Silva Roiz
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Participação por videoconferência

Profa. Dra. Alessandra Cristina Furtado
Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)

DEDICATÓRIA

Com amor e gratidão, dedico esta dissertação à minha irmã, Keila Patrícia Gonzalez, pelo exemplo de retidão e apoio incansável.

Ao meu marido Marcos, pelo companheirismo e compreensão quanto às escolhas feitas.

À minha filha, Heloíse, meu orgulho, minha inspiração e motivação para todos os meus esforços. Peço-lhe desculpas pela ausência em determinado momento de nossas vidas. Te amo, minha filha!

Aos meus pais, Maria e Paulo, pelo apoio e exemplo de persistência.

À escola pesquisada, pela abertura que permitiu aprender com ela e a partir dela.

A todos os amigos, amigas e colegas que, de uma forma ou de outra, direta ou indiretamente, contribuíram para a elaboração deste trabalho e que, desde o início, mais do que eu mesma, acreditaram em mim.

AGRADECIMENTOS

Reconheço e agradeço os apoios e os estímulos recebidos ao longo do processo de investigação e durante o indispensável tempo de solidão e de isolamento do ato de escrita desta dissertação.

Primeiramente, ao meu Deus Pai, Criador, que se faz presente em minha vida, o meu reconhecimento, por fazer-me pessoa e por sempre realizar meus sonhos.

Ao Prof. Dr. Ademilson Batista Paes, pela orientação, pela confiança e pela paciência ao longo deste trabalho.

A minha família – ao meu marido Marcos, à minha filha Heloíse, aos meus pais Paulo e Maria, ao meu irmão Cássio e, em especial, à minha irmã Keila Patrícia – pelo estímulo, apoio e orações; por todos os “colos” e ações que se converteram numa fundamental rede de apoio.

À amiga Ana Paula, que tornou mais leve os anos de estudo por meio das demonstrações de preocupação e interesse, da escuta atenta, reveladora de amizade paciente.

Às minhas amigas de mestrado, Michele, Gilvana e Ligian, com as quais compartilhei angústias e aprendizagens. Obrigada pela generosidade e carinho nas horas difíceis.

Aos companheiros de curso, pelo convívio, pela amizade e pelo crescimento intelectual e pessoal que muitos me proporcionaram.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação da UEMS/Paranaíba, pelos ensinamentos durante as disciplinas cursadas.

À Escola Técnica Estadual Dr. José Luiz Viana Coutinho e ao diretor Willians Pizolato, pela permissão para pesquisar nos arquivos escolares, pela disponibilidade e acesso aos documentos.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (Unidade de Paranaíba) por ofertar o Mestrado Acadêmico em Educação e ao Programa Institucional de Bolsas aos Alunos de Pós-Graduação – PIBAP/UEMS, pelo financiamento dessa pesquisa.

Agradeço especialmente a professora Dra. Alessandra Cristina Furtado e ao professor Dr. Diogo da Silva Roiz por terem aceitado o convite de participarem da minha banca examinadora. Muito obrigada pelas contribuições e considerações.

Expresso meu respeito à Escola e à Universidade pública brasileira. Devo todo meu percurso de educação institucionalizada e atuação profissional a estes espaços.

Enfim, a todos que, de certa forma, contribuíram para a construção e efetivação desta pesquisa. Muito obrigada, há um pouco de cada um de vocês nesta jornada!

As escolas são constituídas por pessoas que se agrupam, interagem, se organizam e instituem. Possuem com isso o poder de institucionalizar novas formas de ação dentro do que já está instituído, embora nem sempre usem essa capacidade, pois não estão conscientes dela nem das mudanças que podem efetuar por se encontrarem num estágio de conformismo desejado pelo próprio sistema. (Schmidt, 1989).

TAPPER, Kênia Alexandra Batista Gonzales. **História e cultura escolar na Escola Técnica Agrícola de Jales-SP (1988-1996)**. 2024. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Unidade Universitária de Paranaíba, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Paranaíba, 2024.

RESUMO

Esta dissertação foi realizada no Mestrado em Educação desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (PGEDU-UEMS), Unidade Universitária de Paranaíba, na linha de pesquisa “História, Sociedade e Educação”. Trata-se de uma pesquisa histórica que se encontra inserida no âmbito da História da Educação Profissional e tem como objetivo geral investigar aspectos da cultura escolar na Escola Agrícola de Jales (de 1988 a 1996), buscando compreender como se desenvolveram práticas educativas e culturais que deram forma à história da escola. O problema norteador/orientador da pesquisa está proposto na seguinte questão: quais as condições de possibilidade que contribuíram para a criação da Escola Técnica Agrícola de Jales e como sua cultura escolar está representada nas fontes históricas? Com essa finalidade, propomos a realização de uma pesquisa documental e qualitativa sobre a história da Escola Agrícola de Jales, atualmente vinculada ao Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. O recorte temporal está delimitado entre os anos de 1988 (fundação da escola) e 1996, pois, logo em seguida à aprovação da LDB nº 9.394/1996, o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) emitiu o Decreto nº 2.208/1997, que separou os ensinos médio e técnico. O suporte teórico contou com as contribuições de André Chervel (1990), Viñao Frago (1995) e Dominique Julia (2001). A partir da perspectiva da cultura escolar foram analisadas fontes documentais diversas, localizadas no arquivo institucional da escola pesquisada e do Centro Paula Souza, complementada pela localização e visita a acervos particulares e públicos (museus) do município de Jales. Por meio da análise dessas fontes, elaboramos interpretações sobre a constituição histórica do ensino agrícola no município de Jales e sobre o impacto desta cultura agrícola na identidade do município. Desse modo, analisamos as práticas escolares da instituição pesquisada, pois adentramos na Escola Técnica Agrícola de Jales e conhecemos seu cotidiano, suas práticas, sua cultura escolar. Como resultado, constatamos que a Escola Agrícola de Jales é mais que um espaço de divulgação de saberes científicos: a escola mostrou-se ser um lugar de práticas cotidianas inventivas, lugar de produção de valores e de atitudes. Em meio às atividades pedagógicas e rotineiras, a escola produziu identidade e característica na vida dos sujeitos que atuaram nela e em sua própria trajetória no tempo.

Palavras-chave: Educação Profissional. Ensino agrícola. Cultura escolar.

TAPPER, Kênia Alexandra Batista Gonzales. **História e cultura escolar na Escola Técnica Agrícola de Jales-SP (1988-1996)**. 2024. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Unidade Universitária de Paranaíba, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Paranaíba, 2024.

ABSTRACT

This dissertation was written for the Master's Degree in Education developed with the Postgraduate Program in Education of the State University of Mato Grosso do Sul (PGEDU-UEMS), University Unit of Paranaíba, in the research line “History, Society and Education”. It is a historical research that is inserted in the scope of the History of Professional Education and has as its general objective to investigate aspects of the school culture at the Agricultural School of Jales (from 1988 to 1996), seeking to understand how educational and cultural practices were developed that shaped the history of the school. The guiding problem of the research is proposed in the following question: what were the conditions of possibility that contributed to the creation of the Agricultural Technical School of Jales and how is its school culture represented in the historical sources? To this end, we propose to carry out a documentary and qualitative research on the history of the Agricultural School of Jales, currently linked to the Paula Souza State Center for Technological Education. The time frame is between 1988 (the school was founded) and 1996, because, shortly after the approval of LDB nº 9.394/1996, the government of Fernando Henrique Cardoso (FHC) issued Decree nº 2.208/1997, which separated secondary and technical education. The theoretical support was provided by André Chervel (1990), Viñao Frago (1995) and Dominique Julia (2001). From the perspective of school culture, various documentary sources were analyzed, located in the institutional archive of the school studied and the Paula Souza Center, complemented by the location and visit of private and public collections (museums) in the municipality of Jales. Through the analysis of these sources, we elaborated interpretations about the historical constitution of agricultural education in the municipality of Jales and about the impact of this agricultural culture on the identity of the municipality. Thus, we analyzed the school practices of the institution under study, since we entered the Jales Agricultural Technical School and learned about its daily life, its practices, and its school culture. As a result, we found that the Jales Agricultural School is more than a space for the dissemination of scientific knowledge: the school proved to be a place of inventive daily practices, a place for the production of values and attitudes. Amidst the pedagogical and routine activities, the school produced identity and characteristics in the lives of the individuals who worked there and in its own trajectory over time.

Keywords: Professional Education. Agricultural education. School culture.

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|-----|
| Quadro 1: Levantamento realizado no Catálogo de Teses e Dissertações Capes e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) com o descritor escola agrícola | 19 |
| Quadro 2: Levantamento realizado no Catálogo de Teses e Dissertações Capes e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) com os descritores Centro Paula Souza e Escola Técnica Agrícola..... | 21 |
| Quadro 3: Linha do tempo: Legislação Educacional do Ensino Profissional e do Ensino Agrícola no Brasil..... | 46 |
| Quadro 4: Escolas Técnicas Agrícolas – Instituições com cursos na área agrícola até 1996... | 56 |
| Quadro 5: Linha do tempo do ensino técnico agrícola em São Paulo de 1907 a 1996 | 59 |
| Quadro 6: Recenseamento – 1980 – Município de Jales – SP | 65 |
| Quadro 7: Comparativo Curricular das disciplinas da Parte Comum – 1989 e 1993..... | 103 |
| Quadro 8: Comparativo Curricular das disciplinas da Parte Diversificada – 1989 e 1993..... | 103 |
| Quadro 9: Docentes e o nível de formação (1990 a 1996)..... | 117 |

LISTA DE FIGURAS

| | |
|--|-----|
| Figura 1: Decreto de criação do Colégio das Fábricas, 1809 | 28 |
| Figura 2: Aula de sapataria na Escola de Aprendizes e Artífices de Alagoas em 1910..... | 30 |
| Figura 3: Aprendizes na oficina de mecânica do Senai Nilo Peçanha em 1945 | 33 |
| Figura 4: Escola Agrícola Prática “Luiz de Queiroz”, com o Edifício Principal, inaugurado em 1907 | 38 |
| Figura 5: Frente do Centro Paula Souza – década de 1990..... | 54 |
| Figura 6: Mapa ilustrativo das escolas técnicas com cursos na área agrícola até 1996..... | 58 |
| Figura 7: Turma de desmatamento e abertura de estradas – pioneiros e famílias 1940..... | 62 |
| Figura 8: Mapa do Estado de São Paulo com destaque para Jales em vermelho | 63 |
| Figura 9: Alunos de uma escola rural – 17 de outubro de 1957 | 64 |
| Figura 10: Escolha da área para instalação da Escola Agrícola de Jales..... | 68 |
| Figura 11: Liberação de área para o Colégio Técnico Agrícola (1989) | 73 |
| Figura 12: Planta arquitetônica da Escola Técnica Agrícola de Jales (1989) | 77 |
| Figura 13: Visão parcial da nova área de instalação da Escola Agrícola de Jales (1989) e a Placa de inauguração da Granja e Horta Municipais (1988)..... | 79 |
| Figura 14: Estrutura do telhado (galpão adaptado) da primeira sala de aula (1989)..... | 79 |
| Figura 15: Assinatura da documentação oficial de doação dos 18,98 alqueires à Secretaria de Educação, 1991..... | 81 |
| Figura 16: Construção da sala dos professores e da secretaria da Escola Agrícola, 1992 | 82 |
| Figura 17: Alunos preparando o solo para plantação do pomar e lavoura de cana de açúcar, 1992 | 83 |
| Figura 18: Salas de aulas, 1992 e 1993 | 86 |
| Figura 19: Construção da nova secretaria, direção, sala dos professores e novas salas de aulas 1993 e 1994 | 87 |
| Figura 20: Espaços de atividades/aulas práticas – 1992 e 1994 | 88 |
| Figura 21: Representações práticas das disciplinas escolares – 1992 a 1996 | 90 |
| Figura 22: Calendário Escolar, 1989..... | 93 |
| Figura 23: Calendário Escolar, 1994..... | 94 |
| Figura 24: Grade curricular 1989; disciplinas escolares ministradas pela instituição..... | 101 |
| Figura 25: Grade curricular 1993; disciplinas escolares ministradas pela instituição dentro de nosso recorte temporal..... | 102 |
| Figura 26: Preparo do solo (1993)..... | 105 |

| | |
|---|-----|
| Figura 27: Irrigação, semeadura e tratamento de cultura (1993)..... | 105 |
| Figura 28: Colheita de uva (1992)..... | 105 |
| Figura 29: Pecuária leiteira (1994)..... | 105 |
| Figura 30: Aula prática na Suinocultura (1994)..... | 106 |
| Figura 31: Aula prática de psicicultura (1995)..... | 106 |
| Figura 32: Aula prática de topografia (1993)..... | 106 |
| Figura 33: Aula prática de mecanização agrícola (1993)..... | 106 |
| Figura 34: Decoração e organização para a festa junina (1995)..... | 111 |
| Figura 35: Festa Junina – quadrilha, 1992..... | 112 |
| Figura 36: Almoço de confraternização – aniversário da escola, 1993..... | 112 |
| Figura 37: Convite de Formatura da 1ª Turma de Técnicos em Agropecuária, 1991..... | 113 |
| Figura 38: Atividades esportivas (1994 e 1996)..... | 115 |
| Figura 39: Ata do Conselho de Classe – 1º Bimestre/1990..... | 121 |
| Figura 40: Reunião de pais e mestres – agosto de 1995..... | 124 |
| Figura 41: Reunião de Conselho de Classe – 1995 e 1996. | 125 |
| Figura 42: Advertências para a indisciplina e o comportamento inadequado durante o transporte escolar dos alunos até a Escola Agrícola de Jales - 1993 e 1994. | 127 |
| Figura 43: Livro de ocorrências disciplinares. Advertências 1992. | 128 |
| Figura 44: Advertência e Suspensão por desrespeito a funcionário e depredação de patrimônio 1993 e 1995. | 129 |
| Figura 45: Advertência aos alunos que “matavam” aula e iam tomar banho na represa ou no córrego da escola | 130 |
| Figura 46: Advertência para os alunos que “colam” nas provas – 1994. | 131 |
| Figura 47: Advertência e/ou suspensão aos alunos que jogavam baralho, consumiam álcool nas dependências da escola. Também advertiam aos que tinham comportamentos inadequados – 1994 e 1995 | 131 |
| Figura 48: Visita técnica a uma plantação de algodão – 1991. | 134 |

LISTA DE SIGLAS

- APM** – Associação de Pais e Mestres
- BDTD** – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
- CAPES** – Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CEE** – Conselho Estadual de Educação
- CEETPS** – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza
- CEFET** – Centros Federais de Educação Tecnológica
- CIPA** – Comissão Interna de Prevenção de Acidentes
- COAGRI** – Coordenação Nacional do Ensino Agrícola
- CONTAP** – Conselho Técnico-Administrativo da Aliança para o Progresso
- CPS** – Centro Paula Souza
- DEA** – Diretoria de Ensino Agrícola
- DISAETE** – Supervisão e Apoio às Escolas Técnicas Estaduais
- EEPG** – Escola Estadual de Primeiro Grau
- EPT** – Educação Profissional Técnica
- ESAL** – Escola Superior de Agricultura de Lavras
- ESALQ** – Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz da
- ETAESGs** – Escolas Técnicas Agrícolas Estaduais de 2º Grau
- ETE ou ETEC** – Escolas Técnicas Estaduais
- ETI** – Escolas Técnicas Industriais
- FACIP** – Feira Agrícola, Comercial e Industrial e Pecuária
- FATEC** – Faculdade de Tecnologia do Estado de São Paulo
- FDE** – Fundação para o Desenvolvimento da Educação
- FHC** – Fernando Henrique Cardoso
- FURG** – Universidade Federal do Rio Grande
- GEAGRI** – Grupo Executivo do Ensino Agrícola.
- GETEP** – Grupo Especial de Trabalho do Ensino Profissionalizante
- IBGE** – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- LDB ou LDBEN** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MA/USAID** – Convênio entre Ministério da Agricultura e a *U.S. Agency for International Development* (Agência dos Estados Unidos da América para o Desenvolvimento Internacional)

MEC/USAID – Convênio entre o Ministério da Educação e a *U.S. Agency for International Development* (Agência dos Estados Unidos da América para o Desenvolvimento Internacional).

MEC – Ministério da Educação

PUC – Pontifícia Universidade Católica

SDE – Secretaria do Desenvolvimento Econômico do estado de São Paulo

SEA – Superintendência do Ensino Agrícola

SEAV – Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário

SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SENETE – Secretaria Nacional de Educação Tecnológica

SEMTEC – Secretaria de Educação Média e Tecnológica

SESC – Serviço Social do Comércio

SESG – Secretaria de Ensino de 2º Grau

SESI – Serviço Social da Indústria

UFG – Universidade Federal de Goiás

UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora

UFLA – Universidade Federal de Lavras

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFRB – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

UFSCar – Universidade Federal de São Carlos

UNESP – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

UNIJUÍ – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul

USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

| | |
|---|------------|
| 1 INTRODUÇÃO | 17 |
| 2 HISTÓRIA DO ENSINO TÉCNICO AGRÍCOLA | 28 |
| 2.1 Contextualização do ensino técnico no Brasil | 28 |
| 2.2 Considerações sobre ensino técnico agrícola no Brasil | 36 |
| 2.3 Ensino técnico agrícola em São Paulo | 48 |
| 3 A ESCOLA TÉCNICA AGRÍCOLA DE JALES: MEMÓRIA, ESPAÇO E TEMPO | 61 |
| 3.1 A cidade de Jales | 62 |
| 3.1.1 A atividade agropecuária da região de Jales | 65 |
| 3.1.2 Antecedentes históricos da criação e instalação da Escola Agrícola de Jales | 66 |
| 3.2 A gênese da Escola Técnica Agrícola de Jales | 70 |
| 3.3 A relação entre a arquitetura e a sua finalidade | 74 |
| 3.4 O tempo escolar | 92 |
| 4 CULTURAS DA ESCOLA: COTIDIANO ESCOLAR..... | 97 |
| 4.1 O currículo e as disciplinas escolares | 97 |
| 4.2 Atividades culturais | 109 |
| 4.2.1 Festividades e práticas comemorativas | 110 |
| 4.2.2 Práticas esportivas | 114 |
| 4.3 Docentes e práticas escolares | 117 |
| 4.4 O alunado e as vivências cotidianas | 126 |
| CONSIDERAÇÃO FINAIS..... | 135 |
| REFERÊNCIAS | 138 |
| LEGISLAÇÃO FEDERAL E ESTADUAL | 142 |
| DOCUMENTOS CONSULTADOS..... | 147 |
| INSTITUIÇÕES, ACERVOS E SITES CONSULTADOS | 147 |
| ANEXO – AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA | 149 |

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa insere-se na subárea da História das Instituições Escolares, mais especificamente no âmbito da História da Educação Profissional, e objetiva uma contribuição para a história da educação paulista. Apresenta-se por meio de narrativa histórica, pelo viés da cultura escolar, quanto à gênese e consolidação do ensino profissional e tecnológico agrícola no município de Jales-SP. O recorte está delimitado entre os anos de 1988 (criação da escola) e 1996, pois, logo em seguida à aprovação da LDB nº 9.394/1996, o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) emitiu o Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997, que separou os ensinos médio e técnico. Ao analisarmos a reforma da Educação Profissional, segundo Cunha (2002), o Decreto 2.208/97 produziu um sistema de educação profissional paralelo ao ensino regular de educação geral. Na ocasião, houve a promulgação dos decretos-leis referentes ao ensino, chamados de “leis” orgânicas.

Primeiramente, para compreender a cultura de uma instituição escolar, é necessário identificar em qual proposta pedagógica é baseada a oferta de cursos, quais seus públicos, sua missão educacional e como se dá sua relação com a sociedade em seu entorno. Nesta pesquisa, o objeto de estudo refere-se à Escola Técnica Agrícola de Jales, que é uma instituição pública de educação profissional e tecnológica (EPT). Esta é uma das características que diferenciam esta escola de outras que atendem aos adolescentes no Ensino Médio e nos cursos técnicos em Jales, pois oferece educação profissional integrada à educação básica, numa perspectiva politécnica e omnilateral, ou seja, voltada à formação dos sujeitos para o mundo do trabalho, e não para o mercado de trabalho. Para a implementação da educação profissional, o trabalho aplicado nas disciplinas escolares está diretamente ligado ao desenvolvimento do pensamento crítico do estudante e deve estimular a iniciativa e criatividade, e não apenas a formação de meros reprodutivistas de movimentos mecânicos durante as atividades de trabalho nas fazendas.

Este estudo originou-se das minhas inquietações advindas das experiências enquanto professora na Escola Técnica Estadual Dr. José Luiz Viana Coutinho, ou “Escola Técnica Agrícola de Jales”. Sempre tive interesse em entender melhor como o Ensino Agrícola constituiu e constitui a identidade da escola na cidade de Jales, e o questionamento de qual o impacto desta cultura agrícola na identidade do município. Então, a pesquisa foi circunscrita à realidade de uma escola agrícola, que representa um caso a ser estudado, tendo a cultura escolar como tema. Enfatizamos que os critérios que nortearam a seleção da escola em questão foram: eu ser docente desta instituição desde 2010; ela contar com significativa parte

da equipe escolar original até os dias atuais; ter condições favoráveis e facilitadoras para a pesquisa e a análise dos documentos em arquivos e dos dados necessários para responder às questões que sintetizam o problema delimitado.

Para compreender melhor a instituição a ser estudada, investigamos a gênese do ensino agrícola, que foi institucionalizado no Brasil do século XIX, e notamos que sua configuração em cada momento histórico está imbricada ao desenvolvimento econômico, cultural e social da sociedade brasileira, respondendo tanto a aspectos da política e atividade econômica, quanto a demandas sociais e educacionais. Foi desta forma que ocorreu no município de Jales a fundação da escola pesquisada, a qual confluuiu com interesses locais de cunho econômico e político, já que parte da economia jalesense baseava-se e baseia-se fortemente na economia agropecuária.

Ao pesquisar especificamente o desenvolvimento do ensino agrícola no estado de São Paulo, Machado (1992), em dissertação intitulada “Ensino Agrícola no Estado de São Paulo: introdução ao estudo relação trabalho-educação”, também defendeu o pioneirismo paulista em âmbito nacional na organização das atividades do setor agrário, da economia e do ensino agrícola.

Na visão de Kuenzer (2007), a escola técnica deve alinhar conhecimento e produção, buscando desenvolver no estudante a capacidade de trabalhar técnica e intelectualmente, unindo uma educação básica a uma formação profissional oportuna. Assim, permite-se que o estudante (futuro trabalhador e cidadão) “participe ativamente do processo de construção social” (Kuenzer, 2007, p. 39).

A Escola Técnica Agrícola de Jales se estruturou em contexto complexo e multifacetado por questões políticas e econômicas, sendo importante considerar as diferentes motivações que possibilitaram a sua existência. Nesse sentido, destacamos o processo de criação da Escola Técnica Agrícola de Jales, com ênfase na problematização em torno da existência de uma cultura escolar agrícola voltada para a formação de mão de obra para esse tipo de atividade. Objetivamente, propomos, por meio da pesquisa, responder à seguinte questão: segundo os documentos oficiais, prescrições legais e fontes históricas, o que se materializou na estrutura institucional e nas práticas formativas desenvolvidas na Escola Agrícola de Jales? Ou seja, o objetivo geral deste trabalho é investigar aspectos da cultura escolar na Escola Agrícola de Jales (de 1988 a 1996), buscando compreender como se desenvolveram práticas educativas e culturais que deram forma à história da escola.

O problema norteador/orientador da pesquisa está proposto na seguinte questão: **quais as condições de possibilidade que contribuíram para a criação da Escola Técnica Agrícola de Jales e como sua cultura escolar está representada nas fontes históricas?**

Para tanto, é necessário compreender e “conhecer o processo histórico de uma instituição educativa e analisar a genealogia da sua materialidade, organização, funcionamento, quadros imagéticos e projetivos, representações, tradição e memórias, práticas, envolvimento, apropriação” (Magalhães, 2004, p. 58). No caso em questão, trata-se de uma cultura escolar agrícola, materializada na forma de organização interna e nas suas atividades cotidianas.

Com a finalidade de levantarmos os trabalhos existentes sobre o objeto da pesquisa em estudo, realizamos um levantamento no Catálogo de Teses e Dissertações Capes e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Para isso, utilizamos o descritor “Escola Agrícola”.

A partir deste descritor, encontramos 83 trabalhos acadêmicos, entre teses e dissertações. Desses, selecionamos 17 que abordam a história de escolas agrícolas no país. O maior número de estudos concentra-se sobre Escolas Agrícolas do Estado de Minas Gerais. Também foram encontradas pesquisas sobre Escolas Agrícolas existentes no Rio Grande do Sul, Bahia, Goiás, Rio Grande do Norte e São Paulo, conforme relacionados no quadro abaixo:

Quadro 1: Levantamento realizado no Catálogo de Teses e Dissertações Capes e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) com o descritor escola agrícola

| Autor | Título | Nível | Programa | Ano | Estado da Instituição pesquisada |
|-------------------------------------|--|--------------|--|------------|---|
| Adalberto Alves De Mattos | Pela moralização do trabalho e prosperidade da indústria nacional: a Escola Agrícola União Indústria (1864-1884) | Mestrado | História UFMG | 2017 | Minas Gerais |
| Ana Carolina De Almeida Bergamaschi | Modernizar o campo pelo ensino agrícola: a organização da Escola Agrícola de Barbacena (1933-1964) | Doutorado | Educação UFMG | 2018 | Minas Gerais |
| Ednaldo Gonçalves Coutinho | Capitalismo tardio e educação profissional: as escolas agrotécnicas federais mineiras de Barbacena, Rio Pomba e Uberlândia (1940-1970) | Doutorado | Educação UFSCar | 2012 | Minas Gerais |
| José Normando Gonçalves Meira | Ciência e prática: ensino agrícola na educação presbiteriana em Minas Gerais (1908-1938). | Doutorado | Educação História, Política, Sociedade/ PUC-SP | 2009 | Minas Gerais |
| Lívia Carolina | História Da Educação Agrícola Do Sul De Minas Gerais: A Escola | Doutorado | Educação UFSCar | 2016 | Minas Gerais |

| | | | | | |
|-------------------------------------|---|----------|---|------|---------------------|
| Vieira | Agrícola De Muzambinho (1948-1985) | | | | |
| Lucas Pereira Rezende | O ensino de laticínios nos primórdios da Universidade Federal de Lavras (1908-1938) | Mestrado | Educação, Arte, História da Cultura MACKENZIE | 2017 | Minas Gerais |
| Marcela Pereira Freitas Lemos | História da escola agrícola de lavras: o protestantismo e a educação do trabalhador do campo (1908-1938) | Mestrado | Educação CEFET | 2019 | Minas Gerais |
| Rosana Vidigal Santiago Cappelle | Por entre memórias e arquivos, interpretações e teceduras: um mergulho no passado do centro federal de educação tecnológica de Rio Pomba/MG (1956 - 1968) | Mestrado | Educação UFJF | 2006 | Minas Gerais |
| Thiago de Oliveira Andrade | Memória e história institucional: o processo de constituição da Escola Superior de Agricultura de Lavras – ESAL (1892-1938) | Mestrado | Administração UFLA | 2006 | Minas Gerais |
| Ana Claudia Leite | Contribuições das escolas agrícolas para o desenvolvimento da agricultura: estudo de casos na região Corede fronteira noroeste do estado do Rio Grande do Sul | Mestrado | Desenvolvimento Regional UNIJUÍ | 2014 | Rio Grande do Sul |
| Paulo Cesar Gastaldo Claro | A pronúncia do mundo através da palavra. Um estudo sobre o processo de constituição e desenvolvimento da Escola Agrícola Florestal e Ambiental de Ilópolis/RS | Mestrado | Educação Ambiental FURG | 2004 | Rio Grande do Sul |
| Lauro José de Assunção Rosa Cardoso | As ruínas guardam memórias: representações sociais sobre a Escola Agrícola de São Bento das Lages em São Francisco do Conde – Bahia | Mestrado | Arqueologia e Patrimônio Cultural UFRB | 2021 | Bahia |
| Silvia Aparecida Caixeta Issa | A Escola Agrícola de Urutaí (1953-1963): singularidades da cultura escolar agrícola. | Mestrado | Educação UFG | 2014 | Goiás |
| Joanice e Silva Miranda | A Sociologia e a formação do técnico agrícola: um estudo na escola agrícola de Jundiá (RN) | Mestrado | Educação UFRN | 2006 | Rio Grande do Norte |
| Lourdes Maria Machado | Ensino Agrícola no Estado de São Paulo: introdução ao estudo da relação trabalho -educação. | Mestrado | Educação UNESP | 1992 | São Paulo |
| Marta Leandro da Silva | A Reforma da Educação Profissional de nível técnico | Mestrado | Educação UFSCar | 2002 | São Paulo |
| Rodrigo Sarruge Molina | Escola agrícola prática “LUIZ DE QUEIROZ” (ESALQ/USP): sua gênese, projetos e primeiras experiências – 1881 a 1903 | Mestrado | Educação UNICAMP | 2011 | São Paulo |

Fonte: Elaboração da autora (2022).

Além disso, também foi realizado um levantamento, nos dois bancos de dados citados acima, com os descritores “Centro Paula Souza” e “Escola Técnica Agrícola”, e constatou-se a existência de 54 trabalhos acadêmicos entre teses e dissertações, que enfocam a educação

técnica de nível médio e tecnologia de nível superior. Desses, oito trabalhos abordaram exclusivamente o ensino técnico. Entre os 46 trabalhos acadêmicos sobre o ensino técnico, prevalecem as questões do trabalho docente e a expansão do ensino técnico frente às políticas educacionais do Centro Paula Souza. Somente cinco destas pesquisas fazem estudos sobre aspectos dos cursos agrícolas nas diferentes unidades do Centro Paula Souza, conforme relacionados no quadro abaixo.

Quadro 2: Levantamento realizado no Catálogo de Teses e Dissertações Capes e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) com os descritores Centro Paula Souza e Escola Técnica Agrícola

| Autor | Título | Nível | Programa/Instituição/Local | Ano de defesa |
|-------------------------------------|--|-----------------------|---|----------------------|
| Daniel Garcia Flores | Construindo uma gestão participativa no Centro Estadual de educação tecnológica Paula Souza-unidade Amim Jundi | Doutorado | Educação UNESP São Paulo | 2003 |
| Karina Aparecida Fioretti | A formação no ensino profissionalizante no segmento do agronegócio: um estudo de caso na ETEC Agrícola de Santa Rita do Passa Quatro | Mestrado Profissional | Gestão e Inovação na Indústria Animal. USP Pirassununga | 2019 |
| Bruno Michel da Costa Mercúrio | Integração do ensino técnico ao médio na habilitação profissional em agropecuária no Centro Paula Souza: limites e contradições | Mestrado | Educação UNESP Marília | 2021 |
| Renato de Menezes Quintino | Classes descentralizadas do Centro Paula Souza na região metropolitana do Vale do Paraíba e litoral norte do Estado de São Paulo | Mestrado profissional | Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional FATEC | 2020 |
| Marta ¹ Leandro da Silva | A Reforma da Educação Profissional de nível técnico: impactos e impasses sobre o ensino agrícola no Estado de São Paulo | Mestrado | Educação UFSCar São Carlos | 2002 |

Fonte: Elaboração da autora (2022).

É importante destacar que, nesses bancos de dados, não foram encontradas pesquisas sobre a Escola Técnica Agrícola de Jales e o ensino técnico agrícola no município de Jales. Portanto, a presente pesquisa propõe a realização de um trabalho pioneiro sobre essa escola, visando a compreensão do desenvolvimento do ensino técnico agrícola no referido município, assim como a preservação da memória desta instituição de ensino e a contribuição para a história da educação agrícola na região, no estado de São Paulo e no Brasil.

¹ Esse trabalho foi mencionado também na tabela sobre o Ensino Agrícola no Estado de São Paulo.

Para compreender como se constitui a cultura escolar por meio da história da Escola Técnica Agrícola de Jales, propomos a realização de uma pesquisa documental e qualitativa, com base em bibliografias sobre o ensino técnico agrícola, documentos institucionais e dados quantitativos do Centro Paula Souza.

A abordagem metodológica foi desencadeada por uma revisão bibliográfica, com a consulta a fontes documentais diversas, localizadas no arquivo institucional, complementada pela localização e visita a acervos particulares e públicos (museus). O exercício de identificação das fontes teóricas dos autores e das obras direcionadas ao estudo das instituições escolares, em um primeiro momento, indicou a necessidade de compreender melhor o instrumento metodológico, o qual possibilitasse a investigação da história da Escola Técnica Agrícola de Jales, apontando indicativos de sua identidade. Dessa forma, segundo Magalhães (2004, p. 117-118):

Procurando sistematizar, pode afirmar-se que a construção da identidade histórica das instituições educativas é um desafio de complexificação e de integração multidimensional e multifatorial, documentado e avaliado por meio de variáveis e categorias de análise interdisciplinares – abordagem sociológica, pedagógica, econômica, organizacional, curricular, antropológica.

A partir de nossa escolha metodológica, a pesquisa caracteriza-se como histórica, porque é sustentada por ferramenta documental e bibliográfica, e porque se situa no campo científico da História da Educação; e documental porque, fundamentalmente, tem o suporte de documentos oficiais e manuscritos históricos do período de recorte temporal da pesquisa, os quais permitem verificar aspectos referentes às prescrições e normatizações dos cursos, rotinas e práticas instituídas na escola. A pesquisa documental e bibliográfica tem como ponto de partida o levantamento, leitura e estudo de publicações e teses relacionadas aos temas ensino profissional, ensino agrícola e cultura escolar.

Primeiro, digitalizamos toda a documentação escolar e documentos oficiais do recorte temporal disponíveis na escola; também digitalizamos os recortes de jornais encontrados no museu municipal de Jales e, por fim, adotamos o mesmo procedimento com as fotografias dos acervos pessoais (ex-professores da escola) e as encontradas na própria escola (arquivo morto).

A cultura escolar e a história de uma instituição escolar podem ser reconstruídas a partir de uma diversidade de documentos e materiais, sendo a fotografia um destes documentos possíveis; ela foi usada para construir a narrativa histórica sobre a Escola Técnica Agrícola de Jales.

As fontes para efetivação da pesquisa proposta são a análise de documentos do Centro Paula Souza (decretos, portaria, propostas pedagógicas dos cursos, propostas de currículos), documentos produzidos pela Escola Técnica Agrícola de Jales (proposta pedagógica da escola; proposta pedagógica do curso agrícola; fotos e cartazes de eventos; documentos da fundação da cooperativa agrícola entre outros). Também são analisadas informações levantadas no banco de dados Cetec², o qual permite a consulta de vários dados das Escolas Técnicas Estaduais (Etecs), possibilitando um mapeamento das Unidades do Centro Paula Souza no estado de São Paulo. Nele há informações desde as matrículas iniciais até o acompanhamento de egressos dos cursos técnicos. E ainda, legislação federal e estadual sobre o ensino técnico agrícola: leis; decretos; decretos-leis; portarias ministeriais; e pareceres do Conselho Nacional de Educação e Conselho Estadual de Educação.

Todos os documentos utilizados na pesquisa são analisados nas perspectivas propostas pela História Nova, a qual considera todo documento como uma construção social e, portanto, um instrumento de poder, um monumento (Le Goff, 2003). Por isso, deve ser sempre analisado a partir das condições em que foi produzido e das suas intencionalidades, de modo a desmistificar seu significado aparente. O documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder.

A revisão bibliográfica selecionada foi essencial para fundamentar questões inerentes à cultura escolar agrícola e à instituição escolar. Com essa base e percurso, foi possível desencadear o processo de interpretação e análise com o objetivo de evidenciar aspectos da cultura escolar agrícola instituída na origem da Escola Técnica Agrícola de Jales, contribuindo para a interpretação histórica de sua existência, baseada nas fontes oficiais consultadas.

Muitos dos documentos utilizados na pesquisa pertencem ao arquivo institucional da escola pesquisada, constituído pelas seguintes fontes: atas que registraram os acontecimentos da instituição; atas de reuniões de pais; primeira ata de fundação da Associação de Pais e Mestres (APM); registros de atribuição de aulas; livro ata de registro de grades curriculares; fotografias do acervo escolar; livro de recortes do Diário Oficial elaborado por um funcionário não identificado, o qual recortava do Diário Oficial da União as “notas” referentes à regulamentação do ensino agrícola e as determinações do Estado para as escolas agrícolas em funcionamento na época; escritura pública de transferência do patrimônio; documento do

² Disponível em: <http://bdcetec.cpsctec.com.br/index.php>. Acesso em: 08 nov. 2024.

registro de doação de imóvel; livro com registro de ocorrências indisciplinares dos alunos; livro ata de posse e exercício de funcionários estaduais; históricos dos alunos apontando o currículo da escola; questionário socioeconômico respondido por alunos; calendário escolar, entre outros, como recortes de jornais mostrando a demora para o início das atividades da instituição de ensino.

Podemos mencionar os apontamentos de Magalhães (2004) quando comenta sobre a epistemologia das instituições educacionais, que deve compreender os seguintes passos: materialidade, representação e apropriação, quadro memorialísticos, modelizações. Para esse autor, o estudo da história institucional demanda a focalização das relações das instituições com o meio sociocultural, associando a descrição e caracterização do público ao questionamento e à (re)construção das representações simbólicas das práticas e dos ideários educativos que marcam e constituem a identidade histórica da instituição educacional investigada.

Quanto ao estudo das práticas escolares, em especial daquelas que se encontram presentes no cotidiano da instituição, utilizamos como categoria de análise a cultura escolar. Para explicitar essa opção, buscamos nas contribuições de Viñao Frago (1995), André Chervel (1990) e Dominique Julia (2001) a compreensão da definição de cultura escolar³. Tais autores propõem uma mudança do olhar que até então somente se fixava, ou somente enfatizava, os processos escolares externos à instituição para um olhar mais interno dessa realidade.

É nesse contexto do cotidiano da escola que os objetivos do ensino e da aprendizagem se desenvolveram. E é nesse espaço de produção de culturas que se produziram as materialidades relacionadas aos processos de escolarização, mas, sobretudo, produziram-se as vulnerabilidades. Nesse ambiente, convergiram-se culturas diversas, advindas de lugares e momentos diferentes, trazendo de forma subentendida em cada sujeito que esteve envolvido nessa trama a sua própria história de vida, a história do seu grupo de pertencimento e as representações que marcaram cada um.

Dessa forma, a história das instituições escolares é uma categoria que possibilita olhar para a escola com diferentes objetivos. Magalhães (2004) afirma que, para compreender a história de uma instituição, é necessário ir além do sistema educativo, ou seja, é preciso

³ Optamos por abordar vários conceitos de culturas escolares para que possamos perceber pontos comuns e de divergência entre esses pensadores. Desta forma, a questão da reflexão sobre cultura escolar poderá ser analisada em diferentes vieses.

entender os contextos da comunidade, do território e dos públicos, entre outros elementos. Por isso, uma pesquisa sobre a história das instituições escolares possui uma maior complexidade.

Destarte, as escolas têm história e existência que excedem os indivíduos, que contribuem para a construção de suas identidades, concepções, experiências, conflitos, comemorações, ou seja, as relações sociais envolvendo todos os sujeitos. São exatamente esses elementos que motivam a pesquisa sobre as instituições escolares, isto é, analisar a trajetória da instituição, das pessoas, das ideias, das celebrações, dos enfrentamentos, da cultura, enfim, o que desenvolveram nesses espaços ao longo do tempo, bem como suas interações com o universo que as cercam – o mundo em que vivem – e a cultura escolar produzida.

Definimos a cultura escolar como um conjunto de normas e práticas relacionadas à transmissão de conhecimentos e comportamentos, destacando a necessidade de contextualização em relação às culturas religiosas, políticas e populares de cada época. Além disso, ressaltamos a importância de examinar não apenas as normas, mas também as práticas reais nas escolas e como essas práticas evoluíram em resposta às mudanças na sociedade e na educação.

A escolha de Julia (2001), Viñao Frago (1995) e Chervel (1990), conforme observado anteriormente, deu-se devido a suas formulações concernentes à cultura escolar terem se deslocado do olhar que até então se concentrava nos processos externos da escola, para um olhar mais interno dessa realidade. As acepções externadas nos textos desses autores sobre a cultura escolar podem ser vistas como complementares para o nosso trabalho, pois nos auxiliaram na análise da cultura e práticas escolares na escola técnica agrícola de Jales nos anos de 1988 a 1996.

Ao examinar a relação entre cultura e educação estabelecida no interior da escola, existe um aspecto essencial que requer reflexão: a relação da escola com a cultura do lugar onde ela está inserida. Esse lugar é um espaço que contém vida, uma vez que está carregado de memórias e significações. Então, os alunos, familiares e a escola fazem parte do mesmo espaço e têm sentimento de pertencimento, de enraizamento, e necessitam ser reconhecidos no conhecimento que a escola cria e transmite, o que equivale em uma ampliação do sentido cultural. Isso posto, a escola tem o poder e a legitimidade para selecionar os saberes que serão transmitidos. Ela pode dar voz ou não a determinados conteúdos que serão transmitidos, de diferentes modos de saber e de fazer instalados na sociedade como um todo.

Para Chervel (1990), a escola fornece à sociedade uma cultura constituída de duas partes: os programas oficiais e os resultados efetivos da ação escolar. Dessa forma, esse autor

compreende a cultura escolar como cultura adquirida na escola, desde sua origem e sua difusão. Assim, a escola, principal instituição da sociedade, é responsável pela educação formal dos indivíduos e se diferencia grandemente de outras organizações sociais (Chervel, 1990).

A formulação de Dominique Julia sobre cultura escolar sugere que, em determinado momento histórico, podemos identificar que ela “constitui-se no que é explicitado não apenas pela normatização do Estado, mas também pelas práticas realizadas nas instituições escolares, principalmente a dos docentes” (Julia, 2001, p. 10). Dessa forma, sugere que, por meio das práticas, há uma série de possibilidades nelas inscritas que propiciam diferentes apropriações e objetivações que os docentes fazem do que está instituído. Portanto, a cultura é uma das condições constitutivas de existência da prática. Por sua vez, Viñao Frago (1995) ressalta a importância dos estudos sobre o espaço e o tempo escolares como integrantes da cultura escolar e como conformadores dessa cultura.

Com a perspectiva de que a cultura perpassa todas as ações do cotidiano escolar, desde a influência sobre as suas formalidades, costumes, discursos, ou na determinação das suas formas de organização, gestão, ou até mesmo na constituição dos sistemas curriculares, reconfigura-se o campo de pesquisa sobre a história da instituição escolar, o qual passa enfocar a cultura escolar como aporte para estudar o cotidiano das práticas escolares e compreender a dinâmica interna do funcionamento da instituição escolar.

Esta pesquisa está organizada em uma Introdução e mais três seções, com a estrutura citada a seguir. Na seção 1, apresentamos um histórico da educação técnica agrícola no Brasil, desde a contextualização do ensino técnico no Brasil e da educação técnica agrícola brasileira até a abordagem mais específica na educação técnica agrícola em São Paulo, particularmente o Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. Ao mesmo tempo, citamos algumas legislações relacionadas com o ensino técnico profissionalizante e técnico agrícola.

Na seção 2, procedemos ao estudo, propriamente dito, pois relatamos a pesquisa na Escola Técnica Agrícola de Jales. Para contextualização, apresentamos o município de Jales; posteriormente, a gênese da escola; e, por fim, a análise dos documentos institucionais a partir do referencial teórico sobre cultura escolar, observando a relação entre os tempos e espaços da vida escolar.

Na seção 3, prosseguimos para uma análise da cultura e do cotidiano escolar. Nosso propósito foi demonstrar como estava constituída a cultura escolar da instituição a partir das análises e apresentação dos aspectos que moldaram a escola: o currículo e as disciplinas

escolares, as atividades culturais, o quadro institucional da escola (ou seja, docentes e práticas escolares) e, por fim, o alunado e as vivências cotidianas na instituição.

Ao apontar as conclusões e resultados da investigação, citamos as possíveis contribuições e a experiência da pesquisa proporcionada durante o Mestrado, bem como a expectativa e o desejo de que novos investimentos investigativos possam ser desencadeados no percurso da história da instituição em suas diferentes fases.

Portanto, este texto também pode ser lido e apropriado como uma ponte para outros estudos na área da pesquisa em história das instituições escolares e servir de fonte histórica para leitores/pesquisadores atentos e ávidos por questionar e problematizar o que deixei passar, despercebido ou não, ou fazê-lo a partir de outros referenciais, outros problemas e questões.

Dito isso, convidamos o leitor(a) a apreciar/avaliar/criticar/elogiar o caminho do nosso texto. Avante.

2 HISTÓRIA DO ENSINO TÉCNICO AGRÍCOLA

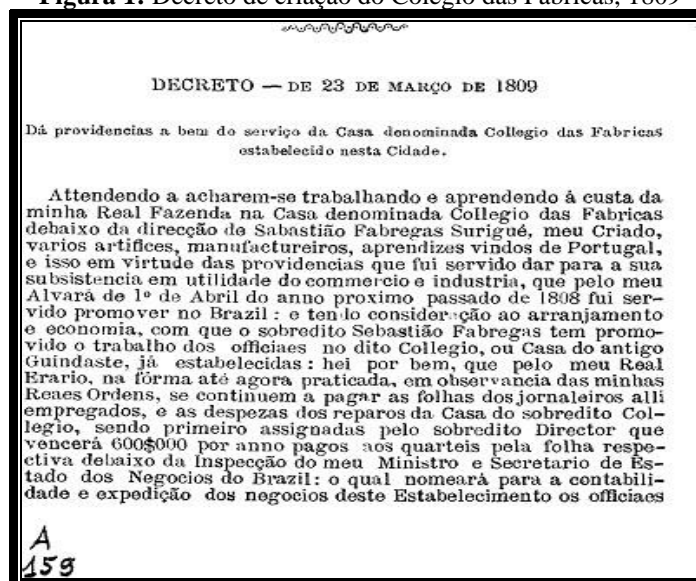
A fim de compreender como o ensino técnico, especialmente o agrícola, se formou no Brasil, faremos um estudo de sua gênese e as transformações ocorridas na sociedade a partir dos séculos XIX e XX. Nesse sentido, analisaremos o início do processo de industrialização, observando o desenvolvimento de várias iniciativas voltadas ao ensino profissional. Primeiramente, apresentaremos um histórico do ensino técnico em nosso país.

2.1 Contextualização do ensino técnico no Brasil

No Brasil, desde a época da colonização, ocorreram as primeiras aprendizagens profissionais a partir dos índios e dos escravos, uma vez que representavam as classes sociais mais baixas da sociedade. Ao mesmo tempo, a elite era direcionada à educação propedêutica, pois repudiava as atividades artesanais e manufatureiras como a tecelagem, a construção, a carpintaria, entre outras. Sobre tais ofícios, Fonseca (1961, p. 68) destacou: “[...] habituou-se o povo de nossa terra a ver aquela forma de ensino como destinada somente a elementos das mais baixas categorias sociais”.

A partir de 1808, com a chegada da família real ao Brasil, D. João VI criou o Colégio das Fábricas, que atenderia aos artistas e leigos vindos de Portugal. O objetivo de D. João era melhorar as condições econômicas da sociedade; porém, o projeto não teve concretização e, em 1812, os colégios foram desativados. O Colégio das Fábricas pode ser considerado como o início da educação profissional no Brasil.

Figura 1: Decreto de criação do Colégio das Fábricas, 1809



Fonte: Arquivo Documental da Câmara dos Deputados.

Entre 1840 e 1865, o império brasileiro contribuiu para o desenvolvimento de várias iniciativas voltadas à educação profissional, sendo uma delas a Casa de Educandos Artífices instalada em algumas províncias do país. O objetivo era atender crianças pobres e órfãs. Eram instituições que ofereciam o ensino primário e ofícios como a alfaiataria, a tipografia, a sapataria, a carpintaria, a tornearia, dentre outros.

Com o advento da República, iniciou-se uma nova fase da estrutura da formação de mão de obra no Brasil. Ainda que o Brasil, no final do Império e início da República (1889), estivesse centrado em um modelo econômico agroexportador, começaram a surgir grupos que defendiam a transformação da base econômica de agrícola para produção industrial. Para esses grupos, tal transformação levaria o Brasil a atingir o progresso, a independência política e a emancipação econômica (Santos, 2016).

Em 1906, o governador do estado do Rio de Janeiro, Nilo Peçanha, oficializou no Brasil o ensino técnico por meio do Decreto nº787, de 11 de setembro de 1906, que criou quatro escolas profissionais nesse estado: Campos, Petrópolis, Niterói (ensino de ofícios), e Paraíba do Sul (aprendizagem agrícola) (Brasil, 2009, p. 2).

A partir do discurso de posse do Presidente da República Afonso Pena, o ano de 1906 foi marcado pela consolidação do ensino técnico-industrial no Brasil. Vejamos: “A criação e multiplicação de institutos de ensino técnico e profissional muito podem contribuir também para o progresso das indústrias, proporcionando-lhes mestres e operários instruídos e hábeis” (Brasil, 2009, p. 2).

Assim, o pensamento industrialista se converteu em medidas educacionais, pela iniciativa do presidente da República Nilo Peçanha, que baixou o Decreto nº 7.566, de 23 de setembro 1909, criando 19 Escolas de Aprendizes e Artífices, uma em cada capital de estado, com exceção do Rio de Janeiro, onde a escola foi criada na cidade de Campos, e Rio Grande do Sul, que já possuía, em Porto Alegre, um Instituto Técnico Profissional. O Decreto nº 7.566 contribuiu expressamente para o desenvolvimento do ensino profissional. Observemos:

Com o falecimento de Afonso Pena, em julho de 1909, Nilo Peçanha assume a Presidência do Brasil e assina, em 23 de setembro de 1909, o Decreto nº 7.566, criando, inicialmente em diferentes unidades federativas, sob a jurisdição do Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio, dezenove “Escolas de Aprendizes Artífices”, destinadas ao ensino profissional, primário e gratuito. (Brasil, 2009, p. 2).

Assim, as 19 Escolas de Aprendizes Artífices criadas tinham como objetivo formar operários e contramestres, tendo como base o ensino prático e os conhecimentos técnicos necessários aos menores que pretendessem aprender um ofício. Esse modelo de educação profissional se consolidou com o tempo e passou a ser o seguido pela rede de escolas técnicas do país.

A partir de então, instituiu-se a Rede Federal de Escolas Industriais, com as chamadas “Escolas de Aprendizes e Artífices”, que tinham como objetivo formar contramestres e operários. Tais escolas possuíam orientação didática própria, eram subordinadas diretamente às Diretorias Gerais da Indústria e Comércio e de Contabilidade, do Ministério da Agricultura, e visavam atender, especialmente, os filhos dos mais pobres.

Figura 2: Aula de sapataria na Escola de Aprendizes e Artífices de Alagoas em 1910



Fonte: Ticianeli (2022, [s.p.]).

Na foto acima vemos meninos entre 10 e 13 anos de idade aprendendo um ofício numa oficina de sapataria, em acordo com o Decreto nº 7.566/1909 que, no artigo 2º, orientava que os membros das indústrias locais fossem consultados e que as oficinas de trabalho deveriam ser definidas mediante as conveniências e necessidades de mão de obra local⁴.

De acordo com Veiga (2007, p. 257), no final dos anos 20 e início dos anos 30 do século XX, o ensino profissionalizante esteve presente na maioria das legislações estaduais,

⁴ Segundo o Decreto nº 7.566/1909, as escolas seriam fundadas e custeadas pelos Estados, municípios ou associações particulares e poderiam utilizar de subsídios da União, desde que houvesse previsão de verba no orçamento do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, órgão a que as escolas eram vinculadas. Também havia previsão que a renda gerada a partir da comercialização dos produtos seria dividida em parte para o diretor, professor e todos os alunos.

com oferecimento na rede privada e pública para o comércio e a indústria, em escolas profissionais secundárias. Um exemplo foi a Escola Profissional de Mecânica no Liceu de Artes e Ofício de São Paulo, que se deu em parceria com empresas ferroviárias.

Nos anos 1930, ocorreram acentuadas mudanças na ordem política, econômica e social do Brasil, marcadas pela ação de grupos que promoveram a destituição de Washington Luiz e apoiaram a ascensão de Getúlio Vargas ao poder, o que foi denominado por alguns historiadores de Revolução de 30. Esse grupo que assumiu o poder, liderado por Getúlio Vargas, optou pelo modelo de desenvolvimento baseado na industrialização em substituição ao modelo agroexportador, o qual sofreu fortes impactos devido à crise do capitalismo internacional, no final dos anos 20. Somado a essa mudança econômica, houve mudança da população do campo para a cidade, e a população do país foi gradativamente se tornando urbana.

Na história da legislação educacional brasileira, o curso técnico em nível médio só passou a ser considerado a partir de 1931. É nesse momento que tais cursos ganharam relevância na educação brasileira, tendo como finalidade formar profissionais com qualificação ao trabalho em um país que estava iniciando seu processo de industrialização e exigia mão de obra qualificada para tais atividades. Nesse sentido, Cunha (2000) complementa que, do ponto de vista legal, o técnico é o profissional que conclui o curso dentro de uma especialidade ou habilitação, na qual seus conhecimentos são mais importantes que sua habilidade manual.

A Constituição Brasileira⁵ de 1937 tratou especificamente do ensino técnico, profissional e industrial, estabelecendo no artigo 129:

Art. 129. À infância e à juventude, a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares, é dever da Nação, dos Estados e dos Municípios assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus graus, a possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais.

O ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever de Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais.

É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera da sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários

⁵ No Governo de Getúlio Vargas foi elaborada a Constituição de 1937 que pela primeira vez especificava sobre o ensino profissional e, novamente, reforçava o vínculo da educação profissional aos mais desfavorecidos economicamente da sociedade.

ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado, sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo Poder Público. (Brasil, 1937, [s.p.]).

Em relação à Constituição de 1937, Romanelli (1988, p. 152) comenta que ela foi constitucional e enfática na questão do ensino profissional, quando comparada à constituição anterior, de 1934, embora tratasse esse como um ensino destinado “às classes menos favorecidas”, o que evidenciava uma política educacional marcada por “um sistema educacional de discriminação social”.

Ainda concernente à educação profissional nesse período, cabe mencionar a Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937, artigo 37, que estabelece a transformação das Escolas de Aprendizes Artífices em Liceus, destinados ao ensino profissional (Brasil, 2009).

Especificamente a partir do ano de 1941, vigoraram no Brasil uma série de transformações a partir de um conjunto de Decretos-Leis⁶, conhecidas como a “Reforma Capanema”, que remodelaram todo o ensino no país, especialmente o técnico, considerado de nível médio. Observemos os principais pontos:

O ensino profissional passou a ser considerado de nível médio; o ingresso nas escolas industriais passou a depender de exames de admissão; os cursos foram divididos em dois níveis, correspondentes aos dois ciclos do novo ensino médio: o primeiro compreendia os cursos básico industrial, artesanal, de aprendizagem e de mestria. O segundo ciclo correspondia ao curso técnico industrial, com três anos de duração e mais um de estágio supervisionado na indústria, e compreendendo várias especialidades. (Brasil, 2009, p. 4).

Já no ano de 1942, as Escolas de Aprendizes e Artífices (Liceus) passaram a ser Escolas Industriais e Técnicas, oferecendo a formação profissional em nível equivalente ao do secundário, ou seja, os alunos formados nos cursos técnicos podiam ingressar no ensino superior em área equivalente à da sua formação. Tal mudança ocorreu devido ao Decreto Federal nº 4.127, de 25 de fevereiro de 1942. Também foi deste ano a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI).

⁶ 1) Decreto-lei nº 4.048, de 22/01/1942 – Cria o SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial); 2) Decreto-lei nº 4.073, de 30/01/1942 – “Lei” Orgânica do Ensino Industrial; 3) Decreto-lei nº 4.244, de 09/04/1942 – “Lei” Orgânica do Ensino Secundário; 4) Decreto-lei nº 6.141, de 28/12/1943 – “Lei” Orgânica do Ensino Comercial; 5) Decreto-lei nº 8.529, de 02/01/1946 – “Lei” Orgânica do Ensino Normal; 6) Decreto-lei nº 8.530, de 02/01/1946 – “Lei” Orgânica do Ensino Normal; 7) Decretos-lei nº 8.621 e 8.622, de 10/01/1946 – Cria o SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial) e; 8) Decreto-lei nº 9.613, de 20/08/1946 – “Lei” Orgânica do Ensino Agrícola.

Segundo Romanelli (1988, p. 155), as Leis Orgânicas, promulgadas a partir de 1942, estruturaram o ensino técnico no país e revelaram a preocupação de engajar as indústrias na qualificação do seu pessoal e na colaboração da formação educacional da sociedade. Isso se deu devido à impossibilidade de o sistema de ensino oferecer a educação profissional de que necessitava: “a indústria e a impossibilidade de o Estado alocar recursos para equipá-lo adequadamente”. Além desses fatores, nesse período, a ocorrência da Segunda Guerra inviabilizava a importação de mão de obra e produtos industrializados para Brasil.

Daí, o engajamento das indústrias no treinamento, com a criação em 1946 do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), o Serviço Social do Comércio (SESC) e o Serviço Social da Indústria (SESI), promovendo, ainda mais, o incentivo ao ensino profissional: “a grande expansão das escolas e cursos oferecidos pelo SENAI acontece no final da década de 1950, do século XX, quando o então presidente Juscelino Kubitschek acelera a industrialização do Brasil e, nesta época, a Instituição está em quase todos os estados do País” (Calsan, 2011, p. 19).

Figura 3: Aprendizes na oficina de mecânica do Senai Nilo Peçanha em 1945



Fonte: Lopes (2019, [s.p.]).

O governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961) realizou grandes investimentos nas áreas de infraestrutura, como em produção de energia e de transporte. Então, era necessário a formação de profissionais orientados para ajudar no cumprimento das metas de desenvolvimento do país. Para tanto, no ano de 1959, por meio do Decreto nº 47.038, de 16 de outubro, as Escolas Industriais e Técnicas foram transformadas em autarquias, convertendo-se nas Escolas Técnicas Federais. Dessa forma, passaram a ter autonomia

didática e de gestão, favorecendo a formação de técnicos necessários para o processo de industrialização.

Nesse cenário de transformações, final do governo Juscelino Kubitschek e início do governo João Goulart, foi promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, de nº 4.024/1961. Essa lei federal, pela primeira vez: “[...] reconhece a integração completa do ensino profissional ao sistema regular de ensino, estabelecendo-se a plena equivalência entre os cursos profissionais e propedêuticos, para fins de prosseguimento nos estudos” (Kuenzer, 2007, p. 29). A promulgação desta lei marcou o final da Reforma Capanema, especificamente em relação à educação profissional de nível técnico.

Porém, com o Golpe Militar de 1964, a educação brasileira foi submetida a uma grande modificação por meio da Lei nº 5.692/71, que reformou o ensino do 1º e 2º grau e impôs o ensino médio profissionalizante para todos sob a justificativa de falta de técnicos de nível médio; então, instituiu-se a profissionalização compulsória em todos os cursos de segundo grau. Somente em 1982 tal lei foi revogada e o ensino profissionalizante passou a ser opção da escola e do aluno.

Para o estudo de nosso objeto de pesquisa, faz-se necessário remontar, também, à história de criação do Centro Estadual de Educação Tecnológica de São Paulo, que ocorreu por meio do Decreto-Lei de 06 de outubro de 1969 (período militar), do Governador Roberto Costa de Abreu Sodré. A autarquia ficou responsável por gerir as escolas técnicas e profissionalizantes no estado de São Paulo e implantar as primeiras faculdades de tecnologia, conhecidas como FATEC.

Segundo Quirino (2020), a criação de cursos técnicos superiores, semelhantes aos “Colleges of Advanced Technology” da Inglaterra, aos “Junior Colleges” dos Estados Unidos, aos “Institutes Univeritaires” da França ou aos “Tanki Daigakei” do Japão, ganharam relevância com publicação do Parecer CEE nº 44/1963, o qual é favorável ao estabelecimento de cursos para formação dos “tecnologistas”, que aparecem na legislação nacional vigente como cursos superiores tecnológicos.

Contextualizada a criação do Centro Estadual de Educação Tecnológica no cenário nacional, Cunha (2000, p. 209) pontua: “paralelamente às iniciativas do Governo Federal, o governo paulista criou o Centro Estadual de Educação Tecnológica [...] para ministrar cursos de formação de técnicos de nível médio e técnicos de nível superior, denominados tecnólogos”. Na década de 70 do século XX, em homenagem a um dos fundadores da Escola Politécnica, passa a ser denominado Centro Estadual de Educação Tecnológica “Paula

Souza”, e as Escolas Profissionalizantes, associadas a ele, passam a se chamar Escolas Técnicas Industriais (ETI).

A Lei Federal nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994, que discorre sobre o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, transformou as Escolas Técnicas Federais e as Escolas Agrotécnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica (Brasil, 1994).

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, Lei nº 9.394/1996, a educação profissional técnica de nível médio passou por profundas mudanças, dissociando o ensino médio e ensino técnico, associação feita desde a década de 1960. O Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997, regulamentou a educação profissional e criou o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP):

Porém, no decorrer do tempo, verifica-se que apenas a LDB de 1996 não dá conta do ensino técnico e das diversas modalidades e formas de cursos já implantadas em muitas cidades do País e em especial no estado de São Paulo, que abriga duas das melhores escolas técnicas da América Latina entre as décadas de 1970 e 1980. Uma nova legislação veio para regulamentar a LDB, dando mais importância a esta área do ensino. Em 17 de abril de 1997 foi promulgado o Decreto-Lei 2208, observando todos os aspectos referentes à educação técnica e profissional de nível médio, pública ou privada. Dentre eles, pode-se citar objetivos, níveis de escolarização e aprendizado, currículo, competências e certificações (Calsan, 2011, p. 14).

Somente em 2004, com o Decreto nº 5.154, de 23 de junho de 2004, instituiu-se novamente o ensino médio integrado, somando-se as modalidades concomitante⁷ e subsequente⁸ (Brasil, 2004).

A educação profissional e tecnológica no Brasil sofreu alterações com a Lei nº 11.741/2008, que alterou dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a qual estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Assim, o Art. 39, § 2.º, da Lei nº 11.741/2008, abrangeu os seguintes cursos: “I – de formação inicial e continuada ou qualificação profissional; II – de educação profissional técnica de nível médio; III – de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação” (Brasil, 2008).

Portanto, desde período colonial, com indígenas, a educação profissional teve suas primeiras experiências de ensino-aprendizagem; porém, foi a partir do início do século XX, com a industrialização do Brasil e a dinamização da economia, que passou a se destacar no cenário educacional visando formar mão de obra qualificada para o mercado de trabalho em

⁷ Formato em que o aluno está cursando o ensino médio e o profissionalizante ao mesmo tempo, com matrículas diferentes.

⁸ Formato em que o aluno já cursou o ensino médio e matricula-se para obter formação profissional.

uma economia em expansão e assumiu diferentes configurações de acordo com o contexto político, econômico e social de cada período da História brasileira.

2.2 Considerações sobre ensino técnico agrícola no Brasil

Nesta subseção, discutiremos a evolução/surgimento das atividades agrícolas para melhor situar nosso objeto de investigação, a Escola Técnica Agrícola de Jales, atualmente ETEC Dr. José Luiz Viana Coutinho. Para isso, discorreremos sobre questões e legislações que envolveram o ensino técnico agrícola no Brasil e citaremos estudos sobre a história do ensino técnico agrícola no país.

No tocante, aos estudos consultados, remontamos aos comentários de Sobral (2005, p. 9), em seu estudo sobre o ensino agrícola catarinense. Para ele, o tema ensino agrícola no Brasil, ainda é pouco estudado, mas merece atenção, na medida em que desvela como a evolução da economia “altera ou interfere na evolução do ensino”.

Além de nos atentarmos aos processos políticos e socioeconômicos, que interferem nas transformações do ensino agrícola, também temos que considerar a questão do mundo do trabalho e suas complexidades sociais, como a garantia da inserção do jovem em um mercado de trabalho cada vez mais tecnológico e de extrema competitividade.

Observamos que há uma diferença entre o termo agrícola e o termo rural. A educação agrícola é a formação profissional técnica voltada para o setor primário da economia, enquanto educação rural é a educação formal propedêutica. Vejamos:

Geograficamente, o agrícola se insere no rural, é parte deste; e assim, relacionado com a produção agropecuária, é nele que as relações sociais de produção ocorrem. O tema educação agrícola se diferencia da educação rural, pois, a educação voltada para a formação profissional no setor primário da economia, é a educação agrícola, enquanto, a educação formal propedêutica, no meio rural, é entendida como educação rural. Em nosso entendimento, essa advertência é necessária no sentido de esclarecer que, quando tratamos de ensino ou educação agrícola no Brasil, estamos nos referindo à formação profissional para a produção agropecuária. (Sobral, 2005, p. 2).

A partir de algumas leituras (Calazans, 1993; Sobral, 2005, 2009; Nagle, 1985; Vieira, 2016), observamos que a prática de agricultura no Brasil só foi incentivada com a chegada da família real portuguesa, no Rio de Janeiro, em 1808. Dessa forma, em 1812, houve a

instalação da Imperial Escola Agrícola da Bahia, que objetivava a formação de agrônomos. Segundo Vieira (2016, p. 25):

Para tanto, ao longo do período imperial (1822-1889), também conhecido como primeiro e segundo reinados, apenas no final; foram criados alguns poucos estabelecimentos de ensino agrícola em nível superior. As primeiras experiências foram as escolas superiores de agricultura de Cruz das Almas-BA em 1877, no Rio Grande do Sul em 1883 e em São Paulo em 1894, além de outras instituições menores com pesquisas mais especificadas voltadas a determinada atividade.

Destacamos que Dom João VI criou, incentivou e valorizou a agricultura e o ensino agrícola. Porém, era notável o desprezo que a elite dominante tinha pelo trabalho manual, principalmente o trabalho rural, pois, segundo Nagle (1985, p. 273), a escola técnico-profissional era para “atender às classes pobres, aos menores desvalidos, aos órfãos e desfavorecidos da fortuna. Apresentava-se menos como um programa propriamente educacional e mais como um plano assistencial para atender aos necessitados da misericórdia pública”.

No período imperial, surgem as primeiras legislações sobre os “desvalidos da sorte” e várias iniciativas são implementadas preservando a estrutura dual de ensino. Eram chamados desvalidos da sorte crianças órfãs e pobres, oriundas, principalmente, da zona rural. Para essa clientela, era oferecida a educação profissional, que consistia em ensinar um ofício manual. Com a perspectiva de disciplinar essas crianças, foram criadas instituições como a casa Pia de São José (1804), que posteriormente passa a se chamar Colégio dos Órfãos de São José.

Houve outras iniciativas de incentivo ao ensino agrícola durante o período imperial e início da República que merecerem destaque, como a criação dos Institutos de Agricultura em Sergipe, Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro e no estado de São Paulo. Em São Paulo, destacamos a Estação Agronômica de Campinas (1836); a Estação Agrícola de Piracicaba (1895) que hoje é Escola Superior de Agricultura “Luís de Queiroz”; a Escola Municipal de Agricultura em Batatais (1900); e, por fim, a Escola de Trabalhadores Rurais em Araras (1902).

Figura 4: Escola Agrícola Prática “Luiz de Queiroz”, com o Edifício Principal, inaugurado em 1907



Fonte: Paschoal (2019, [s.p.]).

O período que corresponde à primeira república (de 1889 a 1930) foi marcado por grandes mudanças econômicas e sociais no cenário nacional, em consequência de fatores como abolição dos escravos, a imigração, a intensificação do processo de urbanização e a industrialização. Tais mudanças promoveram um novo modelo de sociedade. Nesse novo modelo, o trabalho deixa de ser escravista e passa a ser assalariado. Houve o desenvolvimento do setor industrial e conseqüentemente a utilização de novos aparatos tecnológicos. Uma outra qualificação profissional tornou-se necessária e, por isso, a percepção da educação – em especial da educação profissional – passou por uma renovação.

Porém, essa nova percepção de educação, em alguns casos, limitou-se a mera troca de nomenclatura das antigas instituições para os desvalidos. Um exemplo disso foi a alteração do nome do Asilo dos Meninos Desvalidos, no Distrito Federal, para Instituto Profissional João Alfredo.

No que tange à educação profissional pública federal, é possível traçar uma linha do tempo do que hoje chamamos de rede federal de educação tecnológica. Em 1909, o presidente Nilo Peçanha assinou o Decreto 7.566, que tinha como finalidade formar mão de obra para a indústria, o que reafirmava a condição de menos favorecidos àqueles a quem se destinava a educação profissional: “(...) não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime [...]” (Brasil, 1909, [s.p.]).

Nesse período, também foi instituído o Decreto nº 8.319, de 20 de outubro de 1910, o qual instituiu e normatizou o ensino agrônômico brasileiro, e deu a ele uma legalidade, sob a direção do Ministério da Agricultura, finalizando o período que teve, como características, “as tentativas e iniciativas autônomas, sem nenhuma orientação ou regulamentação do governo central” (Capdeville, 1991, p. 229).

Esse Decreto Federal determinou a oferta de cursos nas áreas de agricultura, medicina veterinária, zootecnia e indústrias rurais, e tinha como finalidade a instrução técnica profissional. Em seu capítulo II, art. 2º, especifica as divisões do ensino agrícola:

DO ENSINO AGRICOLA

Art. 2º O ensino agrícola terá as seguintes divisões:

- 1º Ensino superior.
- 2º Ensino médio ou teórico-prático.
- 3º Ensino prático.
- 4º Aprendizados agrícolas.
- 5º Ensino primário agrícola.
- 6º Escolas especiais de agricultura.
- 7º Escolas domésticas agrícolas.
- 8º Cursos ambulantes.
- 9º Cursos conexos com o ensino agrícola.
10. Consultas agrícolas.
11. Conferências agrícolas. (Brasil, 1910, [s.p.]).

Segundo Coutinho (2012), a organização de ensino agrícola, proposta pelo Decreto nº 8.319, de 20 de outubro de 1910, se assemelha às experiências, particularmente, da Bélgica, França e Itália. Mesmo com a organização do ensino agrícola por tal Decreto, continuou havendo uma priorização de experiências do ensino agrícola superior, como ocorreu durante o período imperial.

Nesse contexto, surgem os patronatos agrícolas, ofertando o ensino agrícola básico. Essas instituições eram direcionadas aos órfãos, desprovidos de sorte e os filhos dos agricultores, e tinham por finalidade formar mão de obra com baixo custo para as grandes propriedades e corrigir a conduta de menores infratores por meio de um sistema rígido.

Ainda referente ao período da República Velha, Coutinho (2012) afirma que, nessa época, a ideia de progresso aparece como determinante na superação dos atrasos em que se encontrava o país. Essa ideia incide diretamente na educação, e fomenta discussões entre educadores de temas distintos, dando origem ao grupo de pioneiros do “ruralismo pedagógico”, os quais percebiam que as políticas educacionais estavam centralizadas no meio

urbano, em função da crescente urbanização e da industrialização emergente. Isso marginalizava a educação no meio rural.

Somando-se a isso, as classes dominantes viam o problema migratório como uma constante ameaça devido à eminente falta de capacidade de o mercado de trabalho absorver a mão de obra disponível diante do crescimento das cidades. Esse problema também era discutido pelos educadores e políticos da época: a educação seria a válvula propulsora para a fixação do homem na zona rural para reter a migração. Pautada nesses argumentos, “a educação rural ganhou importância e foi justificada pela conveniência de se conter a migração campo/cidade através dela” (Coutinho, 2012, p. 104).

Em 1930, foi criado o Ministério dos Negócios e da Educação e da Saúde, sendo também formada a Diretoria Nacional de Educação e o Conselho Nacional de Educação. Em 1932, inicia-se a Campanha de Defesa da Escola Pública, a qual apresenta como expressão o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, que vê a educação como função essencialmente pública. Dessa forma, defende a escola pública e única para todos, denuncia problemas no sistema educacional, a falta de aplicação de métodos científicos e, por fim, reivindica os princípios da laicidade, objetividade, gratuidade e coeducação. Frisamos que o Manifesto fazia menção à necessidade de vários tipos de escolas, inclusive as escolas de agricultura; dessa forma, revela que o ensino agrícola era preocupação e atenção no Programa Educacional proposto pelos Pioneiros.

A Diretoria de Ensino Agrícola, criada em 1933, passa a denominar-se a partir do Decreto nº 982, de 23 de dezembro de 1938, Superintendência do Ensino Agrícola (SEA), e mais tarde pelo Decreto-Lei nº 2832, de 4 de novembro de 1940, passou a denominar-se Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário (SEAV), órgão responsável pelo ensino agrícola até maio de 1967 e que teve por objetivo: “Art. 2º Orientar e fiscalizar o ensino agrícola e veterinário nos seus diferentes graus, fiscalizar o exercício das profissões agrônômica e veterinária, fazer o registro dos respectivos diplomas e ministrar o ensino médio e elementar de agricultura” (Brasil, 1940, [s.p.]).

Segundo Viera (2016, p. 33), ao longo das décadas de 1930, 40 e 50, houve um avanço da indústria, deixando de lado a priorização da educação voltada para a agricultura. Contudo, o avanço da indústria gerou demandas que impactaram esse ensino, como as exigências de modernização da produção no campo, a manutenção do homem no meio rural e a garantia de atendimento da produção de alimentos advindas das cidades. Dessa forma, ainda que a promoção da educação agrícola não fosse amplamente financiada pelo governo, precisava organizar ações para promover a modernização e o crescimento da produção agrícola.

Com isso, a criação de escolas agrícolas neste período teve dois aspectos importantes: a ampliação da oferta do ensino agrícola e a recuperação do setor agrícola brasileiro que se apresentava atrofiado. Segundo Cappelle (2006, p. 46), as escolas agrícolas atuaram diretamente no processo de recuperação da agricultura, na medida em que se propunham a formar profissionais que dominassem as modernas técnicas agrícolas e conhecimentos necessários a um país moderno e industrializado.

O ensino agrícola de nível médio teve sua primeira regulamentação estabelecida após o fim da ditadura de Vargas. Então, no governo de Eurico Gaspar Dutra (1946-1951), período conhecido como Quarta República Brasileira, houve a elaboração do Decreto-Lei nº 9.613, de 20 de agosto de 1946, conhecido como Lei Orgânica do Ensino Agrícola, que organizou esse ensino no país e teve validade até a Lei de Diretrizes de Bases de 1961. Este Decreto-Lei classificou o ensino agrícola em três categorias: primeira, Escolas de Iniciação Agrícola, com o objetivo de formar o operário agrícola, sendo a 1ª e a 2ª séries do 1º ciclo; segunda, Escolas Agrícolas, para formar o mestre agrícola, sendo as 4 primeiras séries do 1º ciclo; e terceira, Escolas Agrotécnicas, que formavam o técnico em agricultura, em horticultura, em zootecnia, em práticas veterinárias, em indústrias agrícolas, em laticínios e em mecânica agrícola. Eram ministradas as quatro séries do 1º ciclo mais as três séries do 2º ciclo (Brasil, 1946).

A Lei Orgânica do Ensino Agrícola reforçou, no art. 3º, que o ensino agrícola visava à preparação profissional do trabalhador agrícola, com as seguintes finalidades:

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

Referente à metodologia, a Lei Orgânica, em seu artigo 5º, previa que “as técnicas e os ofícios deverão ser ensinados com os processos de sua exata execução prática e com os conhecimentos teóricos que lhes sejam relativos. Ensino prático e ensino teórico apoiar-se-ão sempre um no outro” (Brasil, 1946, [s.p.]).

À medida que o ensino agrícola apresentava avanços, ainda persistia falta de flexibilização em oportunidades de ingresso nos cursos superiores, pois as Leis Orgânicas só permitiam acesso a esse nível no ramo profissional correspondente.

Tal situação gerou uma crescente pressão social pela equivalência dos cursos técnicos, levando à expedição da Lei de Equivalência (Lei nº 1821/53), regulamentada pelo Decreto nº 34.330/53, o qual determinava que os concluintes dos cursos técnicos teriam ingresso em

qualquer curso superior, desde que atendidas algumas exigências. Esse fato, de alguma forma, amenizou a dualidade entre ensino secundário e ensino técnico profissional no Brasil.

Já a partir da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, foram estabelecidas as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), importante marco que organizou o ensino em três graus: primário, médio e superior:

No grau médio, dividiu-se em 2 ciclos: o ginásial e o colegial, incluindo neste os cursos técnicos, que passaram a ter normas específicas de organização e funcionamento. Nesta fase as escolas que formavam os técnicos passaram a ser denominadas colégios agrícolas, ministrando as 3 séries do 2º ciclo (colegial) e conferindo ao formando o diploma de técnico agrícola. (Belezia, 2006, p. 18-19).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 foi responsável por definir a finalidade da educação. O ciclo ginásial tinha duração de quatro anos, enquanto o colegial, de três anos; o técnico poderia ser industrial, agrícola, comercial e de formação de professores. Houve, também, uma nova denominação para as escolas de iniciação agrícola que passaram a ser Ginásios Agrícolas; já as Escolas Agrotécnicas passaram a ser os Colégios Agrícolas com três séries do segundo ciclo e diploma de Técnico Agrícola.

Em 1964, é estabelecido o Decreto 53.774, de 20 dezembro de 1964, que criava as funções gratificadas no Ministério da Educação; este contava com 24 estabelecimentos de ensino agrícola a ele subordinados. Segundo a análise de Cappelle (2006, p. 47), em período de oito anos, dobrou o número desses estabelecimentos no país, considerando que, por volta da metade da década de 1950, existiam em torno de 12 instituições profissionalizantes subordinadas a esse Ministério.

Já em 1967, o Decreto nº 6.0731, de 19 de maio de 1967, transferiu a Superintendência de Ensino Agrícola e Veterinário (SEAV) do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio para o Ministério da Educação e Cultura (MEC). Também deu nova denominação à SEAV, que passou a chamar Diretoria de Ensino Agrícola. Para reforçar ainda mais o ensino agrícola, o Decreto nº 72.434, de 9 de julho de 1973, criou a Coordenação Nacional do Ensino Agrícola (COAGRI), no Ministério da Educação e Cultura, atribuindo-lhe autonomia administrativa e financeira. Dessa forma, todos os Colégios Agrícolas ficaram submetidos a esta Coordenação.

A partir do momento em que o MEC assumiu o ensino agrícola por intermédio da Diretoria de Ensino Agrícola, determinadas políticas foram importantíssimas para reorganizar esse ensino. Dentre elas, houve a implantação da metodologia do sistema “Escola-Fazenda”, que se baseou na educação do aprender a fazer e fazer para aprender:

Em 1961, Shigeo Mizoguchi, Engenheiro Agrônomo e Diretor da Escola Agrícola de Presidente Prudente, no Estado de São Paulo, foi o responsável pela implantação, em caráter experimental, do Sistema Escola-Fazenda, na escola por ele dirigida. O êxito do projeto fez com que fosse posteriormente aplicado em outros estabelecimentos de ensino agrícola. (Silva, 2002, p. 55).

É imprescindível destacarmos a importância do Sistema Escola-Fazenda para o desenvolvimento do técnico agrícola no Brasil, pois, durante décadas, ele deu características e sustentação a esse tipo de ensino.

É com o Programa do Conselho Técnico-Administrativo da Aliança para o Progresso – CONTAP II⁹ (Convênio Técnico da Aliança para o Progresso, MA/USAID¹⁰ para suporte do ensino agrícola de grau médio) que o Sistema Escola-Fazenda foi adotado no Brasil. Tal sistema objetivava proporcionar reais condições para a efetivação do processo ensino/produção, bem como auxiliar a vivência da realidade social e econômica da comunidade rural, tendo o trabalho como um elemento integrante do processo ensino-aprendizagem. Dessa forma, podia-se conciliar educação-trabalho e produção. Para Viera (2016) e Bergamaschi (2018), o Sistema Escola-Fazenda, implantado no ensino agrícola brasileiro a partir década de 1970, pode ser compreendido como desdobramento da tradicional influência norte-americana nas políticas de ensino do Brasil nesse período.

Ainda quanto às políticas educacionais vigentes neste período para o ensino agrícola, Mercúrio (2021) comenta que elas estão associadas a um modelo de agricultura para atender aos interesses do capital estrangeiro, por meio da inserção de novas tecnologias e de insumos adaptados ao campo e expansão das fronteiras agrícolas, a chamada *Revolução Verde*, que decorreu dos espólios industriais dos pós-II Guerra Mundial e outros conflitos que a sucederam, através do direcionamento de tecnologias, originalmente, criadas para produzir artefatos bélicos e, até mesmo, químicos. A ideia da Revolução Verde baseava-se no discurso do controle da natureza através do desenvolvimento científico-tecnológico, a exemplo: “a produção de sementes em laboratório, irrigação, mecanização, o uso de insumos químicos e produção em grandes extensões de terra...” (Mercúrio, 2021, p. 27). Esse autor também enfatiza que a expansão e reestruturação do ensino técnico agrícola foi orientada tanto pela Revolução Verde quanto pela política educacional tecnicista (Mercúrio, 2021).

⁹ CONTAP: criado em outubro de 1965, dentro do Ministério do Planejamento; objetivava a consolidação e ampliação do programa de auxílio norte-americano junto ao governo brasileiro. CONTAP II – Ensino Agrícola de Nível Médio.

¹⁰ Convênio entre o Ministério da Agricultura (MA) e a USAID (*U.S. Agency for International Development*, isto é: “Agência dos Estados Unidos da América para o Desenvolvimento Internacional”).

A Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, propôs uma alteração brusca quando definiu que o 2º grau teria como objetivo a profissionalização. Assim, todas as escolas privadas e públicas desse nível se tornaram profissionalizantes e, ao término do 2º grau, o aluno receberia um certificado de habilitação profissional. Tal condição se estendeu aos governos estaduais, pois também teriam que implantar tais medidas. Essa proposta estava diretamente ligada à Teoria do Capital Humano¹¹, divulgada no Brasil na década de 1970.

Segundo o modelo Escola-Fazenda, em vigor desde 1967, teve o seu caráter tecnicista reforçado a partir da década de 1970, o que pode ser visualizado em diferentes documentos oficiais, a exemplo a criação da Coordenação do Ensino Agrícola (COAGRI), em 1973, como uma das exigências do programa de financiamento internacional, considerado essencial para consolidar o princípio de educação e de trabalho voltado para a produção (Soares, 2003).

Para assegurar o ensino agrícola, foi criada, no MEC, a Coordenadoria Nacional do Ensino Agrícola (COAGRI)¹², em 1973, que tinha a finalidade de “proporcionar, nos termos desse decreto, assistência técnica e financeira a estabelecimentos especializados em ensino agrícola” (Brasil, 1973, [s.p.]). Logo, este Decreto, em seu artigo 2º, previa a criação de um fundo de natureza contábil, de forma que os recursos gerados pela venda dos produtos agropecuários produzidos nas escolas seriam reaplicados nas próprias instituições e não mais recolhidos pelo Tesouro Nacional. Esse fato permitiu um avanço considerável nas Escolas Agrícolas.

O Decreto nº 83.935, de 4 de setembro de 1979, estabelecia em seu Art. 1º:

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

Na década de 1980, houve muita insatisfação com a profissionalização obrigatória, assim, os segmentos educacionais se mobilizaram e reivindicaram a reformulação desta política educacional. Em 18 de outubro de 1982 foi promulgada a Lei Federal nº 7.044, a qual revogou a profissionalização obrigatória, “substituindo o termo qualificação profissional por preparação para o trabalho, tornando opcional a profissionalização de 2º grau, deixando a

¹¹ A Teoria do Capital Humano surgiu na década de 1950 com os estudos de Theodore W. Schultz. Ela afirma que investimentos em educação e saúde aprimoraram as aptidões e habilidades dos indivíduos; com isso, eles serão mais produtivos, o que influencia positivamente as taxas de crescimento de um país (Schultz, 1973).

¹² Decreto nº 72.434, de 9 de julho de 1973. Cria a Coordenação Nacional do Ensino Agrícola – COAGRI – no Ministério da Educação e Cultura, atribuindo-lhe autonomia administrativa e financeira e dá outras providências.

critério do estabelecimento de ensino o oferecimento das habilitações profissionais no ensino médio” (Silva, 2002, p. 64).

Em 21 de novembro de 1986, o Decreto nº 93.613 extinguiu a COAGRI, ficando o ensino agrotécnico de 2º grau diretamente subordinado à Secretaria de Ensino de 2º Grau (SESG).

Nesse período, também ocorreu o avanço da globalização da economia mundial e, conseqüentemente, um aumento da tecnologia no processo produtivo. O Brasil enfrentou uma crise inflacionária, descontrole econômico e diminuição do crescimento. Eram os organismos financeiros internos que ditavam as políticas nesse momento. É nesse cenário que, em 12 de abril de 1990, pela Lei nº 8.028, o ensino agrotécnico passou a ser subordinado à Secretaria Nacional de Educação Tecnológica (SENETE), que tinha como objetivo “estabelecer políticas, normas, diretrizes, bem como prestar assistência técnico-pedagógica às instituições que oferecem a educação tecnológica, no âmbito de todos os sistemas de ensino” (Brasil, 1990, [s.p.]). Posteriormente, essa Secretaria passa a ser a Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC).

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e com o Decreto nº 2.208/97, a educação profissional técnica de nível médio passou por profundas mudanças, dissociando o ensino médio e ensino técnico. Como resultado, volta a dualidade estrutural do ensino médio (separando o ensino médio do profissional) e a impossibilidade de se construir um currículo integrado. A proposta da reforma visava à formação de profissionais polivalentes, pois predominava a necessidade do grande capital, tanto urbano quanto agroindustrial, em sua reestruturação.

Somente em 2004, com o Decreto nº 5.154, de 23 de junho de 2004, instituiu-se novamente o ensino médio integrado, somando-se as modalidades concomitante e subsequente, e conferindo uma nova dinâmica às Escolas Agrícolas.

Essa discussão foi potencializada com a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia em 2008, que colocou em maior destaque a educação profissional e tecnológica, objetivando uma ação integrada e referenciada na ocupação e desenvolvimento do território, entendido como lugar de vida e formação integral do estudante (Sobral, 2009). Conseqüentemente, modificaram-se também as propostas dos cursos técnicos em agropecuária, criados na década de 1960 a 1980, para atender ao modelo agroindustrial, associado a um modelo tecnicista de educação.

A partir do exposto nas subseções 2.1 e 2.2, verificamos que sempre existiu, por parte dos governantes, uma preocupação com a educação profissional e o ensino técnico agrícola;

no entanto, em certos momentos essa preocupação foi colocada em segundo plano. Para uma melhor visualização, organizamos um quadro com a legislação que contribuiu para formação do indivíduo e para o trabalho, desde 1809. A descrição apresentada se detém somente ao aspecto voltado para a educação profissional e o ensino agrícola. Vejamos:

Quadro 3: Linha do tempo: Legislação Educacional do Ensino Profissional e do Ensino Agrícola no Brasil

| ANO | NÚMERO DA LEGISLAÇÃO | DESCRIÇÃO |
|-------------|---|---|
| 1809 | Decreto 23 de março de 1809 | Institui a criação do Colégio das Fábricas. |
| 1906 | Decreto nº 787, de 11 de setembro de 1906 | Criação das quatro primeiras escolas federais profissionalizantes. |
| 1909 | Decreto-Lei nº 7.566/1909 | Institui a criação das Escolas de Aprendizes e Artífices. |
| 1910 | Decreto nº 8.319, de 20 de outubro de 1910 | Institui e normatiza o Ensino Agrônômico Brasileiro. |
| 1937 | Lei nº 378 de 1937 | Liceus Profissionais. |
| 1938 | Decreto nº 982, de 23 de dezembro de 1938 | Criação da Superintendência do Ensino Agrícola (SEA). |
| 1940 | Decreto-Lei nº 2.832, de 4 de novembro de 1940. | Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário (SEAV), órgão responsável pelo Ensino Agrícola. |
| 1942 | Decreto-Lei nº 4.073 de 30 de janeiro de 1942 | Criação das Escolas Industriais e Técnicas – Organiza o Ensino Industrial e introduz o conceito de aluno aprendiz. |
| 1943 | Decreto-Lei nº 6.141 de 28 de fevereiro de 1943 | Lei Orgânica do Ensino Comercial. |
| 1946 | Decreto-Lei nº 9.613 de 20 de agosto de 1946 | Lei Orgânica do Ensino Agrícola. |
| 1950 | Lei Federal nº 1.076/50 | Possibilidade de Prosseguimento de Estudos para os concluintes dos Cursos Técnicos (equivalência de estudos). |
| 1959 | Decreto nº 47.038, de 16 de outubro de 1959 | Escolas Técnicas Federais. |
| 1961 | Lei de Diretrizes e Bases nº 4.024/61 | Equivalência 2º. Grau. |
| 1967 | Decreto nº 6.0731, de 19 de maio de 1967 | Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário – SEAV, que passou a chamar Diretoria de Ensino Agrícola. |
| 1971 | Lei de Diretrizes e Bases nº 5.692/71 | Institucionaliza a profissionalização compulsória no 2º. Grau. |
| 1972 | Parecer nº 45/72 | Fixa 52 Habilitações Profissionais Plenas Técnicas e 78 Habilitações Profissionais Parciais. |
| 1973 | Decreto nº 72.434, de 9 de julho de 1973 | Criou a Coordenação Nacional do Ensino Agrícola – COAGRI – no Ministério da Educação e Cultura. |
| 1975 | Parecer CFE nº 76/75 | Redefine a 5692/71 para o Educação profissional, sugerindo uma formação básica para o trabalho e não uma especialização obrigatoriamente. |
| 1979 | Decreto nº 83.935, de 4 de setembro de 1979 | Escola Agrotécnica Federal. |

| | | |
|-------------|--|---|
| 1982 | Lei nº 7.044/82 | Torna a Educação Profissional facultativa para o 2º Grau. |
| 1986 | Decreto nº 93.613 | Extinguiu a COAGRI, ficando o ensino agrotécnico de 2º grau diretamente subordinado à Secretaria de Ensino de 2º Grau – SESG. |
| 1990 | Lei nº 8028, de 12 de abril de 1990 | O ensino agrotécnico passou a ser subordinado à Secretaria Nacional de Educação Tecnológica – SENETE. |
| 1994 | Lei federal nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994 | Transformou as Escolas Técnicas Federais e as Escolas Agrotécnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica. |
| 1996 | Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96 | Desarticula a Educação Profissional do Ensino Médio, podendo ser oferecida concomitante ou subsequente a este. |
| 1997 | Decreto Federal nº 2.208/97 | Regulamenta a educação profissional da LDB 9394/96. |
| 2004 | Decreto Federal nº 5.154/04 | Revoga o decreto 2.208/97 e possibilita a educação profissional oferecida desarticulada ao Ensino Médio ou Integrada ao Médio, possibilitando, neste caso, o prosseguimento de estudos em Nível superior. |

Fonte: elaboração da autora (2023).

Ao mencionarmos tal legislação, nos remetemos à proposta de Faria Filho (1998, p. 98), “[...] de que produzir a legislação como corpo documental significa enfocá-la em suas várias dimensões”, não a entendendo apenas como expressão dos grupos dominantes, mas reconhecendo sua dinamicidade e inter-relações no campo educativo, no fazer pedagógico: “[...] as quais, atravessadas pela legislação, vão desde a política educacional até as práticas da sala de aula” (Faria Filho, 1998, p. 99). Melhor dizendo, as alterações no campo técnico, e, especificamente agrícola, estão relacionadas às alterações de legislação que, se por um lado, dão indícios de como se configuram, na política educacional, os aspectos econômicos e políticos de cada momento histórico do país, também permitem compreender a modulação de práticas discentes e docentes no interior de cada escola, no caso deste estudo, a partir da década 1980, na Escola Agrícola de Jales.

2.3 Ensino técnico agrícola em São Paulo

Iniciamos nossa abordagem sobre o ensino agrícola em São Paulo relembrando das grandes fazendas de café, que proporcionaram desenvolvimento para a consolidação das lavouras cafeeiras. Então, nesse contexto, pode-se constatar que São Paulo constituiu-se num dos grandes difusores do ensino agrícola no Brasil.

Conforme explica Fioretti (2019), desde o período imperial, a província de São Paulo, com o desenvolvimento da cultura cafeeira, promoveu um complexo de serviços e produtos que sustentou posteriormente o desenvolvimento industrial. À medida que o centro econômico do país se deslocou para São Paulo foi necessário o desenvolvimento da educação pública em seus diversos níveis e modalidades para atender a um mercado de trabalho crescente e variado, que desde o fim da escravidão passou a exigir mais qualificação e investimento na formação pessoal. Consequentemente, São Paulo passou a destinar recursos na execução de políticas públicas, que se deu por meio da criação ou transferência de instituições, a exemplo temos a transferência da União para a esfera político-jurídica do estado de São Paulo

Nesse contexto de transição do século XIX para o XX, nota-se, no cenário nacional, que o estado de São Paulo se destacava no investimento de infraestrutura na educação rural, nas pesquisas agronômicas e na extensão desses conhecimentos para comunidade ruralista. Isso se confirma por meio da criação, nesse estado, de três instituições importantes em menos de cinco anos. A primeira foi o Instituto Agrônomo de Campinas (1887) e seus laboratórios de altos estudos. Posteriormente, foi aberto curso superior de Engenharia Agrícola na escola Politécnica da Capital e o curso secundário em Agricultura Técnica na escola agrícola Prática “Luiz de Queiroz”, em 1901. Essas instituições vieram atender aos interesses da classe dominante paulista, especialmente do café, chamado de “ouro verde” nesse período (Molina, 2011, p. 94).

Para comprovar a importância do pioneirismo paulista no ensino agrícola, Silva e Marques (2014) fazem uma retrospectiva da criação de instituições com essa finalidade no estado e demonstram que, em 1882, foi criado o Liceu de Artes e ofícios na capital, com o objetivo ministrar gratuitamente a formação profissional de cursos relacionados às artes e ofícios, incluindo cursos da área primária. Em 1885, foi criada a Escola Agrícola “Luiz de Queiroz” em Piracicaba, subordinada à Secretaria de Agricultura, tendo sido o grande centro difusor do ensino agrícola no estado de São Paulo e alcançando projeção nacional.

A pesquisadora Lourdes M. Machado (1992, p. 44) afirma, em sua dissertação de mestrado, que tais iniciativas do estado de São Paulo para organizar o ensino agrícola e o setor primário da economia o coloca como pioneiro, inclusive em relação ao governo federal.

Corroborando a afirmação de Machado, observamos que, a partir do ano de 1907, houve uma reorganização da Secretaria da Agricultura do estado de São Paulo e, conseqüentemente, a criação da Diretoria de Agricultura, que absorveu o ensino agrícola:

No período de 1910 a 1934 diversas ações foram implementadas, tais como a instalação dos Aprendizados Agrícolas, destinados à formação de administradores e capatazes de fazendas, a criação dos Patronatos Agrícolas, que uniam a formação de operários agrícolas e o ensino primário, e a criação da Superintendência da Educação Profissional e Doméstica, com a elaboração de um Plano de Expansão do Ensino Profissional em 1934. (Beleza, 2006, p. 23).

A partir da década de 1910, têm início muitas políticas públicas no Brasil com o objetivo de modernizar a agricultura e valorizar o ensino agrícola, pois havia uma necessidade de inovação no mundo rural. Em São Paulo, temos como exemplos desta valorização a Escola Agrícola Prática de Piracicaba, transformada em Escola Superior de Agricultura “Luiz de Queiróz” (Esalq/USP), e a criação dos dois primeiros Aprendizados Agrícolas em Iguape e São Sebastião.

Podemos citar como exemplo de outras iniciativas a criação dos Aprendizados Agrícolas e do Patronato Agrícola “José Bonifácio” em 1921, colégio técnico agrícola sediado em Jaboticabal, campus da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, modelo de Escola Agrícola.

A crise cafeeira a partir de 1920 incentivou, de certa forma, ações significativas por parte do governo, como pesquisas agrícolas junto aos produtores rurais, distribuição de insumos a preços mais baratos, assistência técnica e incentivo à educação agrícola, pois era necessário mão de obra. Em 1931, o ensino agrícola passou a fazer parte das preocupações da Secretaria da Educação e Saúde Pública, embora permanecesse de responsabilidade da Secretaria da Agricultura.

O Decreto nº 23.979, de 08 de março de 1934, impôs redefinições para as instituições encarregadas do ensino agrícola no estado paulista. Estas eram os antigos Patronatos, que davam assistência e educação aos menores desabrigados e que foram transferidos ao Ministério da Justiça, que, por sua vez deu origem ao Serviço de Assistência ao Menor. Dessa forma, os Aprendizados foram reclassificados em três tipos de cursos:

- Ensino Agrícola Básico, com três anos de duração, encarregado de formar capatazes e abrigando jovens a partir de 14 anos com primário completo;
- Ensino Rural, com duração de dois anos e destinado a formar trabalhadores rurais a partir de uma clientela composta por crianças desde os 12 anos, que já tivessem recebido “alguma instrução primária”; e, finalmente;
- Curso de Adaptação, que se dirigiam a crianças, adolescentes e ao chamado “trabalhador geral” – adulto, em sua maioria sem qualquer qualificação profissional prévia. (Nicolini, 2016, p. 74-75).

Nesse cenário da década de 1930, foram fundadas três Escolas Agrícolas no estado de São Paulo, nos municípios de Espírito Santo do Pinhal, Jacareí e São Manuel. Em Espírito Santo do Pinhal, foi criada a Primeira Escola Profissional Agrícola Industrial e Mista. Essas instituições recebiam alunos de ambos os sexos, vindos ou não da zona rural. Semelhantemente nas décadas de 1940 e 50, outras Escolas Agrícolas foram criadas em diversos municípios; porém, algumas nunca foram, de fato, instaladas, como por exemplo, as de Presidente Bernardes e Bauru.

Também em 1934 foi criada a Superintendência da Educação Profissional e Doméstica (Secretaria da Educação – Decreto nº 6.604/34), que objetivava a padronização dos procedimentos pedagógicos e administrativos do ensino profissionalizante (ensino agrícola).

A partir de 1935, vemos a instalação de algumas Escolas Agrícolas no Estado:

São instaladas pela Secretaria da Educação as escolas agrícolas de Espírito Santo do Pinhal e Jacareí, seguidas de São Manuel em 1939, com a finalidade de preparar operários, mestres de culturas, capatazes e administradores agrícolas. Em 1942 foi criada a Diretoria do Ensino Agrícola, vinculada à Secretaria da Agricultura, com a determinação de instalar 10 Escolas Práticas de Agricultura nos municípios de Bauru, Guaratinguetá, Itapetininga, Presidente Prudente, Pirassununga, Ribeirão Preto e São José do Rio Preto, organizados em três anos, com regime de internato, na metodologia do “aprender a fazer, fazendo” (Decreto-Lei nº 12.742/42). O Decreto estabelecia, ainda, que as Escolas deveriam buscar a autossuficiência por meio da produção de gêneros necessários à sua manutenção. (Belezia, 2006, p. 25).

Acresce, também, que na década de 1940 houve o surgimento das Leis Orgânicas dos Ensinos Industrial, Secundário, Comercial, Normal e Agrícola, elevando o ensino profissionalizante ao grau médio. Além disso, em 1942, foram criadas dez escolas de ensino agrícola, denominadas Escolas Práticas de Agricultura nos municípios de Rio Preto, Pirassununga, Ribeirão Preto, Marília, Itapetininga, Guaratinguetá, Bauru, Araçatuba, Amparo e Presidente Prudente. Já em 1943, houve a criação da Assistência Técnica do Ensino

Rural, pertencente à Secretaria da Educação; posteriormente, em 1955, volta à Secretaria da Agricultura (Decreto nº 24.809/55) e depois, 1963, para a Educação (Decreto nº 42.155/63).

Em 1946, houve em São Paulo uma subordinação à Lei Orgânica do ensino agrícola no âmbito federal. Em 1950, o Ministério da Agricultura publicou a Portaria nº 266, “determinando os critérios para o processo de equiparação e para o reconhecimento das instituições escolares que ofereciam o ensino agrícola no país” (Silva, 2002, p. 85). Em 1954, as Escolas Profissionais Agrícolas Industriais e Mistas receberam a denominação de Escolas Agrotécnicas; assim, atenderiam à estrutura estabelecida na Lei Orgânica do Ensino Agrícola.

Vale destacar que, em 1951, a Superintendência de Ensino Profissional mudou a denominação para Departamento do Ensino Profissional e apresentou um plano de revitalização do ensino agrícola paulista, recomendando novas escolas e adequação do ensino, criação de novos cursos, recrutamento de profissionais habilitados, dentre outras ações.

Ademais, a Lei nº 2.663, de 21 de janeiro de 1954, determinou a transformação dos Cursos Profissionais Práticos em Escolas Artesanais ou Escolas de Iniciação Agrícola, cujo objetivo era formar o operário agrícola com cursos de dois anos, que ainda podia continuar no curso de Maestria Agrícola. Nesse mesmo ano, a Lei nº 2.521, de 12 de janeiro, transformou as Escolas Profissionais Agrícolas Industriais Mistas em Escolas Agrotécnicas, o que possibilitou aos seus egressos direito de acesso ao 2º ciclo.

Em 1956, as Escolas Profissionais Agrícolas Industriais (Agrotécnicas) foram transferidas da Secretaria da Educação para a Secretaria da Agricultura (Diretoria de Ensino Agrícola), e houve também a extinção do Departamento do Ensino Profissional da Secretaria da Educação. No período de 1957, foram criadas Escolas de Iniciação Agrícola de nível primário de dois anos, dependentes da Secretaria da Agricultura. Segundo Silva (2002, p. 87), neste ano, “o Estado de São Paulo passou a contar com 157 escolas de Iniciação Agrícola”, sendo a primeira em Monte Aprazível (1957), depois Rancharia (1957), Itu (1960), Jaboticabal (1961), e, em 1962, nos municípios de Guapiassu, Bálsamo, General Salgado, Indiaporã, Macaubal, Neves Paulista e Uchoa. Em 1963, nos municípios de Santa Rita do Passa Quatro, São Simão, Franca, Igarapava, Garaimbê, Pederneiras, Vera Cruz, Mirassol, Miguelópolis e Jaú.

Salienta-se que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 realizou mudanças no sistema educacional brasileiro, com alterações no ensino técnico agrícola. Sob essa influência, em 1963 o ensino agrícola paulista voltou a ser subordinado à Secretaria da Educação. Segundo Silva e Marques (2014, p. 93):

Em 1963 o Ensino Técnico Agrícola Paulista retorna à jurisdição da Secretaria da Educação. Neste mesmo ano, o Decreto Estadual nº 42, de 5 de julho, transfere as escolas agrícolas e toda a Diretoria do Ensino Agrícola da Secretaria da Agricultura para a Secretaria da Educação. Este é o marco histórico para a consolidação do ensino agrícola no Estado de São Paulo.

No ano de 1964, foram “criados quarenta e um ginásios agrícolas estaduais [...], as Escolas de Iniciação Agrícolas e as Escolas Agrícolas são transformadas em Ginásios Agrícolas e as Escolas Agrotécnicas transformam-se em Colégios Agrícolas” (Silva, 2002, p. 89).

O Decreto nº 51.094, de 16 de dezembro de 1968, criou, em 18 municípios, os colégios técnicos agrícolas de grau médio. Ainda nesse mesmo ano, a Lei nº 10.038/68, que dispõe sobre a organização do Sistema de Ensino do estado de São Paulo, estabeleceu que o segundo ciclo se diversificaria em Colégio Secundário, Colégio Normal e Colégio Técnico, o qual compreende os ramos Comercial, Industrial e Agrícola. Em 28 de fevereiro de 1969, através do Ato nº 45, ocorreu a autorização, pelo secretário da educação, do 2º ciclo em nove colégios.

Ao longo da década de 1970, houve uma reestruturação e expansão do ensino agrícola no estado de São Paulo. Foi criado o Sistema Escola-Fazenda pelo professor e engenheiro agrônomo Shigeo Mizoguchi, que proporcionava a aprendizagem teórica às vivências práticas, possibilitando êxito imediato e tornando-se o modelo padrão do ensino agrícola no estado.

Dados do Relatório da Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo (1986) apontam que, até 1976, a rede pública estadual paulista tinha 97 escolas técnicas, sendo 32 agrícolas e 65 referentes aos setores de indústria e comércio. Todas eram administradas pela Secretaria de Estado da Educação. A Lei nº 5.692/71 transformou as Escolas Técnicas em Escolas de Segundo Grau ou de 1º e 2º Graus. Com isso, tem-se o Decreto Estadual nº 7.510, de 29 de janeiro de 1976, que implementou a reforma administrativa da Secretaria da Educação e extinguiu a Coordenadoria do Ensino Técnico. Desta forma, houve “o fim do tratamento pedagógico, administrativo e financeiro diferenciado até então destinado às escolas técnicas, apesar de suas especificidades” (Beleza, 2006, p. 25).

Nesse ínterim, houve a criação do Grupo Especial de Trabalho do Ensino Profissionalizante (GETEP) em 1979; pouco depois o Grupo Executivo do Ensino Agrícola (GEAGRI) em 1984. Em seguida, em 1985, a Divisão de Supervisão e Apoio às Escolas Técnicas Estaduais (DISAETE). Já na década de 1990, o Decreto nº 34.032, de 22 de outubro

de 1991, transferiu as Escolas Técnicas Estaduais para a Secretaria da Ciência, Tecnologia e Desenvolvimento Econômico. Finalmente, em 1993, o Decreto nº 37.735, de 27 de outubro de 1993, transferiu estas para o Centro Estadual de Educação Tecnológica “Paula Souza” com a seguinte justificativa:

Considerando a emergência de novas categorias profissionais, em virtude de uma crescente sofisticação tecnológica, impõe-se a necessidade de formação de mão-de-obra capaz não simplesmente de aplicar, mas sobretudo de compreender, questionar e decidir sobre a realidade tecnológica nacional;

Considerando a importância do Ensino Técnico, enquanto nível de ensino cujo papel preponderante deve ser a transmissão de meios para atuar num segmento vital para a autonomia nacional, como é o caso da tecnologia, não devendo se restringir a mero reprodutor de um saber destinado apenas a administrar pacotes tecnológicos;

Considerando a necessidade de articulação do ensino médio com o superior, visto que a este cabe a tarefa de habilitar para a proficiência técnica nos diversos campos de especialização, de forma a acompanhar a demanda de uma sociedade, onde se observam contínuas evoluções tecnológicas;

Considerando a importância de reunir em rede única as Escolas Técnicas Estaduais para fins de fixação de uma política de atuação com relação a esse ensino, conforme preceito constitucional;

Considerando que o Centro Estadual de Educação Tecnológica “Paula Souza” – CEETPS, autarquia de regime especial, vinculada e associada a Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP, foi criado pelo Decreto-lei de 6 de outubro de 1969, justamente com a finalidade de manter o ensino técnico e tecnológico. (São Paulo, 1993, [s.p.]).

Faremos uma apresentação da história de criação do Centro Estadual de Educação Tecnológica “Paula Souza”¹³ (CEETEPEPS), que ocorreu através do Decreto-Lei de 06 de outubro de 1969 (período militar), do Governador Roberto Costa de Abreu Sodré. O prédio ocupado para início de suas atividades foi o da então Escola Politécnica de São Paulo.

O CEETEPEPS foi responsável por gerir as escolas técnicas e profissionalizantes no estado de São Paulo e implantar as primeiras faculdades de tecnologia, conhecidas como Fatec. Na época, era vinculado à Secretaria da Educação (fins administrativos) e à Secretaria da Fazenda (financeiro). O Centro iniciou suas atividades como escola em 1970, na cidade de São Paulo, com a instalação de cursos superiores: Construção Civil (movimento de terra e pavimentação, construção de obras hidráulicas, construção de edifícios e mecânica (desenhista e projetista de oficina)). Conforme explica Flores (2003), a escolha destes dois cursos iniciais estava em consonância com a proposta do CEETEPEPS, ou seja, com enfoque na

¹³ Há duas siglas utilizadas pela instituição: CPS (Centro Paula Souza) e CEETEPEPS (Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza).

indústria e construção civil. Ainda segundo esse pesquisador, apesar de, na década de 1970, predominar uma educação para treinar trabalhadores para uma economia e uma indústria que passava por uma intensa expansão, o Centro Paula Souza, não surgiu com a mera ideia de transmitir práticas rotineiras, conforme comenta o professor José Augusto Marins, membro do 1º Conselho Deliberativo do Centro Paula Souza, quando esclarece que a filosofia da instituição: “[...] deveria estar voltada para capacidade do fazer, que era o elo entre a criação e a execução” (Flores, 2003, p. 78). Para isso, objetivava-se dotar o aluno de um ensino baseado em atividades práticas, com laboratórios bem equipados e docentes vinculados às atividades que lecionavam.

Em 1971, em homenagem a um dos fundadores da Escola Politécnica, passou a ser denominado Centro Estadual de Educação Tecnológica “Paula Souza”, e as Escolas Profissionalizantes, associadas a ele, passaram a se chamar Escolas Técnicas Industriais (ETI).

Em 1976, o CEETEPS passou a ser uma autarquia de regime especial e, por meio da Lei nº 952, foi incorporado à Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) e vinculado à Secretaria do Desenvolvimento Econômico do Estado de São Paulo (SDE) (São Paulo, 1976).

Figura 5: Frente do Centro Paula Souza – década de 1990



Fonte: Memórias e História da Educação Profissional – Centro Paula Souza. Disponível em: <http://www.cpsctec.com.br/memorias/index.html>. Acesso em: 09 nov. 2023.

Com a estatização total das ETIs em 1986, elas foram renomeadas para Escolas Técnicas Estaduais (ETE) e o Centro Paula Souza (CPS) passou a coordenar integralmente o ensino técnico no estado de São Paulo, mantendo cursos em três ou quatro anos, dependendo apenas do período em que eram ministrados. Entre 1992 e 1996, ao Centro Paula Souza foram incorporadas mais 80 escolas que, até então, eram administradas por prefeitura local ou pela Secretaria de Estado da Educação. O total de escolas geridas naquele momento passou para 94 unidades.

Segundo Calsan (2011), os cursos técnicos das escolas do Centro Paula Souza são destinados a pessoas menos favorecidas financeiramente, que buscam tais cursos para ascenderem em suas empresas e nas suas atividades; com isso, vislumbram um curso superior em sua área de concentração e estudo. Outro ponto destacado por esse autor é que tais cursos possibilitam ao estudante conhecer previamente o que ele encontrará no mercado de trabalho em relação ao que anseia para seu futuro profissional (Calsan, 2011).

Quanto às expectativas do profissional formado nos cursos técnicos, Kuenzer (2007) afirma que a escola técnica deve alinhar conhecimento e produção, buscando desenvolver no estudante a capacidade de trabalhar técnica e intelectualmente, unindo uma educação básica a uma formação profissional oportuna. Permite-se, assim, que o estudante, futuro trabalhador e cidadão, “participe ativamente do processo de construção social” (Kuenzer, 2007, p. 39).

O ensino técnico e profissional em São Paulo também acompanhou a trajetória histórica do restante do país. Especificamente, em relação ao ensino técnico agrícola, objeto do presente estudo, Silva e Marques (2014) apontaram que, nessa unidade da Federação, sua trajetória foi marcada por três momentos distintos.

Na década de 1970, o ensino agrícola foi marcado pela expansão das escolas agrícolas e pela implementação do Sistema Escola-Fazenda, modelo educacional de inspiração tecnicista e fruto das orientações as políticas educacionais promovidas pelos convênios MEC/USAID¹⁴, tendo como característica a promoção da eficiência, da racionalidade, da produtividade, e a padronização e uniformização dos currículos.

O segundo período iniciou-se nos anos 1990, quando as escolas agrícolas passaram por um novo processo de mudanças, primeiramente, em 1991, com a transferência de toda a estrutura do DISAETE para a Secretaria de Ciência, Tecnologia e Desenvolvimento

¹⁴ Convênios entre o Ministério da Educação (MEC) e a USAID (*U.S. Agency for International Development*, isto é: “Agência dos Estados Unidos da América para o Desenvolvimento Internacional”).

Econômico; em 1994, foi absorvida pelo Centro Paula Souza com o intuito de atender ao projeto de criação de cursos superiores de curta duração.

O terceiro período abarcou a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996, e a publicação do Decreto nº 2.208/1997, segundo os quais as escolas técnicas, inclusive as agrícolas, não podiam mais oferecer formação conjunta da base comum curricular e formação profissional, situação que foi alterada somente em 2004, como já foi mencionado, iniciando uma nova expansão dos cursos técnicos.

A partir do momento em que o Centro Paula Souza assumiu as escolas técnicas da rede pública estadual, houve, nesta instituição, uma demanda de reestruturação física, humana e administrativa. Dessa forma, realizou-se, em março de 1994, o I Seminário sobre o Ensino Técnico Agrícola Paulista, com a participação dos diretores e coordenadores de todas as escolas agrícolas; nele, foram definidas diretrizes para o ensino técnico agrícola.

Até 1996, eram 151 escolas técnicas estaduais; delas, 40 ofereciam cursos agrícolas¹⁵.

Quadro 4: Escolas Técnicas Agrícolas – Instituições com cursos na área agrícola até 1996

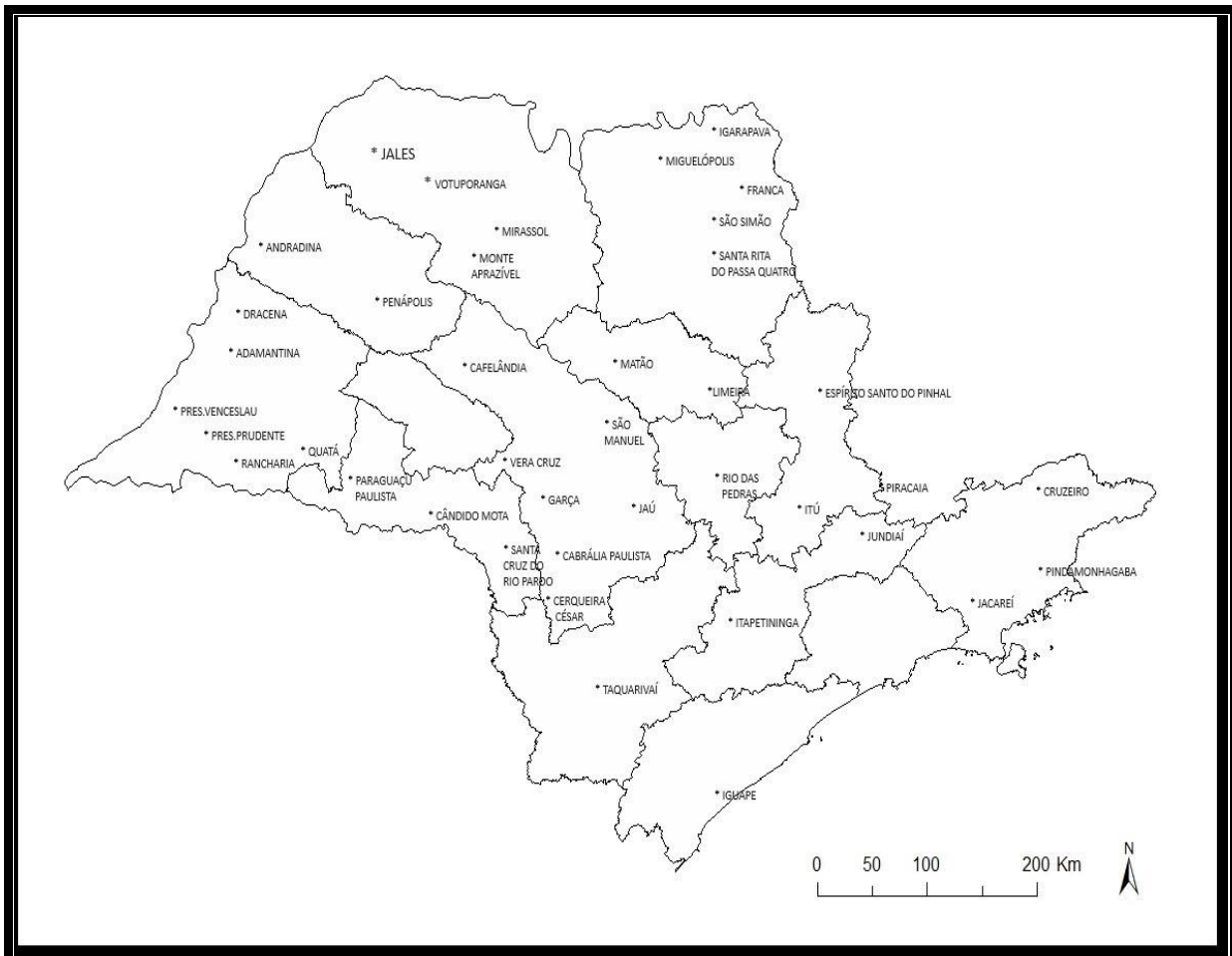
| Escolas Técnicas Agrícolas Estaduais | |
|---|---|
| CIDADE | INSTITUIÇÃO |
| Adamantina | Escola Técnica Agrícola Estadual “Engenheiro Herval Bellusci” |
| Andradina | Escola Técnica Agrícola Estadual de Andradina |
| Cabrália Paulista | Escola Técnica Agrícola Estadual “Astor de Mattos Carvalho” |
| Cafelândia | Escola Técnica Agrícola Estadual “Profª Helcy Moreira Martins Aguiar” |
| Cândido Mota | Escola Técnica Agrícola Estadual “Prof. Luiz Pires Barbosa” |
| Cerqueira César | Escola Técnica Agrícola Estadual “Prefeito José Esteves” |
| Cruzeiro | Escola Técnica Agrícola Estadual de Cruzeiro |
| Dracena | Escola Técnica Agrícola Estadual de Dracena |
| Espírito Santo do Pinhal | Escola Técnica Agrícola Estadual “Dr. Carolino da Motta e Silva” |
| Franca | Escola Técnica Agrícola Estadual “Prof. Carlino Correa Jr.” |
| Garça | Escola Técnica Agrícola Estadual “Dep. Paulo Ornellas Carvalho de Barros” |
| Igarapava | Escola Técnica Agrícola Estadual “Antonio Junqueira da Veiga” |
| Iguape | Escola Técnica Agrícola Estadual “Engº Agr. Narciso de Medeiros” |
| Itapetininga | Escola Técnica Agrícola Estadual “Prof. Edson Galvão” |
| Itu | Escola Técnica Agrícola Estadual “Martininho Di Ciero” |

¹⁵ Informações obtidas na página do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. Disponível em: <https://www.cps.sp.gov.br/centro-paula-souza/>. Acesso em: 01 set. 2022.

| | |
|----------------------------|---|
| Jacareí | Escola Técnica Agrícola Estadual “Cônego José Bento” |
| Jales | Escola Técnica Agrícola Estadual de Jales |
| Jaú | Escola Técnica Agrícola Estadual “Prof. Urias Ferreira” |
| Jundiaí | Escola Técnica Agrícola Estadual “Benedito Storani” |
| Limeira | Escola Técnica Agrícola Estadual de “Limeira” |
| Matão | Escola Técnica Agrícola Estadual de “Matão” |
| Miguelópolis | Escola Técnica Agrícola Estadual “Laurindo Alves de Queiroz” |
| Mirassol | Escola Técnica Agrícola Estadual “Prof. Matheus Leite Abreu” |
| Monte Aprazível | Escola Técnica Agrícola Estadual “Padre José Nunes Dias” |
| Paraguaçu Paulista | Escola Técnica Agrícola Estadual “Augusto Tortorelo Araújo” |
| Penápolis | Escola Técnica Agrícola Estadual “João Jorge Geraissate” |
| Pindamonhangaba | Escola Técnica Agrícola Estadual de Pindamonhangaba |
| Piracaia | Escola Técnica Agrícola Estadual de Piracaia |
| Presidente Prudente | Escola Técnica Agrícola Estadual “Prof. Antonio Eufrásio Toledo” |
| Presidente Venceslau | Escola Técnica Agrícola Estadual de “Presidente Venceslau” |
| Quatá | Escola Técnica Agrícola Estadual “Dr. Luiz Cezar Couto” |
| Rancharia | Escola Técnica Agrícola Estadual de Rancharia |
| Rio das Pedras | Escola Técnica Agrícola Estadual “Dr. José Coury” |
| Santa Cruz do Rio Pardo | Escola Técnica Agrícola Estadual “Maria Joaquina do Espírito Santo” |
| Santa Rita do Passa Quatro | Escola Técnica Agrícola Estadual “Manoel dos Reis Araújo” |
| São Manuel | Escola Técnica Agrícola Estadual “Dona Sebastiana de Barros” |
| São Simão | Escola Técnica Agrícola Estadual “Prof. Francisco dos Santos” |
| Taquarivaí | Escola Técnica Agrícola Estadual “Dario Pacheco Pedroso” |
| Vera Cruz | Escola Técnica Agrícola Estadual “Paulo Guerreiro Franco” |
| Votuporanga | Escola Técnica Agrícola Estadual “Frei Arnaldo Maria de Itaporanga” |

Fonte: elaboração da autora (2023).

Figura 6: Mapa ilustrativo das escolas técnicas com cursos na área agrícola até 1996



Fonte: Elaboração da autora (2024).

No mapa ilustrativo, observamos que a cidade mais próxima a Jales com curso técnico em agropecuária era Votuporanga, que também possuía uma economia baseada na agricultura. A organização espacial das escolas técnicas agrícolas do Centro Paula Souza (CPS) são importantes porque transferem e difundem conhecimentos científicos e tecnológicos da agropecuária paulista, além de ampliação da oferta da educação profissional agrícola.

Em todas essas escolas agrícolas, a metodologia utilizada era a baseada no Sistema Escola-Fazenda, o que reforça alguns aspectos apontados por Julia (2001) sobre a relativa liberdade dos professores em, diante de um currículo imposto de fora para dentro, exercer sua autonomia na sala de aula. No caso do ensino técnico agrícola, extrapolam-se os limites físicos da “sala” para as oficinas, as áreas de cultivo, as instalações zootécnicas e, por que não, para a convivência extra-aula, do internato.

Assim, esta relativa autonomia permite que algumas das escolas agrícolas de São Paulo mantenham os objetivos iniciais do Sistema Escola-Fazenda (de aprender a fazer fazendo, de aplicar a metodologia de ensino por projetos). De fato, a educação e a prática

proporcionam a apropriação dos conceitos técnicos, tecnológicos e científicos desenvolvidos nas aulas; desta forma, pode-se afirmar que o processo se torna eficaz. Analogamente as instituições escolares têm o propósito de repassar e reproduzir saberes e lógicas, criar cultura e propagar suas convicções e ações pedagógicas. Dessa forma, elas produzem sua cultura escolar.

Vejamos abaixo um quadro resumidor sobre os acontecimentos referentes ao ensino técnico agrícola em São Paulo.

Quadro 5: Linha do tempo do ensino técnico agrícola em São Paulo de 1907 a 1996

| ANO | DESCRIÇÃO |
|------|---|
| 1907 | Reorganização da Secretaria da Agricultura do Estado de São Paulo e, conseqüentemente, a criação da Diretoria de Agricultura que absorveu o ensino agrícola. |
| 1910 | Valorização do ensino agrícola. Escola Agrícola Prática de Piracicaba, transformada em Escola Superior de Agricultura “Luiz de Queiróz” (Esalq/USP), e a criação dos dois primeiros Aprendizados Agrícolas em Iguape e São Sebastião. |
| 1921 | Criação dos Aprendizados Agrícolas e do Patronato Agrícola “José Bonifácio”. |
| 1930 | No Espírito Santo do Pinhal (Decreto nº 7.73, de 6 de abril) foi criada a Primeira Escola Profissional Agrícola Industrial e Mista. |
| 1931 | Ensino Agrícola passou a fazer parte das preocupações da Secretaria da Educação e Saúde Pública, embora permanecesse de responsabilidade da Secretaria da Agricultura. |
| 1934 | Criada a Superintendência da Educação Profissional e Doméstica (Secretaria da Educação – Decreto 6604/34). |
| 1942 | Criação das Leis Orgânicas dos Ensinos Industrial, Secundário, Comercial, Normal e Agrícola. Criação de dez escolas de Ensino Agrícola, denominadas Escolas Práticas de Agricultura. |
| 1943 | Criação da Assistência Técnica do Ensino Rural pertencente à Secretaria da Educação. |
| 1951 | Superintendência de Ensino Profissional mudou a denominação para Departamento do Ensino Profissional e apresentou um plano de revitalização do ensino agrícola paulista. |
| 1954 | Transformação dos Cursos Profissionais Práticos em Escolas Artesanais ou Escolas de Iniciação Agrícola. Também transformou as Escolas Profissionais Agrícolas Industriais Mistas em Escolas Agrotécnicas. |
| 1956 | Escolas Profissionais Agrícolas Industriais (Agrotécnicas) foram transferidas da Secretaria da Educação para a Secretaria da Agricultura (Diretoria de Ensino Agrícola). Extinção do Departamento do Ensino Profissional da Secretaria da Educação. |
| 1957 | Criação das Escolas de Iniciação Agrícola de nível primário de dois anos, dependentes da Secretaria da Agricultura. |
| 1963 | Ensino Agrícola paulista voltou a ser subordinado à Secretaria da Educação. |
| 1964 | Escolas de Iniciação Agrícolas e as Escolas Agrícolas são transformadas em Ginásios Agrícolas e as Escolas Agrotécnicas transformam-se em Colégios Agrícolas. |
| 1968 | Criação dos colégios técnicos agrícolas de grau médio. |

| | |
|------|---|
| 1969 | Criação do Centro Estadual de Educação Tecnológica “Paula Souza” (CEETEPS). |
| 1970 | Expansão do Ensino Agrícola. Criação do Sistema Escola-Fazenda pelo professor e engenheiro agrônomo Shigeo Mizoguchi. |
| 1971 | As Escolas Técnicas foram transformadas em Escolas de Segundo Grau ou de 1º e 2º Graus. |
| 1976 | Rede pública estadual paulista tinha 97 escolas técnicas, sendo 32 agrícolas e 65 referentes aos setores de indústria e comércio. Reforma administrativa da Secretaria da Educação e extinção da Coordenadoria do Ensino Técnico. |
| 1979 | Criação do Grupo Especial de Trabalho do Ensino Profissionalizante (GETEP). |
| 1984 | Criação do Grupo Executivo do Ensino Agrícola (GEAGRI) |
| 1985 | Criação da Divisão de Supervisão e Apoio às Escolas Técnicas Estaduais (DISAETE). |
| 1986 | As Escolas Técnicas foram renomeadas para Escolas Técnicas Estaduais (ETE) e o Centro Paula Souza (CPS) passou a coordenar integralmente o ensino técnico no Estado de São Paulo. |
| 1991 | Transferiu as Escolas Técnicas Estaduais para a Secretaria da Ciência, Tecnologia e Desenvolvimento Econômico. |
| 1993 | Transferência das Escolas Técnicas Estaduais para o Centro Estadual de Educação Tecnológica “Paula Souza”. |
| 1994 | O Centro Paula Souza realizou o I Seminário sobre o Ensino Técnico Agrícola Paulista. |
| 1996 | 40 Escolas Técnicas Estaduais Agrícolas. |

Fonte: elaboração da autora (2023).

A partir da análise do exposto acima, podemos entender a história da Educação Técnica Profissional e Agrícola no estado de São Paulo. Faz-se necessária tal compreensão, porque, assim, entendemos o que é uma escola: afinal, toda uma articulação política, social e cultural. Dessa maneira, temos em seu interior as influências das decisões políticas, uma variedade de articulações e projetos, sociabilidades e, por fim, o que se reflete fora dos muros da escola, ou seja, os efeitos das práticas geradas na vida dos sujeitos em sociedade.

3 A ESCOLA TÉCNICA AGRÍCOLA DE JALES: MEMÓRIA, ESPAÇO E TEMPO

Esta seção foca-se na origem e no processo de fundação da Escola Técnica Agrícola Estadual de Jales, com ênfase nas motivações políticas e contextuais que desencadearam a sua implantação. Para melhor compreensão, abordamos as questões internas que movimentaram a estruturação da escola, tomando por base os dados documentais e as leituras teóricas de origem; ao fim, realizamos a análise documental da instituição nos primeiros anos de funcionamento. Elaboramos algumas considerações importantes dos possíveis vestígios da cultura escolar, que possibilitaram os desdobramentos das demais fases da pesquisa. A localização da escola agrícola na cidade de Jales foi decisiva para o desenvolvimento da cultura escolar agrícola, que se instalou na instituição, tendo em vista as características do município e da região com base econômica voltada para a agropecuária.

Com o intuito de caracterizar o delineamento da identidade dessa instituição, procedemos à sua fundação; mas, antes, perpassamos também pela história social do município com o apoio de jornais da época, informações do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e do livro *Jales, precursores e pioneiros*, de Genésio Mendes de Seixas. Dessa forma, buscamos responder a algumas questões norteadoras: quais as condições de possibilidade para o surgimento da escola? A que público ela estava destinada? De quem foi a ideia de criar uma escola técnica agrícola em Jales? Como era a cidade de Jales no período da criação da escola? Para que finalidade ou para quem serviria a criação de uma escola técnica agrícola em Jales?

Por conseguinte, a trajetória da escola no recorte temporal abordado não se iniciou específica e necessariamente no momento de sua criação, porém, encontra antecedentes e condições que possibilitaram seu surgimento num dado momento. Sendo a Escola Agrícola de Jales uma instituição de ensino técnico agrícola desde seu surgimento, verificamos uma primeira característica considerável de análise: a ocupação das ciências agrárias como componente da escola no corpo de disciplinas desde o momento de sua fundação. Como resultado, toda a arquitetura escolar e o corpo de disciplinas escolares – elementos determinantes das práticas e da cultura escolar agrícola – inserem-se em um abrangente processo de concretização científica das ciências agrárias no Brasil¹⁶.

¹⁶ Na Seção 2, já apresentamos um histórico do ensino agrícola no Brasil entre o final do século XIX e início do século XX; as primeiras escolas técnicas agrícolas surgiram nesse momento.

A investigação foi realizada com base nos princípios da história das instituições educativas, tomando como categoria de análise a cultura escolar:

A memória de uma instituição é, não raro, um somatório de memórias e de olhares individuais ou grupais, que se contrapõem a um discurso científico. É mediando entre memórias e o(s) arquivo(s) que o historiador entretece uma hermenêutica e um sentido para o seu trabalho e dessa dialética nasce o sentido para a história das instituições educativas. (Magalhães, 2004, p. 155).

3.1 A cidade de Jales

Jales está localizada no extremo do noroeste do estado de São Paulo e foi fundada em 15 de abril de 1941 pelo engenheiro Euphly Jalles. O distrito foi criado pelo Decreto-Lei Estadual nº 14.334, de 30 de novembro de 1944, com terras desmembradas do distrito de Igapira, subordinado ao município de Fernandópolis¹⁷. Com apenas 100 habitantes, iniciou-se como pequena vila.

A foto ilustrativa abaixo, extraída do livro *Jales, precursores e pioneiros* (Seixas, 2003), mostra os desbravadores e suas famílias no processo de fundação do município de Jales. Observamos homens trabalhadores, mulheres e crianças.

Figura 7: Turma de desmatamento e abertura de estradas – pioneiros e famílias 1940



Fonte: Seixas (2003).

¹⁷ Elevado a Distrito de Paz pelo decreto Lei nº 14.334, de 30 de novembro de 1944 e à categoria de município pela Lei nº 233 de 24 de dezembro de 1948 (desmembrou do município de Fernandópolis). Em 3 de dezembro de 1952, Jales torna-se sede da Comarca, através da Lei nº 1940. Dados do IBGE – Dados históricos dos municípios brasileiros. Disponível em: <http://biblioteca.ibge.gov.br/>. Acesso em: 15 set. 2023.

Com o passar do tempo, maravilhados com as possibilidades da região, começaram a aparecer os pioneiros e a aumentar a população. É um município marcado pelas tradições agrárias. Sônega (2010), ao discutir a fotografia como fonte histórica, questiona justamente a construção de tal documento. Segundo ele, a fotografia, desde a sua invenção, está associada à ideia de realidade, de comprovação do real; porém, uma fotografia não é neutra: tem a interferência subjetiva de quem registra os acontecimentos, a interferência do olhar do fotógrafo, o qual, a partir de sua perspectiva, enquadra aquilo que deseja guardar para posterioridade. Daí a foto do livro de memórias ter a intenção de colocar os desbravadores na preservação da memória do município de Jales.

Conforme dados disponíveis pelo IBGE, levantados no Censo de 1950, o município apresentava uma população de 32.048 pessoas (17.208 homens e 14.840 mulheres); 2.563 (1.309 homens e 1.254 mulheres) residiam na zona urbana; 685 (366 homens e 319 mulheres) na zona suburbana; e 28.800 (15.533 homens e 13.267 mulheres), ou seja, 88% na zona rural. (Enciclopédia dos Municípios Brasileiros, 1958, p. 29).

O mapa ilustrativo abaixo mostra a distribuição geográfica do estado de São Paulo, com destaque em vermelho para o município de Jales.

Figura 8: Mapa do Estado de São Paulo com destaque para Jales em vermelho



Fonte: Research Gate. Disponível em: https://www.researchgate.net/figure/Location-of-Jales-region-in-the-state-of-Sao-Paulo-Brazil_fig2_305471606. Acesso em: 10 nov. 2023.

Como citado, na década de 1950, 88% da população vivia na zona rural, contribuindo para o desenvolvimento das atividades fundamentais à economia do município a partir da agricultura e pecuária. A principal atividade econômica era vinculada à agropecuária, tendo

na pecuária sua maior expressão: “o rebanho existente em 31-XII-1954 era de: bovino- 50.000, suíno- 40.000, equino- 30.000 e muar 4.000” (Enciclopédia dos Municípios Brasileiros, 1958, p. 29); enquanto na agricultura, destacava-se o cultivo do arroz, do feijão, do algodão e do milho.

Quanto à educação, o censo de 1950 mostra que, das 26.271 pessoas maiores de 5 anos, somente 9.487 (6.367 homens e 3.120 mulheres) eram alfabetizadas, ou seja, 36% da população.

Nesse período, as escolas foram surgindo gradativamente, de acordo com as necessidades de cada lugar. Eram muitos os desafios que se apresentavam e poucas as opções de quem precisava desse recurso para ter a oportunidade de uma educação formal. Havia as escolas denominadas “isoladas”, que se dividiam em “comuns” e “emergenciais”. As comuns eram separadas em masculinas, femininas e mistas. As maiores dificuldades que envolviam as escolas rurais era a dificuldade de acesso para os alunos, pois os meios de transporte mais comuns eram aqueles que usavam o cavalo; outra opção era percorrer a pé as grandes distâncias até se chegar à escola.

Figura 9: Alunos de uma escola rural – 17 de outubro de 1957



Fonte: Huber *et al.* (2013).

A foto acima mostra uma turma de meninos e de meninas da escola do Açoita Cavallo, escola rural no município de Jales, além da professora Nilma Lopes indo à escola a cavalo em 17 de outubro 1957. Ao retratar a professora justamente sobre o cavalo, o fotógrafo deu ênfase às dificuldades enfrentadas por tais profissionais para desenvolver a profissão. A primeira fotografia é composta somente de meninos, todos em posição para o registro, enfileirados e organizados. A segunda fotografia é somente de meninas e representa um número menor. Já na terceira imagem, meninos e meninas partilham do mesmo espaço e há mudanças na postura

corporal, pois estão recebendo a chegada da professora. Trata-se de fotografias clássicas da turma de alunos, trazendo uma composição da cena bastante comum desse universo e, portanto, dos registros fotográficos da cultura escolar.

Já o censo de 1980 apresenta uma população de 38.590 habitantes, desses 19.536 homens e 19.054 mulheres (IBGE, 1982, p. 30). Observa-se que há uma diminuição da população rural, pois houve uma migração para as cidades em busca de serviços gerados pela pequena industrialização.

Quadro 6: Recenseamento – 1980 – Município de Jales – SP

| População urbana | | | População rural | | |
|-------------------|---------|-----------|------------------|---------|-----------|
| Total: | Homens: | Mulheres: | Total: | Homens: | Mulheres: |
| 28.782 habitantes | 14.359 | 14.423 | 9.808 habitantes | 5.177 | 4.631 |

Fonte: Elaboração da autora (2023) a partir de dados do Censo demográfico: dados distritais I (IBGE, 1982, p. 30-31).

À medida que a industrialização avançava, tornava-se evidente a diminuição da população rural. No período de 1970 e 1980, Jales teve uma grande perda populacional: foi a mais elevada taxa de diminuição populacional rural da região, em torno de -1,8% ao ano (IBGE, 1982, p. 31). As pessoas buscavam novas oportunidades na cidade, então, a população urbana teve elevação de 6,5% a.a. Em especial os jovens buscam a cidade e os estudos.

3.1.1 A atividade agropecuária da região de Jales

O processo de povoamento da chamada alta araraquarense do estado de São Paulo baseou-se, na região de Jales, na agricultura e na pecuária, apoiada em pequenas e médias propriedades rurais de exploração familiar.

A promissora cultura cafeeira em implantação nas décadas de 1940 e 1950 foi a responsável pela grande migração verificada nesse período, que fez a população de Jales atingir, já em 1970, mais de 35 mil habitantes.

A partir da década de 1970, a atividade cafeeira passou por uma profunda crise que provocou o êxodo rural verificado nesse período, e contribuiu para induzir as tentativas de verificação de diversificação agrícola e introdução de novas tecnologias, notadamente a mecanização agrícola, a eletrificação rural e a irrigação. Como reflexo dessa situação,

surgiram os primórdios do cultivo da uva Itália e a introdução de diversas outras frutíferas e hortaliças.

A presença marcante da pequena produção rural, que facilitava a fruticultura, já que normalmente esta exigia muita mão de obra, estimulou o rápido desenvolvimento dessa atividade. Na década de 1990, a cultura da uva Itália e suas variações representaram a principal atividade agrícola rentável da região de Jales que, beneficiada pelas condições edafoclimáticas no local, produzia na entressafra. A uva brasileira de mesa, considerada como uma das melhores, possui inclusive padrão de exportação. Tal qualidade se deve ao clima e ao altíssimo nível de tecnologia empregada (irrigação, tratamento fitossanitário, hormônios, telas plásticas protetoras e tratamento pós-colheita); outro fator que contribuiu foi a dedicação artesanal que englobou técnicas refinadas de poda e trabalho manual cacho a cacho, responsável pelo emprego de uma enorme mão de obra (Relatório da Escola, 1991).

Outra atividade significativa na região de Jales foi a pecuária de leite, que permaneceu estabilizada nas décadas de 1980 e início de 1990, fato que ocorreu devido à baixa rentabilidade do setor. Nessa época, constatou-se a existência de cinco postos de resfriamento de leite na região, que, instalados no final da década de 1970, não apresentaram crescimento aparente.

No município de Jales, a comunidade rural encontrava-se bem-organizada, pois havia a existência de nove associações comunitárias de bairros rurais. Dentre elas, a Associação do Córrego Ribeirão Lagoa destacou-se pela sua boa organização e eficiente mobilização dos associados.

A Escola Agrícola de Jales, sendo uma entidade com finalidade de formação de profissionais, mas também prestação de serviços à comunidade agropecuária em geral, e levando-se em conta a descrição socioeconômica de um sistema de serviço de assistência e extensão rural, atenderia a todas as necessidades existentes e urgentes na região, pois os alunos poderiam levar aos produtores (a partir de projetos e parcerias) os conhecimentos necessários de sociologia rural. Dessa forma, melhorariam as culturas e as criações já existentes e contribuiriam para a implantação de uma diversificação das atividades agropecuárias.

3.1.2 Antecedentes históricos da criação e instalação da Escola Agrícola de Jales

Através do Decreto nº 28.625, de 01 de agosto de 1988, o governo do estado de São Paulo estabeleceu a criação de Escolas Técnicas Agrícolas Estaduais de 2º Grau (ETAESGs)

em sete municípios: Andradina, Cruzeiro, *Jales*, Limeira, Matão, Pindamonhangaba e Piracicaba. A construção das unidades escolares nesses municípios fazia parte do objetivo de expansão nacional do ensino técnico; elas foram instaladas a partir de diagnósticos anteriores realizados em todas as regiões do Estado, tendo como ponto de referência os Escritórios Regionais de Planejamento. Anteriormente ao período de 1988, da criação da escola, foram realizados diagnósticos para confirmar se era significativo abrir uma unidade escolar agrícola no município de Jales.

No final da década de 1980, Jales era o centro político e econômico de uma região que abrangia cerca de 20 municípios, abrigando uma população de aproximadamente 200 mil habitantes. Seu eixo econômico era a agropecuária, realizada em micro e pequenas propriedades rurais.

A agropecuária representou, desde o início do processo de povoamento da região, a principal atividade econômica. Num período de mais de 50 anos, ocorreram mudanças significativas entre as principais culturas, mas a agricultura sempre predominou. Na década de 1980, constatou-se que a agropecuária era a principal fonte econômica da região, responsável direta ou indiretamente por 80% da arrecadação do Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS) do município de Jales.

Ainda de acordo com dados do IBGE, de 2.675 estabelecimentos existentes no município de Jales em 1985, 2.006 eram agrícolas, sendo que o comércio, a indústria e a prestação de serviços representavam os outros. Destes, 2.006 estabelecimentos agrícolas, 50% ocupavam menos de 10 hectares; e 40%, entre 10 e 50 hectares, ou seja, 90% das propriedades rurais eram minifúndios. A agricultura ocupava 35% de toda força de trabalho do município (Informe Demográfico, 1990).

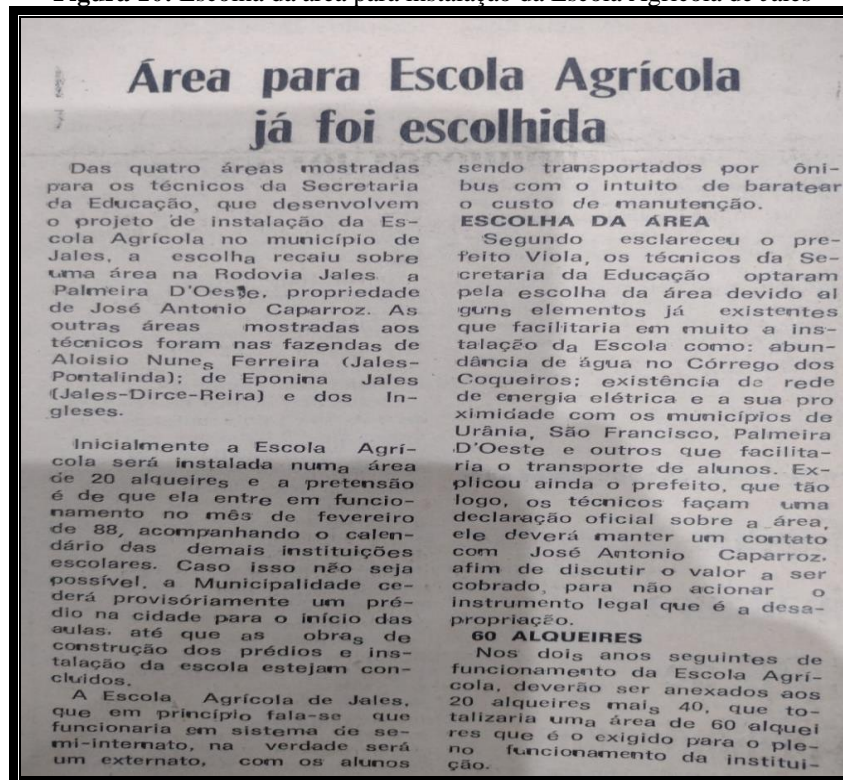
A industrialização na região de Jales era muito primária no fim de 1980, fato que ocorreu pela distância entre o município e os grandes centros consumidores; outro motivo foi a inexistência de matéria-prima que não fosse de origem agropecuária; isso justifica as dificuldades de desenvolver a atividade industrial na região, apesar de incentivos do poder público. As poucas indústrias existentes limitavam-se à fabricação de móveis, adubos, confecções e beneficiamento de café, de cereais, de algodão e de carne. Já a atividade comercial, mesmo pequena, era diversificada e atraía consumidores dos estados de Mato Grosso, Mato Grosso do Sul e Minas Gerais, além das cidades circunvizinhas de Jales. Eles

eram atraídos, principalmente, pelos negócios envolvendo a rede bancária, oficinas, comércio pesado, insumos agropecuários¹⁸, além do comércio informal (gado, automóveis entre outros).

Nesse contexto, a Escola Agrícola de Jales ajudaria os produtores rurais, atuando diretamente no processo de recuperação do setor agrícola, instruindo o trabalhador rural e inculcando nele a importância de seu papel na sociedade. As instituições escolares surgiram para atender às necessidades humanas, ainda que não seja toda necessidade que requeira uma instituição. Em síntese, a escola proporcionaria aos profissionais os domínios das técnicas agrícolas necessárias a um país moderno e industrializado. É a partir de então que surge a ideia de uma escola agrícola no município.

Assim, para a criação da ETAESG de Jales, foi acertada a área localizada na Fazenda Rosalina, de propriedade do Sr. José Antônio Caparroz, área essa que já fora previamente desapropriada pela Prefeitura Municipal. Esse fato repercutiu na imprensa local.

Figura 10: Escolha da área para instalação da Escola Agrícola de Jales



Fonte: Folha d'Oeste, 07 nov. 1987. Museu Histórico "Armando Pereira da Silva" de Jales (2023).

Em novembro de 1988, o município de Jales recebeu a visita de Secretários de Governo: Dr. Roberto Valle Rollemberg (da Educação), Dr. Chopin Tavares de Lima e Dr.

¹⁸ Na década de 1980, havia quatro cooperativas instaladas em Jales. Devido à ausência de fontes, não foi possível obter mais informações a respeito delas.

João Roberto Vieira da Costa (Diretor Técnico da DISAETE). A ideia era instalar a Escola Agrícola no ano letivo de 1989, independentemente da construção de suas dependências.

Em 17 de novembro de 1988, a Assistente de Planejamento da Delegacia de Ensino de Jales compareceu à DISAETE para receber as orientações necessárias. Essas orientações consistiram, inicialmente, da instalação da Escola em local já desapropriado para a realização das aulas práticas e ministração das aulas teóricas em sala de aula do núcleo onde funcionavam as EEPG (Escolas Estaduais de Primeiro Grau), Bairro da Rosalina, localizada próximo ao local definido para a construção da escola.

Ainda dentre as orientações recebidas da DISAETE, constatava-se a necessidade de prover o terreno de alguma infraestrutura para que as aulas pudessem transcorrer dentro dos princípios da normalidade. Tais solicitações foram encaminhadas ao Prefeito Municipal (eleito em 15 de novembro de 1988) em 26 de dezembro de 1988.

Após a posse, e através de uma Comissão Designada para resolver o problema de instalação da Escola Agrícola, o prefeito demonstrou a impossibilidade financeira da Prefeitura Municipal para atendimento à solicitação da Delegacia de Ensino, e na ocasião apresentou a proposta de instalação da Escola na Chácara Municipal de Jales, que já tinha infraestrutura montada para o funcionamento da instituição. A Prefeitura Municipal também apresentou ao Secretário da Educação proposta de doação da mesma Chácara Municipal, com todas as suas benfeitorias, ao Estado, para construção e funcionamento definitivo da ETAESG (Ofício nº 37/89, 1989).

Diante do exposto, a promessa de criação e implantação de uma Escola Agrícola na região de Jales vinculava-se ao discurso de que ela cumpriria o papel de incentivadora da educação técnica. Os municípios da região circunvizinha de Jales eram predominantemente rurais, e tinham como fator econômico principal as atividades agrícolas.

Outra decorrência advinda desse panorama seria a manutenção de mão de obra para o trabalho rural, evitando, dessa forma, o êxodo das regiões propícias à agricultura. A escola também poderia promover o “aprimoramento” da técnica do trabalhador rural. O melhoramento profissional, o aumento na produtividade e uma técnica aprimorada pelo ensino de qualidade eram as maiores promessas com a criação da escola (Ofício nº 37/89, 1989).

Até 1988, havia na região de Jales somente uma escola agrícola próxima, a Escola Técnica Agrícola Estadual “Frei Arnaldo Maria de Itaporanga”, no município de Votuporanga/SP.

Entende-se, então, a urgência para a criação de uma escola técnica na microrregião de Jales que, pelos fatores acima listados e além de exercer um papel importante na economia da região, não possuía uma instituição que pautasse suas práticas de ensino na formação científico-técnico-agrícola.

3.2 A gênese da Escola Técnica Agrícola de Jales

Escola Técnica Agrícola: em cantos e versos (Cristiane Hengler¹⁹)

Minha escola tem boiada
Onde aprendemos ordenhar
Temos córregos, rio e comporta
Para água não faltar.

Nossos tanques têm mais peixes,
que se reproduzem a cada dia
Nossas pocilgas têm mais porcos
Que aumentam a cada cria.

Minha escola tem mãos fortes
Com quem aprendemos a trabalhar
Plantando milho ou feijão,
Não deixamos nada faltar.

Nossas mãos são calejadas
Nossos pés empoeirados
Mas nossa escola tem mais vida
Que em qualquer outro chão arado.

Minha escola tem mestres fortes,
que dão suor ao ensino
Transformam teoria em prática
Tornam homem o menino.

Com muito trabalho e atenção
Estamos construindo a fartura
Introduzindo técnica e arte
Enriquecendo a Agricultura.

Nas nossas terras dão mais frutas
Nos nossos corações esperanças
Com alegria e trabalho
Aqui ninguém se cansa.

Por mais terras que eu percorra
Não permita Deus que eu morra
Sem que eu faça colheita, sem podar as parreiras
Sem olhar os cafezais.
Sem abençoar essa escola que me ensinou a ser mais!

Damos início a esta subseção com o poema acima que foi uma homenagem à Escola Agrícola de Jales, feita pela jornalista e simpatizante do ensino agrícola Cristiane Hengler. Percebemos no poema uma valorização do ensino agrícola na região de Jales e a descrição das atividades práticas realizadas na escola, como ordenha do leite, plantações de milho, feijão, café. Há também a valorização do corpo docente, que transformava teoria em prática, o que era recomendado pelo Sistema Escola-Fazenda.

Para esta pesquisa, a busca nos arquivos escolares mostrou que nem tudo era preservado; como perdas, citamos parte dos regimentos escolares, materiais didáticos e registros de provas e notas, enfim, documentos que poderiam subsidiar maior aprofundamento quanto ao propósito pedagógico e as relações formativas da escola. Porém, tudo o que foi encontrado consta aqui apresentado e referenciado.

¹⁹ Cristiane Hengler Corrêa Bernardo é formada em jornalismo e trabalhou como jornalista em Jales de 1994 a 1996 no jornal *A Tribuna*. Hoje é professora titular da UNESP de Tupã.

A escolha de uma instituição escolar técnica como objeto de investigação histórica ocorreu porque ela é um lugar de grande relevância na sociedade e contribuiu para a redução dos índices de desemprego e para o aumento do índice educacional. É formadora de sujeitos e constituída de natureza multifacetada, produtora de múltiplos sentidos e representações.

Dominique Julia (2001) propõe que é necessário a abertura da “caixa preta” escolar, a compreensão das práticas do dia a dia; para isso, é preciso ter acesso aos documentos internos da instituição escolar. Partindo deste pressuposto, nesta pesquisa, abrimos a “caixa preta” da Escola Agrícola de Jales. Tem-se conhecimento de que as escolas costumam guardar documentos que não são mais utilizados pela administração em um espaço chamado de “arquivo morto” (Vidal, 2005). E foi no arquivo morto que encontramos uma infinidade de documentos.

Diana Vidal (2005) destaca a atenção para uma espécie de “seleção natural” dos arquivos, uma vez que a escola guarda muito mais documentos administrativos do que os produzidos no processo de ensino aprendizagem. Para ela (Vidal, 2005, p. 66), existe uma hierarquia que orienta o processo de seleção: “[...] são ainda mais dificilmente localizáveis os registros efetuados por alunos do que os feitos por professores”. Além disso, as produções dos alunos são vistas como particulares e, por isso, são guardadas no âmbito familiar (Vidal, 2005, p. 67).

A Escola Agrícola de Jales foi criada para atender a uma necessidade da sociedade e da economia rural da época, que necessitava do ensino técnico para desenvolver a força econômica na região noroeste de São Paulo, voltada para a agropecuária. Portanto, a criação de uma escola agrícola na região de Jales reforçava o discurso de que ela cumpriria o papel de incentivadora da educação técnica e colaboraria com os municípios da região circunvizinha de Jales, pois eram predominantemente rurais, e tinham como fator econômico principal as atividades agrícolas.

A Escola Técnica Agrícola de Jales foi fundada no dia 1º de agosto de 1988, por decreto do Governador da época, Orestes Quércia, a pedido do Deputado Roberto Rollemberg, na ocasião, secretário de Governo. Foi implementada como uma instituição educativa que pode ser reinterpretada a partir de suas memórias, já que é possuidora de uma identidade e compõe o quadro sociocultural e educacional do estado de São Paulo. De acordo com Magalhães (1996, p. 2):

Compreender e explicar a existência histórica de uma instituição educativa é, sem deixar de integrá-la na realidade mais ampla que é o sistema educativo,

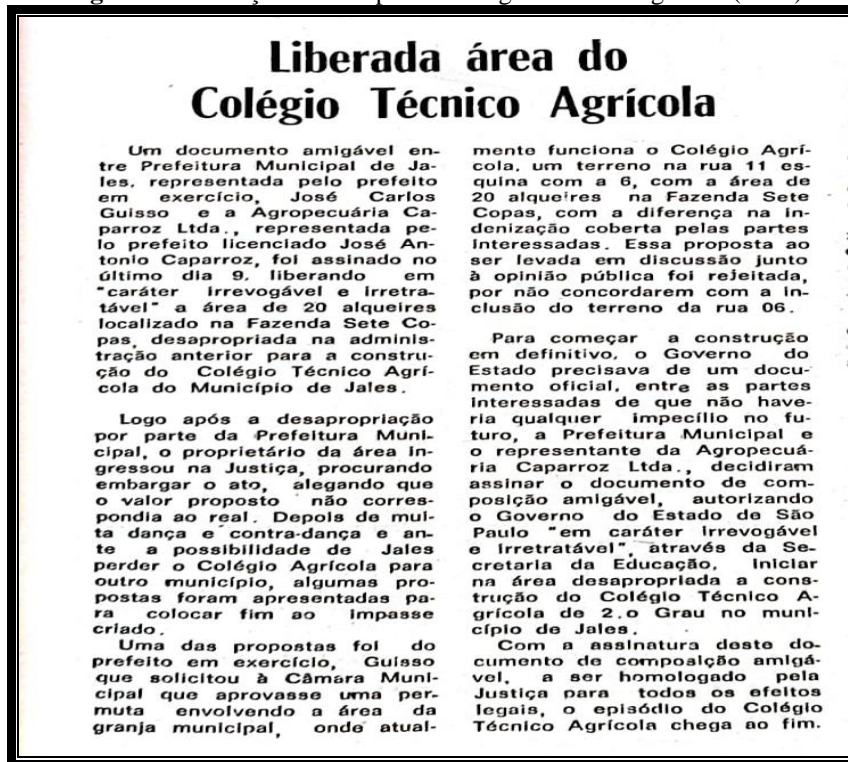
contextualizá-la, implicando-a no quadro de evolução de uma comunidade e de uma região, é por fim sistematizar e (re)escrever-lhe o itinerário de vida na sua multidimensionalidade, conferindo um sentido histórico.

Durante nosso recorte temporal (de 1988 a 1996), a escola teve como primeira diretora Neusa Violin (1989); segunda, Maria de Lurdes Gonçalves (1990); terceira, Maria Josefa Martines (1991), vinculadas à Secretaria Estadual de Educação; e depois Fernando José Pereira (1992 a 1996), já vinculado à Secretaria da Ciência, Tecnologia e Desenvolvimento Econômico. Também apresentou várias nomenclaturas. A primeira foi Escola Técnica Agrícola de 2º Grau de Jales (ETAESG), criada pelo Decreto nº 28.625 de 1º de agosto de 1988 e instalada somente em 22 de fevereiro do ano de 1989, concomitantemente à então Habilitação em Agropecuária. De acordo com o Decreto nº 28.625, artigo 1º: “Ficam criadas, na Secretaria da Educação, as seguintes unidades escolares: I - Escolas Técnicas Agrícolas Estaduais de 2.º Grau (ETAESGs) nos seguintes municípios: a) Andradina; b) Cruzeiro; c) Jales [...]” (São Paulo, 1988, [s.p.]).

A criação de uma escola agrícola em Jales respondeu à aspiração e expressiva mobilização de lideranças e instituições locais e regionais, particularmente as vinculadas à produção agropecuária, como cooperativas agrícolas, sindicatos do meio rural (trabalhadores e patronal) e órgãos públicos de assistência e extensão rural, dentre outros. O desejo projetado na existência de uma instituição dirigida à qualificação de pessoas para o meio rural era de oferecer o suporte em capacitação para enfrentar as barreiras e dificuldades tecnológicas da produção agropecuária local, combatendo o desestímulo e o forte êxodo de agricultores, particularmente de jovens, do meio rural regional.

Ainda que, em seus primeiros anos de existência, a então Escola Agrícola de Jales tenha protagonizado conflitos de natureza política local, refletidos em enorme carência de recursos de infraestrutura predial e de equipamentos por quase três anos, a comunidade vinculada ao meio rural sempre creditou à Escola Agrícola a missão de contribuir decisivamente na transformação econômica e tecnológica do setor e, a partir deste, revigorar econômica e socialmente os mais de 50 municípios do extremo noroeste de São Paulo, beneficiários das propostas de qualificação para o trabalho empreendidas na Escola de Jales.

No ano 1989, deu-se início o ano letivo na Escola Agrícola, porém, em local provisório, estando incerta ainda sua instalação definitiva. Vejamos um jornal da época:

Figura 5: Liberação de área para o Colégio Técnico Agrícola (1989)

Fonte: Folha d'Oeste, 18 jan. 1989. Museu Histórico "Armando Pereira da Silva" de Jales (2023).

A segunda denominação ocorreu pelo Decreto nº 38.703, de 31 de maio de 1994; assim, a unidade escolar de 2º grau passou a denominar-se de Escola Técnica Agrícola Estadual de Jales. No entanto, em setembro do mesmo ano, houve uma alteração na redação que a nomeou como Escola Técnica Agrícola Estadual "Dr. José Luís Viana Coutinho", sediada em Jales. Por fim, em 1999, o Decreto nº 44.500, de 08 de dezembro, alterou o nome para Escola Técnica Estadual "Dr. José Luiz Viana Coutinho", que é o nome até o presente momento²⁰.

Foi fundada em 1988 para ser instalada provisoriamente em 1989, num esforço da Delegacia de Ensino e Prefeitura Municipal, sendo que esta última adaptou um galpão próprio para a criação de aves, onde foram improvisadas uma sala de aula, uma cozinha, um refeitório e uma sala para a direção. Quando da instalação da Escola na Chácara Municipal, já havia diversas benfeitorias, como energia elétrica, casa, galpão para a criação de frangos de corte, galpões para criação de galinhas poedeiras, viveiro de mudas e equipamento de irrigação destinado à área de produção de hortaliças. Ainda foram construídos, pela Prefeitura

²⁰ Os decretos de nomeação da instituição estão disponíveis em: <https://www.cps.sp.gov.br/etecs/etec-dr-jose-luiz-viana-coutinho/>. Acesso em: 10 nov. 2023.

Municipal, sanitários para a escola, além de algumas poucas melhorias na área da chácara. Desta forma, apresentava-se a infraestrutura básica para a escola e sua implantação.

3.3 A relação entre a arquitetura e a sua finalidade

Compreendemos a Escola Técnica Agrícola de Jales como uma instituição educativa que pôde ser reinterpretada a partir de suas memórias, pois possuía uma identidade e fazia parte do quadro sociocultural e educacional do estado de São Paulo. Dessa forma, valorizamos as peculiaridades regionais, sem desconsiderar as dimensões nacionais, pois, ao analisarmos as características de uma determinada instituição de forma espacial e geográfica, tivemos a possibilidade de conhecer o contexto histórico-político e social que a criou.

Evidencia-se que o estudo das representações e das práticas produzidas a partir das fontes das instituições educativas passou a ser considerado para a compreensão dos mais diversos contextos históricos e sociais, fato que contribuiu para o próprio conceito de Educação, superando o sentido de simples escolarização para ser entendido como prática social, que se desenvolve nos mais variados espaços, manifestando formas e finalidades e atendendo a interesses de grupos antagônicos.

Em conformidade com Magalhães (2004), ao estudar a história das instituições, é indispensável atentar-se ao fato de que a instituição educativa não é apenas um espaço físico. Mais do que a materialidade, ela é composta pelo contexto e pela representação institucional, por conseguinte, é também tradição. “A identidade dos sujeitos, suas memórias, destinos e projetos, como a memória e a representação da instituição, cruzam-se e fecundam-se mutuamente enquanto construção histórica” (Magalhães 2004, p. 66).

Em vista disto, entendemos que, para (re)constituir a história de uma instituição escolar, é necessário “integrá-la de forma interativa no quadro mais amplo do sistema educativo, nos contextos e nas circunstâncias históricas, implicando-a na evolução de uma comunidade e de uma região, seu território, seus públicos e zonas de influência” (Magalhães, 2004, p. 133-134).

Precisamos considerar que a construção da “identidade histórica” de uma escola só ganha sentido mediante uma análise que envolve interpretações e descobertas. A partir de então, deve-se buscar, conhecer e compreender suas especificidades, considerando que são as singularidades que conferem identidade à instituição.

A instituição educativa apresenta uma identidade que não varia significativamente com as circunstâncias geográficas ou com as circunstâncias históricas. É, porém, na relação que estabelece com o público e com a realidade envolvente, na forma como a cultura escolar interpreta, representa e se relaciona com o contexto na sua multidimensionalidade, como na medida em que o público se apropria e se relaciona com as estruturas e órgãos de uma mesma instituição, que as instituições educativas desenvolvem a sua própria identidade histórica. (Magalhães, 2004, p. 68).

A partir da construção da identidade da escola com suas formas específicas de manifestações socioculturais, torna-se fundamental compreender e explicitar a análise da sua “cultura escolar”.

Ao averiguarmos os elementos que compõem a criação de uma instituição escolar, assim como sua história, seu público-alvo, suas propostas, sua arquitetura, entre outros aspectos, é possível evidenciar a visão de mundo de uma época e seu projeto educativo calcado em valores vigentes naquela sociedade. Portanto, a instituição educativa acompanhou o desenvolvimento da sociedade conforme o contexto histórico situado. É importante destacarmos que a instituição também influenciou seu período e a sociedade em que estava inserida.

A criação e a instalação de uma Escola Técnica Agrícola em Jales foi uma reivindicação muito antiga da comunidade. O Decreto de nº 28.625, de 1º de agosto de 1988 (do Sr. Governador do Estado, Orestes Quércia), criou a Escola Agrícola em Jales. O projeto de instalação dessa Escola ficou sob a responsabilidade da Divisão de Supervisão e Apoio às Escolas Técnicas Estaduais (DISAETE) e da Diretoria de Planejamento da Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE). Conjuntamente com a administração da Prefeitura Municipal de Jales, a DISAETE, através de visita de técnicos ao município, escolheu a instalação da escola na área localizada à Rodovia Euphly Jalles, s/nº. Essa escolha se deu por aspectos de ordem técnica para uma escola agrícola: a topografia do terreno era excelente; havia disponibilidade de água e fácil acesso a serviços públicos básicos (energia elétrica, telefone, entre outros); não existia nenhum tipo de estrada pública dividindo o terreno; era localizado no meio rural a 20km do município e com facilidade de acesso a outras cidades.

Observamos que, no ano de criação da escola – 1988 –, estava à frente da prefeitura de Jales o Sr. Valentim Paulo Viola, que exerceu o cargo de 1983 a 1988. Já no ano de instalação – 1989 –, o prefeito era José Antônio Caparroz, que exerceu o mandato de 1989 a 1992.

Em função da área escolhida, foi elaborado o projeto que tinha as seguintes etapas: levantamento topográfico de onde se localizaria a escola e a elaboração do projeto definitivo, que resumidamente contaria com: quatro salas de aula; alojamento (para escala de alunos no

fim de semana); cozinha e refeitório; área administrativa (sala de direção, secretaria, sala dos professores entre outros espaços); vestiários e quadra poliesportiva. Já os ambientes pedagógicos da área técnica seriam: aviário de corte com capacidade para 120 aves; aviário de postura com capacidade para 150 aves; pocilga com capacidade para um reprodutor, 6 matrizes, 30 capadetes e 30 leitões; estábulo com capacidade para 16 animais e galpão para implementos agrícolas e ferramentas.

Porém, diante do início imediato das aulas na Escola Técnica Agrícola de Jales, recém-criada, foi necessário que a Delegacia de Ensino, junto à DISAETE e a Prefeitura Municipal de Jales, criassem meios, até a construção da escola, para obter as condições mínimas de infraestrutura para início das atividades.

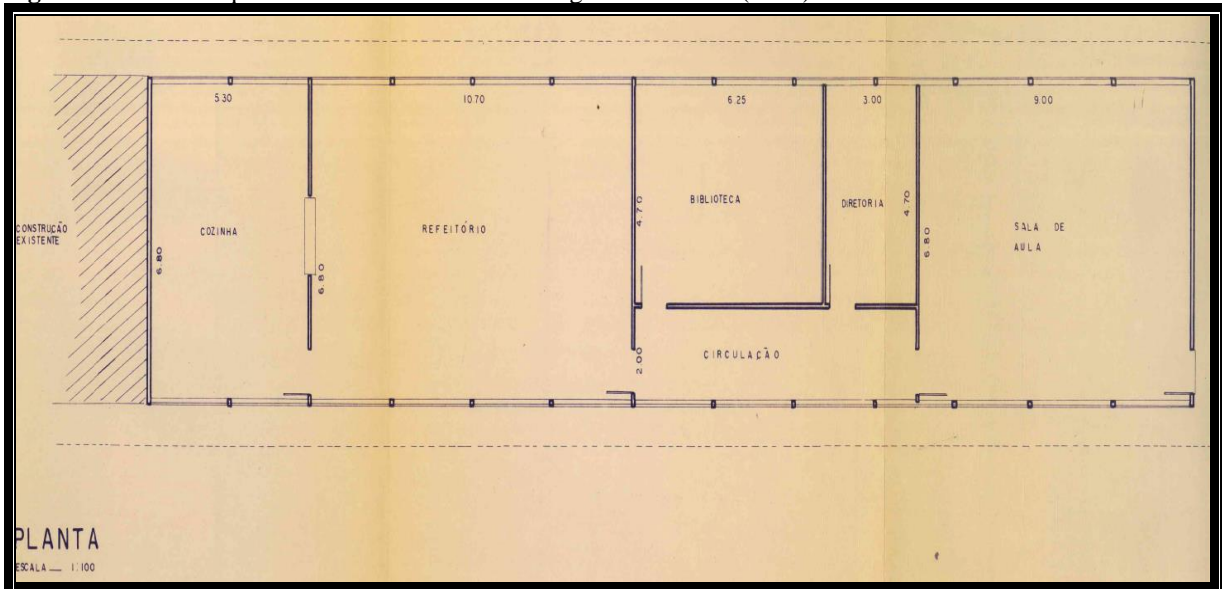
Não obstante, uma outra visita técnica realizada na nova área, em 26 de janeiro de 1989, verificou sua inadequação para fins de instalação de uma escola técnica agrícola, pois o local situava-se próximo ao perímetro urbano do município. As atividades de ensino de uma escola técnica agrícola são diferentes de uma escola comum de 2º Grau, já que se desenvolve com produtos tóxicos, medicamentos veterinários, abate de animais, entre outros recursos não compatíveis com o meio urbano devido à periculosidade para a população vizinha. Outro agravante em destaque foi que a mudança de área acarretaria uma alteração no projeto e no início da execução; ele era prioritário para a FDE, e a previsão de seu início para agosto de 1989 seria inviabilizada no plano de obras, ficando sem previsão de início.

A solução proposta pela Prefeitura Municipal de Jales foi a utilização de uma nova área, que era patrimônio da prefeitura, com 5,8 alqueires. Ela servia para a produção de alimentos para o fornecimento de merenda escolar *in natura* para a rede municipal e estadual de ensino. Segundo o Decreto Municipal nº 1.425/89, o espaço já possuía algumas benfeitorias, como: aviário para produção de carnes e ovos, câmara fria, casa do zelador, abatedouro, viveiro de mudas ornamentais e frutíferas, depósito, fábrica de ração, equipamentos agrícolas, ferramentas, poço semiartesiano, horta, piscicultura, irrigação pelo sistema de aspersão, plantação de milho, arroz, mandioca entre outros. Como sugestão para as aulas teóricas e formais, poderia ser utilizado o recinto da Feira Agrícola, Comercial e Industrial e Pecuária (FACIP), que dispunha de várias repartições facilmente adaptáveis para funcionar como sala de aula.

A prefeitura se responsabilizou pelo transporte dos alunos, em ônibus, de local pré-determinado (ponto central dos ônibus circulares de Jales) de manhã e trazidos de volta à tarde, após o encerramento das atividades na Unidade Escolar.

Segue a planta de adaptação das instalações do aviário (corte) para a escola agrícola; é importante ressaltar que se tratava de instalações para o funcionamento provisório da escola. O projeto é bem mais simples que o original elaborado pelos técnicos da FDE.

Figura 12: Planta arquitetônica da Escola Técnica Agrícola de Jales (1989)



| | |
|---|------------------|
| PROPRIETÁRIO: PREFEITURA MUNICIPAL DE JALES | FOLHA |
| OBRA: ESCOLA AGRÍCOLA | única |
| LOCAL: JALES - SP | REVISÃO |
| ASSUNTO: PLANTA DE ADAPTAÇÃO DAS INSTALAÇÕES DO AVIÁRIO (Corte) PARA ESCOLA AGRÍCOLA (INSTALAÇÕES P/ FUNCIONAMENTO PROVISÓRIO DA ESCOLA AGRÍCOLA). | VISTO |
| ESCALA: 1:100 | DES. EDSON DAVID |
| | DATA: 9/2/89 |

Fonte: desenhista Edson Davi, 09 fev. 1989. Arquivo da Escola Agrícola de Jales.

É importante enfatizar que, quando se faz referência à arquitetura ou à localização do espaço físico da Escola Agrícola de Jales, o seu arranjo interno também precisa ser analisado. Nesse sentido, deve-se ressaltar a disposição da estrutura interna da arquitetura escolar, no que diz respeito à disposição da sala de aula, tendo a diretoria ao lado. Isso demarca o local dos gestores escolares como condutores do processo de escolarização e limita a entrada, já que, para chegar à sala de aula, era necessário passar em frente à sala da direção. O espaço da área de alimentação era grande, pois era o lugar utilizado no recreio, nas apresentações e nas comemorações.

Em uma reunião de emergência entre Prefeito Municipal de Jales (José Antônio Caparroz), assessores, delegado de ensino de Jales, representantes da DISAETE e da FDE, definiu-se que a escola entraria em atividade, em caráter provisório, na área pertencente à

Prefeitura, sendo necessária a adaptação a partir de um aviário inativo, com organização de uma sala de aula, cozinha, refeitório e sala para direção. A construção definitiva da Escola Agrícola permanecia no terreno antes escolhido, localizado à Rodovia Euphly Jalles, para o qual já existia o projeto de construção da escola, o processo de desapropriação e o compromisso de doação do terreno ao Estado.

Para chegar às instalações improvisadas da Escola Técnica Agrícola de Jales, devia-se percorrer uma estrada vicinal de terra por cerca de 4km, cercada de pastos e matas. Ao passar por uma ponte muito estreita e já mais próximo à escola, viam-se vacas, cavalos, carneiros, hortas, alguns sítios vizinhos e, por fim, a escola (granja e horta municipal). A apropriação e o uso da estrutura física pré-existente da época na chácara cedida pela prefeitura foram variáveis que contribuíram para o desenvolvimento do programa pedagógico voltado para a cultura agrícola.

A proximidade à natureza e aos núcleos instituídos para o ensino prático favoreciam o desenvolvimento do gosto pelas atividades agrícolas. Esse ponto de vista ia ao encontro do pensamento de Viñao Frago e Escolano (2001) ao discursarem que a localização da escola, a proximidade com a natureza, as características da arquitetura escolar como elementos culturais e pedagógicos são importantes para simbolização na vida social, além de fonte de experiência e aprendizagem, visto que “o espaço comunica, mostra, a quem sabe ler, o emprego que o ser humano faz dele mesmo” (Viñao Frago; Escolano, 2001, p. 64).

A partir do espaço da Granja Municipal, houve a adaptação de um refeitório, cozinha, diretoria, biblioteca e uma sala de aula. Tudo improvisado e meio precário para atender os 30 alunos da primeira turma do curso de Habilitação Profissional Plena de Técnico em Agropecuária. A escola funcionava em regime de semi-internato, permanecendo os alunos durante oito horas diárias, preenchidas com aulas teóricas, técnicas e práticas.

No acervo da instituição, encontramos alguns registros de fotografias da época de implantação da escola. As imagens, enquanto testemunhas do passado, são poderosas ferramentas na (re)construção da realidade do nosso recorte temporal. O que a foto enquadra é um cenário produzido na e pela escola. A fotografia escolar, então, será analisada considerando-se um conjunto de gestos, de saberes e de sentidos implicados na sua produção.

Figura 13: Visão parcial da nova área de instalação da Escola Agrícola de Jales (1989) e a Placa de inauguração da Granja e Horta Municipais (1988)

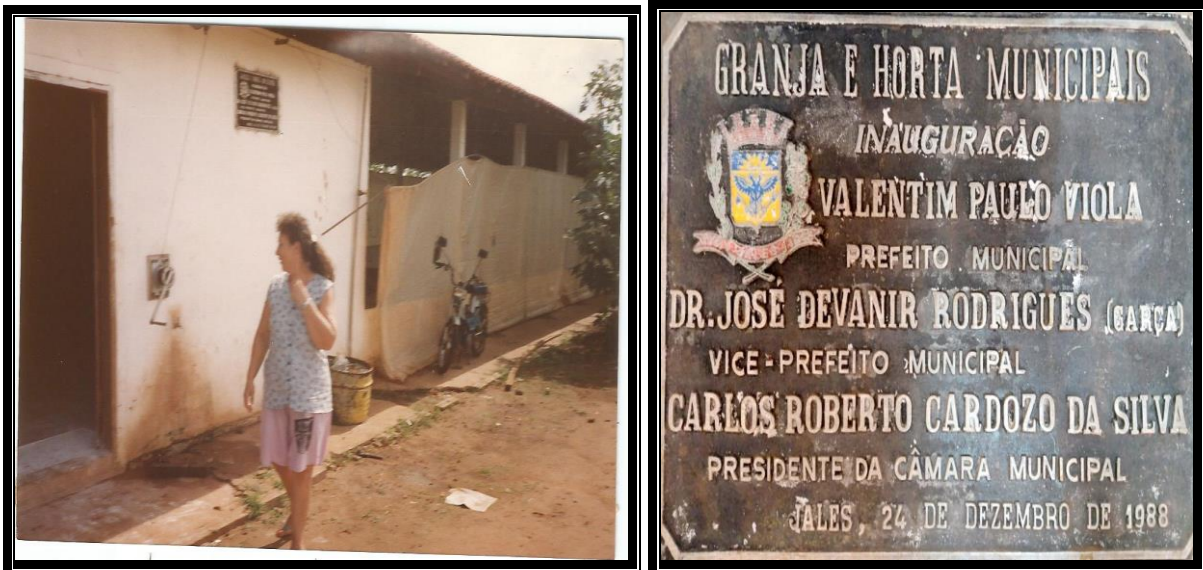


Foto: arquivo da Escola Agrícola de Jales.

Pela imagem acima e a ênfase que o fotógrafo deu, vemos um aviário fechado por uma lona branca e, ao lado, uma sala adaptada em diretoria da Escola Agrícola. Esta era uma sala em que faziam os registros de entrada e saída da granja/horta. Na parede exterior, consta a placa de inauguração da horta e granja municipais.

Figura 14: Estrutura do telhado (galpão adaptado) da primeira sala de aula (1989)



Fonte: Arquivo da Escola Agrícola de Jales.

A primeira sala de aula também foi adaptada a partir de um galpão. Foram instalados ventiladores para amenizar o calor. Na figura 14, o foco no telhado remete-nos à ênfase do

fotógrafo, que buscou destacar a simplicidade e estado do galpão improvisado para uma futura sala de aula. O enquadramento da fotografia revela a fiação exposta, pouca iluminação e ventilação, possíveis goteiras, umidade, ou seja, o local não oferecia uma infraestrutura adequada e esperada para a instalação de uma escola agrícola.

Cabe aqui enunciar que, num enfoque metodológico, as fotografias foram utilizadas como fontes de análise histórica, considerando que funcionam como mediadoras para a (re)construção do conhecimento histórico e não um reflexo puro e simples do passado, pois são integrantes de significação e portadoras de sentidos múltiplos e próprios. Como já foi mencionado anteriormente, as fotografias são representações que produzem significados para além da própria realidade capturada. Diante disso, as fotografias escolares operam como fontes que representam fragmentos da cultura escolar e do cotidiano da instituição.

No início da pesquisa, encontramos vários arquivos fotográficos escolares. Nesse sentido, fragmentos da escola e da vida escolar a partir das fotografias constituíram elementos de problematização e análise como, em nossa concepção, fragmentos do passado. Assim, partimos do pressuposto de que as fotografias, enquanto documentos, nos proporcionam contato com a cultura de um determinado tempo e lugar.

Como explicado, a instalação da escola na referida chácara seria, a princípio, provisória, pois havia área previamente escolhida e decretada de utilidade pública para fins de desapropriação, a fim de instalar, nela, a Escola Agrícola de Jales. Apesar disto, optou-se por deixar a escola instalada definitivamente no espaço da Chácara Municipal (granja/horta municipal). Em 1990, a prefeitura desapropriou os alqueires (Decreto nº 1.546/90) onde estava instalada a Escola e anexou outros alqueires a ela (Decreto nº 1.552/90), totalizando 18,98 alqueires, área final destinada à ETAESG de Jales. Nesse mesmo ano, a prefeitura construiu uma nova sala de aula.

Após discutido e aprovado o Projeto de Lei pela Câmara Municipal de Jales, o prefeito José Antônio Caparroz sancionou a Lei Municipal nº 1.924, de 26 de junho de 1991, para doação dos 18,98 alqueires à Secretaria de Educação. Nesse mesmo ano, a prefeitura construiu mais uma sala de aula e mais sanitários aos alunos. Já no ano de 1994, na gestão do prefeito José Carlos Guisso, a prefeitura de Jales transfere para o Estado a área de 18,98 alqueires.

Figura 15: Assinatura da documentação oficial de doação dos 18,98 alqueires à Secretaria de Educação, 1991²¹



Fonte: Arquivo da Escola Agrícola de Jales.

A foto (Figura 15) acima privilegia o enquadramento frontal, horizontal e o cuidado perceptível na construção da imagem no momento exato em que o vice-prefeito de Jales, José Carlos Guisso, assina o documento de doação do terreno à Escola Técnica Agrícola de Jales. A pré-intenção do fotógrafo era o registro de um momento histórico para a Escola Técnica Agrícola de Jales. As autoridades políticas estão representadas nessa fotografia, denotando a clara intenção de registrar essas presenças nesta situação específica; ou seja, a fotografia foi tirada com interesse bem delimitado, como a marcação do evento, para o leitor/observador entender a ação registrada.

Por força do Decreto Estadual nº 34.032, de 23 de outubro de 1991, do governador Luiz Antônio Fleury Filho, as escolas técnicas do estado de São Paulo, e dentre elas a ETAESG de Jales, foram transferidas da Secretaria da Educação para a Secretaria da Ciência, Tecnologia e Desenvolvimento Econômico, juntamente com todo seu patrimônio. Dois anos depois, em 1994, ocorre a transferência dos Colégios Agrícolas para o Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS) pelo Decreto nº 37.735, de 27 de outubro de 1993, em determinação do qual as escolas passam a ser denominadas Escolas Técnicas Agrícolas Estaduais – ETECs (Silva; Marques, 2014).

Em 1992, houve a nomeação da nova direção e conseguiu-se o preenchimento de duas novas classes de primeira série; a Escola atingiu o número de 103 alunos. Para a implantação

²¹ Vice-prefeito José Carlos Guisso assinando o documento de doação, representantes do cartório, da câmara municipal e o diretor da Escola Agrícola de Jales (o engenheiro agrônomo Fernando José Pereira).

das duas novas salas, fez-se necessário eliminar a sala dos professores e a secretaria (instalações da granja já adaptadas). Dessa vez, o idealismo dos professores, funcionários, alunos e a da nova direção foi mais forte, pois organizaram promoções (galinhadas, rifas, bingos) juntamente com algumas doações e conseguiram dinheiro para a construção da sala dos professores e da secretaria, modestas e pequenas, porém suficientes para o trabalho.

Figura 16: Construção da sala dos professores e da secretaria da Escola Agrícola, 1992



Fonte: Arquivo da Escola Agrícola de Jales.

A Figura 16 apresenta enquadramento horizontal e registra a construção da secretaria escolar e da sala dos professores; ela nos mostra que os espaços de construção eram pequenos, estruturados com poucos recursos e materiais simples. Enquanto fontes, as fotografias aqui apresentadas consistem em testemunho e representação da escola em determinada época, pois revelam a um só tempo o modo de ser, mas também o de conceber a escola. As fotografias trazem informações sobre a cultura material escolar, a partir dos arranjos espaciais (arquitetura) e também das memórias do que foi vivido nos espaços.

Através da Diretoria de Ensino Técnico Agrícola, a escola adquiriu arado, grade, roçadeira, semeadeira, bovinos, suínos. Recebeu recurso para melhorias no curral e pocilga da escola; equipou-se mais a cozinha e contratou-se um funcionário. A ETAESG passou a receber adiantamentos de recursos para sua manutenção. Com a determinação da direção, corpo técnico, professores e alunos introduziram na Chácara Municipal pomar de laranja nos moldes comerciais, lavouras diversas (maracujá, figo, pêsego, nectarina, banana, pinha,

abacaxi, seringueira), área de capineira com Napier e cana, horta de produção, além da introdução de experimentos de cana de açúcar, palmito e citrus.

Figura 17: Alunos preparando o solo para plantação do pomar e lavoura de cana de açúcar, 1992



Fonte: Arquivo da Escola Agrícola de Jales.

Ao observar as fotografias, a primeira coisa que identificamos é que são todas imagens referentes aos espaços abertos da escola e tendo como destaque os alunos realizando atividades relacionadas às aulas práticas. Em todas as imagens, são notáveis os elementos estruturantes da organização de uma aula prática de preparação do solo: grupo de alunos com enxadas, alguns de camisas e chapéus/bonés (para proteger do sol), carriolas e outros insumos.

Pelas fotos acima, constatamos que a escola é o local, por excelência, da experiência teórica, da prática de convivências e de troca de conhecimentos entre agentes com origens distintas. O artigo 61, itens 7 e 8²², da Lei Orgânica do Ensino Agrícola, determinava que os estabelecimentos deveriam oferecer aos alunos oportunidade de estar em contato com campos experimentais. Estão inseridos em um ambiente que oferece oportunidades iguais de desenvolvimento a seus participantes. Dessa forma, são desafiados a conviver, diariamente, com semelhanças e diferenças, transitando por valores, muitas vezes antagônicos, que precisam ser considerados para enriquecer a experiência de vida do espaço escolar.

Vale observar que, como ressalta Viñao Frago (2001), o espaço escolar é o elemento mais importante da atividade educativa, pois é um lugar de realidades individuais e coletivas e nunca é neutro, já que carrega símbolos, signos, discursos, além de comunicar e produzir cultura. “O espaço não é neutro. Sempre educa” (Viñao Frago, 2001, p. 75)

Segundo a definição de cultura escolar proposta por Viñao Frago²³, esta envolve toda a escola. Nesse sentido, dentre os diferentes elementos organizacionais que conformam e definem a cultura escolar, o autor propõe articular os aspectos relacionados ao espaço e tempo escolares, por considerar que esses aspectos também “afetam o ser humano” em todas as suas dimensões: “consciência, pensamento e atividades”, de modo grupal ou individual e com a natureza na qual está inserido (Viñao Frago, 1995, p. 69).

Não podemos deixar de enfatizar que a escola não se assemelhava a uma escola tradicional, pois não tinha muros e não apresentava grades, como os edifícios escolares urbanos, o que propicia uma sensação de liberdade. Por ser uma chácara e estar rodeada de

²² “7. Serão organizados, em todos os estabelecimentos de ensino agrícola campos experimentais e de demonstração. 8. Dar-se-á cada estabelecimento de ensino agrícola organização própria a mantê-lo em permanente contato com as atividades exteriores de natureza, agrícola, especialmente com as que mais diretamente se relacionem com o ensino nêle ministrado. Será prevista, pelo respectivo regimento, a instituição, junto ao diretor, de um conselho consultivo composto de pessoas de atuação nas atividades agrícolas do meio, e que coopera na manutenção dêsse contato com as atividades exteriores.” (Brasil, 1946).

²³ A definição de cultura escolar proposta por Viñao Frago (1995, p. 68-69) parte da compreensão dela como um “conjunto de aspectos institucionalizados que caracterizam a escola como organização”. Dessa forma, essa cultura pode ser compreendida em vários níveis, entre eles aquilo que existe ou acontece no interior de um estabelecimento escolar. Pode, também, referir-se a um conjunto de tipos de centros em contraste com outros, como escolas rurais ou faculdades de direito. Ou, ainda, pode referir-se a “uma área territorial determinada” ou “ao mundo acadêmico com outros setores da sociedade”. E, por último, pode se referir a algum aspecto individualizado de um grupo de específico do setor organizativo ou institucionalizado, como grupos de professores. Tais conceituações de cultura escolar abrangem questões do cotidiano, da materialidade e simbólicas do mundo escolar: “prácticas y conductas, modos de vida, hábitos y ritos – la historia cotidiana del hacer escolar –, objetos materiales – función, uso, distribución en el espacio, materialidad física, simbología, introducción, transformación, desaparición...–, y modos de pensar, así como significados e ideas compartidas” (Viñao Frago, 1995, p. 68-69).

um ambiente verde e natural, inspira certa paz e harmonia, embora não esteja livre de apresentar conflitos e dificuldades, como qualquer outra instituição de ensino.

Nesse viés, a cultura escolar é significativa para o aluno, uma vez que é com a vivência escolar que se dá continuidade ao processo de socialização iniciado na família. Doravante, é o início do contato com os saberes formais, e espaço produtivo de construção de identidades, de conceitos, de valores, de crenças, entre outros. O espaço é elemento da cultura escolar, pois valores, disciplinas e ordem causam impactos na aprendizagem e nos comportamentos dos alunos; o espaço educativo é um mediador cultural.

Pensando no espaço escolar e na sua finalidade, a própria localização da escola fora do perímetro urbano da cidade; a disposição de seus espaços externos e internos, como as salas de aula; as ferramentas de trabalho, como enxadas, carriolas, escavadeiras; os setores externos, utilizados para as aulas práticas de agricultura e pecuária, são elementos curriculares e estão cheios de significados, estímulos e conteúdo. Portanto, são elementos da cultura escolar.

Todas as mudanças na Escola Técnica Agrícola de Jales com a nova direção, como a melhora de suprimento em infraestrutura, associada ao compromisso do trabalho desempenhado por toda a equipe, ministrando um ensino técnico de alto nível, refletiu-se em uma procura por vagas de estudo na escola. Em 1993, apresentaram-se 278 alunos interessados em ingressar na primeira série, um aumento muito significativo se comparado aos anos anteriores. O número de alunos matriculados subiu para 144. Por consequência, surgiram novos problemas de instalações e foram necessárias novas adaptações de espaço. Salas improvisadas novamente.

Figura 18: Salas de aulas, 1992 e 1993

Fonte: Arquivo da Escola Agrícola de Jales.

A Figura 18 é representativa de ambientes fechados; a primeira coisa que identificamos é a presença dos elementos estruturantes da organização das salas de aula: a distribuição dos alunos em filas e voltados para a mesma direção, e os professores, em pé, à frente; a existência de suportes da escrita, cadernos e quadros-negros; a utilização de objetos para escrever, como giz, lápis e canetas; a posição corporal dos estudantes, sentados em cadeiras e com os braços apoiados em mesas. Esses são os elementos que Dominique Julia (2001) e André Chervel (1990) consideraram por “cultura escolar”.

Analisar a cultura escolar é pensar na escola como uma instituição da sociedade, construída no desenvolvimento da sua história, com suas próprias formas de ação e de razão. Ela apresenta confrontos e conflitos originários do choque entre as determinações externas a ela e as suas tradições, fatos que se refletem na sua organização e gestão, nas suas práticas mais simples e cotidianas, nas salas de aula, espaços abertos, em todo e qualquer tempo, segmentado, fracionado ou não.

Dos anos de 1993 a 1996, a Escola Agrícola de Jales continuou se desenvolvendo e melhorando cada vez mais seu espaço escolar, com infraestrutura mais adequada a uma escola rural. Foram construídas duas novas salas de aula com capacidade para 45 alunos, cozinha, laboratórios, prédio para uma nova diretoria, secretaria e sala dos professores, uma biblioteca com livros da área técnica e do ensino básico, um minicampo de futebol e, em 1994, alojamento para 60 alunos de outras regiões distantes da escola. Também foram construídas estruturas ligadas ao funcionamento prático, como pocilga, parreira de uva, adaptação e

reforma de um tanque para piscicultura, curral, coelheiro, duas estufas, viveiros de mudas entre outros. Os auxílios financeiros solicitados faziam jus aos anseios de continuar, ampliar e melhorar as instalações da escola.

Figura 19: Construção da nova secretaria, direção, sala dos professores e novas salas de aulas 1993 e 1994



Fonte: Arquivo da Escola Agrícola de Jales.

Há poucos registros fotográficos das ações que mostram as reformas sendo realizadas na escola²⁴. A figura 19 destaca a construção de uma nova secretaria e sala de aula, já que as antigas instalações se transformaram em salas de aula. Em 1994, ocorre a construção e ampliação de mais salas de aula, consequência do crescimento da escola. Kossoy (2007) reforça que a fonte fotográfica é uma prova concreta de que aquele fato existiu. Nesse sentido, mesmo ocorrendo questionamentos e perguntas, um registro fotográfico já possibilita uma resposta: a de que o evento aconteceu.

Ao se examinar o espaço escolar e o que ele evidencia, observarmos que a comunidade escolar valoriza esses locais, pois eles educavam e transmitiam conhecimentos. Os saberes e as práticas que se adquiriam dentro da escola eram inseridos nos comportamentos, produzindo uma cultura escolar própria.

²⁴ Não encontramos registros fotográficos da construção e nem pós-construção do alojamento em 1994, com capacidade para atender 60 alunos.

Figura 20: Espaços de atividades/aulas práticas – 1992 e 1994



Fonte: Arquivo da Escola Agrícola de Jales.

Na Figura 20, há vários registros da mesma temática já empregada em outras fotografias, isto é: os alunos realizando atividades práticas das culturas agrícolas selecionadas.

O enfoque está nos espaços abertos, nos alunos cultivando e colhendo. Percebe-se, pelos vários registros fotográficos realizados das aulas práticas, que esses eram considerados momentos importantes e que mereciam ser preservados através das imagens fotográficas que eram filtradas/selecionadas através dos processos de memória. Por esse motivo, as imagens eram selecionadas conforme a relevância ou interesse para cada situação particular, descartando as outras.

Ao observarmos as imagens acima, constatamos que a escola e todo seu espaço é um elemento cultural e pedagógico que propicia atividades práticas aos alunos. Dessa forma, a vida escolar se consolida como cultura ao longo do tempo e envolve modos de pensar, de viver e de agir. A trajetória histórica da Escola Técnica Agrícola de Jales gerou tradições e práticas do ensino agrícola.

Figura 21: Representações práticas das disciplinas escolares – 1992 a 1996



Fonte: Arquivo da Escola Agrícola de Jales.

Os registros fotográficos acima (Figura 21) permitem observar de forma mais cuidadosa os espaços abertos da escola e sua relação cultural. Rachel Abdala (2013, p. 27), ao afunilar a relação entre fotografia, história da educação e cultura escolar, defende que “a escola produz imagens representadas pelas fotografias que, ao mesmo tempo em que refletem suas práticas, mantêm um padrão de representação social que articula a cultura escolar aos condicionamentos sociais”.

É perceptível, por uma análise entre as imagens que formam a Figura 21, que os espaços agrícolas tinham a função de laboratórios práticos de ensino das disciplinas de

formação técnica. Assim, a escola soube explorar bem toda a infraestrutura, de modo a propiciar aos alunos aprendizagens práticas; ao mesmo tempo, eles colaboravam nas atividades diárias da Escola Agrícola, prestando serviços como: tratamento dos animais, trabalho na limpeza (enxada e foice das plantações, lavouras e horta. A horticultura era um campo de produção utilizado para o ensino prático.

O enfoque na horta na primeira imagem (Figura 21) mostra bem o enquadramento do objeto com uma vista geral. É um recorte do espaço-temporal, ou seja, a fotografia é a transformação do real. O fotógrafo, ao produzir uma imagem, está construindo significados, está dando origem à dimensão expressiva da fotografia.

Os alunos recebiam as instruções dos professores e depois realizavam trabalhos diários práticos. Em várias situações, os próprios alunos em formação eram designados para conduzirem as atividades de forma autônoma. Nessas circunstâncias, desenvolviam uma aprendizagem prática adquirida através do fazer-fazendo, estabelecendo uma relação professor/aluno/aprendizagem própria do ensino agrícola e da cultura escolar construída internamente.

O conceito de cultura escolar possibilitou aproximar diferenciais e disparidades e nisso consistiu sua abundância conceitual para a presente investigação, pois afirmou-se como importante instrumento teórico para compreensão da educação profissional agrícola e seus processos.

Procuramos historicizar os diferentes momentos pelos quais passou a Escola Técnica Agrícola de Jales, desde a sua fundação, discutindo também a arquitetura escolar e as marcas deixadas pelas transformações e modificações que foram ocorrendo com o tempo (de 1988 a 1996). Esses aspectos mostraram ao leitor como o ambiente e a arquitetura escolar se transformou num espaço de currículo, de formação histórica e de cultura escolar. O espaço da escola agrícola deixou marcas tanto pelas transformações sofridas quanto pela utilização desse espaço pelos agentes, que também contribuíram para a formação de uma cultura própria dessa escola.

Ao analisar o espaço em seu conjunto, é possível inferir que a Escola Técnica Agrícola de Jales se constituiu em um local de instrução direcionada, para uma formação tanto geral quanto específica das práticas dos diferentes núcleos, bem como em um espaço para o trabalho. Isso contribuiu para aprendizagens práticas e para a formação de técnicos agrícolas qualificados que marcaram e constituíram a sua identidade histórica

3.4 O tempo escolar

É no acontecimento diário do cotidiano que o tempo se faz presente, que o sujeito (indivíduo) e a sociedade (coletivo) sentem e vivenciam o tempo em si. Ele é sentido, vivido de inúmeras maneiras, pois cada sociedade cria sua forma singular de elaborá-lo e representá-lo. Como exemplos, citamos o calendário escolar organizado pela própria instituição, as atividades diárias que produzem a rotina por meio da instauração dos horários e da fixação dos relógios. Dessa forma, a escola fabrica maneiras singulares de percepção do tempo e se converte num espaço de mediação, regularização e normatização dele.

Para uma análise do aspecto temporal escolar, Viñao Frago (1995, p. 72) ressalta que ele é “diverso e plural, individual e institucional, condicionante e condicionado por outros tempos sociais; um tempo aprendido que conforma aprendizagem do tempo; uma construção, em suma, cultural e pedagógica; um ‘fato cultural’”. Ao analisar o tempo escolar, constatamos que não é uma simples representação formal ou uma estrutura neutra, mas sim uma sequência, curso ou sucessão contínua de momentos que distribuem os processos e ações do trabalho escolar. Segundo Viñao Frago (1995), o tempo escolar é pessoal, institucional e organizacional, concomitantemente.

Em concordância com Viñao Frago (1995), do ponto de vista institucional, o tempo escolar surge como estabelecido e uniforme. Todavia, de uma perspectiva individual, é um tempo plural e diverso. O tempo escolar institucional oferece diversos formatos e níveis, como o de longa duração, que tem suas origens na própria estrutura do sistema educacional com seus ciclos, níveis, cursos e ritos de passagem ou provas; o determinado por calendários escolares, anos acadêmicos, dos cursos, com seu começo, seu fim e suas pausas festivas ou de seus intervalos de férias; e a categoria micro e a intra-histórica da instituição escolar, que determina a distribuição das disciplinas e as atividades escolares: ano acadêmico, semestre, trimestre, bimestre, mês, semana, dia, manhã, tarde, entre outros. Para Faria Filho e Vidal (2000), a distribuição do tempo escolar em aulas, períodos, anos e cursos mostra também uma concepção sucessiva e parcelada do ensino.

Dentro da escola, todos os sujeitos são dominados pelas tarefas demarcadas pelos horários do relógio escolar. Os alunos, os professores, os funcionários, a gestão, enfim, todos estão sujeitos à rigidez das normas impostas pelos horários elaborados como ferramenta de controle e formalização. O tempo escolar é um tempo pedagógico e impositivo.

No ano de 1989, havia somente uma turma de 30 alunos. Os alunos estudavam em regime de semi-internato e internato, das 7h às 17h, de segunda a sexta-feira. Os estudantes

que moravam fora de Jales tinham a opção de ficar num alojamento improvisado no recinto da FACIP e os alunos de municípios vizinhos, aos quais a prefeitura oferecia transporte, retornavam para suas residências ao final do dia. Durante um dia de estudo, o tempo era dividido em aulas teóricas em sala de aula com duração de 50 minutos cada e aulas práticas no campo. Havia intervalos para o café da manhã de vinte minutos, uma hora de almoço e lanche da tarde.

Ainda convém observar que o período em que o aluno se preparava, se organizava para seguir o trajeto e chegar à escola também correspondia a um efeito da escola sobre a vida diária do sujeito.

Figura 22: Calendário Escolar, 1989

| ETAESG:- de Jales MUNICÍPIO :- JALES | | D.E:- JALES | | ANO:- 1. 989 DRE:- SÃO JOSÉ DO RIO PRETO | | Calendário Escolar - Resolução SE nº 271, de 09, publicada a 10/12/88 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|-----|-------------|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|-------------|------------|----|------------|------------|
| Mês | Dia | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 | 21 | 22 | 23 | 24 | 25 | 26 | 27 | 28 | 29 | 30 | 31 | Dias Letiv. | Dias Susp. | | | |
| Janeiro | PC | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | PC | FD | |
| | FD | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Fevereiro | PC | I | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 06 | 06 | |
| | FD | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Março | PC | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 20 | 21 | |
| | FD | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 2(23-24) | |
| Abril | PC | S | D | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 19 | 23 | |
| | FD | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 1(17ant 2) | |
| Maio | PC | F | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 21 | 25 | |
| | FD | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 2(1-22) | |
| Junho | PC | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 22 | 23 | |
| | FD | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Julho | PC | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | - | 10 |
| | FD | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Agosto | PC | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 22 | 22 |
| | FD | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 1 (15) | |
| Setembro | PC | S | D | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 20 | 20 | |
| | FD | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 1 (7) | |
| Outubro | PC | D | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 21 | 21 |
| | FD | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 1(antec 1) |
| Novembro | PC | F | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 20 | 20 |
| | FD | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 2(2-15) |
| Dezembro | PC | S | D | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 09 | 09 |
| | FD | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

Módulo 1 - Parte Diversificada: Portugues e Matemática
Módulo 2 - Demais Disciplinas

Vide Verso

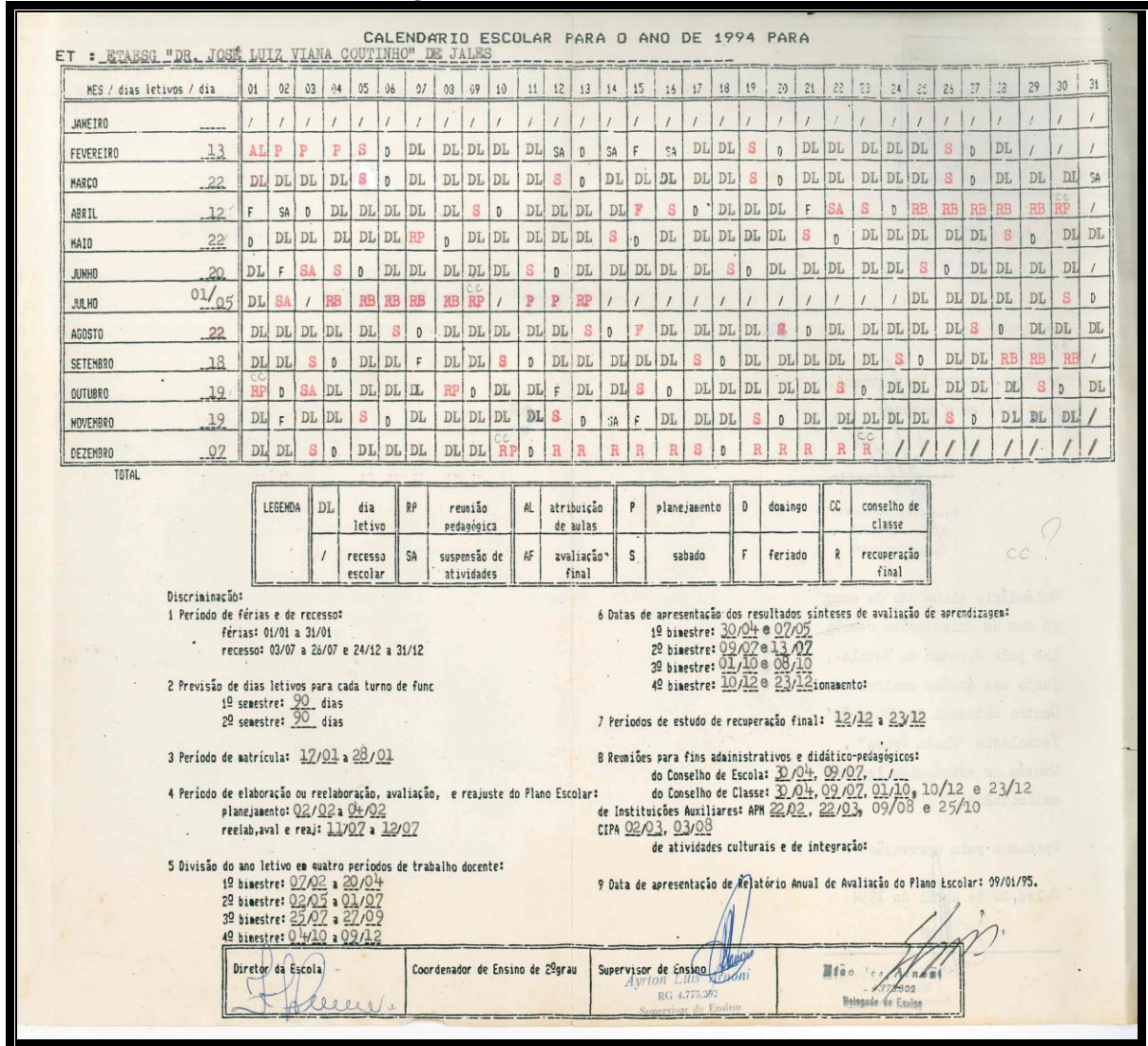
180 200 Dias

Fonte: Arquivo da Escola Agrícola de Jales.

A elaboração do calendário escolar da Escola Técnica Agrícola de Jales de 1989 estava de acordo com a Resolução SE nº 271, de 09/12/1988, com algumas alterações, a fim de garantir o número de dias letivos exigidos por lei, apesar do atraso do ano letivo. Pela análise da Figura 23, o ano letivo estava dividido em quatro bimestres, totalizando 180 dias para a Parte Comum e 200 dias letivos para a Parte Diversificada (1º Bimestre: 22/02 a 30/04;

2º Bimestre: 05/05 a 31/07; 3º Bimestre: 01/08 a 29/09; 4º Bimestre: 02/10 a 13/12). PC: Parte Comum e PD: Parte Diversificada.

Figura 23: Calendário Escolar, 1994



Fonte: Arquivo da Escola Agrícola de Jales.

O calendário escolar de 1994 (Figura 23) estava dividido em quatro períodos (bimestres) de trabalho docente. Esse modelo apresenta mais detalhes quanto aos períodos de atividades. Traz como descrição numerada o período de férias e de recesso, previsão de dias letivos por semestre, período de matrícula inicial, período de elaboração ou reelaboração, avaliação e reajuste do Plano Escolar (planejamento e replanejamento), datas de apresentação dos resultados sínteses de avaliação de aprendizagem, períodos de estudo de recuperação final, reuniões para fins administrativos e didático-pedagógicos (conselho de escola, conselho de classe, APM e Comissão Interna de Prevenção de Acidentes/CIPA), atividades culturais e de integração, e por fim data de apresentação de relatório anual de avaliação do plano escolar.

O calendário escolar era elaborado pela direção e coordenação da escola e deveria ser aprovado pela Delegacia de Ensino. Apresentava a forma como a instituição se organizava e de que maneira se ligava às comemorações culturais de seu contexto sociocultural. Toda instituição escolar possuía sua organização das atividades anuais referentes a todas as atividades que eram realizadas na escola: aulas, paralisações, feriados, festividades, reuniões, conselho, etc. O calendário escolar apareceu como forma de ligação com os acontecimentos do tempo linear social, fixando datas, eventos e comemorações a serem celebradas. Exerce também o papel de organizador do tempo da escola e se constitui como ferramenta da organização escolar. Dessa forma, o calendário escolar também deu contornos à cultura escolar da instituição, uma vez que organizou e estruturou as práticas escolares.

O horário de aulas na Escola Técnica Agrícola de Jales era compreendido de sete horas da manhã até onze e meia. Depois, pausa para o almoço e retorno das aulas das doze horas e trinta minutos até as dezessete horas. A saída de alunos antes de terminado o tempo para as funções escolares seria permitida mediante pedido verbal e direto, ou por escrito, dos responsáveis.

O tempo escolar se universaliza, pois mantém o alunado sob a ditadura do tempo do relógio, da disciplina da sirene. Durante esse tempo pedagógico, composto de horários em sala de aula, o corpo discente recebia aulas teóricas rotineiramente, realizando nesse espaço atividades de leitura e escrita. Também dispunha de um espaço rural para as aulas práticas de agricultura. As aulas eram revezadas e compreendidas em dois horários alternados para as práticas em campo e as práticas pedagógicas em sala. A organização e a contagem do tempo estavam articuladas e condicionadas ao espaço físico de funcionamento escolar. A determinação do início, da duração e do término das atividades escolares constituem, nessa perspectiva, um mecanismo de controle social do tempo da vida na escola.

O tempo na escola pode ser entendido como uma ligação entre os diversos tempos sociais e humanos, isto é, como tentativa de unificação de um tempo único como forma de didática escolar. Segundo Viñao Frago (2001, p. 61): “Qualquer atividade humana precisa de um espaço e de um tempo determinados. Assim acontece com o ensinar e o aprender, com a educação”. A partir desse pensamento, a educação possui uma dimensão espacial; então, o espaço, junto com o tempo, formam um elemento básico, constituinte, da atividade educativa. Entendemos que o tempo escolar, além de estar associado ao espaço, está também relacionado às práticas cotidianas.

As aulas práticas de agricultura e o trabalho diretamente com o solo, através das técnicas de plantio, era uma rotina diária que propiciava ao aluno a vivência e a percepção de

outras formas de tempo: o tempo de preparar o solo, o tempo do plantio, o tempo da colheita, conforme a dinâmica das atividades práticas. O tempo das chuvas, das secas, ou seja, da natureza, proporcionava uma sensibilidade temporal mais significativa, uma vez que o plantio, o manejo do solo, a espera e o trabalho com a terra dependiam da interação entre as técnicas humanas e a dinâmica da natureza. A rotina proporcionava aos alunos uma relação direta de aprendizagem e de manejo, exigindo deles atenção, disposição e preparo para o constante aperfeiçoamento.

As atividades práticas possibilitavam uma rotina de vivências agrícolas de ensino. Como forma de exercer constantemente o aprendizado, ou de forma imposta pela carga horária da disciplina, a padronização dos gestos e dos comportamentos era uma forma de inculcação de atitudes, já que o conhecimento científico requer a padronização dos saberes, e repetição e aprimoramento dos métodos. Dessa forma, por ser marcado por rituais, o tempo escolar torna-se um elemento constitutivo da cultura da instituição. Segundo Julia (2001, p. 40), o modelo escolar, com vistas ao controle regulado das atividades, estabelece as práticas de aprendizagem a partir de uma programação, com sequências temporais razoáveis.

As considerações acima demonstram que o calendário escolar é um dos elementos ordenadores do conjunto de atividades a serem desenvolvidas ao longo do tempo e organiza os acontecimentos no interior da escola. O tempo escolar é aprendido e internalizado pelos sujeitos no contexto das vivências e experiências da escola em determinada época.

4 CULTURAS DA ESCOLA: COTIDIANO ESCOLAR

4.1 O currículo e as disciplinas escolares

A cultura escolar de uma instituição educativa é criada e moldada por diversos fatores que constituem o seu cotidiano e deslocam as relações vivenciadas no espaço institucional e suas extensões. Saberes escolares, representações, práticas educativas, vivências cotidianas, são aspectos da vida escolar que se inserem no contexto da instituição, os quais, por sua parte, são, em grande medida, determinados, organizados e direcionados pelo modelo pedagógico que ela segue, tornando-se, assim, indispensável uma abordagem sobre os aspectos institucionais escolares para, seguidamente, avançar para o estudo do cotidiano. Consoante Julia (2001, p. 12; grifo do autor): “[...] convém voltar ao funcionamento *interno* dela”, ou seja, “aos seus aspectos burocráticos e institucionais”.

A priori, toda instituição escolar possui um currículo a seguir, o qual lhe confere diretrizes, objetivos, finalidades, metas, estrutura interna, legalidade institucional e identidade histórica em seu meio social.

Logo, esse programa é fruto de normas integrantes em textos escritos; todavia, também é revelado através das práticas institucionais. Destarte, é de suma importância demonstrar quais são os contornos institucionais assumidos pela escola, já que é dentro da lógica da burocracia que se determina a instituição. Por último, essa instituição só tem forma a partir de legislações e outras diretrizes, uma vez que esses contornos se fazem presentes e norteiam as práticas escolares.

De acordo com Chervel (1990, p. 184):

[...] o sistema escolar é detentor de um poder criativo insuficientemente valorizado até aqui é que ele desempenha na sociedade um papel o qual não se percebeu que era duplo: de fato ele forma não somente os indivíduos, mas também uma cultura que vem por sua vez penetrar, moldar, modificar a cultura da sociedade global.

Primordialmente, a partir desse sistema escolar, constatamos que ele é capaz de “modificar a cultura da sociedade”, já que é revelador da cultura escolar. É através da análise das diretrizes escolares, do currículo, das disciplinas que é possível perceber o conjunto de normas institucionais e os aspectos estruturais que dão forma às organizações do espaço escolar.

Para organização das disciplinas, a Escola Técnica Agrícola de Jales seguia o fundamento legal da Lei Federal nº 5.692/71²⁵ com redação dada pela Lei nº 7.044/82²⁶, Deliberação CEE 29/82²⁷. Portanto, não podia deliberadamente determinar por sua própria escolha quais disciplinas seriam incluídas ou não na instituição, pois, para organizar o currículo, a diretoria escolar seguia as orientações e instruções citadas, e as da Delegacia de Ensino.

Recorremos à análise das normas e das finalidades que regem a escola:

Não existe na história da educação estudo mais tradicional que o das normas que regem as escolas ou os colégios, pois nós atingimos mais facilmente os textos reguladores e os projetos pedagógicos que as próprias realidades. Gostaria de insistir somente sobre dois pontos: os textos normativos devem sempre nos reenviar às práticas; mais que nos tempos de calma, é nos tempos de crise e de conflitos que podemos captar melhor o funcionamento real das finalidades atribuídas à escola. (Julia, 2001, p. 19).

Para Julia (2001), os textos normativos devem ser analisados para compreender as práticas reais nas escolas. Dessa forma, é importante relacionar as disciplinas escolares com a forma como são implementadas no ambiente escolar.

O currículo foi elaborado de acordo com as legislações vigentes acima e com base no modelo das escolas agrícolas já existentes no estado de São Paulo. Para se analisar o currículo da instituição estudada, como elemento da cultura escolar, devemos nos remeter à definição de currículo. No sentido lato, o termo currículo significa geralmente um conjunto daquilo que

²⁵ Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 – Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências

²⁶ Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. “Art. 4º 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 de ensino e às diferenças individuais dos alunos. [...] Parágrafo único. Na estruturação dos currículos serão observadas as seguintes prescrições: a) as matérias relativas ao núcleo comum de cada grau de ensino serão fixadas pelo Conselho Federal de Educação; b) as matérias que comporão a parte diversificada do currículo de cada estabelecimento serão escolhidas com base em relação elaborada pelos Conselhos de Educação, para os respectivos sistemas de ensino; c) o estabelecimento de ensino poderá incluir estudos não decorrentes de matérias relacionadas de acordo com a alínea anterior; d) as normas para o tratamento a ser dado à preparação para o trabalho, referida no § 1º do artigo anterior, serão definidas, para cada grau, pelo Conselho de Educação de cada sistema de ensino; e) para oferta de habilitação, profissional são exigidos mínimos de conteúdo e duração a serem fixados pelo Conselho Federal de Educação; f) para atender às peculiaridades regionais, os estabelecimentos de ensino poderão oferecer, outras habilitações profissionais para as quais não haja mínimo de conteúdo e duração previamente estabelecidos na forma da alínea anterior”. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1980-1987/lei-7044-18-outubro-1982-357120-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 02 out. 2023.

²⁷ “Artigo 2.º – Os currículos do ensino de 1.º e 2.º graus serão compostos de uma Parte Comum integrada por matérias do Núcleo Comum e do artigo 7.º da Lei 5.692/71, e de uma Parte Diversificada, destinada a atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos de ensino e às diferenças individuais dos alunos”. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/notas/delcee29_1982.htm. Acesso em: 02 out. 2023.

é ensinado e aprendido, com um ordenamento progressivo determinado, situada em um ciclo de estudos. Portanto, o currículo corresponde a um programa de formação ou um programa de estudos em sua globalidade, em sua coerência didática e em sua continuidade temporal. Complementando tal definição, Forquin (1996) afirma que currículo, abarca, muito além do que é inscrito oficial em um programa, perpassando tudo aquilo que é realmente ensinado em sala de aula, todo o “conteúdo latente” do ensino ou da socialização escolar, o conjunto de competências ou disposições que se adquire na escola por meio de experiências, impregnações, familiarização ou inculcações difusas. Tal elemento do currículo é chamado pelos autores anglófonos de currículo oculto. Finalizando seu raciocínio, Forquin (1996, p. 188) ainda explica que o termo currículo corresponde: “[...] a tudo que faz referência à dimensão cognitiva ou cultural do ensino, o fato de que a escola transmite aquilo que chamamos de conteúdos, saberes, competências, símbolos e valores”.

Entre os estudiosos da cultura escolar, Goodson (1997; 2018) também destaca a importância do currículo como uma construção social que possui uma dimensão teórica (currículo prescrito ou pré-ativo) e uma prática (currículo ativo). O currículo ativo seria aquele que é realmente aplicado em sala de aula.

Ademais, esse estudioso denota como currículo prescrito ou pré-ativo aquele que define as racionalidades e a retórica da disciplina, constituindo o único aspecto tangível de uma padronização de recursos (financeiros, avaliativos, materiais etc.). Por essa perspectiva, o currículo prescrito pode ser lido como um guia à retórica legitimadora das práticas escolares, visto que possibilita a alocação de recursos, de atribuição de estatuto e de distribuição de carreiras. Para Goodson (1997, p. 20), o currículo prescrito “[...] é também um dos melhores roteiros oficiais para a estrutura institucionalizada da educação”. Segundo ele, esse currículo se configura nos planos de estudos, nas orientações programáticas e nos manuais das disciplinas – tem, nesse caso, um significado simbólico, mas também um prático. Simbólico porque determinadas intenções educativas são, desse modo, publicamente comunicadas e legitimadas. Prático, porque essas convenções escritas traduzem-se em distribuição de recursos e benefício do ponto de vista da carreira (Goodson, 1997).

Partindo do currículo prescrito ou oficial, denominado por Goodson também como pré-ativo, vislumbramos a disposição das disciplinas para a organização da escola e sua funcionalidade diária, fomentando o modelo que seria gerador das práticas cotidianas na Escola Agrícola de Jales. Quanto aos conteúdos ensinados e práticas escolares,

A análise precedente remete-nos a um estudo daquilo que hoje se chama disciplinas escolares: estas não são nem uma vulgarização nem uma adaptação das ciências de referência, mas um produto específico da escola, que põe em evidência o caráter eminentemente criativo do sistema escolar. (Julia, 2001, p. 33).

No curso de Habilitação Profissional Plena em Agropecuária, as disciplinas eram divididas em cultura geral – parte comum: Língua Portuguesa e Literatura, Matemática, Geografia, História, Física, Química, Biologia e Programa de Saúde, Língua Estrangeira Moderna (Inglês), Educação Física, Educação Artística e Educação Moral e Cívica. Para Chervel (1990, p. 178), “o termo ‘disciplina’ em seu novo sentido vai [...] sobretudo pôr em evidência, antes da banalização da palavra, as novas tendências profundas do ensino, tanto primário quanto secundário”.

Já na cultura técnica – parte diversificada, as disciplinas eram: Desenho e Topografia; Desenho; Topografia; Administração e Economia Rural; Agricultura; Aplicações Técnicas de Agricultura; Zootecnia; Aplicações Técnicas de Zootecnia; Construções e Instalações; Irrigação e Drenagem; Culturas; Criações; Industrialização Agropecuária; e, por fim, Mecanização Agrícola. O total da carga horária diversificada nos três anos de curso era de 2.484 horas de aula. Já a parte comum somada à diversificada totalizava 4.392, acrescidas de mais 1.008 horas de Estágio Supervisionado e 108 de Ensino Religioso.

Figura 24: Grade curricular 1989; disciplinas escolares ministradas pela instituição

| II | | MUNICÍPIO | JALES | DE | JALES | DRE | SJRP. | |
|--|---|--------------------------------------|--|-------|--------|--------|----------------------------------|-----|
| | | CURSO | Habilitação Profissional Plena em Agropecuária | | | | | |
| | | ANO | 1.989 | TURNO | Diurno | MÓDULO | 40 semanas (1) 36 semanas (2) | |
| Legislação | MATERIAS | COMPONENTES CURRICULARES | ano | | | | CARGA HORÁRIA | |
| | | | 1* | 2* | 3* | 4* | | |
| PARTE COMUM RESOL. CFE 6/86 NÚCLEO COMUM | Português | Língua Portuguesa e Literatura | 4 | 4 | 3 | | 440 | |
| | Estudos Sociais | História (*)..... | 3 | - | - | | 108 | |
| | | Geografia (*)..... | 3 | - | 2 | | 180 | |
| | Ciências | Física..... | 2 | 2 | - | | 144 | |
| | | Química..... | 2 | 2 | - | | 144 | |
| | | Biologia e Programas de Saúde | 2 | 4 | - | | 216 | |
| | Matemática | Matemática..... | 3 | 3 | 2 | | 360 | |
| | | LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA (.....) | 2 | 2 | | | 144 | |
| | ARTIGO 7º - Lei 5692/71 | Educação Física..... | 3 | 3 | 3 | | 324 | |
| | | Educação Artística..... | 2 | - | - | | 72 | |
| Ed. Moral e Cívica..... | | | 2 | - | | 72 | | |
| PARTE COMUM total de carga horária | | | 26 | 22 | 10 | | 2.204 | |
| DELIBERAÇÃO CEE 29/82 PARTE DIVERSIFICADA Mín. Profissionalizante Parecer CFE 45/72 | Desenho e Topografia-Desenho Topografia | | 2 | | | | 80 | |
| | | | | 1 | 3 | 2 | 280 | |
| | Administração e Economia Rural | | | | 3 | 3 | 240 | |
| | | | 3 | 5 | | | 320 | |
| | Zootecnia | | 3 | 5 | | | 320 | |
| | Construção e Instalação | | | 1 | 1 | 1 | 120 | |
| | | | | | 1 | 2 | 2 | 280 |
| | Irrigação e Drenagem | | | 2 | 4 | 3 | 5 | 560 |
| | | | | 2 | 4 | 3 | 5 | 560 |
| | MIN. PROFISSIONALIZANTE-Tot.Carga Hor. | | | 8 | 10 | 7 | 3 | 318 |
| M.L.E. Del 18/72 | Industrialização Agropecuária | | | 2* | | | 72 | |
| | Mecânica Agrícola | | | | 3* | | 108 | |
| M.L.E. total de carga horária | | | | 2 | 3 | | 180 | |
| PARTE DIVERSIFICADA..... total de carga horária | | | 18 | 22 | 34 | | 2940 | |
| CARGA HORÁRIA TOTAL | | | | | | | 5144 | |
| TOTAL DE HORAS DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO | | | - | - | - | - | - | |
| ENSINO RELIGIOSO | | | 1 | 1 | 1 | | 108 | |

Obs: -* Incluindo Prática--T.Aula Teórica--P.Prática--P/P-Prática /

Fonte: Arquivo da Escola Agrícola de Jales.

As disciplinas escolares são “um produto específico da escola, que põe em evidência o caráter eminentemente criativo do sistema escolar” (Julia, 2001, p. 33). As disciplinas elencadas acima compunham o quadro de aulas nesta temporalidade. A partir da observação da Figura 24, é possível ter uma noção das singularidades da Escola Técnica Agrícola de Jales reveladas no currículo escolar, e que aparecem também no conjunto de disciplinas agrícolas.

Figura 25: Grade curricular 1993; disciplinas escolares ministradas pela instituição dentro de nosso recorte temporal

| LEGISLAÇÃO | | MATÉRIAS | COMPONENTES CURRICULARES | | Ano | | | Carga Horária | | | | |
|--|--|---------------------------------------|-------------------------------------|------------|----------|----------|----------|---------------|-------|-----|-------|-------|
| | | | | | Série | | | | | | | |
| | | | | | 93 1ª | 94 2ª | 95 3ª | | | | | |
| LEI FEDERAL 5692/71 | P NÚ - ARCO - T CO - E MUM | Português | Língua Portuguesa e Literatura | D | 4 | 3 | 3 | 400 | | | | |
| | | Estudos Sociais | História | D | 2 | 2 | - | 160 | | | | |
| | C RESO/ O LUÇÃO M CFE U M | Ciências | Física | D | 2 | 2 | - | 160 | | | | |
| | | | Química | D | 2 | 2 | - | 160 | | | | |
| | | 6/06 | Biologia e Prog. de Saúde | D | 3 | 2 | - | 200 | | | | |
| | | | Matemática | Matemática | D | 3 | 3 | 3 | 360 | | | |
| | | | Língua Estrangeira Moderna (Inglês) | D | 2 | - | - | 80 | | | | |
| | | ARTIGO 7º DA LEI 5692/71 | Educação Física | A | 3 | 3 | 3 | 360 | | | | |
| | | | Educação Artística | A | 2 | - | - | 80 | | | | |
| | CARGA HORÁRIA DA PARTE COMUM | | | | | 25 | 19 | 9 | 2.120 | | | |
| DELIBERAÇÃO CEE 29/82 | MÍNI- MO | Desenho e Topografia | Desenho Topográfico | D | 2 | | | 80 | | | | |
| | | | Topografia | D | | 2 | 21 | 2 | 280 | | | |
| | PRO - FISSI ONALI ZANTE | Administração e Economia Rural | Agricultura | D | 1 | 2 | 1 | 1 | 200 | | | |
| | | | Agricultura | D | 4 | 2 | | | 240 | | | |
| | PARE- CER | Culturas | Apl. Téc. em Agric. | D | | 4 | | | 160 | | | |
| | | | Zootecnia | D | | 3 | 1 | 3 | 2 | 360 | | |
| | CFE 45/72 | Zootecnia | Zootecnia | D | 4 | 2 | | | 240 | | | |
| | | | Apl. Téc. em Zootec. | D | | 4 | | | 160 | | | |
| | | Criações | Irrigação e Drenagem | D | | 3 | 1 | 3 | 2 | 360 | | |
| | | | Construções e Instalações | D | | 2 | 2 | 1 | | 200 | | |
| | SUB-TOTAL - MÍNIMO PROFISSIONALIZANTE | | | | | 11 | 12 | 12 | 4 | 12 | 10 | 2.440 |
| | MLE alíneas "b" e "c" da Lei 5692/71 | CARGA HORÁRIA DO MÍNIMO LIVRE ESCOLHA | Industrialização Agropecuária | D | | | 1 | 2 | | 120 | | |
| | | | Mecânica Agrícola | D | | | 1 | 1 | 2 | 1 | 200 | |
| | | | Cooperativismo | D | 2 | | | | | | 80 | |
| Sociologia | | | D | | | | 1 | | | 40 | | |
| CARGA HORÁRIA TOTAL DA PARTE DIVERSIFICADA | | | | | 13 | 12 | 14 | 7 | 15 | 11 | 2.880 | |
| CARGA HORÁRIA TOTAL DO CURSO | | | | | 25 | 21 | 26 | | | | 2.880 | |
| TOTAL DE HORAS DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO | | | | | | | 10 | 15 | | | 1.000 | |
| ENSINO RELIGIOSO | | | | | | 1 | 1 | | 1 | | 120 | |

Fonte: Arquivo da Escola Agrícola de Jales.

A partir de 1993, foram acrescentadas à grade curricular as disciplinas de Cooperativismo²⁸ e Sociologia. Algumas disciplinas tiveram a carga horária reduzida ou aumentada.

Quadro 7: Comparativo Curricular das disciplinas da Parte Comum – 1989 e 1993

| Disciplinas | Ano de 1989 Carga horária | Ano de 1993 Carga Horária |
|-------------------------------------|------------------------------|------------------------------|
| Língua Portuguesa | 440 horas | 400horas |
| História | 108 horas | 160 horas |
| Geografia | 180 horas | 160 horas |
| Física | 144 horas | 160 horas |
| Química | 144 horas | 160 horas |
| Biologia e Programas de Saúde | 216 horas | 200 horas |
| Matemática | 360 horas | 360 horas |
| Língua Estrangeira Moderna – Inglês | 144 horas | 80 horas |
| Educação Física | 324 horas | 360 horas |
| Educação Artística | 72 horas | 80 |
| Educação Moral e Cívica | 72 horas | Não tem mais |
| Total | 2204 horas | 2120 horas |

Fonte: Elaboração da autora a partir da grade curricular de 1989.

Quadro 8: Comparativo Curricular das disciplinas da Parte Diversificada – 1989 e 1993

| Disciplinas | Ano de 1989 Carga horária | Ano de 1993 Carga Horária |
|--------------------------------|------------------------------|--|
| Desenho e Topografia | 80 horas | 80 horas |
| Topografia | 280 horas | 280 horas |
| Administração e Economia Rural | 240 horas | 200 horas |
| Agricultura ²⁹ | 320 horas | 400 horas (Agricultura + Aplicação Técnica em Agricultura) |
| Zootecnia ³⁰ | 320 horas | 400 horas (Zootecnia + Aplicação Técnica em Zootecnia) |
| Construção e Instalação | 120 horas | 160 horas |
| Irrigação e Drenagem | 280 horas | 200 horas |
| Culturas | 560 horas | 360 horas |
| Criações | 560 horas | 360 horas |
| Total | 2760 horas | 2440 horas |

Fonte: Elaboração da autora a partir da grade curricular de 1993.

Com isso, observamos o seguinte: o total da carga horária comum de 2204 horas de aula nos três anos de curso (até 1992) passou para 2.120. A carga horária diversificada nos

²⁸ Em 1993, a grade curricular do curso técnico em agropecuária foi alterada para a inclusão da disciplina de Cooperativismo e Associativismo na 1ª série, com a carga horária de 2 horas-aula semanais e 80 horas-aula anuais, objetivando a intenção de preparar as escolas para receberem o projeto Cooperativa-Escola (Belezia, 2006).

²⁹ Em 1989, havia somente a disciplina de Agricultura; já em 1993, há Agricultura e Aplicação Técnica em Agricultura, totalizando 400 horas.

³⁰ Em 1989, havia somente a disciplina de Zootecnia; já em 1993, há Zootecnia e Aplicação Técnica em Zootecnia, totalizando 400 horas.

três anos de curso era de 2760 horas de aula (até 1992) e passou para 2440 com a denominação de Mínimo Profissionalizante. Quanto às disciplinas classificadas como Mínimo de Livre Escolha, em 1989, eram de 180 horas (Industrialização Agropecuária e Mecânica Agrícola); já em 1993, passaram a 440 horas (Industrialização Agropecuária, Mecânica Agrícola, Cooperativismo e Sociologia). A parte comum mais a parte diversificada totalizaram 4.324 horas até 1992 e passou para 5.200 em 1993.

Ainda analisando as grades curriculares, observamos o Estágio Supervisionado, que diminuiu de 1.008 horas para 1.000, e o Ensino Religioso, que aumentou de 108 horas para 120.

De acordo com Viñao Frago (1995), as disciplinas escolares não têm uma essência universal ou estática. Segundo ele, as disciplinas escolares: “Nascem e evoluem, surgem e desaparecem; elas se separam e se unem, elas são rejeitadas e são absorvidas. Elas mudam seus conteúdos; também suas denominações. Elas são espaços de poder [...]” (Viñao Frago, 1995, p. 66).

Observa-se a evolução das disciplinas, que mudaram para se adequar às exigências do tempo e do espaço das instituições escolares. As disciplinas técnicas que objetivavam à preparação para o mercado de trabalho agrícola/rural corresponderam ao modelo de preparação adaptativa, funcional e de treinamento voltado para as práticas no campo. Sincronicamente, as disciplinas do currículo em sentido lato trabalharam o perfil do aluno em sua forma mais ampla, e não somente restrita ao mercado, permitindo ampliar o horizonte educacional dos discentes. Ainda conforme Chervel (1990), a função educativa, assentada nas disciplinas escolares visou à aculturação das massas e atendeu aos interesses daqueles que organizavam os seus conteúdos.

A partir da grade curricular, visualizamos a preocupação em garantir conhecimento prático, fosse ele agrícola, industrial ou voltado para a zootecnia. As inúmeras disciplinas ocuparam grande parte do período dos alunos na escola e a elas ainda eram somadas às horas dedicadas à manutenção da escola e de seu funcionamento.

A escola, vista sob o ângulo da qualificação para o trabalho, utilizaria uma parte especial do currículo para permitir a formação integral do educando, possibilitando-lhe apreender noções básicas para uma a formação da habilitação técnica em agropecuária, adquiridas ainda na escola. As 1.000 horas de estágio, que poderiam ser completadas diretamente na força de trabalho, colaborariam para essa formação. Observamos que a habilitação técnica em Agropecuária estudava pecuária e agricultura, identificando-se, dessa forma, com os interesses do pequeno produtor, que desenvolvia uma agricultura familiar.

Na parte diversificada técnica, os alunos aprendiam como preparar solo, demarcações, irrigação, drenagem, sementeiras, tratamento de sementes, mudas, tratamento de culturas, adubações, podas, colheitas, embalagens, conservação dos produtos, forragens e seleção de sementes; também adquiriam conhecimentos sobre avicultura, piscicultura, apicultura, pecuária, suinocultura, topografia, mecânica agrícola, entre outros.

Figura 26: Preparo do solo (1993)



Fonte: Arquivo da Escola Agrícola de Jales.

Figura 27: Irrigação, sementeira e tratamento de cultura (1993)



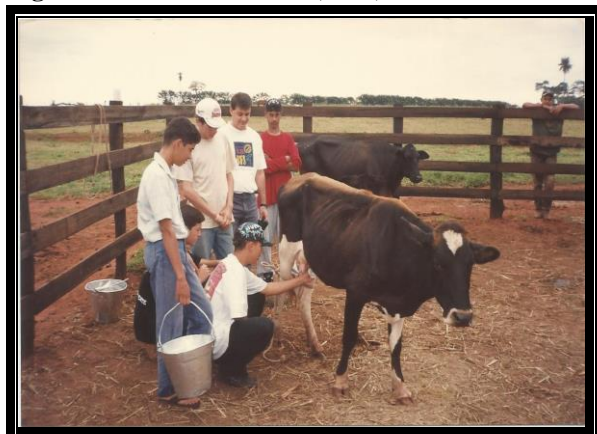
Fonte: Arquivo da Escola Agrícola de Jales.

Figura 28: Colheita de uva (1992)



Fonte: Arquivo da Escola Agrícola de Jales.

Figura 29: Pecuária leiteira (1994)



Fonte: Arquivo da Escola Agrícola de Jales.

Figura 30: Aula prática na Suinocultura (1994)

Fonte: Arquivo da Escola Agrícola de Jales.

Figura 31: Aula prática de piscicultura (1995)

Fonte: Arquivo da Escola Agrícola de Jales.

Figura 32: Aula prática de topografia (1993)

Fonte: Arquivo da Escola Agrícola de Jales.

Figura 33: Aula prática de mecanização agrícola (1993)

Fonte: Arquivo da Escola Agrícola de Jales.

As fotos apresentadas acima representam e enfatizam as atividades de aprendizagem prática nas primeiras turmas de alunos da então Escola Técnica Agrícola de Jales. Podemos exemplificar uma atividade a partir da aula de topografia (Figura 32), os alunos estão utilizando os instrumentos de medição, demarcação de área e levantamento de planimetria e altimetria do terreno, para posteriormente confeccionarem os mapas a fim de utilizarem para planejamento e cálculo do número de plantas e espaçamentos utilizados, conforme os tipos de cultura usados ou recomendados. Utilizavam como materiais pedagógicos o teodolito, trena e caneta para preenchimento com os dados coletados.

Na Figura 30, uma aula prática de suinocultura, temos no mesmo espaço os alunos, todos meninos, e o professor, junto aos animais (porcos). Nessa imagem de agosto de 1994,

os alunos estão com o uniforme da escola, uma camiseta cinza. A intenção do fotógrafo era o registro da vivência prática; os sujeitos sabiam que estavam sendo fotografados e olhavam diretamente para a máquina fotográfica; também temos a impressão de que o fotógrafo está bem próximo aos sujeitos. Já na figura 33, aula prática de mecanização agrícola, os sujeitos, constituídos pelos alunos (meninos) e o professor parecem não perceber a fotografia sendo tirada, uma vez que o enquadramento está mais distante.

Sobre os constituintes de uma disciplina escolar, Chervel (1990) questiona se existem traços comuns que caracterizam todas as disciplinas escolares ou se cada uma delas é única em sua estrutura e economia interna. Também indaga se há um modelo ideal de disciplina em direção ao qual todas tendem a se desenvolver. Dessa forma, pensamos nos conhecimentos propedêuticos que visavam à funcionalidade no campo prático: era importante aprender a elaborar relatórios, cálculos de áreas (demarcações, levantamentos) e de adubação, elaboração de mapas com conhecimento de escala, saber identificar estruturas vegetais (órgãos e espécies), tipos de solo, pragas, identificação zoológica, entre outros. Isso significa que as disciplinas apresentam traços comuns que se completavam quando colocavam em prática os conhecimentos estudados (Chervel, 1990, p. 202).

No que diz respeito à importância dos exercícios no ensino e na evolução das disciplinas escolares, o autor salienta a relevância dos exercícios como contrapartida indispensável para o ensino, haja vista que, sem eles e seu controle, não é possível fixar uma disciplina (Chervel, 1990, p. 204). Então, quando pensamos na Escola Técnica Agrícola de Jales, afirmamos que os objetivos maiores da escola seriam ensino e aperfeiçoamento dos alunos matriculados nas práticas agrícolas educativas de cultura técnica, mormente nos setores relacionados com a agropecuária. Dessa forma, a escola proporcionava muitos exercícios práticos para a aprendizagem de uma disciplina.

Em síntese, uma disciplina é formada por uma combinação variável de vários componentes que trabalham juntos para cumprir os objetivos educacionais estabelecidos:

A disciplina escolar é então constituída por uma combinação, em proporções variáveis, conforme o caso, de vários constituintes: um ensino de exposição, os exercícios, as práticas de incitação e de motivação e um aparelho docimológico, os quais, em cada estado da disciplina, funcionam evidentemente em estreita colaboração, do mesmo modo que cada um deles está, à sua maneira, em ligação direta com as finalidades. (Chervel, 1990, p. 207).

Esses elementos funcionam em colaboração e estão interligados. Além disso, estão diretamente relacionados às finalidades educativas da disciplina, ou seja, aos objetivos que se pretendem alcançar ao ensiná-la.

Uma mesma finalidade educativa pode ser trabalhada em várias disciplinas ou matérias diferentes. A ideia principal de Chervel (1990, p. 215) é que, apesar das diferentes disciplinas ou matérias que compõem o sistema escolar, muitas delas podem compartilhar objetivos educacionais semelhantes.

A escola precisa enfrentar desafios teóricos e práticos quando se trata de decidir quais conhecimentos devem ser incluídos em seu currículo e como eles podem ser ensinados de maneira eficaz. Vejamos:

A historiografia do ensino deu crédito à ideia de que a disciplina é a mesma coisa que essa mensagem que um adulto transmite às crianças, a disciplina não constituindo senão a culminação de um longo processo que acabou por colocar crianças e disciplinas frente à frente. A história das disciplinas escolares não a confirma. Ela mostra, por exemplo, que a disciplina é, por sua evolução, um dos elementos motores da escolarização, e que se encontra sua marca em todos os níveis e em todas as rubricas da história tradicional do ensino, desde a história das construções escolares até a das políticas educacionais ou dos corpos docentes (Chervel, 1990, p. 220).

Na citação acima, Chervel (1990) desafia a ideia tradicional de que a disciplina escolar é apenas o conteúdo ou mensagem transmitida pelos adultos às crianças. O autor argumenta que a história das disciplinas escolares não confirma essa visão simplista, pois a disciplina desempenha um papel fundamental na evolução e na estruturação do sistema educacional. De tal maneira,

As disciplinas escolares intervêm igualmente na história cultural da sociedade. Seu aspecto funcional é o de preparar a aculturação dos alunos em conformidade com certas finalidade: é isso que explica sua gênese e constitui sua razão social. Mas se as consideram em si mesmas, tornam-se entidades culturais como outras, que se transpõem os muros da escola, penetram na sociedade, e se inscrevem então na dinâmica de uma outra natureza. (Chervel, 1990, p. 220).

A escola possui uma dinâmica própria, produz uma cultura específica que é preciso compreender a partir de uma minuciosa capacidade para “interpretar o cotidiano”. É preciso adentrar nos ambientes em que essa cultura é produzida para decifrar seus códigos, normas, valores e práticas.

Na Escola Técnica Agrícola de Jales, o estágio integrava o Curso Técnico em Agropecuária era caracterizado como atividade curricular e de integração escola/comunidade.

Ele constituía-se em uma atividade pedagógica regulamentada pela Lei nº 6.494/1977. Era estruturado por planejamento, acompanhamento e avaliação, de acordo com o programa e calendário escolar, “[...] a fim de se constituírem em instrumentos de integração, em termos de treinamento prático, de aperfeiçoamento técnico-cultural, científico e de relacionamento humano” (Brasil, 1977, [s.p.]). O decreto 87.497/1982 também reconheceu e incentivou o estágio enquanto procedimento didático-pedagógico de efetiva participação do estudante na comunidade e no trabalho, proporcionando para o estudante uma aprendizagem social, profissional e cultural.

Dessa forma, as horas de Estágio Supervisionado proporcionavam aos alunos a vivência do princípio da escola-fazenda, “aprender a fazer e fazer para aprender”, pois eles tinham a oportunidade de aprender de forma dinâmica, em contato com os problemas da agropecuária, compreendendo a importância do conhecimento técnico para os empreendimentos das comunidades rurais. O estágio era essa oportunidade que o aluno tinha para articular ou aprofundar o conjunto de conhecimentos, de condutas e de práticas disponibilizados na escola, os quais permitiam a sua transmissão e incorporação dos comportamentos (Julia, 2001).

Quando analisamos a cultura escolar agrícola, notamos que há uma diferença entre as disciplinas curriculares comuns e as disciplinas técnicas. Na pedagogia técnica, há a possibilidade da prática de treinamento direto para as atividades relacionadas à pecuária e à agricultura. Os alunos e docentes têm a oportunidade de praticar, avaliar, refletir, observar e, por fim, aprovar ou reprovar determinadas regulamentações teóricas e/ou conceituais. São ocasiões de atuar e de praticar a ciência de forma conceitual e empírica, pois testar, modificar e aperfeiçoar técnicas para a produção também faz parte das razões da existência de instituições técnicas.

E conforme a documentação analisada, as práticas na disciplina se materializam nas aulas aplicadas da escola.

4.2 Atividades culturais

Nesta categoria, denominada de “Atividades Culturais”, propomos destacar as práticas culturais, enfatizando as festividades e as atividades esportivas, que ocorriam na instituição no período pesquisado, evidenciando o “conteúdo latente” da socialização que os alunos adquirem na escola por meio de experiências, impregnações, familiarização ou inculcações

difusas vivenciadas nesse ambiente. Ao mesmo tempo, configuram-se práticas que constituem a cultura da Escola Agrícola de Jales.

4.2.1 Festividades e práticas comemorativas

Em relação às festividades desenvolvidas na Escola Técnica Agrícola de Jales em nosso recorte temporal, houve diversidade e riquezas extremamente expressivas quanto às comemorações das mais diversas naturezas: desde a tradicional festa junina até mesmo a realização de celebrações que objetivavam à confraternização entre os membros da escola, como aniversário da instituição e formatura dos alunos.

As festividades eram fruto da integração, organização e apoio mútuo entre os docentes, alunos e gestão escolar, que, em um movimento de criatividade, conseguiam realizar alguns eventos.

As festas juninas da Escola Agrícola eram uma tradição muito forte e esperada no ambiente escolar. Havia uma grande preparação, desde a escolha dos alunos que iam dançar a quadrilha e os pares, depois a programação dos ensaios regularmente embaixo do abacateiro. A escola se mobilizava para realizar a quadrilha, que era apresentada no terreiro. Para a festa, reuniam-se familiares, amigos e a vizinhança para apreciar o espetáculo exibido pelos alunos.

Mesmo não possuindo tantos recursos financeiros, marcada por uma trajetória de lutas para manter seu funcionamento cotidiano, a Escola Agrícola de Jales era muito festiva e acolhedora.

Por ser uma instituição, essencialmente, cultural, a escola caracteriza-se pela relação entre as diversas culturas, profundamente entrelaçadas, embora permeadas por tensões e conflitos. Esses conflitos se tornam nítidos quando as culturas dominam e tornam-se únicas em detrimento das demais expressões culturais.

No acervo da instituição, encontramos alguns registros de fotografias. Nessa perspectiva, a fotografia teve o papel importante ao capturar uma realidade e de fixá-la de modo permanente.

Figura 34: Decoração e organização para a festa junina (1995)

Fonte: Arquivo da Escola Agrícola de Jales.

No dia da Festa Junina “não tinha aula”, pois eram os alunos que ajudavam nos preparativos, como na decoração do terreiro para a festa junina. Eles limpavam o espaço, cortavam bandeirinhas coloridas, organizavam as mesas, cortavam bambus para montarem a “cadeia do amor” e a “barraca da pesca”, confeccionavam os “correios elegantes”, entre outros afazeres que o evento exigia. Percebemos, aqui, que as festividades da escola acarretavam um novo conjunto de práticas e vivências que se desdobravam em outras práticas inventivas. Também alterava a rotina dos alunos e do corpo escolar e promovia uma aproximação entre todos os membros da instituição.

Figura 35: Festa Junina – quadrilha, 1992

Fonte: Arquivo da Escola Agrícola de Jales.

A dança da quadrilha era o momento de colocar em prática os constantes ensaios. Na Figura 35, observa-se a vestimenta típica caipira, a troca entre homens e mulheres (os homens se vestiam de mulheres e as mulheres se vestiam de homens), tradição que continua até hoje. A dança acontecia no chão de terra batida, em frente às salas de aula. Toda a preocupação dos alunos em caracterização para este momento começava dias antes da festa; era necessário ajuda da família na caracterização, uma vez que se arrumavam em casa, se maquiavam, buscavam trajes apropriados para esse momento. A especificidade que identificamos foi que se trata de uma escola que pode ser compreendida como um espaço rural no qual havia a preocupação de registrar os momentos considerados especiais do cotidiano

Outro momento festivo era a comemoração do aniversário da Escola Agrícola de Jales. A direção, professores, funcionários e alunos organizavam um almoço neste dia e comemoravam juntos mais um ano de conquista da instituição.

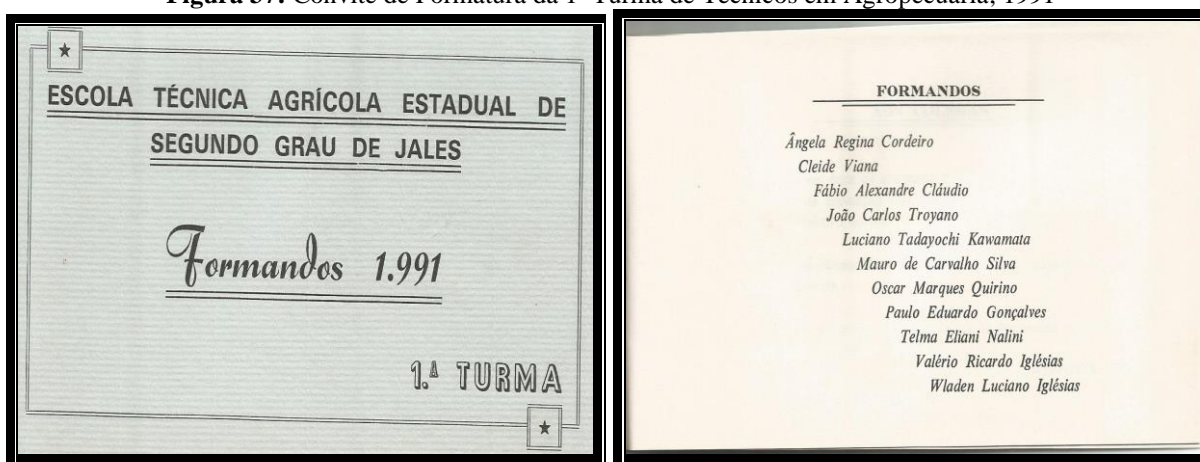
Figura 36: Almoço de confraternização – aniversário da escola, 1993

Fonte: Arquivo da Escola Agrícola de Jales.

Observando a Figura 36, podemos visualizar o sentimento de familiaridade com aquele espaço escolar e com as pessoas durante o almoço comemorativo do aniversário de quatro anos da instituição, mesmo que participantes soubessem que estavam sendo fotografados. É possível visualizar também o mobiliário do refeitório, como os bancos coletivos de madeira sem encosto; as mesas retangulares e sem divisória em tamanho grande, permitindo uma maior aproximação entre todos; as paredes do refeitório com uma cor de tinta desbotada e com marcas do tempo. Na parede, uma lousa, indicando que o espaço era uma antiga sala de aula, agora adaptado a refeitório. Tais características trazem as marcas da cultura escolar na Escola Técnica Agrícola de Jales.

Outra atividade comemorativa da Escola Técnica Agrícola de Jales era relacionada à formatura, que era dividida em colação de grau e festa dos formandos. A cerimônia de colação de grau era uma formalidade com ampla mobilização de personalidades locais, as quais compunham, no cerimonial, a mesa principal. O rito de formatura tinha um *status* social importante para a comunidade e os alunos.

Figura 37: Convite de Formatura da 1ª Turma de Técnicos em Agropecuária, 1991



Fonte: Arquivo da Escola Agrícola de Jales.

A primeira turma de formandos era composta por 11 alunos. As solenidades de formatura aconteceram no dia 14 de dezembro de 1991, a partir das vinte horas no Esporte Clube Banessa: colação de grau e ação de graças. Para a instituição, cada formatura era um marco histórico, uma oportunidade de reafirmação da sua importância junto à sociedade local. Observamos que, já na primeira turma de formandos, a presença do sexo feminino era

mínima, sendo somente três alunas formandas em comparação aos oito alunos. Era mínima a participação feminina nas turmas de técnico em agropecuária³¹.

O juramento escrito para a primeira turma de formandos de Jales era um momento de reflexão para o mundo do trabalho:

Prometo, no exercício de minha profissão, trabalhar sempre para o desenvolvimento da agropecuária, só executar atos ditados pela consciência do meu dever, honrar os ensinamentos que recebi e a confiança de meus concidadãos, e fazer quanto em mim couber pela grandeza moral e prosperidade do Brasil. (Juramento proferido pelos formandos, 1991).

O texto insere em seu discurso outras “finalidades sutis” (Chervel, 1990, p. 188) quanto ao objetivo social frente ao desenvolvimento da agropecuária, a ideia de honrar os ensinamentos, a ordem e o moral, dos comportamentos decentes e a boa reputação ao Brasil.

Referente ao nosso recorte temporal, houve cinco turmas formadas após a primeira. Em 20 de dezembro de 1996, contando com 40 alunos, a sexta turma concluiu seus estudos na Escola Agrícola de Jales. A ocasião da conclusão dessa turma foi celebrada uma missa de ação de graças, colação de grau e jantar/festa, organizada pelos alunos e funcionários escolares.

Ademais, pode-se confirmar que a formação da identidade da instituição em muito foi incentivada pelas atividades extraclases que necessariamente se davam pela relação mútua com a comunidade jalesense.

4.2.2 Práticas esportivas

Quanto às atividades pedagógicas desportivas, a Escola Técnica Agrícola de Jales também apresenta boas recordações. A escola realizava grande variedade de práticas desportivas. Os alunos e alunas eram incentivados a realizarem as práticas simples de educação física e as atividades de esporte, tais como handebol, futsal, atletismo, futebol, jogos de xadrez, dama, entre outros; ou seja, a escola se fazia representar com equipes em várias modalidades esportivas, como também em esportes individuais.

³¹ De acordo com os Convites de Formatura encontrados no Arquivo Morto, verificamos que em 1993 formaram 10 alunos (8 homens e 2 mulheres); em 1995 formaram 40 alunos (31 homens e 9 mulheres) e 1996 formaram 40 alunos (29 homens e 11 mulheres). Uma possível reflexão seria que, para a época, pouco se falava sobre o papel do profissional nesse setor, e menos ainda sobre a importância do papel da mulher na agropecuária. Outra suposição seria o grande preconceito com as meninas, principalmente com relação ao comportamento e aos serviços fisicamente pesados.

A educação física servia para o aprimoramento dos costumes e o fortalecimento físico e intelectual. Assim, o ensino de educação física contribuía para essa mudança de comportamento, tornando-se obrigatório em todas as escolas, conforme o artigo da Constituição Federal de 1937:

Art. 131 – A educação física, o ensino cívico e o de trabalhos manuais serão obrigatórios em todas as escolas primárias, normais e secundárias, não podendo nenhuma escola de qualquer desses graus ser autorizada ou reconhecida sem que satisfaça aquela exigência. (Brasil, 1937).

Desde 1937 até a década 1990, a educação física estava presente nas escolas como obrigatória.

Um primeiro questionamento do corpo docente foi a construção de uma quadra, que demorou um pouco para ser executada. Posteriormente, foi a constante reivindicação de uma quadra melhor e coberta, pois não havia cobertura e realizar as aulas em horários muito quentes era desmotivador aos alunos e à professora.

Na disciplina de Educação Física, que integrava o currículo do curso Técnico em Agropecuária da escola, havia o incentivo à sua prática e, em especial, à formação de atletas para a participação em competições, o que projetava, a partir da escola e por meio do esporte, outros valores históricos e simbólicos que permeavam a educação para o período. Eram 3 aulas na semana por série, totalizando ao final do curso uma carga horária de 360 horas.

Os alunos se envolveram em competições para além dos muros da escola, chegando a competir e se integrar com outras instituições educativas de cidades vizinhas. Também participaram de jogos escolares na região de Jales.

Figura 38: Atividades esportivas (1994 e 1996)





Fonte: Arquivo da Escola Agrícola de Jales.

Observamos nas duas primeiras fotos os alunos participando de competições esportivas na cidade vizinha de Monte Aprazível; notam-se os alunos com uniforme da escola, camiseta amarela com mangas azuis e uma placa identificando o nome da instituição. Nas duas fotos de baixo, os alunos estão participando dos jogos escolares pela Delegacia de Ensino em Votuporanga. Na foto em que estão no ônibus, os alunos demonstram muita alegria, pois venceram algumas competições. A professora de Educação Física, Vera Matozzo, encontra-se no meio deles de boné e calça laranja.

Como parte da vida escolar, as práticas pedagógicas desportivas foram elementos constantes do cotidiano escolar, responsáveis pelo destaque de vários alunos, os quais puderam ter um maior êxito nas práticas de esportes.

O cotidiano escolar é o resultado de variadas relações de naturezas traçadas no interior da instituição e abrange os múltiplos aspectos formadores da escola; assim, podemos citar as atividades de limpeza, organização, vigilância, docência, administração escolar, as múltiplas reuniões escolares, as atividades culturais, as comemorativas e muito mais. Listar as práticas escolares é necessário para uma análise e (re)construção da história das instituições escolares. Isso permite analisar os diversos movimentos e eventos cotidianos ocorridos na instituição que as fontes nos permitiram interpretar para tornar mais perceptível a cultura escolar.

Nesse sentido, visualizar as práticas cotidianas entre aluno e professores, entre teoria e prática, faz-se necessário para perceber os diversos movimentos efetuados no interior da instituição e revelar ainda mais aspectos da cultura escolar. Portanto, as atividades práticas culturais que se faziam presentes no cotidiano da Escola Agrícola de Jales constituíam, assim, parte da cultura escolar. Dessa forma, buscamos “entrar” na escola e vivenciá-la, conhecer um pouco do seu cotidiano no contexto de nosso recorte temporal.

4.3 Docentes e práticas escolares

Realizar uma pesquisa sobre o estudo dos fragmentos da cultura de uma escola agrícola requer muita atenção, não somente para seus aspectos estruturantes, mas também, e talvez principalmente, para a constituição da escola a partir das pessoas que a compunham, a saber: professores, alunos, gestores e o corpo de funcionários. O fazer ordinário escolar só era possível graças à interação desses diversos grupos no campo institucional, a partir dos diversos vínculos. Pormenorizar quem eram esses grupos é fundamental para compreender um pouco a escola e desvelar sua cultura. Diante disso, optamos pelo grupo dos professores, pois entendemos que é importante analisá-los quanto à perspectiva deles sobre os espaços-tempo e práticas escolares da instituição pesquisada.

Ao aspecto proposto por Julia (2001) a respeito dos critérios de admissão dos professores da instituição escolar e estendendo a proposta para todo o corpo escolar, verificamos que o quadro de funcionários escolares e docentes ainda não estava devidamente regularizado nos primeiros anos de funcionamento da Escola Técnica Agrícola de Jales. No entanto, já havia informações de concurso para os anos vindouros, fato que ocasionou parte da regulamentação dos trabalhadores da instituição em 1994. No primeiro momento, as aulas foram atribuídas pela Delegacia de Ensino, pela ordem de pontuação docente.

No que diz respeito aos professores do período escolar referente ao nosso recorte temporal, dispomos do registro escolar de atas de atribuições de aula (1990 a 1996), que permitem-nos afirmar que o corpo docente da Escola Técnica Estadual de Jales era “extremamente profissional” e “bem-conceituado”. Os documentos das atas também enfatizam a formação profissional dos professores, pois, como pré-requisito, uma escola técnica deveria possuir um corpo docente dotado de formações específicas para determinadas disciplinas.

Quadro 9: Docentes e o nível de formação (1990 a 1996)

| DOCENTE / PERÍODO DE ATUAÇÃO | NÍVEL DE FORMAÇÃO |
|---|----------------------------------|
| Fernando José Pereira (1990 a 1996) | Engenharia Agrônômica |
| Marcos Pêgolo Peres (1990) | Engenharia Agrônômica |
| Luiz Carlos Floriano da Silva (1990 a 1996) | Engenharia Agrônômica |
| Marcia Regina de Carvalho S. Gonçalves (1990) | Engenharia Agrônômica |
| Glauca Alvarez Tonin (1990 a 1992) | Engenharia Agrônômica |
| Laerte A. Cabrera (1991) | Engenharia Agrônômica |
| Antônio José Pietrobon (1991 a 1996) | Tecnólogo em Administração Rural |

| | |
|---|-------------------------|
| Antônio Augusto Fracaro (1990 a 1992) - (1994 a 1996) | Engenharia Agrônômica |
| Marco Aurelio Fusco Garcia (1991) | Engenharia Agrônômica |
| Vera Lucia Molinero de Souza (1991) | Engenharia Agrônômica |
| Nilton Aparecido Marques de Oliveira (1991 a 1996) | Engenharia Agrônômica |
| Marco Cesar de Carvalho (1992 a 1996) | Zootecnia |
| Nilton Aparecido Marques de Oliveira (1992 a 1996) | Engenharia Agrônômica |
| Paulo C. F. Marcondes (1992 a 1996) | Medicina Veterinária |
| Paulo H. da Silva (1992) | Medicina Veterinária |
| André Luiz da Silva (1993) | Engenharia Agrônômica |
| Manoel Martins de Matos (1993) | Engenharia Agrônômica |
| Éder Y. Takeda (1993 a 1996) | Engenharia Agrônômica |
| Adriana Milaré de Leão (1993 a 1995) | Técnico em Agropecuária |
| Vanessa Andrea Pupim (1993) | Medicina Veterinária |
| Elcio Vicente Alves (1993 e 1994) | Técnico em Agrimensura |
| Helder Barbosa Paulino (1994 a 1996) | Engenharia Agrônômica |
| Kolman Santos Martins (1993 a 1995) | Técnico em Agropecuária |
| Claudia Maria Mioto (1996) | Zootecnia |

Fonte: elaboração da autora (2024) a partir de livro ata de atribuição de aula de 1990 a 1996 (Arquivo da Escola Agrícola de Jales).

Ao analisarmos o Quadro 9, confirmamos que quase todos os docentes da área técnica possuíam nível superior, apenas três que possuíam formação técnica. De acordo com as atas de atribuição, alguns lecionaram por pouco tempo na escola, por exemplo: a engenheira agrônoma Marcia Regina de Carvalho S. Gonçalves, de fevereiro a agosto de 1990; Marco Aurelio Fusco Garcia, de fevereiro a maio 1991; Vera Lucia Molinero de Souza, de maio a agosto de 1991; André Luiz da Silva, de fevereiro a setembro 1993; entre outros que permaneceram somente um ano letivo.

Isto ocorreu porque alguns profissionais que passaram pela escola vieram somente em busca de complementar o salário em outra atividade profissional e não se identificaram com a docência. Só permaneceram na unidade escolar aqueles que realmente pretendiam desenvolver um trabalho de longo alcance social e com possibilidade de realização profissional.

Com o mesmo espírito de desprendimento, outros professores, os do núcleo comum, também apresentaram formação específica.

O historiador Julia (2001) destaca a importância de verificar a constituição do quadro docente de uma instituição escolar e afirma que “[...] na análise histórica da cultura escolar, parece-me de fato fundamental estudar como e sobre quais critérios precisos foram recrutados

os professores de cada nível escolar: quais são os saberes e o habitus requeridos de um futuro professor?” (Julia, 2001, p. 24).

A documentação (ata de atribuição de aula) encontrada na escola afirma que o corpo docente era de fato profissionalmente bem-preparado de acordo com o que era exigido nas normatizações.

O profissionalismo dos professores transcendia os muros da escola, sinalizando e ratificando a própria imagem da instituição escolar. O reconhecimento dos docentes junto à comunidade, para Magalhães (2003), está no fato de que a docência é “[...] uma profissão que se situa entre as mais exigentes pela sua especificidade, quanto ao desempenho funcional e ao grau de responsabilidade, bem como quanto às repercussões da ação docente nos destinos individuais e comunitários” (Magalhães, 2004, p. 74).

A partir de 1994, foram realizados concursos públicos e alguns professores passaram a fazer parte do grupo fixo da instituição. Na instituição, os docentes temporários ou substitutos eram escolhidos por meio de processo seletivo. Os docentes eram contratados para ministrar aulas no ensino médio integrado ao técnico.

Quanto aos aspectos dos recursos didáticos, apesar de algumas verbas recebidas, provenientes do Governo Estadual, a Escola Técnica Agrícola de Jales era uma escola com poucos recursos no início de sua instalação. Eram tempos difíceis para a vida escolar e para o exercício da profissão. Como recursos didáticos, os professores usavam, além do giz e do quadro negro para a exposição da matéria, apostilas elaboradas por eles mesmos e livros tomados de empréstimo da biblioteca da escola. Já para os docentes da área técnica, o recurso didático utilizado com maior frequência era a “aula prática”. Os docentes utilizavam a metodologia de ensino por projetos. Na prática, o que existia era o desenvolvimento de projetos de produção agropecuária, direcionados ao manejo de culturas agrícolas ou de criação de animais.

Dessa forma, Chervel (1990) salienta que o ensino escolar desempenha um papel fundamental na realização das finalidades educativas e que seu estudo detalhado é essencial para compreender a história das disciplinas escolares e sua evolução ao longo do tempo. Assim, as condições materiais e o contexto da sala de aula desempenham um papel importante na realização das finalidades educativas e na liberdade do professor para criar estratégias disciplinares que atendam às necessidades dos alunos. Nesse contexto, é necessária uma abordagem comunicativa e persuasiva na educação escolar (Chervel, 1990, p. 194).

Nesse panorama, os professores nas escolas precisam se envolver ativamente com seus alunos, adaptando suas estratégias de ensino e comunicação para garantir que os conteúdos

sejam compreendidos e absorvidos pelos estudantes. Isso implica uma interação dinâmica entre o professor e os alunos, na qual o professor atua como um comunicador eficaz, semelhante a um orador, que busca engajar e motivar os alunos em sua aprendizagem.

A organização do ensino disciplinar em classes anuais ou, em algumas circunstâncias, semianuais, não altera a natureza dos desafios educacionais enfrentados. Entendemos que as soluções eficazes só podem ser alcançadas por meio da colaboração de todos os professores que desempenham funções semelhantes. Deprendemos disso que “a instauração das disciplinas ou das reformas disciplinares é uma operação de longa duração. O sucesso ou o fracasso de um procedimento didático não se manifesta a não ser ao término da escolaridade do aluno” (Chervel, 1990, p. 197).

Assim, os efeitos das reformas disciplinares e das mudanças nas práticas pedagógicas não são imediatos, mas percebidos ao final da trajetória educacional dos alunos. Dessa forma,

A taxa de renovação do corpo docente é então um fator determinante na evolução das disciplinas. É a este efeito de inércia ligado à duração das carreiras profissionais que a formação continuada visa combater. Os mestres de escola da primeira metade do século XIX devem às “aposentadorias” e às conferências pedagógicas organizadas durante os meses de verão terem aprendido e então terem podido começar a ensinar a gramática, a ortografia, o sistema legal de pesos e medidas, e a praticar os novos métodos de aprendizagem da leitura. (Chervel, 1990, p. 197).

Isso implica que as mudanças nas práticas pedagógicas e na abordagem disciplinar podem ser implementadas mais eficazmente quando os professores têm a oportunidade de atualizar seus conhecimentos e métodos ao longo de suas carreiras.

Quanto à metodologia de avaliação, os docentes frequentemente utilizavam a prova escrita, a observação em sala de aula e a realização das atividades práticas agrícolas. Na instituição, eram utilizados conceitos e os docentes descreviam os avanços e as dificuldades dos alunos ou anotações que sugerissem modos de superação dos alunos avaliados.

Figura 39: Ata do Conselho de Classe – 1º Bimestre/1990

Secretaria de Estado da Educação
 Coordenadoria de Ensino do Interior
 Divisão Regional de Ensino de S.J. do Rio Preto
 Delegacia de Ensino de Jales
 Escola Técnica Agrícola Estadual de 2º Grau de Jales
 Jales, 21 de Abril de 1990
 Ata do Conselho de Classe da ETARESG de Jales
 1º Bimestre - 1990

Com a finalidade de atender aos incisos I e II e seus itens, do Artº 27 do Decreto 1625/78, reuniram-se os professores e Diretor da Escola

Legenda

| | |
|---|---|
| <p>Causas</p> <p>I - Falta de Estudo II - Falta de Pré-requisito III - Ausências IV - Doença V - Falta de Compreensão do conteúdo VI - Desinteresse VII - Lentidão</p> | <p>Soluções</p> <p>1. Recuperação paralela 2. Encaminhamento médico 3. Entrevista com os pais 4. Entrevista com o aluno 5. Trabalhos extra-classe 6. Atendimento individual</p> |
|---|---|

| Nº | nome | Legenda | conceitos | série | Português | História | Geografia | Matemática | ciências |
|----|--------------------------------|----------|-----------|-------|-----------|----------|-----------|------------|----------|
| 02 | André Aparecido Alves | Faltas | 10 | 1º | 2 | 4 | - | - | - |
| | | Causas | | | I, III | I | I | I | |
| | | Soluções | | | 1 | 1 | 1 | 1 | |
| Nº | nome | Legenda | conceitos | série | Português | História | Geografia | Matemática | ciências |
| 04 | Antonio Machado da Silva Filho | Faltas | 10 | 1º | - | - | - | - | - |
| | | Causas | | | II | II | II | II | II |
| | | Soluções | | | 2, 5 | 2, 5 | 2, 5 | 2, 5 | 2, 5 |

Fonte: Arquivo da Escola Agrícola de Jales.

Na ata de conselho ilustrada acima, observamos uma legenda com os conceitos³², faltas, as causas/dificuldades observadas pelos docentes em relação à avaliação dos alunos. A partir do apontamento das fragilidades dos alunos, existem as indicações de possíveis soluções para melhorar a aprendizagem. Na medida em que a situação de cada aluno é abordada individualmente, de acordo com a chamada (número e nome), os professores tecem comentários sobre eles, conforme os critérios que já indicamos. Uma queixa frequente apontada pelos professores nas atas (principalmente das primeiras séries do ensino médio), era

³² São cinco as menções que traduzem os conceitos utilizados na avaliação do aproveitamento, simbolizados pelas letras "A, B, C, D, E". Desta forma, temos Conceito/Menção/ Definição Operacional: Excelente (A): o aluno atingiu plenamente os objetivos; Bom (B): o aluno atingiu todos os objetivos; Satisfatório (C): o aluno atingiu os objetivos essenciais; Sofrível (D): o aluno atingiu parte dos objetivos essenciais; Insatisfatório (E): o aluno não atingiu os objetivos essenciais. Fonte: Anexo Regimental. Etar Dr. José Luiz Viana Coutinho, 17/agosto/1994.

referente aos conceitos baixos por falta de estudo e falta de pré-requisitos. Alegavam que a grande maioria dos alunos chegavam à ETAESG sem o mínimo de formação básica do 1º Grau, a qual possibilitasse acompanhar o curso. Observavam que os alunos não tinham recebido uma formação que os motivasse a pensar, a raciocinar, ou a construir individualmente o conhecimento; haviam sido “treinados” a decorar e receber mecanicamente os conceitos e/ou conhecimentos.

Uma outra observação que nos chamou a atenção nas atas de conselho foi o fato de que, por mais que o conselho de classe se configure teórica e legalmente como um momento de avaliação sobre o ensino e a aprendizagem, devendo incluir, dessa forma, uma autoavaliação do trabalho pedagógico e didático-pedagógico, constatamos que, na ETAESG, era um momento destinado a constatar o desempenho do aluno, excluindo desse processo uma avaliação do professor.

No 4º bimestre letivo (de final de ano), o conselho de classe assume uma característica particular em relação aos anteriores, pois, nesse momento, o foco central da discussão é a aprovação ou retenção dos alunos.

Outro aspecto destacado por Chervel (1990) que merece investigação é o dos *efeitos* do ensino sobre os alunos, isto é, o resultado que o ensino das disciplinas escolares oferece à mesma sociedade que confiou à escola as finalidades educativas e de sua instrução. Esses resultados podem ser analisados em duas vertentes: fracasso escolar e aculturação dos alunos.

Quando se fala em fracasso escolar, abordam-se os aspectos de defasagem das disciplinas, já que, no momento de fixar as normas de progressão, “a escola é constrangida, por razões diversas, a determinar um nível médio de progressão ao qual não poderão se adaptar senão uma parte dos alunos” (Chervel, 1990, p. 208). Conseqüentemente, alguns fracassarão; a este fenômeno Chervel (1990) chama de *elitismo*, já que somente alguns poucos progredem enquanto muitos outros fracassam e atuarão a partir de possibilidades diversas na sociedade que encarregou à escola da tarefa de educá-los.

Então, nos cabe a seguinte reflexão: o que efetivamente esses que progrediram e aqueles que fracassaram levarão para suas vidas, ou ainda, como “os desempenhos realizados no contexto escolar, ou ao termo da escolaridade, são representativos da cultura ulterior do indivíduo?” (Chervel, 1990, p. 208). Desta forma, contata-se a influência que a escola exerce sobre a sociedade, uma vez que tal influência se dá por meio dos saberes disciplinares que transmite e da cultura que produz.

Segundo Chervel (1990, p. 188-189), as fontes a serem utilizadas para compreender as finalidades de uma disciplina são “a série de textos oficiais programáticos, discursos

ministeriais, leis, ordens, decretos, acordos, instruções, circulares fixando o plano de estudos, os programas, os métodos, os exercícios”. Contudo, tais documentos só dão conta das finalidades inscritas. Para se alcançar as finalidades reais, será necessário buscar a documentação produzida sobre o sistema educacional, como “relatórios de inspeção, projetos de reforma, artigos ou manuais de didática, prefácios de manuais, polêmicas diversas, relatórios de presidentes de bancas, debates parlamentares, etc.” (Chervel, 1990, p. 190-191). Cabe também uma investigação por parte do historiador sobre o questionamento das fontes que auxiliam na compreensão das práticas em sala de aula, já que elas apontam muito do que os professores conseguem efetivamente realizar com seus alunos. Essas fontes são testemunhos ainda sobre os efeitos da disciplina.

Portanto, a história das disciplinas escolares nos permitiu compreender aspectos significativos da história da Escola Técnica Agrícola de Jales. O modo como Chervel (1990) nos propõe essa abordagem permitiu evidenciar o quanto a escola é um grande personagem histórico, na medida em que, no diálogo com as demandas advindas dos grupos sociais aos quais serve, de maneira ativa, produz novas realidades, novas culturas, das quais as disciplinas escolares são, de certa maneira, uma parte.

As práticas docentes constituem-se na dinâmica cultural da escola. Elas se especificam em metodologias que se utilizam na sala de aula, na qualidade, no sentido e na orientação das relações interpessoais, na definição de papéis e funções que os docentes desempenham, nos modos de gestão, nas estruturas de participação, nos processos e tomada de decisões. Todos estes elementos vinculam-se à profissionalidade docente.

Na Escola Agrícola de Jales, o ensino ocorria a partir de uma sequência de atividades do docente e dos alunos, objetivando a assimilação de conhecimentos e de habilidades. Em outros termos, o processo didático estava centrado na relação entre o ensino e a aprendizagem. Isto quer dizer que o docente planejava suas aulas com conteúdo, objetivos, métodos e condições que possibilitavam a ação de ensinar; o aluno, por sua vez, deveria dedicar-se a aprender os conhecimentos.

Logo, a aprendizagem relevante exige a integração do conhecimento, da vivência e da criação cultural. Essa integração pode ser facilitada pela escolha dos conteúdos do currículo de ensino que permitem uma maior contextualização. Cabe ao docente compreender o que o estudante da educação profissional necessita; e a partir disso, provocar nele a cultura crítica do pensamento elaborado; esse era um projeto comum da escola, partilhado como responsabilidade entre docentes e estudantes. Para isso, é de extrema importância o compromisso dos docentes, como agentes sociais, em melhorar a qualidade dos processos

educativos. Os docentes devem ser próximos às comunidades, recriar concepções diferentes do trabalho e organização, enfim, ser capazes de estabelecer novas relações com as diferentes formas de conhecimento (Libâneo, 2019).

Desta forma, os alunos realmente aprenderiam e compreenderiam o conteúdo e os resultados reais da educação escolar. Nesse ponto, Chervel (1990, p. 211) expõe:

Se se admite que as finalidades impostas à escola têm por objeto não somente instruir as crianças e os adolescentes, mas também lhes dar uma cultura sólida, pode-se questionar se os desempenhos realizados no contexto escolar, ou ao termo da escolaridade, são representativos da cultura ulterior do indivíduo ou [...] ele terá esquecido tudo.

Nota-se que a questão prioritária é se a escola está realmente cumprindo sua missão de fornecer uma cultura sólida aos alunos ou se os conhecimentos adquiridos são superficiais e logo esquecidos (Chervel, 1990).

Inicialmente, o docente deve, continuamente, ressignificar o conhecimento, para que o aluno encontre sentido na leitura de sua realidade. O docente deve mostrar ao aluno que a prática não é somente o momento de aplicação de saberes da teoria, mas também é o momento de produção de novos saberes específicos e originários dessa mesma prática. Só assim o ensino faz sentido e torna-se parte da cultura interior do indivíduo.

Os docentes participavam da reunião de pais que era organizada pela instituição bimestralmente, chamada de “Reunião de Pais e Mestres”. Assim, tinham um contato mais efetivo com as famílias dos alunos e apresentavam as informações sobre o desempenho escolar deles.

Figura 40: Reunião de pais e mestres – agosto de 1995



Fonte: Arquivo da Escola Agrícola de Jales.

Constata-se na imagem que a escola não tem um salão próprio para a finalidade de realizar as reuniões de pais e mestres, então, adaptou-se a sala aula. Na imagem, aparece a Gestão Escolar posicionada à frente dos pais. À medida que os pais chegavam, solicitava-se a eles que assinassem a presença. Era um ritual o diretor iniciar a reunião agradecendo a participação e afirmando que a presença dos pais ali correspondia à preocupação deles com os filhos; lembrava as normas escolares, demonstrando o que a escola pretende em relação aos alunos. Posteriormente, a fala assumia um enfoque totalmente pedagógico, centrado no aluno e nas famílias: reforçava a necessidade de estudo. A participação dos pais na reunião revela que, independentemente do seu nível cultural, eles têm condições de elaborar uma avaliação sobre a aprendizagem dos filhos.

Participavam desses encontros todos os professores, que ficavam à disposição dos pais e responsáveis para esclarecer dúvidas sobre o ensino, o funcionamento da escola, rendimento dos alunos, entre outros interesses. É importante ressaltar que muitos pais eram de outros municípios mais distantes e não tinham condições de participar de tais reuniões, mesmo sendo realizadas no período noturno.

As situações diárias, vivenciadas pelos docentes, tornavam-se acontecimentos contínuos, corriqueiros e permanentes. Nos momentos em que os docentes se encontravam reunidos, como nos intervalos embaixo de uma árvore e na sala dos professores, nas reuniões pedagógicas, nos conselhos de classe ou de turma, entre outros momentos, as rotinas eram socializadas e tornavam-se importantes contribuições ao ensino, pois compartilhavam situações e experiências que deram certo ou que não geraram resultados.

Figura 41: Reunião de Conselho de Classe – 1995 e 1996



Fonte: Arquivo da Escola Agrícola de Jales.

Os quatro conselhos de classe propriamente ditos eram realizados seguindo o que determinava o calendário escolar. Como se vê na Figura 41, os conselhos de classe seguem um ritual próprio; as turmas são analisadas uma a uma; participam da reunião os professores que atuam nas respectivas salas, a coordenação e direção escolar. Observamos que o conselho é previsto como instância colegiada cujo acesso deve ser dado aos pais e/ou alunos (comunidade escolar). No entanto, é um momento somente para os educadores e gestão escolar, e não para os demais. A ausência do diálogo com os alunos nos levar a supor a crença de que eles não têm nada a dizer e, assim sendo, não podem participar.

Ainda sobre a Figura 41, podemos refletir acerca do cuidado do fotógrafo em demonstrar a atenção que os professores estão dando ao momento do conselho de classe, todos com suas cadernetas para as devidas anotações: notas, frequência dos alunos, entre outras. Percebe-se que o espaço em que acontece o conselho é pequeno, pois os docentes estão bem próximos. A imagem ainda nos revela que os professores não usavam nenhum tipo de “uniforme padrão” para o trabalho, pois cada uma se veste à sua maneira.

Há vários objetivos para o docente alcançar em sala enquanto professor. A didática em uma escola técnica é voltada e direcionada para a formação de um alunado técnico que atuará em atividades profissionais. É a partir desse princípio específico que a identidade escolar é moldada pela ação desses profissionais em sala de aula. A identidade institucional adquire contorno não somente a partir dos princípios institucionais em si, mas também pela atuação do conjunto de professores, que deixavam sua marca profissional e pessoal nas salas de aula da Escola Técnica Agrícola de Jales.

4.4 O alunado e as vivência cotidianas

A princípio, entendemos que a escola é um local que, para além de divulgação e inculcação dos saberes científicos, é também um espaço de constantes trocas de experiências, visões de mundo, saberes, memórias, ideologias, gestos, afetos e desafetos crenças, opiniões, rancores, dissabores, amores, ideias, valores, entre outros. Esses são elementos que movimentam o mundo da escola enquanto local de vivência cotidiana e ininterrupta entre os sujeitos e, por conseguinte, suscetível de reconstrução e ressignificação histórica.

Nesse contexto, notamos que a produção da cultura escolar se compõe também diante de todo um conjunto de práticas e fazeres envolvendo os vários protagonistas que ocuparam lugares e posicionamentos distintos na escola. Desse modo, analisaremos o campo das

vivências dos alunos, produtores da cultura escolar dentro e fora dela, analisando aspectos das ocorrências disciplinares e das visitas técnicas.

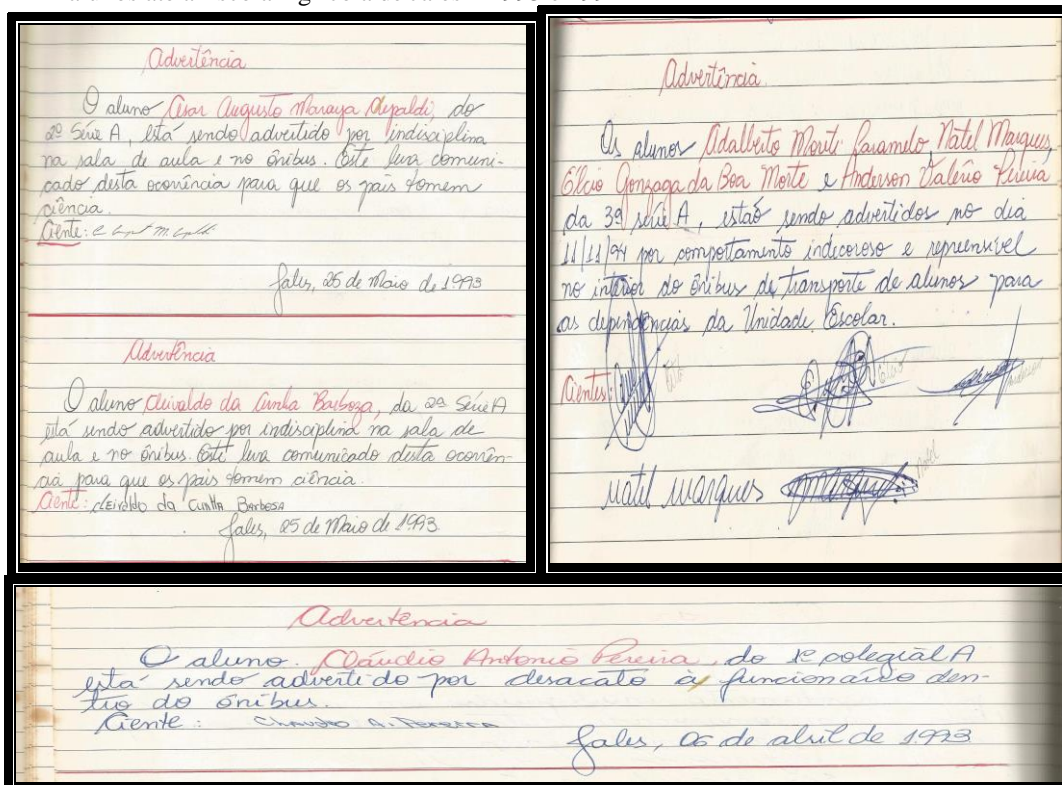
Dito isso, por mais que venha parecer, a relação com a comunidade nem sempre é harmoniosa. Para Magalhães (2004, p. 124), “[...] a história da escola não é necessariamente a história do melhor dos mundos, nem de uma instituição uniforme no tempo e no espaço”.

Nas palavras de Julia (2001, p. 10):

É necessário, justamente, que eu me esforce em definir o que entendo aqui por cultura escolar; tanto isso é verdade que esta cultura escolar não pode ser estudada sem a análise precisa das relações conflituosas ou pacíficas que ela mantém, a cada período de sua história, com o conjunto das culturas que lhe são contemporâneas [...].

As práticas cotidianas são compreendidas como as ações vividas pelos sujeitos a partir de seus espaços de sentido e significação, disputas, intrigas e tramas. Essas ações do dia a dia compõem a riqueza da cultura escolar. Notadamente o trajeto escolar tinha suas nuances e singularidades e era longe de ser espaço de constante harmonia. Os alunos compartilhavam o mesmo espaço no ônibus da prefeitura, pois a escola era de difícil acesso e/ou distante para eles. Então, existiam alguns conflitos dentro do ônibus, como relatos de falta de respeito com os colegas. Já outros alunos que moravam vizinhos da escola iam a pé.

Figura 42: Advertências para a indisciplina e o comportamento inadequado durante o transporte escolar dos alunos até a Escola Agrícola de Jales – 1993 e 1994

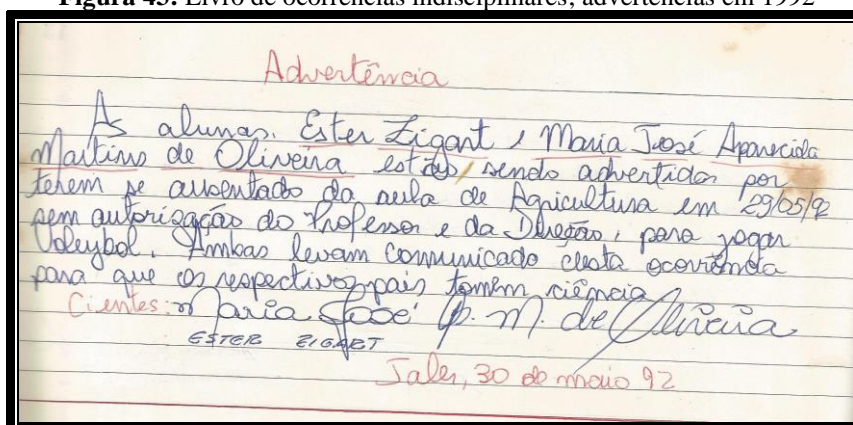


Fonte: Livro Ata de Registro de Ocorrências Disciplinares. Arquivo da Escola Agrícola de Jales.

Uma similaridade entre Julia (2001) e Chervel (1990) é o entendimento de que a cultura escolar é, em suma, resultado de todos os aspectos produzidos pela escola. Isto quer dizer que jamais podemos restringi-la a algo produzido apenas pelo espaço determinado pelos intramuros institucionais escolares. Essa cultura é expansível e produzida tanto dentro da escola como também fora dela, e isso processa-se a partir das práticas e das operações realizadas pelos sujeitos que conviveram na escola. Tudo o que direta ou indiretamente é produto da escola ou se produziu por intermédio dela deve ser considerado como cultura escolar. A realização dessa cultura é abundante e pode ser encontrada em diversos setores.

Quando nos propomos a investigar a cultura escolar, pensamos em problematizar como os sujeitos se apropriavam e faziam uso dos espaços escolares na Escola Agrícola de Jales. Nos horários vagos ou quando “matavam” aula, a quadra era local de lazer e de passar o tempo com diversões e/ou atividades educativas.

Figura 43: Livro de ocorrências indisciplinares; advertências em 1992



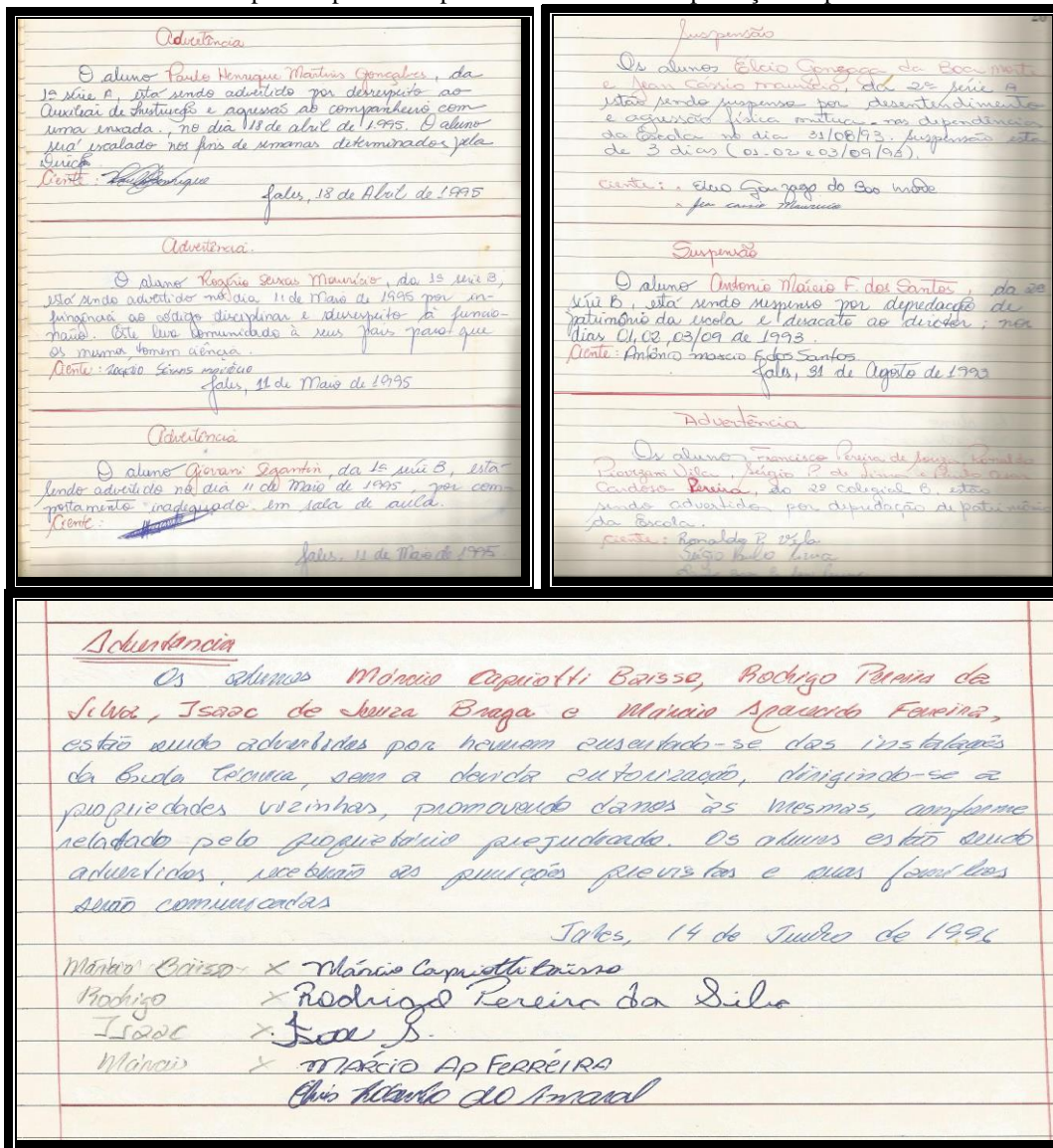
Fonte: Livro Ata de Registro de Ocorrências Disciplinares. Arquivo da Escola Agrícola de Jales.

Reforçando o pensamento de Julia (2001), confirmamos que as práticas cotidianas e o funcionamento interno da escola são os objetos mais considerados numa investigação histórica, dado o caráter criativo das ações dos sujeitos diante dos aspectos normativos. Em vista disso, a cultura escolar, na concepção do autor, é inventiva e produzida no âmbito da estrutura escolar e também, e talvez mais expressivamente, do cotidiano (Julia, 2001).

As advertências e suspensões por atitudes desrespeitosas com professores, funcionários e aluno, tanto dentro das salas de aulas, quanto fora delas, são constantes na Escola Agrícola de Jales. Assim como atos de agressão com enxada em colegas durante as aulas práticas e de depredação do patrimônio escolar; também há casos de depredação de patrimônio particular, no caso de um sítio vizinho da escola. Todas essas informações

constam no Livro Ata de Registros de Ocorrências Disciplinares da Escola Técnica Agrícola de Jales.

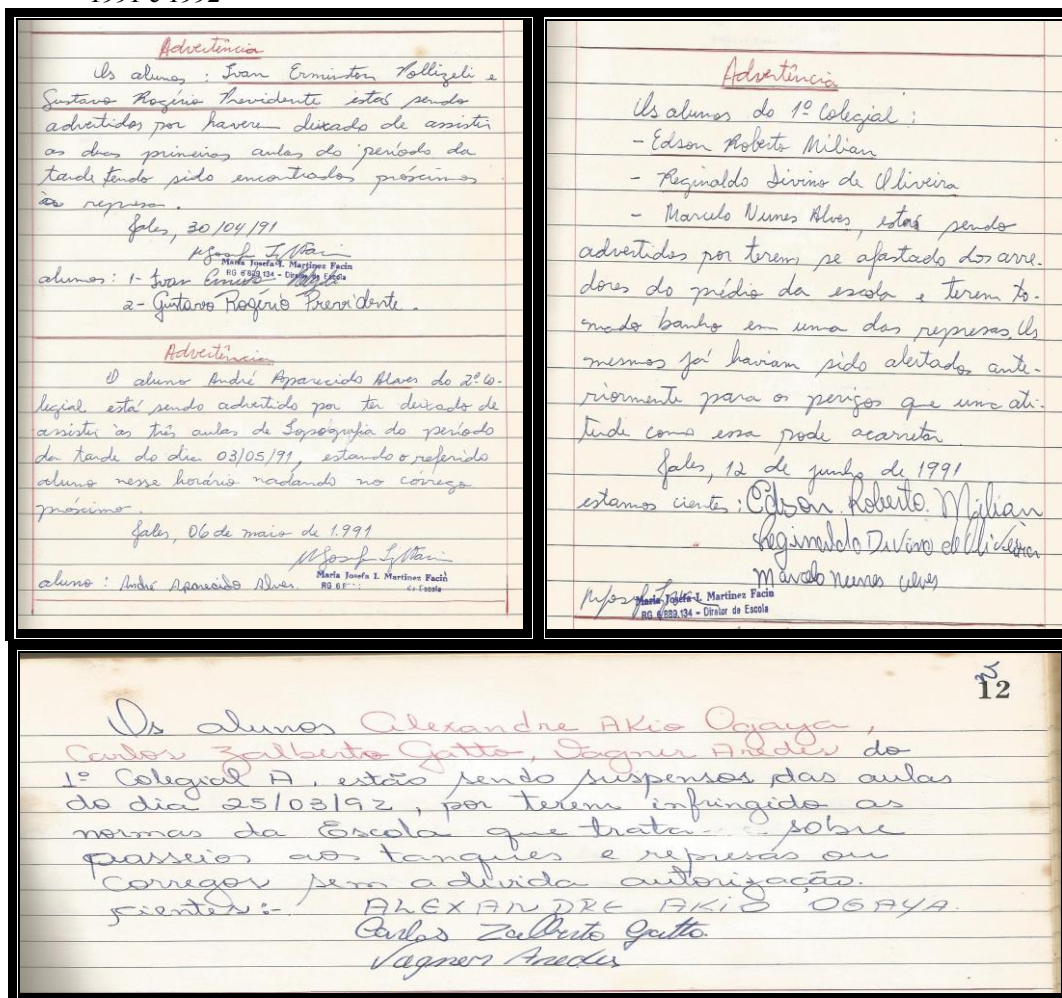
Figura 44: Advertência e Suspensão por desrespeito a funcionário e depredação de patrimônio 1993 e 1995



Fonte: Livro Ata de Registro de Ocorrências Disciplinares. Arquivo da Escola Agrícola de Jales.

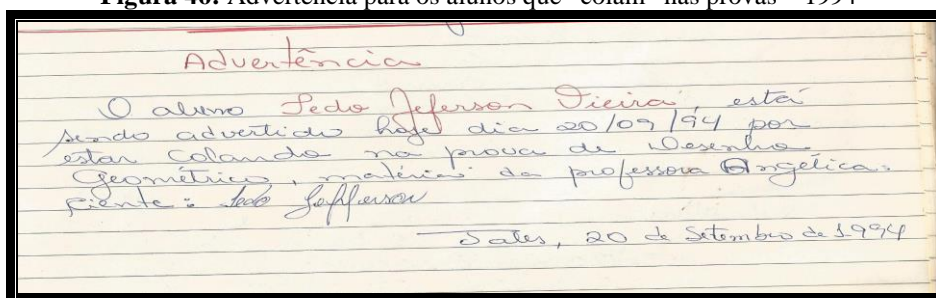
A escola era um espaço demarcado com possibilidades de obter vários sentidos. Destacamos que o comportamento diário dos alunos da Escola Técnica Agrícola de Jales era monitorado tanto dentro de sala pelos professores, quanto pelo inspetor que estava constantemente vigilante, para assim, evitar as saídas fora de horário de intervalo. Para impor a disciplina e a “ordem” escolar, era necessária a constante vigilância sobre o corpo discente. No entanto, mesmo assim, conseguiam escapar, com muita astúcia matavam aula e iam tomar banho na represa da escola ou no córrego que ficavam ao fundo da instituição. Há vários registros dessa prática realizada pelos alunos.

Figura 45: Advertência aos alunos que “matavam” aula e iam tomar banho na represa ou no córrego da escola – 1991 e 1992



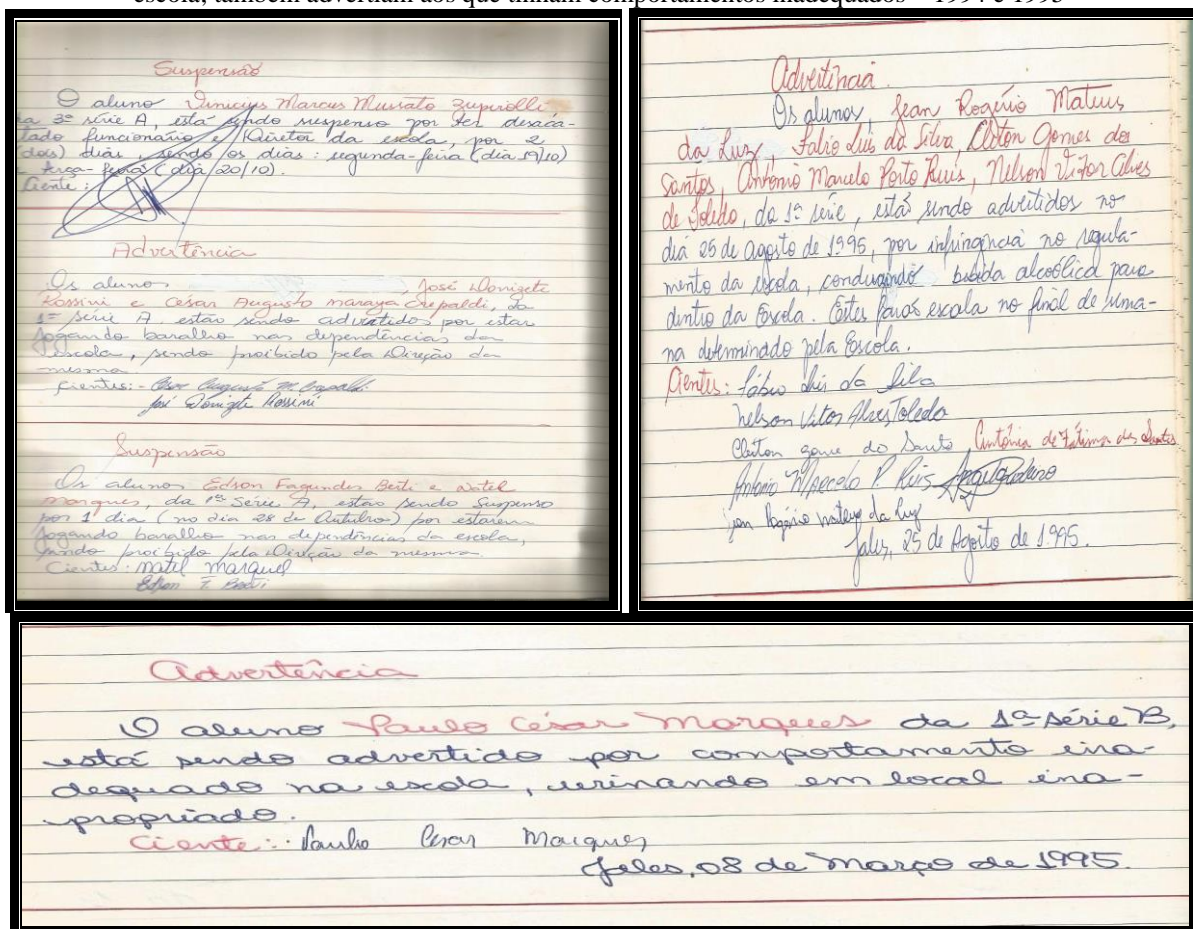
Fonte: Livro Ata de Registro de Ocorrências Disciplinares. Arquivo da Escola Agrícola de Jales.

Outro aspecto escolar que revela interessante artimanha dos alunos é o fato de tentarem escapar das regras e normas; mesmo diante das estratégias de vigilância e punição, os alunos encontravam formas de entrar na escola com bebida alcoólica e com jogos de baralho, que eram proibidos segundo o regulamento estudantil. Tais atitudes dos alunos mostram que eles não eram totalmente passivos e que não aceitavam tudo o que era imposto pela escola, valendo-se sempre de táticas para romper as regras/ordem.

Figura 46: Advertência para os alunos que “colam” nas provas – 1994

Fonte: Livro Ata de Registro de Ocorrências Disciplinares. Arquivo da Escola Agrícola de Jales.

Induzimos que a escola foi um espaço de muitas práticas de engenhosidades dos alunos. Uma delas é sobre “colar” na prova, algo que “aprendemos” na escola, mesmo não estando no currículo, nos ensinamentos dos docentes. Trata-se de algo característico da instituição escolar, é lá que aprendemos o que é “colar” e a “passar cola”.

Figura 47: Advertência e/ou suspensão aos alunos que jogavam baralho, consumiam álcool nas dependências da escola; também advertiam aos que tinham comportamentos inadequados – 1994 e 1995

Fonte: Livro Ata de Registro de Ocorrências Disciplinares. Arquivo da Escola Agrícola de Jales.

De acordo com o Regimento Escolar, quanto aos direitos, deveres e regime disciplinar do corpo discente, era vedado ao aluno fumar (nos termos da legislação estadual vigente),

tomar bebidas alcoólicas ou fazer uso indevido de qualquer droga que gera dependência. Também era vedado trazer para a escola material estranho às atividades escolares.

Pela análise da documentação, a escola passa a impressão de bem-organizada, porém, era necessário práticas pedagógicas de repressão e vigilância que eram executadas pela figura do inspetor escolar. Esse funcionário era responsáveis por cuidar da “boa ordem” e da “disciplina” dos alunos, então, ficava vigiando os arredores das salas de aula com o fim de evitar a saída de alunos sem a devida autorização dos docentes. Entretanto, os alunos não concordavam com tudo que lhes era apresentado e imposto pela escola; e agiam de acordo com suas intenções e modos próprios de viver dentro desses espaços.

Outras situações descritas no Livro Ata de Registro de Ocorrências Disciplinares diziam respeito a advertências e/ou suspensões que os alunos sofriam por consumir frutas da escola, fato que era proibido. Agressões físicas e verbais eram constantes, assim como desacato a funcionários, professores e até mesmo à direção. Estragar e danificar material dos colegas também eram situações corriqueiras na escola. Provocar confusão no alojamento, com brincadeiras agressivas; não deixar os colegas dormirem; ausentar-se do alojamento no meio da madrugada; ou ausentar-se da escola sem autorização dos responsáveis ou direção. Chegar atrasado na aula alegando não ter ouvido o sinal. Aqui, observamos que a sirene era necessária, pois condicionava o tempo e os ritmos do grupo, marcando, sonoramente, a ritualidade da formação, e auxiliando na ordem e na manutenção da disciplina, dos ritos e das subordinações aos tempos coletivos.

Havia muito desrespeito às normas da instituição. A organização das atividades pedagógicas consistia também na responsabilidade, atribuída aos alunos, de cuidar das culturas agrícolas a partir de práticas de revezamento. A organização era feita de acordo com cada equipe, que era responsável por sua organização interna. As atividades agrícolas eram parte da rotina de alunos e de professores. Muitos alunos “matavam” aula e não realizavam as atividades.

Muitos já vinham com uma experiência de trabalho agrícola antes de entrar na instituição, pois ajudavam a família na execução das tarefas de cultivo. Os que viviam no alojamento escolar eram, em grande número, oriundos de famílias agrícolas pobres, de outras cidades e até de outros estados (Mato Grosso do Sul, Goiás e Minas Gerais). Em muitos casos, esses alunos só voltavam para casa no final do curso, devido à distância e por falta de recursos para custear a viagem. Esses fatores ajudavam na adaptação às tarefas rotineiras e cansativas solicitadas nas práticas da escola, inclusive aos finais de semana, em forma de escala e por grupos de alunos.

Quanto ao alojamento estudantil, não havia um controle total por todo tempo; desse modo, surgiu entre os internos um poder informal e uma “cultura do alojamento”, com regras, costumes, uma ética própria e até mesmo critérios para quem entraria nos grupos. Então, aconteciam os famosos trotes, batismos, apelidos, apadrinhamentos, entre outras ações. Era comum os alunos do terceiro ano serem chamados por “Doutores”, poder dado pelo exercício da monitoria, junto aos alunos do primeiro ano, recém-ingressados na Escola Agrícola de Jales. Para ser aceito na “cultura do alojamento”, o ingressante tinha que dispor-se, mesmo que coercitivamente, às brincadeiras desagradáveis e aceitar o intenso ritmo de trabalho e estudo, além de conviver com as regras do alojamento.

Pelos registros analisados, notamos que alguns alunos novatos tinham dificuldade de adaptação com o regime disciplinar, com o tipo de alimentação servido na escola, com o trabalho diário rotineiro, com o compartilhamento do dormitório com outros tantos colegas, e principalmente com a saudade da família e amigos, os quais eram fatores que impediam a adaptação e causavam muita desistência. Dessa maneira, muitos apresentavam certa dificuldade inicial para usar as instalações sanitárias, cumprir as regras do dormitório e de uso do refeitório nos horários estipulados.

Observamos que as atividades de rotina dos alunos se concentravam nas mais diversas práticas agrícolas, que incluíam desde o preparo e o cuidado com o solo, do plantio de frutas e verduras e suas colheitas, até o cuidado e a criação de certos animais dentro da área agrícola da escola.

Além das práticas em sala de aula e daquelas exercidas no campo, a Escola Técnica Agrícola de Jales também promovia, como parte de suas complementações pedagógicas, atividades de visita a outras escolas agrícolas, a outras propriedades rurais, a fazendas produtivas de culturas em estudo, a locais de produção de laticínios, entre outros. A prática educativa de a escola organizar visitas técnicas proporcionava aos alunos a possibilidade de momentos de lazer, aprendizado e socialização entre eles mesmos, como também entre docentes e os sujeitos de outros espaços. A visita técnica implicava observar como eram feitos todos os procedimentos. Nesse caso, os alunos não colocavam a “mão na massa”, apenas observavam e anotavam.

Figura 48: Visita técnica a uma plantação de algodão – 1991



Fonte: Arquivo da Escola Agrícola de Jales.

A pessoa responsável por essa fotografia focou em mostrar os alunos em meio a elementos que se relacionassem a aspectos identitários de uma escola agrícola. Dessa forma, a memória fotográfica escolar objetivou transmitir uma representação fictícia do rural-agrícola, pois destacou os alunos na cultura do algodão num espaço diferente da escola agrícola.

Conforme exposto, a história de uma instituição escolar pode ser (re)pensada de várias maneiras e com nuances diferenciadas. Revelamos que uma instituição educativa é um espaço de construção de cultura e que, desse modo, é surpreendentemente complexa em sua própria natureza e singularidade, pois pode ser analisada a partir de vários ângulos. Assim, evidenciam-se aspectos estruturais de sua própria cultura interna e fatores pertencentes à realidade de seus indivíduos, do mundo que lhe é exterior.

Com a análise dos documentos, foi possível realizar uma análise interpretativa da cultura escolar, pois percorremos os caminhos que a instituição seguiu na temporalidade abordada, fato que nos permitiu conhecer os contornos institucionais que lhe conferiam identidades em sua singularidade enquanto escola agrícola.

Evidenciamos, nesta seção, a ampliação das dimensões escolares que não se restringiram aos intramuros de seu ambiente. Vimos que as representações da escola, das salas de aula, dos professores e demais aspectos da instituição deram-se de várias maneiras, por vários focos e ângulos, a partir das subjetividades individuais. Foram representados como lugares de aprendizagem, de conhecimento, de práticas, de festividades, de conflito e harmonia convivendo no mesmo espaço, como espaço disciplinar, autoritário, entre outros. Enfim, buscamos, desse modo, “entrar” na Escola Técnica Agrícola de Jales, relatar sua cultura, conhecer um pouco do seu cotidiano no contexto de 1988 a 1996.

CONSIDERAÇÃO FINAIS

A proposta deste trabalho foi de compreender a cultura e as práticas escolares de uma instituição técnica de ensino agrícola, buscando “entrar” neste estabelecimento e conhecer o seu cotidiano. Desse modo, a pesquisa teve como objetivo geral investigar aspectos da cultura da Escola Agrícola de Jales (de 1988 a 1996), buscando compreender como se desenvolveram práticas educativas e culturais que deram forma à história da escola.

Evidenciamos que uma instituição escolar é um espaço de construção de cultura e, portanto, é extremamente complexa em sua própria natureza e singularidade, o que possibilita sua análise a partir de vários ângulos. Assim, revelam-se aspectos estruturais de sua cultura interna e fatores concernentes à realidade social do mundo que lhe é exterior.

Buscou-se, neste estudo, evidenciar os traços dessa instituição escolar que, além de educar e profissionalizar, interagia intimamente com a “[...] cultura da sociedade que a permeava [...]” (Chervel, 1990, p.184), culminando assim em uma identidade única. A leitura e a reflexão atenta quanto aos documentos, às fotografias, aos jornais e às diversas fontes documentais elucidou esse propósito da instituição em todas as suas ações de natureza educativa, seja pela dimensão formativa e pelos conteúdos do currículo, pelas práticas docentes ou pelas atividades letivas rotineiras, como as vivências dos alunos, ou em eventos diversos, como nos ritos de formatura, nas festas juninas, em competições esportivas, entre outros.

Quanto aos objetivos específicos, buscamos interpretar as interfaces, as estratégias e as mediações que configuraram a história da instituição; assim, identificamos a existência de vestígios de uma cultura escolar agrícola própria, inscrita na história de institucionalização da Escola Agrícola de Jales. Demonstramos em quais condições surgiu a Escola Técnica Agrícola de Jales, discutimos o contexto local, sistematizamos e analisamos as singularidades referentes às diversas interlocuções internas e externas da instituição; analisamos o modelo pedagógico escolar e sua estrutura interna a partir das legislações que lhe deram legitimidade, inventariando sua cultura escolar; investigamos as práticas educativas e o cotidiano escolar da instituição a partir das memórias da escola.

Apresentamos ligações existentes entre o aspecto escolar, as formas sociais e as formas políticas. Essas conexões foram gerando a formação da escola e seu desenvolvimento posterior. Desse modo, a cultura escolar começou a ser revelada em seus contornos mais gerais e embrionários. Demonstramos de que forma a Escola Técnica Agrícola de Jales surgiu enquanto instituição planejada, pensada e formada para atender aos anseios da classe ruralista

dos pequenos proprietários da região de Jales/SP. Entretanto, ela não somente atendeu aos interesses dessa classe, mas também, conforme mostrado na pesquisa, a Escola Agrícola de Jales permitiu favorecer a demanda por formação educativa de inúmeros filhos de agricultores no município e de municípios circunvizinhos, que eram, em sua maioria, pobres. Ao mesmo tempo, foi espaço de formação de jovens para o trabalho, através do ensino/instrução, educação e profissionalização técnica, que capacitou homens e mulheres para atuarem em diversos setores na sociedade.

Com o estudo dos documentos, foi possível realizar uma análise interpretativa da cultura escolar pelos aspectos técnico, burocrático, organizacional e regimental. Essa investigação sinalizou os caminhos que a escola seguiu na temporalidade abordada e também tornou possível o vislumbre dos contornos institucionais que lhe conferiam identidades em sua singularidade enquanto instituição agrícola.

Ao avançar a discussão, deslocamo-nos da criação da escola e de sua constituição burocrática para a análise do cotidiano escolar e para o campo das representações a partir dos registros documentais e fotográficos encontrados.

Constatamos que as representações da escola, das salas de aula, dos professores e demais aspectos da instituição deram-se de várias maneiras, por vários focos e ângulos. Foram representados como lugares de conflito e harmonia convivendo, como espaço de aprendizagens; espaço disciplinar, autoritário, bom, estimulante. Mais que um *locus* de divulgação de saberes científicos, a escola mostrou-se ser um lugar de práticas cotidianas inventivas, local de produção de valores, de atitudes. Em meio às atividades pedagógicas e rotineiras, a escola produziu identidades na vida dos sujeitos que atuaram nela e em sua própria trajetória no tempo.

A cultura escolar desenvolvida pela Escola Técnica Agrícola de Jales foi marcada por persistências, continuidades e alterações. Verificamos persistência porque era uma escola agrícola e, dessa forma, seguia orientações. Continuidade porque os docentes desenvolviam ensinamentos que atendiam às aspirações da agropecuária do estado de São Paulo, o que determinou uma cultura escolar agrícola específica. Assim, no interior da escola, produziam-se maneiras de pensar e atuar que oportunizaram estratégias e condutas aos sujeitos envolvidos e comprometidos com as práticas escolares, fatos que possibilitaram o desenvolvimento de uma personalidade agrícola. No que se refere às alterações organizacionais, foram necessárias nas situações em que a mudança legal ou o regimento exigiam.

Claramente evidenciamos na singularidade da cultura escolar agrícola dessa instituição uma coexistência de aspectos formativos, a partir de práticas e de treinamentos específicos. A organização interna da escola era marcada pela disciplina, pelas rotinas diárias e pela uniformização de condutas e posturas.

Com a tarefa e o desafio de realizarmos este estudo – pesquisadora em formação –, percebemos que a Escola Técnica Agrícola de Jales teve (e ainda tem) importante papel no processo de formação de jovens do noroeste paulista, pois apresentou preocupação quanto às finalidades objetivadas à formação de técnicos para atuarem no mundo do trabalho. É possível afirmar que a Escola Agrícola teve a influência dos interesses de uma classe econômica e política que vislumbrava seus projetos e resultados por meio do discurso de referência e qualidade. Paradoxalmente, o que observamos nos documentos oficiais foram os possíveis conflitos internos e externos, cujas evidências foram percebidas nos registros que enfatizavam as dificuldades enfrentadas na insuficiência de provimentos, maquinários, equipamentos, quadro de pessoal e recursos financeiros.

Com base nesta investigação, vislumbramos contribuir para a pesquisa em história da educação no estado de São Paulo por meio da disponibilidade de novos dados e fontes documentais organizadas, com potencialidade para diversos estudos nesse campo.

Realizadas essas considerações, esclarece-se que inúmeros são os olhares possíveis sobre uma instituição educativa, especialmente quanto aos aspectos da sua cultura escolar, de forma que eles não se esgotam nos limites de uma dissertação; portanto, esgotá-los está longe de ser a pretensão deste trabalho. Isso posto, tendo em vista a abrangência dessa temática, tornam-se necessários mais estudos, convertendo-se, adiante, em possibilidades de futuras novas pesquisas, com foco especial na História da Cultura Escolar do Ensino Agrícola, um segmento da educação profissional ainda tão pouco observado.

REFERÊNCIAS

- ABDALA, R. D. **Fotografias escolares: práticas do olhar e representações sociais nos álbuns fotográficos da Escola Caetano de Campos (1895 – 1966)**. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.
- ARQUIVO HISTÓRICO DA CÂMARA DOS DEPUTADOS. 2023. Disponível em: <https://arquivohistorico.camara.leg.br/>. Acesso em: 22 jul. 2023.
- BELEZIA, E. **Cooperativa-escola: metodologia para a construção de uma cultura escolar cooperativa?** 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro Universitário Nove de Julho – UNINOVE, São Paulo, 2006.
- BERGAMASCHI, A. C. de A. **Modernizar o campo pelo ensino agrícola: a organização da Escola Agrícola de Barbacena (1933-1964)**. 283 f. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.
- CALAZANS, M. J. C. Para compreender a educação do estado no meio rural – traços de uma trajetória. In: THERRIEN, J.; DAMASCENO, M. N. (orgs.). **Educação e escola no campo**. Campinas: Papirus, 1993.
- CALSAN, E. **A (des)construção do ensino profissionalizante nas escolas técnicas do estado de São Paulo a partir da LDB e Decreto-Lei 2208/97**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2011.
- CAPPELLE, R. V. S. **Por entre memórias e arquivos, interpretações e teceduras: um mergulho no passado do centro federal de educação tecnológica de Rio Pomba/MG (1956-1968)**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2006.
- CAPDEVILLE, G. O Ensino Superior Agrícola no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 72, n. 172, 1 dez. 1991.
- COUTINHO, E. G. **Capitalismo tardio e educação profissional: as escolas agrotécnicas federais mineiras de Barbacena, Rio Pomba e Uberlândia (1940-1970)**. Tese (Doutorado). Universidade Federal de São Carlos, 2012.
- IBGE. **Censo demográfico: dados distritais I** Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Rio de Janeiro: IBGE, 1982. (Volume 1, Tomo 3, Número 17).
- CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, v. 2, p. 177- 229, 1990.
- CUNHA, L. A. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. São Paulo: UNESP, 2000.
- CUNHA, L. A. As agências financeiras internacionais e a Reforma brasileira do Ensino Técnico: a crítica da crítica. In: ZIBAS, D. M. L.; AGUIAR, M. A. S.; BUENO, M. S. S. (org.). **O Ensino Médio e a reforma da educação básica**. Brasília: Plano editora, 2002.

ENCICLOPÉDIA DOS MUNICÍPIOS BRASILEIROS. **Municípios do Estado de São Paulo**. Rio de Janeiro: Editora do IBGE, 1958. (V. 29)

FARIA FILHO, L. M. A legislação educacional como fonte para História da Educação: uma tentativa de interpretação. *In*: FARIA FILHO, L. M. (org.). **Educação, modernização e civilização**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998. p. 89-125.

FARIA FILHO, L. M.; VIDAL, D. G. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, nº 14, maio/jun./jul./ago., 2000.

FIORETTI, K. A. A formação no ensino profissionalizante no segmento do agronegócio: um estudo de caso na ETEC Agrícola de Santa Rita do Passa Quatro. Dissertação. Universidade de São Paulo, Pirassununga, 2019.

FORQUIN, J. C. As abordagens sociológicas do currículo: orientações teóricas e perspectivas de pesquisa. **Educação & Realidade**, v. 21, n.1, p. 187-198, 1996. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71652>. Acesso em: 02 jul. 2024.

FONSECA, C. S. **História do ensino industrial no Brasil**. Rio de Janeiro: Escola Técnica, 1961.

FLORES, Daniel Garcia. **Construindo uma gestão participativa no Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza - Unidade Amim Jundi**. Marília, 2003. 161f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2003.

GOODSON, I. F. **A construção social do currículo**. Lisboa: Educa, 1997.

GOODSON, I. F. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis: Vozes, 2018.

HUBER, L.; *et al.* **Jales 70 anos – memórias e histórias**. Jales: Léo Huber, 2013.

INFORME DEMOGRÁFICO. **Migração no interior do Estado de São Paulo**. Convênio Diretoria Adjunta de Estudos Populacionais, 1990.

JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n. 1, p. 9-44, 2001.

JULIA, D. Disciplinas escolares: objetivos, ensino e apropriação. *In*: LOPES, A.; MACEDO, E. (org.). **Disciplinas e integração curricular: história e políticas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 37-72.

KUENZER, A. **Ensino médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal**. São Paulo: Cortez, 2007.

KOSSOY, B. **Os tempos da fotografia: o efêmero e o perpétuo**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2007.

LE GOFF, J. Documento/Monumento. In: LE GOFF, J. **História e memória**. Campinas: Editora Unicamp, 2003. p. 525-539

LIBÂNEO, J. C. Finalidades educativas escolares em disputa, currículo e didática. 2019. In: LIBÂNEO, J. C.; ECHALAR A. D. L. F.; SUANNO, M. V. R.; ROSA, S. V. L. (org.). **Em defesa do direito à educação escolar**: didática, currículo e políticas educacionais em debate. Goiânia: Editora da UFG, 2019. p. 01-26.

LOPES, R. Primórdios da aprendizagem profissional no Senai. **Pioneiro Memória**, 2019. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/pioneiro/cultura-e-lazer/memoria/noticia/2019/11/primordios-da-aprendizagem-profissional-no-senai-11889884.html>. Acesso em: 22. jul. 2023.

MACHADO, L. M. **Ensino Agrícola no Estado de São Paulo**: introdução ao estudo da relação trabalho-educação. 426 p. Dissertação (Mestrado em Educação). UNESP, Marília, 1992.

MAGALHÃES, J. **Contributo para a história das instituições educativas** – entre a memória e o arquivo. Braga: Universidade do Minho, 1996.

MAGALHÃES, J. P. **Tecendo nexos**: história das instituições educativas. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2004.

MERCURIO, B. M. C. **Integração do ensino técnico ao médio na habilitação profissional em agropecuária no Centro Paula Souza**: limites e contradições. Dissertação (Mestrado). UNESP, Marília, 2021.

MOLINA, R. S. **Escola Agrícola Prática “Luiz De Queiroz” (ESALQ/USP)**: sua gênese, projetos e primeiras experiências – 1881 a 1903. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

MUSEU HISTÓRICO “ARMANDO PEREIRA DA SILVA”. **Folha d’oeste**, 07 nov. 1987 e 18 jan. 1989. Jales, 2023.

NAGLE, J. Educação na Primeira República. In: PINHEIRO, P. S.; *et al.* **O Brasil Republicano**: Sociedade e Instituições (1889-193). 3ª Ed. São Paulo: Difel, 1985. V.2, livro terceiro, cap.7, p. 259-291. (História Geral da Civilização Brasileira; t. III).

NICOLINI, E. H. **Desafios da implantação das diretrizes curriculares nacionais para a educação ambiental na educação profissional**: estudo de caso em escola técnica agrícola do Estado de São Paulo. 166 p. Dissertação (Mestrado). Escola Superior de Agricultura “Luiz de Queiroz”, Centro de Energia Nuclear na Agricultura, Piracicaba, 2016.

PASCHOAL, A. D. **Aspectos Históricos da Agricultura Paulista**: Parte 26. São Paulo precisava de uma escola de agricultura: Luiz de Queiroz resolve criá-la. 2019. Disponível em: http://bibliotecaesalq.blogspot.com/2019_06_02_archive.html. Acesso em: 03 ago. 2023.

QUIRINO, R. M. **Classes descentralizadas do Centro Paula Souza na região Metropolitana do Vale do Paraíba e Litoral Norte do Estado de São Paulo**. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional). Centro

Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, São Paulo, 2020. São Paulo: CPS, 2020. Dissertação.

ROMANELLI, O. O. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. 10ª ed. Petrópolis: Vozes, 1988.

SANTOS, J. A. A trajetória da educação profissional. Da Colônia à Primeira República. In: LOPES, M. T; *et al.* **500 anos da Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

SEIXAS, G. M. **Jales, precursores e pioneiros**. Jales: [s.n.], 2003.

SILVA, M. L. **A Reforma da Educação Profissional de nível técnico: impactos e impasses sobre o ensino agrícola no Estado de São Paulo**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2002.

SILVA, M. L. D.; MARQUES, W. A trajetória política e histórico-normativa do ensino técnico da área de agropecuária no estado de São Paulo: a história política de transição por decretos (de 1882 a 2001). **Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, n. 16, p. 81-104, 1º sem 2014.

SCHMIDT, L. M. **A instituição escola numa perspectiva de renovação**. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1989.

SOARES, A. M. D. **Política educacional e configurações dos currículos de formação de técnicos em agropecuária, nos anos 90: regulação ou emancipação?** Tese (Doutorado em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade). Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2003.

SOBRAL, F. **A formação do técnico em agropecuária no contexto da agricultura familiar do oeste catarinense**. 2005. 215f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP. 2005.

SOBRAL, F. J. Retrospectiva Histórica do ensino agrícola no Brasil. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Rio Grande Norte, v. 20, n. 1, p. 78-45, 2009.

SÔNEGA, M. J. F. A Fotografia como fonte histórica. **História**, Rio Grande, v. 1, n. 2, p. 113-120, 2010.

SCHULTZ, T. W. **O capital humano: investimentos em educação e pesquisa**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.

TICIANELI, E. **História do ensino público profissionalizante em Alagoas**. 2022. Disponível em: <https://www.historiadealagoas.com.br/historia-do-ensino-publico-profissionalizante-em-alagoas.html>. Acesso em: 03 ago. 2023.

VEIGA-NETO, A. Cultura, culturas e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas: Autores Associados; Rio de Janeiro: ANPEd, n. 23, p. 5-15, maio/ago. 2003.

VEIGA, Cynthia Greive. **História da Educação**. São Paulo: Ática, 2007.

VIEIRA, L. C. **História da educação agrícola do sul de Minas Gerais: a Escola Agrícola de Muzambinho (1948-1985)**. Tese (Doutorado em Educação). UFSCar, São Carlos, 2016.

VIDAL, D. G. Cultura e prática escolares: uma reflexão sobre documentos e arquivos escolares. In: SOUZA, R. F.; VALDEMARIN, V. T. (orgs.). **A cultura escolar em debate: questões conceituais, metodológicas e desafios para a pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 3-30.

VIÑAO FRAGO, A. Historia de la educación e historia cultural. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 0, p.63-82, set./dez.1995.

VIÑAO FRAGO, A. Do espaço escolar e da escola como lugar: propostas e questões. In: VIÑAO FRAGO, A.; ESCOLANO, B. **Currículo, espaço e subjetividade**. Rio de Janeiro: DPA, 2001.

VIÑAO FRAGO, A. **Sistemas Educativos, Culturas Escolares y Reformas: continuidades y cambios**. Madrid: Morata. 2002.

VIÑAO FRAGO, A.; ESCOLANO, B. **Currículo, espaço e subjetividade**. Rio de Janeiro: DPA, 2001.

RESEARCHGATE. **Região Geográfica Imediata de Jales**. Disponível em: https://www.researchgate.net/figure/Location-of-Jales-region-in-the-state-of-Sao-Paulo-Brazil_fig2_305471606. Acesso em: 20 fev. 2024.

LEGISLAÇÃO FEDERAL E ESTADUAL

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, Presidência da República, 1937. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm. Acesso em: 10 set. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909**. Crêa nas capitães dos Estados da Republica Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primario e gratuito. Rio de Janeiro, 1909.

BRASIL. **Decreto nº 8.319, de 20 de outubro de 1910**. Criou o Ensino Agrônômico, a cargo do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, abrangendo cursos nas áreas de agricultura, medicina veterinária, zootecnia e indústrias rurais. Rio de Janeiro, 1910. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-8319-20-outubro-1910-517122-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso: 10 set. 2022.

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, 1937.

BRASIL. **Decreto nº 982, de 23 de dezembro de 1938**. Cria a Superintendência do Ensino Agrícola – SEA. Rio de Janeiro, 1938. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decllei/1930-1939/decreto-lei-982-23-dezembro-1938-350702-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso: 10 set. 2022.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 2.832, de 4 de dezembro de 1940.** Modifica o art. 16 do Decreto-Lei nº 982, de 23 de dezembro de 1938. Rio de Janeiro, 1940. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-2832-4-dezembro-1940-412847-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso: 10 set. 2022.

Brasil. **Decreto Federal nº 4.127, de 25 de fevereiro de 1942.** Estabelece as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial. Diário Oficial da União. Rio de Janeiro, 25 fev. 1942. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4127-25-fevereiro-1942-414123-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 18 set. 2022.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942.** Lei orgânica do ensino secundário. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>. Rio de Janeiro, 1942. Acesso em: 10 set. 2022.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 9.613, de 20 de agosto de 1946.** Lei Orgânica do Ensino Agrícola, estabelece a classificação dos estabelecimentos de ensino agrícola. Rio de Janeiro, 1946.

BRASIL. **Decreto nº 47.038, de 16 de Outubro de 1959.** Aprova o Regulamento do Ensino Industrial. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-47038-16-outubro-1959-386194-publicacaooriginal-1-pe.html>. Rio de Janeiro, 1942. Acesso em: 20 nov. 2022.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, estruturando o ensino em 3 graus: primário, médio e superior. Brasília, 1961.

BRASIL. **Decreto nº 60.731, de 19 de maio de 1967.** Transfere para o Ministério da Educação e Cultura os órgãos de ensino do Ministério da Agricultura e dá outras providências. Brasília, 1967. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-60731-19-maio-1967-401466-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 02 set. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 72.434, de 9 de julho de 1973.** Cria a Coordenação Nacional do Ensino Agrícola – COAGRI – no Ministério da Educação e Cultura, atribuindo-lhe autonomia administrativa e financeira e dá outras providências. Brasília, 1973. Disponível em: <https://www.diariodasleis.com.br/legislacao/federal/61106-cria-a-coordenacao-nacional-do-ensino-agricola-coagri-no-ministerio-da-educacao-e-cultura-atribuindo-lhe-autonomia-administrativa-e-financeira-e-da-outras-providencias.html>. Acesso em: 10 set. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 83.935, de 04 de setembro de 1979.** Altera a denominação dos estabelecimentos de ensino que indica. Brasília, 1979. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Atos/decretos/1979/D83935.html. Acesso em: 10 set. 2022.

BRASIL. **Lei nº 7.044, de 18 de Outubro de 1982.** Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. Brasília, 1982.

Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1980-1987/lei-7044-18-outubro-1982-357120-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 28 jan. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 93.613, de 21 de novembro de 1986.** Extingue órgãos do Ministério da Educação, e dá outras providências. Brasília, 1986. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1980-1989/1985-1987/d93613.htm. Acesso em: 10 set. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997.** Regulamenta o §2º do art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec2208.pdf>. Acesso em: 7 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Catálogo Nacional de Cursos Técnicos.** 2014. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=77451-cnct-3a-edicao-pdf-1&category_slug=novembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Centenário da rede federal de educação profissional e tecnológica.** Brasília: s/d. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf. Acesso em: 2 set. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 5.154, de 23 de junho de 2004.** Brasília, 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 2 fev. 2022.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, 1971. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/128525/lei-de-diretrizes-e-base-de-1971-lei-5692-71>. Acesso em: 6 set. 2022.

BRASIL. **Lei nº 6.494, de 7 de dezembro de 1977.** dispõe sobre os estágios de estudantes de estabelecimentos de ensino superior e de ensino profissionalizante do 2º Grau e Supletivo e dá outras providências. Brasília, 1977. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-6494-7-dezembro-1977-366427-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 10 nov. 2024.

BRASIL. **Lei nº 8.028, de 12 de abril de 1990.** Dispõe sobre a organização da Presidência da República e dos Ministérios e dá outras providências. Brasília: 1990. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1990/lei-8028-12-abril-1990-372178-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 11 set. 2022.

BRASIL. **Lei nº 8.948, de 08 de dezembro de 1994.** Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. Brasília, 1994. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1994/lei-8948-8-dezembro-1994-349799-norma-pl.html>. Acesso em: 7 set. 2022.

BRASIL. **Lei nº 11.195, de 18 de novembro de 2005.** Expansão da oferta de educação profissional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111195.htm. Brasília, 2005. Acesso em: 6 set. 2022.

BRASIL. **Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008.** Altera dispositivos da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica.. Brasília, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111741.htm. Acesso em: 7 set. 2022.

BRASIL. **Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Brasil, 2009.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf. Acesso em: 10 set. 2022.

BRASIL. **Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011.** Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec). Brasília, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/12513.htm. Acesso em: 7 set. 2022.

BRASIL. **Lei nº 12.816, de 5 de junho de 2013.** Altera as Leis nºs 12.513, de 26 de outubro de 2011, para ampliar o rol de beneficiários e ofertantes da Bolsa-Formação Estudante, no âmbito do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – PRONATEC. Brasília, 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/12816.htm. Acesso em: 7 set. 2022.

SÃO PAULO. **Decreto n. 6.604, de 13 de agosto de 1934.** Crea a superintendência de educação profissional e doméstica. Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, 1934. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1934/decreto-6604-13.08.1934.html>. Acesso em: 30 set. 2022.

SÃO PAULO. **Lei nº 2.663, de 21 de janeiro de 1954.** Transforma em escolas artesanais ou escolas de iniciação agrícola os atuais cursos práticos de ensino profissional, criados nos moldes do Decreto-lei n. 16.108, de 14 de setembro de 1946, e dá outras providências. São Paulo, 1954 Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1954/lei-2663-21.01.1954.html> Acesso em: 27 jan. 2023.

SÃO PAULO. **Decreto nº 24.809, de 25 de julho de 1955.** Dispõe sobre a administração, pela Secretaria da Agricultura, de bens de várias Escolas Agrícolas do Departamento de Ensino Profissional. São Paulo, 1955 Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1955/decreto-24809-25.07.1955.html>. Acesso em: 7 jan. 2023.

SÃO PAULO. **Decreto nº 51.094, de 16 de dezembro de 1968.** Dispõe sobre expansão do ensino agrícola. São Paulo, 1968. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1968/decreto-51094-16.12.1968.html>. Acesso em: 27 jan. 2023.

SÃO PAULO. **Decreto-Lei de 6 de outubro de 1969.** Cria, como entidade autárquica, o Centro Estadual de Educação Tecnológica de São Paulo e dá providências correlatas. São Paulo, 1969. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto.lei/1969/decreto.lei-0-06.10.1969.html>. Acesso em: 7 set. 2022.

SÃO PAULO. **Lei nº 952, de 30 de janeiro de 1976.** São Paulo: Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, 1976. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1976/lei-952-30.01.1976.html>. Acesso em: 7 set. 2022.

SÃO PAULO. **Deliberação CEE 29/82.** Implantação da Lei n.º 7.044/82, que altera dispositivos da Lei n.º 5.692/71. São Paulo, 1982. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/notas/delcee29_1982.htm. Acesso em: 29 jan. 2023.

SÃO PAULO. **Decreto nº 28.625 de 1º de agosto de 1988.** Dispõe sobre a criação de Escolas Técnicas Estaduais de 2.º Grau nos municípios que especifica e dá outras providências São Paulo, 1988. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1988/decreto-28625-01.08.1988.html>. Acesso em: 28 jan. 2023.

SÃO PAULO. **Decreto nº 34.032, de 22 de outubro de 1991.** Dispõe sobre a transferência da Divisão de Supervisão e Apoio às Escolas Técnicas Estaduais da Secretaria da Educação para a Secretaria de Ciência, Tecnologia e Desenvolvimento Econômico e dá 104 providências correlatas. Diário Oficial [do] Estado de São Paulo, São Paulo, v. 101, n. 201, p. 1, 23 out. 1991. Poder Executivo, Seção 1.

SÃO PAULO. **Decreto 37.735, de 27 de outubro de 1993.** Autoriza a transferência das Escolas Técnicas Estaduais para o Centro Estadual de Educação Tecnológica “Paula Souza” – CEETEPS e dá providências correlatas. São Paulo, 1993. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1993/decreto-37735-27.10.1993.html>. Acesso em: 7 set. 2022.

SÃO PAULO. **Decreto nº 38.703, de 31 de maio de 1994.** Altera denominação de unidades escolares a que se referem os anexos I e I do Decreto nº 37.735, de 27 de outubro de 1993. São Paulo, 1994. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1968/decreto-51094-16.12.1968.html>. Acesso em: 28 jan. 2023.

SÃO PAULO. **Decreto nº 44.500, de 08 de dezembro de 1999.** Altera a redação do dispositivo do Decreto 38.703, de 31/05/1994. São Paulo, 1999. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1999/decreto-44500-08.12.1999.html>. Acesso em: 28 jan. 2023.

JALES. Poder Executivo. **Decreto nº 1.546/90.** Declara de utilidade pública para fins de desapropriação, imóvel necessário à escola rural. Diário Municipal. Jales, página 3, 1990.

DOCUMENTOS CONSULTADOS

ARNONI, Eteocles. **Ofício nº 37/89**. Sr. Secretário Dr. Chopin Tavares de Lima. Assunto: Solicita Instalação de ETAESG. Jales, 20 de fevereiro de 1989. Acesso: Arquivo escolar.

ESCOLA TÉCNICA AGRÍCOLA DE JALES. **Arquivo Memorialista “Escola Técnica Agrícola de Jales”**. 1993.

ESCOLA TÉCNICA AGRÍCOLA DE JALES. **Escrituração Contábil**. 1992.

ESCOLA TÉCNICA AGRÍCOLA DE JALES. **Livros de Atas de Conselho de Classe**. 1989-1996.

ESCOLA TÉCNICA AGRÍCOLA DE JALES. **Calendários Escolares**. ETAESG – Escola Técnica Agrícola Estaduais de 2º Grau de Jales. Jales, 1989-1996. Arquivo Escolar.

IBGE. **Anuário Estatístico do Brasil**: de 1990. Rio de Janeiro: IBGE. 1960. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/20/aeb_1960.pdf. Acesso em: 25 jun. 2023

JURAMENTO PROFERIDO PELOS FORMANDOS. **Escola Técnica Agrícola de Jales**. Jales, dezembro de 1991. Arquivo Escolar.

Relatório Semestral. **Escola Técnica Agrícola Estadual de 2º Grau de Jales**. Jales, 1991. Arquivo escola.

INSTITUIÇÕES, ACERVOS E SITES CONSULTADOS

BANCO DE DADOS CETEC

Disponível em: <http://bdcetec.cpscetec.com.br/index.php?page=index>.

BIBLIOTECA USP/ESALQ

Disponível em: http://bibliotecaesalq.blogspot.com/2019_06_02_archive.html.

CÂMARA DOS DEPUTADOS

Disponível em: <https://arquivohistorico.camara.leg.br/>.

CAPES – CATÁLOGO DE TESES E DISSERTAÇÕES

Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>.

CENTRO PAULA SOUZA

Disponível em: www.centropaulasouza.com.br.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA ESTATÍSTICA

Disponível em: <https://portaldemapas.ibge.gov.br/portal.php#homepage>.

IBGE - BIBLIOTECA

Disponível em:

<https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/bibliotecacatalogo?view=detalhes&id=771>.

HISTÓRIA DE ALAGOAS

Disponível em: <https://www.historiadealagoas.com.br/historia-do-ensino-publico-profissionalizante-em-alagoas.html>.

LICEU DE ARTES E OFÍCIO

Disponível em: <http://www.liceudearteseoficios.com.br>.

PREFEITURA MUNICIPAL DE JALES

Disponível em: <https://www.jales.sp.gov.br/>.

SENAI NOTÍCIAS

Disponível em: <https://senaiac.org.br/index.php/imprensa/noticias/209-senai-referencia-mundial-em-educacao-profissional.html>.

ANEXO – AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA



PARECER TÉCNICO

Nº do Processo: 136.00159200/2023-55

Interessado: Unidade do Ensino Médio e Técnico (CETEC)

Assunto: Solicitação de autorização para realização de pesquisa acadêmica - Kênia Alexandra Batista Gonzales

Histórico: Em 19.12.2023, a Profa. Kênia Alexandra Batista Gonzales, que está cursando Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – Unidade de Paranaíba, encaminhou o expediente de atendimento, solicitando autorização para pesquisa acadêmica, por meio da coleta de dados sobre a cultura escolar da Etec Dr. José Luiz Viana Coutinho - cidade de Jales, em sua base de registros (arquivo morto). Em 02.01.2024, a área da Gestão Pedagógica (Geped), do Grupo de Supervisão Educacional (GSE) analisou a documentação referente ao pedido de autorização de pesquisa e solicitou o encaminhamento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). O documento foi enviado no mesmo dia (SEI 001627087). O Expediente foi encaminhado e esta área de Gestão Pedagógica procedeu com a análise requerida.

Análise: De acordo com a documentação, os objetivos da pesquisa documental são investigar aspectos da cultura escolar na Escola Agrícola de Jales entre 1988 e 1996, buscando compreender como se desenvolveram práticas educativas e culturais que deram forma à história da escola, analisando singularidades referentes às diversas interlocuções internas e externas da instituição, seu modelo pedagógico, estrutura a partir das legislações que lhe deram legitimidade, inventariando sua cultura escolar, as práticas educativas e o cotidiano escolar da instituição a partir das memórias da escola. Entre os documentos, a docente acrescentou o projeto de pesquisa, requerimento da universidade e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Parecer conclusivo: Após análise da solicitação da Profa. Kênia Alexandra Batista Gonzales, a Área de Gestão Pedagógica do Grupo de Supervisão Escolar manifesta-se favoravelmente à realização da pesquisa por meio da coleta de dados sobre a cultura escolar da Etec Dr. José Luiz Viana Coutinho, em suas bases de registros (arquivo morto).

Submeta-se à apreciação da Coordenadoria do Ensino Médio e Técnico e, se de acordo, encaminhe-se para a unidade de ensino, para que esta adote as providências sequenciais.

São Paulo, na data da assinatura digital.

PRISCILA CRISTINA PAIERO
Gestor de Supervisão Educacional - Substituto

JULIANA DE SOUZA RAMOS
Coordenador de Projetos



Documento assinado eletronicamente por **Priscila Cristina Paiero, Coordenador de Projetos**, em 03/01/2024, às 09:48, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no [Decreto Estadual nº 67.641, de 10 de abril de 2023](#).



Documento assinado eletronicamente por **Juliana de Souza Ramos, Coordenador de Projetos**, em 03/01/2024, às 09:49, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no [Decreto Estadual nº 67.641, de 10 de abril de 2023](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.sp.gov.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0016281503** e o código CRC **B2897DFB**.

DESPACHO

Nº do Processo: 136.00159200/2023-55

Interessado: Unidade do Ensino Médio e Técnico (CETEC)

Assunto: Solicitação de autorização para realização de pesquisa acadêmica - Kênia Alexandra Batista Gonzales

Estou de acordo com o Parecer Técnico 0016281503.

Devolva-se à Etec Dr. José Luiz Viana Coutinho, de Jales para conhecimento e providências.

São Paulo, 04 de janeiro de 2024.

Almério Melquíades de Araújo
Coordenador do Ensino Médio e Técnico



Documento assinado eletronicamente por **Almério Melquíades de Araújo, Coordenador Técnico**, em 04/01/2024, às 08:29, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no [Decreto Estadual nº 67.641, de 10 de abril de 2023](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.sp.gov.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0016368063** e o código CRC **F525A639**.