



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MARCO ARLINDO AMORIM MELO NERY

**PELOS CAMINHOS DE DEMÉTER: OS APRENDIZADOS AGRÍCOLAS
FEDERAIS E AS POLÍTICAS PARA O ENSINO AGRÍCOLA PRIMÁRIO NO
INÍCIO DO SÉCULO XX (1910 – 1947)**

SALVADOR-BA

2010

MARCO ARLINDO AMORIM MELO NERY

**PELOS CAMINHOS DE DEMÉTER: OS APRENDIZADOS AGRÍCOLAS
FEDERAIS E AS POLÍTICAS PARA O ENSINO AGRÍCOLA PRIMÁRIO NO
INÍCIO DO SÉCULO XX (1910 – 1947)**

Tese de doutorado apresentada como um dos requisitos para a qualificação do curso de doutorado do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia.
Orientadora: Prof^ª Dr^ª Sara Martha Dick

SALVADOR-BA

2010

TERMO DE APROVAÇÃO

MARCO ARLINDO AMORIM MELO NERY

**PELOS CAMINHOS DE DEMÉTER: OS APRENDIZADOS AGRÍCOLAS
FEDERAIS E AS POLÍTICAS PARA O ENSINO AGRÍCOLA PRIMÁRIO NO
INÍCIO DO SÉCULO XX (1910 – 1947)**

**Tese aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em
Educação, Universidade Federal da Bahia, pela seguinte banca examinadora:**

Sara Martha Dick – orientadora _____
Doutora em Educação, Universidade Federal da Bahia
Universidade Federal da Bahia

Lúcia Maria da Franca Rocha _____
Doutora em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Universidade Federal da Bahia

Maria Antonieta de Campos Tourinho _____
Doutora em Educação, Universidade Federal da Bahia
Universidade Federal da Bahia

Jorge Carvalho do Nascimento _____
Doutor em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Universidade Federal de Sergipe

Milton Ramon Pires de Oliveira _____
Doutor em Educação, Universidade Federal do Ceará
Universidade Federal de Viçosa

Salvador, 25 de março de 2010

Dedico este trabalho a todos aqueles que compartilharam comigo os momentos de angústia, tristeza, realizações e alegria que marcaram a construção desta tese, em especial aos meus filhos, Marco e Matheus, e minha esposa, Angélica.

AGRADECIMENTOS

Neste momento aproveito para compartilhar com aqueles que acompanharam minha caminhada até este momento de apoteose:

Aos meus avós maternos (*in memoriam*), Érico e Beatriz, meus eternos referenciais de conduta;

À minha Tia Erbene, por sempre estar disposta a auxiliar quando requerida, mantendo-se presente, mesmo com a distância física;

À minha madrinha e tia-avó, Ceminha, pelo exemplo de luta, determinação e desprendimento que tem demonstrado ao longo dos seus 90 anos de vida;

Aos meus colegas de doutorado, em especial a Obdália, Lucileide, Antônio, Ivan, Marcelo e Disalda, pelos momentos de convívio fraterno ao longo das disciplinas do curso;

À Dona Lita e Seu Icó, familiares que me receberam como a um filho em sua casa e me possibilitaram momentos de descontração ao longo do primeiro ano do doutorado. Jamais esquecerei o que fizeram por mim!!

Aos amigos da Escola Agrotécnica Federal de São Cristóvão (atual IFS), em especial ao Márcio, Herivelto, Marinoé e Reginaldo, que compartilham comigo o sonho de uma escola mais harmônica, organizada e que cumpra com qualidade sua finalidade social;

A Joaquim Tavares da Conceição, amigo de muitas viagens para diversos eventos científicos, com o qual dividi momentos significativos desta pesquisa que ficarão marcados para sempre;

Ao professor Jorge Carvalho, pelo constante incentivo na construção deste trabalho, pelo material de pesquisa disponibilizado e pelas colocações esclarecedoras no momento da qualificação. Agradeço, sobretudo, por ter acreditado em mim no início desta caminhada, antes mesmo do mestrado.

À professora Lúcia Franca Rocha, pelas sugestões do exame de qualificação e, principalmente, pelo carinho, respeito e atenção dispensada a mim durante o Doutorado, nas reuniões do Grupo de História da Educação;

À professora Maria Antonieta Tourinho, pelas indicações do momento da qualificação e pela disponibilização de sua dissertação de mestrado que contribuiu, sobremaneira, com a construção desta tese;

Ao professor Milton Ramon Pires de Oliveira, por ter aceitado compor a banca de defesa e pela torcida demonstrada sempre que nos encontrávamos em eventos, com respeito à elaboração deste trabalho;

À professora Sara Martha Dick, pelo respeito, carinho e atenção dispensados durante todo o processo de orientação. Guardarei, sobretudo, as palavras de incentivo e a presteza com que atendia as minhas solicitações. Agradeço, ainda, a confiança e a forma

dialogada como conduziu a orientação, sempre discutindo os melhores caminhos a serem percorridos;

Aos meus filhos, Marco e Matheus, que suportaram as ausências em virtude de todo o processo de doutoramento e que são minha inspiração, meu combustível para suportar as agruras e desventuras da vida;

À minha querida esposa, Angélica, que suportou a distância, as angústias, as tristezas, as decepções, mas também as conquistas, as realizações e alegrias que o processo de doutoramento proporciona. Muito obrigado pelos incentivos constantes, por acreditar em mim, por estar sempre ao meu lado em todos os momentos. Amo-te demais!

RESUMO

Desde o século XIX eram muitas as preocupações de administradores públicos e grandes fazendeiros quanto ao encaminhamento das políticas agrícolas, principalmente em dois aspectos: a necessidade de crédito e de mão de obra para a manutenção e desenvolvimento das lavouras. A escassez de mão de obra foi um dos temas mais recorrentes nos debates que se estabeleceram ao longo dos oitocentos, principalmente a partir da segunda metade, com o encarecimento e as restrições à utilização do “braço” escravo. Tais debates fizeram com que o Governo Imperial criasse, a partir de então, instituições voltadas à modernização agrícola e à formação de mão de obra especializada, as quais denominou de Imperiais Institutos de Agricultura. Todavia, os discursos voltados para a modernização agrícola e a preparação de mão de obra continuaram ocupando a cena dos debates ainda no Império, durante a realização dos congressos agrícolas do Rio de Janeiro e do Recife. Tais debates ganharam novos contornos com a criação da Sociedade Nacional de Agricultura (SNA), representante de uma parcela da elite agrária que buscava mais espaço na cena política e pela emergência dos agrônomos como detentores do saber científico voltado para as práticas agrícolas. A SNA e os agrônomos cobravam do governo central a criação de uma política agrícola que atendesse as demandas agrícolas, dentre elas a formação de mão de obra. Nesta direção, o governo criou o Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio (1906), e quatro anos depois, a primeira lei de ensino agrícola brasileira (1910), dando origem, dentre outros estabelecimentos, aos Aprendizados Agrícolas Federais, que se destinavam à formação em nível elementar de trabalhadores agrícolas. Tais instituições abarcavam um grande número de atividades, desde a oferta de ensino primário, destinado ao aprendizado dos rudimentos da leitura, escrita e noções de aritmética, passando por práticas extensionistas, como a distribuição de sementes, mudas e maquinários para o desenvolvimento agrícola das regiões onde se localizavam, chegando até práticas embrionárias de pesquisa, com a experimentação de diversas culturas e adaptação de plantas ao solo e clima das diversas regiões. Apesar de existência de Aprendizados de 1910 a 1947, é possível separá-los em duas fases: a primeira, que vai de 1910 a 1934, quando o número de instituições oscilou entre três e oito, e a segunda, de 1934 a 1947, quando o número se estabilizou em doze estabelecimentos. Na primeira fase alguns fatores foram determinantes para o baixo número de estabelecimentos, dentre eles a concorrência de outro modelo de ensino agrícola primário, os Patronatos Agrícolas, que atendiam de uma só vez aos interesses do meio urbano e rural, através da inserção de menores com dificuldade de ajustamento social que viviam perambulando pelas ruas dos grandes centros e eram enviados para essas instituições onde eram iniciados nas práticas agrícolas. Os Aprendizados do segundo período, apesar de consolidados, não tinham a mesma amplitude dos primeiros, desenvolvendo quase exclusivamente atividades voltadas para a formação técnica de sua clientela. Todavia, este período foi marcado pelas disputas entre as pastas da agricultura e da educação pelo controle do ensino agrícola, levando em 1946 a uma nova reformulação do ensino agrícola, a partir da confecção da Lei Orgânica do Ensino Agrícola, que acarretou uma mudança de objetivos, estrutura e nomenclatura dessas instituições no ano de 1947. Desta forma, os Aprendizados Agrícolas fizeram parte de uma política de ensino agrícola que buscou dar respostas às demandas agrícolas, sobretudo aquelas voltadas à preparação de uma mão de obra que modernizasse, desenvolvesse e civilizasse o campo.

Palavras-chave: ensino agrícola; Aprendizado Agrícola; formação técnica; modernização; desenvolvimento; práticas agrícolas

ABSTRACT

Since the nineteenth century there were many concerns of public administrators and large landowners, towards agricultural policies, mainly in two aspects: the need for credit and manpower for the maintenance and development of crops. The shortage of manpower was one of the most recurrent themes in the debates that were established over the eight hundred, mostly from the second half, with price increasing and restrictions on the use of slave "arm". Such discussions led the Imperial Government to create, since then, institutions dedicated to agricultural modernization and training of skilled manpower, which were called the Imperial Institutes of Agriculture. However, the speeches focused on agricultural modernization and manpower training kept occupying the scene of debates still in the Empire, during the agricultural congress in Rio de Janeiro and Recife. These debates gained new contours with the creation of the National Agricultural Society (SNA), representing a portion of the landowners elite who sought more space on the political scene and the emergence of agronomists as repositories of knowledge and science-oriented agricultural practices. The SNA and the agronomists reclaimed from the central government the creation of an agricultural policy that would meet agricultural demands, among them the formation of manpower. In this sense, the government created the Ministry of Agriculture, Trade and Industry (1906), and four years later, the first law of Brazilian agricultural education (1910), resulting, among other establishments, the Federal Agricultural Apprenticeships, which were destined for training, in elementary level, agricultural workers. Such institutions comprehend a wide range of activities, from the provision of primary education, for learning the rudiments of reading, writing and basic arithmetic, through extension practices, such as distribution of seeds, plants and machinery for the agricultural development of the regions where they were located, reaching even the embryonic practice of research, experimentation with different cultures and adaptation of plants to soil and climate of various regions. Although there Apprenticeships from 1910 to 1947, you can split them into two phases: the first, which goes from 1910 to 1934, when the number of institutions varied from three to eight, and the second, from 1934 to 1947, when the number stabilized at twelve Institutions. In the first phase there were some factors that were decisive for the low number of Institutions, among them a competition for another type of primary agricultural education, the Agricultural Employers, who attended at the same time to the urban and rural interests, by including children with social adjustment difficulty that lived along the streets of large cities and were sent to these institutions where they were initiated into farming. Apprenticeships of the second period, although consolidated, didn't have the same amplitude of the first, developing activities geared almost exclusively to the technical training of their clientele. However, this period was marked by disputes between the Agriculture and Education Cabinets for the control of agricultural education, leading in 1946 to a revised agricultural education from the making of the Organic Law of Agricultural Education, which led to a change of goals, structure and nomenclature of these institutions in 1947. Thus, the Agricultural Apprenticeships were part of a general agricultural policy that sought to give answers to the farming demands, particularly those related to preparing a workforce that would modernize, develop and civilize the countryside.

Keywords: agricultural education; agricultural Learning; technical training, modernization, development, agricultural practices

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Ministros da Agricultura, Comércio e Obras Públicas entre 1861 e 1889	47
Quadro 2 - Organização e atribuições do MAIC (1909-1915)	57
Quadro 3 - Dirigentes do MAIC entre 1909 e 1947	64
Quadro 4 - Docentes da ESAMV 1913	72
Quadro 5 - Cursos ambulantes criados até 1913	79
Quadro 6 - Cursos ministrados nos Postos Zootécnicos	84
Quadro 7 - Programa dos Aprendizados Agrícolas Federais	106
Quadro 8 - Vencimento do Pessoal dos Aprendizados Agrícolas (1910)	113
Quadro 9 - Programa do Aprendizado Agrícola de Barbacena (1911)	118
Quadro 10 - Horários do AA de Barbacena (1911)	119
Quadro 11 - Aprendizados Agrícolas criados entre 1910 e 1912	120
Quadro 12 - Produção da Indústria Agrícola do AA de Barbacena (1915)	140
Quadro 13 - Produção e renda líquida dos AAs entre 1913 e 1931	145
Quadro 14 - Analfabetismo no Brasil em 1920	151
Quadro 15 - Resultados dos exames do curso primário realizados no AA de Satuba no ano de 1926	152
Quadro 16 - Número de alunos por estabelecimento entre 1912 e 1931	156
Quadro 17 - Número de mulheres e homens matriculados no AA de Juazeiro entre 1919 e 1924	159
Quadro 18 - Trabalhos práticos realizados pelos alunos do AA de Barbacena	162
Quadro 19 - Ocupações dos egressos do AA de Barbacena de 1910 a 1923	177
Quadro 20 - Relação dos Patronatos Agrícolas em funcionamento entre os anos de 1918 e 1924	183
Quadro 21 - Rede de Patronatos Agrícolas Federais e número de alunos entre os anos de 1918 e 1925	183

Quadro 22 - Número de Aprendizados Agrícolas Federais e número de alunos entre os anos de 1912 e 1931	184
Quadro 23 - Proposições do diretor de Ensino Agrícola para os Aprendizados Agrícolas	204
Quadro 24 - Patronatos transformados em Aprendizados (1934)	206
Quadro 25 - Estrutura curricular do Curso de Ensino Agrícola Básico (1943)	218
Quadro 26 - Estrutura curricular do Curso de Ensino Rural (1943)	219
Quadro 27 - Denominação e localização dos Aprendizados Agrícolas em 1934	229
Quadro 28 - Sedes do AA Nilo Peçanha	241
Quadro 29 - Cursos oferecidos pelos Aprendizados Agrícolas	256
Quadro 30 - Número de alunos internos nos Aprendizados Agrícolas nos anos de 1935, 1938, 1939, 1940 e 1942	261
Quadro 31 - Custo médio dos alunos dos Aprendizados Agrícolas em 1935	263
Quadro 32 - 1º Ciclo do Ensino Agrícola, cursos de formação, duração e tipos de estabelecimentos	267
Quadro 33 - 2º Ciclo do Ensino Agrícola, cursos de formação, duração e tipos de estabelecimentos	269
Quadro 34 - Rede Federal dos estabelecimentos de ensino agrícola em 1947	272

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Vista geral do Aprendizado dr. Bernardino de Campos (1905)	90
Figura 2 - Alunos em trabalho do cultivo de arroz no Aprendizado Agrícola dr. Bernardino de Campos	92
Figura 3 - Vista da construção do prédio central do Imperial Instituto Agrícola da Bahia (Escola Agrícola da Bahia), onde funcionou o AA da Bahia	122
Figura 4 - Planta dos edifícios a serem construídos nos Aprendizados Agrícolas de Guimarães-MA, São Simão-SP e Tubarão-SC, ano 1912	123
Figura 5 - Projeto de edifício-internato para os AAs de Guimarães-MA, São Simão-SP e Tubarão-SC, ano 1912	124
Figura 6 - Vista do prédio central do Aprendizado Agrícola de Barbacena (Escola Agrícola de Barbacena), ano 1940	126
Figura 7 - Vista do prédio do Aprendizado Agrícola de Tubarão-SC, ano 1913	128
Figura 8 - Antigo edifício do AA de São Luiz das Missões	129
Figura 9 - Meninos e meninas em atividade cívica no AA de Juazeiro, ano 1920	158
Figura 10 - Meninas em aula de ginástica sueca no AA de Juazeiro, ano 1920	172
Figura 11 - Vista do prédio principal do Patronato Agrícola Rio Branco, que foi transformado no AA da Bahia	207
Figura 12 - Residência do diretor do Aprendizado Agrícola Gustavo Dutra	216
Figura 13 - Vista parcial das residências dos servidores do Aprendizado Agrícola Gustavo Dutra	217
Figura 14 - Vista do prédio principal do Patronato Agrícola Manoel Barata, depois Aprendizado Agrícola Manoel Barata, na cidade de Outeiro-PA	233
Figura 15 - Prédio da administração e casa do diretor do Patronato Agrícola Vidal de Negreiros, depois AA Vidal de Negreiros	234
Figura 16 - Vista do prédio principal do Aprendizado Agrícola Floriano Peixoto	237

Figura 17 -Vista do prédio principal do Patronato Agrícola São Maurício que deu origem ao AA de Sergipe, s/d	238
Figura 18 -Vista do prédio da Fazenda Pinheiro, onde funcionou o AA Nilo Peçanha, a partir de 1941	242
Figura 19 -Vista do prédio principal do Aprendizado Agrícola Visconde de Mauá	244
Figura 20 -Vista da residência do diretor do AA Visconde da Graça, construída em 1942	246
Figura 21 -Vista do prédio principal do AA Gustavo Dutra	248
Figura 22 -Alunos do AA Gustavo Dutra em atividade de campo	251
Figura 23 -Turma de alunos do AA Gustavo Dutra	258
Figura 24 -Dia de colheita no AA Visconde de Mauá	259
Figura 25 -Rebanho bovino leiteiro do AA Gustavo Dutra	260
Figura 26 -Alunos do AA Vidal de Negreiros	261
Figura 27 -Dormitórios dos AAs Visconde de Mauá-MG e Benjamin Constant-SE na década de 1940	262

LISTA DE SIGLAS

AA – Aprendizado Agrícola

CBAR – Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais

CNEPA – Centro Nacional de Ensino e Pesquisas Agronômicas

DEA – Diretoria de Ensino Agrícola

DNPA – Departamento Nacional de Produção Animal

DNPM – Departamento Nacional de Produção Mineral

DNPV – Departamento Nacional de Produção Vegetal

EAB – Escola Agrícola da Bahia

ENA – Escola Nacional de Agronomia

ESALQ – Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiróz

ESAMV – Escola Superior de Agricultura e Medicina Veterinária

IGHB – Instituto Geográfico e Histórico da Bahia

IIAA – *Institute of Inter-american Affairs*

LOEA – Lei Orgânica do Ensino Agrícola

MA – Ministério da Agricultura

MACOP – Ministério da Agricultura, Comércio e Obras Públicas

MAIC – Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio

MES – Ministério da Educação e Saúde

MIVOP – Ministério da Indústria, Viação e Obras Públicas

MTIC – Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio

NA – Núcleo de Agricultura

NIR – Núcleo de Indústrias Rurais

NZ – Núcleo de Zootecnia

RMA – Relatório do Ministério da Agricultura

RMACOP – Relatório do Ministério da Agricultura, Comércio e Obras Públicas

RMAIC – Relatório do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio

RMF – Relatório do Ministério das Finanças

RMIVOP – Relatório do Ministério da Viação e Obras Públicas

SA – Seção de Administração

SAE – Seção de Administração Escolar

SBA – Sociedade Brasileira de Agronomia

SDE – Seção de Difusão Educativa

SEA – Superintendência do Ensino Agrícola

SEAV – Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário

SEP – Seção de Ensino e Pesquisas

SF – Seção de Fiscalização

SIA – Serviço de Informação Agrícola

SNA – Sociedade Nacional de Agricultura

SPILTN – Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais

TA – Turma de Administração

SUMÁRIO

Introdução: “À PROCURA DE SOLO FÉRTIL”	17
Capítulo I – PREPARANDO A TERRA, ESCOLHENDO OS GRÃOS: CONSTITUIÇÃO E IDEIAS DAS LEIS DE ENSINO AGRÍCOLA	30
1.1. Os “donos” do saber de Deméter: agrônomos, ciências agrícolas e ensino agrícola	42
1.2. “Por Deméter, pelo campo”: a SNA e a construção das políticas agrícolas no início do século XX	50
1.3. A representação de Deméter no Estado: constituição e disputas em torno do MAIC	60
1.4. As leis de Deméter: criação e regulamentação do ensino agrônômico	67
Capítulo II – SEMEANDO A TERRA, CONSTRUINDO CAMINHOS	89
2.1. As Leis de Deméter para os Aprendizados	95
2.2. Templos de Deméter: os primeiros Aprendizados Agrícolas Federais	115
2.3. As práticas de Deméter: as atividades produtivas nos primeiros Aprendizados Agrícolas	135
2.4. Ensinamentos e aprendizes de Deméter: os cursos e os discentes dos Aprendizados	150
2.5. “O rapto de Perséfone”: a hegemonia dos Patronatos sobre os Aprendizados	178
2.6. Antecedentes do retorno de Perséfone: fatores intervenientes na construção de novas políticas para o ensino agrícola primário	191
Capítulo III – COLHENDO OS FRUTOS, CONSOLIDANDO O MODELO: A PRIMAVERA DOS APRENDIZADOS	201
3.1. As novas leis de Deméter para os Aprendizados	214
3.2. Disputas pelo comando das políticas de Deméter	222
3.3. Os novos templos de Deméter: os Aprendizados Agrícolas após 1934	228
3.4. Aprendizes e aprendizagens dos “novos templos de Deméter”	250
3.5. De Deméter a Ceres: as transformações e permanências do ensino	264

agrícola com a LOEA

Considerações Finais: “TEMPO DE COLHEITA”	273
Fontes	281
1. Páginas da <i>web</i>	281
2. Documentos da República	282
3. Legislações federal e estadual	284
4. Periódicos	289
Referencial Bibliográfico	291

INTRODUÇÃO: “À PROCURA DE SOLO FÉRTIL”

Desde o século XIX eram grandes os debates em torno de um aproveitamento mais racional da terra, como também de todas as atividades ligadas à vida no campo (MENDONÇA, 1997 e 1998). Com o intuito de responder a tais anseios, foram criados, ainda durante o Império, alguns Institutos Agrícolas, sendo o mais bem sucedido destes empreendimentos o Imperial Instituto Agrícola da Bahia.

No entanto, tais institutos recebiam críticas de frações da elite agrária que entendiam ser a formação prestada por eles marcadamente livresca. Isto fez com que órgãos como a Sociedade Nacional de Agricultura (SNA), além de administradores públicos, buscassem a criação de instituições agrícolas de caráter prático que se voltassem para uma formação primária e média. O intuito, neste caso, seria o de formar o trabalhador agrícola, aquele que seria responsável por dinamizar a agropecuária brasileira. Para tanto, vislumbrando a formação profissional agrícola em nível primário, foram criados, na segunda década dos novecentos, os Aprendizados Agrícolas.

Este estudo buscou refletir sobre as finalidades dos Aprendizados Agrícolas e a formação por eles prestada. Com a intenção de responder a tais anseios, utilizar-me-ei de relatórios ministeriais, relatórios de alguns administradores dessas instituições, do Regulamento Geral direcionado para os Aprendizados, de decretos, leis, jornais e toda fonte que me possibilite uma visão mais ampla sobre o objeto em face. O estudo está compreendido entre 1910, ano de publicação do Regulamento dessas instituições e de criação dos primeiros estabelecimentos, e 1947, ano posterior ao da publicação da Lei Orgânica do Ensino Agrícola que promoveu a reclassificação dos estabelecimentos de ensino agrícola.

Debruçarmo-nos sobre a história do ensino agrícola é de fundamental importância para que possamos compreender os processos e as práticas educativas utilizadas na formação de crianças e jovens. Estes personagens, por sua vez, durante as primeiras décadas do século XX, participaram ativamente do desenvolvimento agrícola brasileiro, buscando nas instituições escolares um aparato ferramental para utilizar a terra de maneira mais racional e otimizada.

Outro ponto a ser levado em consideração são os poucos trabalhos desenvolvidos sobre tal temática. Neste sentido, temos as produções de Sônia Regina de Mendonça (1997 e 1998) e Nilton de Almeida Araújo (2006), ambos direcionando a atenção para a formação agrícola em nível superior; a produção do professor Jorge Carvalho do Nascimento (2004), sobre os oitenta anos de funcionamento da Escola Agrotécnica Federal de São Cristóvão; o de Joaquim

Tavares da Conceição (2007), que abordou o internato desta escola, e o de Milton Ramon Pires de Oliveira (2003), que versa sobre a rede de Patronatos Agrícolas Federais, criada no Brasil entre 1918 e 1934, instituições que atrelavam o ensino primário agrícola e a assistência aos menores desamparados.

Outrossim, merecem ressalvas análises aligeiradas estabelecidas por pesquisadores que se detiveram em pesquisas amplas sobre a educação brasileira ao longo de décadas. Neste sentido, são exemplares as observações asseveradas por Otaíza de Oliveira Romanelli (1998), nas quais a autora praticamente desmerece a educação profissional na primeira república, e a efetivada pelo pesquisador Jorge Nagle sobre as instituições técnico-profissionais, afirmando que estas se baseavam menos numa ótica educacional e mais “como um plano assistencial aos ‘necessitados da misericórdia pública’: o seu objetivo inequívoco – muitas vezes, explicitamente proposto – era o da regeneração pelo trabalho” (NAGLE, 2001, p. 213). Estas interpretações, de certa forma, marginalizam instituições como as Escolas Profissionais criadas em diversos estados brasileiros, as Escolas de Aprendizes e Artífices e os Aprendizados Agrícolas, por exemplo.

Os Aprendizados Agrícolas foram criados na mesma época das Escolas de Aprendizes e Artífices, estando ambas ligadas ao Ministério da Agricultura Indústria e Comércio. No entanto, os primeiros buscavam formar o trabalhador agrícola; as segundas almejavam a formação do trabalhador urbano. Os Aprendizados foram criados a partir do Decreto nº 8319, de 20 de outubro de 1910, que criou o ensino agrônômico e aprovou o seu regulamento. Tais instituições, a princípio, foram fundadas em três cidades: o de Barbacena, em Minas Gerais; São Luís das Missões, no Rio Grande do Sul, e São Simão, em São Paulo (BRASIL, 1910-1911).

De 1910 a 1934 o número de estabelecimentos criados variou entre oito e três, perdendo espaço para outro modelo de instituição que também ofertava o ensino agrícola primário, que eram os Patronatos Agrícolas, os quais, além da formação de mão de obra agrícola, funcionavam como uma “regeneradora da infância desvalida” (OLIVEIRA, 2003). Todavia, a partir da reforma ocorrida em 1934, os Aprendizados tornaram-se o único modelo de ensino agrícola primário a ser adotado pelo Ministério da Agricultura, passando os Patronatos para a alçada do Ministério da Justiça.

Entre os anos de 1934 e 1947, os Aprendizados Agrícolas foram o modelo de ensino agrícola utilizado em nove estados brasileiros: o Aprendizado Agrícola Vidal de Negreiros – PB; Aprendizado Agrícola Visconde da Graça – RS; Aprendizado Agrícola João Coimbra – PE; Aprendizado Agrícola Floriano Peixoto – AL; Aprendizado Agrícola Nilo Peçanha e

Aprendizado Agrícola Ildefonso Simões – RJ; Aprendizado Agrícola Benjamin Constant – SE; Aprendizado Agrícola Sérgio de Carvalho – BA; Aprendizado Agrícola Visconde de Mauá – MG e Aprendizado Agrícola Gustavo Dutra – MT.

A publicação da Lei Orgânica do Ensino Agrícola, no ano de 1946, estabeleceu um novo direcionamento para o ensino agrícola em todo o país que passou a ser “ministrado em dois ciclos e cada um dos ciclos formados por dois cursos” (CONCEIÇÃO, 2007). O primeiro ciclo de formação compreendia os cursos de Iniciação Agrícola e Mestria Agrícola. Já o segundo ciclo era formado pelos cursos Agrícola Técnico e Agrícola Pedagógico.

Para atender a essa formação, a Lei Orgânica criou novas classificações para os estabelecimentos: escola de iniciação agrícola e escola agrícola para atender à formação do primeiro ciclo e escola agrotécnica para atender aos dois ciclos de formação. Com esta nova classificação, os Aprendizados Agrícolas deixaram de existir, recebendo novos enquadramentos de acordo com a regulamentação dada pelo Decreto nº 9.613, de 22 de janeiro de 1947.

Parto da compreensão de que os estudos históricos são de fundamental importância para que possamos compreender melhor o presente, aprendendo com os atos realizados para que os caminhos a serem seguidos tenham um referencial. A percepção história também nos propicia manter em evidência um sentimento de identidade, de pertencimento, de agente produtor da realidade. Enfim, os trabalhos numa perspectiva histórica refletem as relações estabelecidas entre o indivíduo e a sociedade ao longo dos tempos.

Para compreender o objeto de estudo e traçar as vias que nortearam o encaminhamento deste trabalho, utilizei-me das reflexões estabelecidas pela chamada “Nova História Cultural”, incorporando os seus conhecimentos aos estudos da pesquisa educacional. A “Nova História Cultural” tem seu arcabouço na *Escola dos Annales*, movimento que, segundo Peter Burke (1997), ocasionou uma verdadeira revolução francesa no campo historiográfico. Ainda para o autor,

... a mais importante contribuição do grupo dos *Annales*, incluindo-se as três gerações, foi expandir o campo da história por diversas áreas. O grupo ampliou o território da história, abrangendo áreas inesperadas do comportamento humano e a grupos sociais negligenciados pelos historiadores tradicionais (BURKE, 1997, p. 126).

Esse direcionamento dado pela “Nova História” repercutiu sensivelmente sobre os estudos de História da Educação, permitindo “desnaturalizar” a escola e ampliar o campo investigativo a partir de outros horizontes. As pesquisadoras Clarice Nunes e Marta Maria

Chagas de Carvalho (1993) apresentam algumas dessas alterações analíticas, tais como: a possibilidade de se estudarem recortes específicos para melhor compreender as relações sociais em contraponto às abordagens que visualizavam uma totalidade social; a não aceitação em trabalhar as ideias desvinculadas dos agentes que as produziram, observando suas formas de circulação, através dos impressos; a problematização da abrangência das leis e a sua apropriação no ambiente escolar; as formas como as práticas escolares incorporam outras práticas culturais, “escolarizando” esses saberes, dentre outros elementos.

Essa perspectiva também contribuiu para que os marcos temporais dados aos objetos educacionais não seguissem os já “consagrados” recortes da História Política. Desta forma, romperam com uma tradição historiográfica que via, por exemplo, a mudança do regime monárquico para o republicano como uma ruptura também no plano educacional, como se toda uma prática educacional fosse condicionada pelos fenômenos macropolíticos.

Outra contribuição da “Nova História” para as pesquisas em História da Educação foi a ampliação das fontes, elementos essenciais para a construção do texto histórico. A visão ampliada de fonte já vinha sendo aplicada em alguns estudos de caráter histórico como, por exemplo a obra de Marx sobre o *Dezoito Brumário de Luís Bonaparte*, ou mesmo, no trabalho de Trotski sobre a revolução russa. Contudo, o grupo de historiadores reunidos em torno da *Revista dos Annales* contribuiu para que o “alargamento das fontes” se consolidasse na escrita da história. Uma das passagens mais utilizadas para ratificar a utilização de diversos tipos de fonte na produção historiográfica é a de Lucien Febvre, para o qual:

a História faz-se com documentos escritos, sem dúvida, quando eles existem; mas ela pode fazer-se sem documentos escritos, se os não houver. Com tudo o que o engenho do historiador pode permitir-lhe utilizar para fabricar o seu mel, à falta das flores habituais. Portanto, com palavras. Com signos. Com paisagens e telhas. Com formas de cultivo e ervas daninhas. Com eclipses da Lua e cangas de bois. Com exames de pedras por geólogos e análises de espadas de metal por químicos. Numa palavra, com tudo aquilo que, pertencendo ao homem, depende do homem, serve o homem, exprime o homem, significa a presença, a atividade, os gostos e as maneiras de ser do homem (FEBVRE, 1985, p. 249).

Essa perspectiva permite observar e explicar as diferenças culturais sem um julgamento preliminar através dos recortes sociais, ou seja, é a noção de que as práticas culturais não são necessariamente determinadas por uma divisão de classes sociais. Com isto não quero dizer que esta divisão não exista, mas que não é o elemento central na discussão sobre a cultura. Partindo desse pressuposto, entendo a escola não como uma simples instância de reprodução social, como queria Pierre Bourdieu (1982), mas sim uma instituição que

incorpora os dispositivos e modelos culturais a seu modo, ou seja, adaptando-os às suas necessidades a partir das relações estabelecidas entre os sujeitos constituintes do seu meio (professores, alunos, funcionários, dentre outros).

A partir desse entendimento pretendi observar os Aprendizados Agrícolas Federais e as políticas dirigidas para eles sem estabelecer uma conclusão *a priori*, onde já se determine que eles serviram à manutenção de um determinado *status quo*. Pretendo, portanto, ir além de análises como a estabelecida por Sônia Regina de Mendonça, para a qual a principal finalidade desses estabelecimentos de ensino agrícola seria a de servirem como “viveiros de mão-de-obra”, onde os fazendeiros iriam buscar trabalhadores para as tarefas sazonais, tais como a semeadura e a colheita, em suas propriedades (MENDONÇA, 2006).

Estabeleço como hipótese que os Aprendizados Agrícolas refletiram a perspectiva dos Agrônomos de formarem um campo específico para eles; entendendo por campo um espaço social que possui uma estrutura própria, relativamente autônoma em relação a outros espaços sociais (outros campos), um palco de interações ou um *locus* onde se travam lutas por interesses. O campo se define por objetivos específicos: o campo se estrutura a partir da distribuição desigual de capital social (BOURDIEU, 1998).

Entendo, ainda, que os Aprendizados serviram para hierarquizar os saberes agronômicos, havendo um saber teórico, adquirido nas Escolas Superiores de Agronomia, e um saber prático, voltado à vulgarização de técnicas agrícolas em instituições de ensino agrícola primário. Nesta direção, os Aprendizados configuravam-se como uma das instâncias de manifestação do “poder simbólico”, que os Agrônomos desenvolveram no início do século XX. Segundo Pierre Bourdieu:

O poder simbólico, poder subordinado, é uma forma transformada, quer dizer, irreconhecível, transfigurada e legitimada, das outras formas de poder: só se pode passar para além da alternativa dos modelos energéticos que descrevem as relações sociais como relações de força e dos modelos cibernéticos que fazem delas relações de comunicação, na condição de se descreverem as leis de transformação que regem a transmutação das diferentes espécies de capital em capital simbólico e, em especial, o trabalho de dissimulação e de transfiguração (numa palavra, de *eufemização*) que garante uma verdadeira transubstanciação das relações de força fazendo ignorar-reconhecer a violência que delas encerram objetivamente e transformando-as assim em poder simbólico, capaz de produzir efeitos reais sem dispêndio aparente de energia (1989, p. 15).

Parto, também, da hipótese de que os Aprendizados responderam a um certo ideal “civilizador do campo”. Assim como nos centros urbanos tentava-se forjar o “homem republicano” através da educação, no campo, os Aprendizados refletiram este tipo de

pensamento, vislumbrando a formação de um “novo homem”, que estabeleceria uma relação diferenciada com a terra. Penso, portanto, que estas instituições atendiam a uma visão de progresso, de homogeneização das práticas e técnicas agrícolas, enfim, era um olhar civilizador do campo, entendendo civilização como o sociólogo Norbert Elias:

A ‘civilização’ que estamos acostumados a considerar como uma posse que aparentemente nos chega pronta e acabada, sem que perguntemos como viemos a possuí-las, é um processo ou parte de um processo em que nós mesmos estamos envolvidos. Todas as características distintivas que lhe atribuímos – a existência de maquinaria, descobertas científicas, formas de Estado, ou o que quer que seja – atestam a existência de uma estrutura particular de relações humanas, de uma estrutura social peculiar, e de correspondentes formas de comportamento (1994, p. 73).

No intuito de elucidar tais hipóteses e compreender a trajetória das políticas voltadas para a educação profissional agrícola, especificamente para o ensino agrícola primário, que era desenvolvido pelos Aprendizados Agrícolas Federais, entre os anos de 1910 (ano da criação da publicação da lei que criou estes tipos de estabelecimentos) e 1947 (ano em que, por meio do decreto nº 9.613, de 22 de janeiro, houve uma reclassificação das instituições, deixando de existir os Aprendizados), recorri à Biblioteca Nacional (BN) e ao Arquivo Nacional (AN) no sentido de encontrar documentos do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio desse período e ao site da Universidade de Chicago, que dispõe dos relatórios presidenciais e ministeriais digitalizados. Era meu intuito, ainda, buscar em arquivos de escolas oriundas de Aprendizados Agrícolas, a exemplo das Escolas Agrotécnicas Federais (EAFs) de Barbacena – MG, Satuba – AL e São Cristóvão – SE, dentre outras, documentos que possibilitassem uma visão ampliada sobre o funcionamento dessas instituições, tais como: a clientela atendida, o destino dos egressos, os cursos existentes, dentre outros elementos, como, por exemplo, fotografias que permitissem captar as práticas cotidianas desses Aprendizados.

O intento de visitar os arquivos de antigos Aprendizados, no entanto, não pôde ser efetivado em virtude da escassez de recursos financeiros, visto que a CAPES não concedeu bolsa de estudos em decorrência da adoção de uma cláusula no edital, que impede a concessão de bolsas a alunos que estejam cursando sua pós-graduação em programas situados a menos de 500 quilômetros de sua instituição de origem. Mesmo com esta “pedra no caminho” a pesquisa não poderia parar e, como não dispunha de recursos para as viagens “físicas”, optei por fazer “viagens virtuais”. Desta forma, ingressei numa área relativamente nova, a do uso das novas mídias nos estudos históricos.

No Brasil tal temática ainda é embrionária; porém nos Estados Unidos e na Inglaterra, o uso da informática aplicada à história vem sendo bastante debatida sob a nomenclatura de *Digital History*. A universidade norte-americana George Mason, no Estado da Virgínia, possui um centro voltado para estudos sobre a história e as novas mídias. No continente europeu alguns países começaram a debater esta temática. Na Itália, por exemplo, foi publicado o livro "*Storiografia Digitale*", organizado por Dario Ragazzini, o qual contém textos deste autor, de Serge Noiret, Monica Gallai, Luigi Tomasini e Stefano Vitali, todos estes discutindo os novos desafios e encaminhamentos dos estudos históricos frente à revolução informática (SÁ, 2008; DANTAS, 2005; VITALE, 2004).

Nesse sentido, muitas das fontes utilizadas nesta pesquisa são oriundas do espaço virtual da internet e da variedade de recursos que este "mundo" oferece, tais como os bancos de dados, as redes sociais e os hipertextos, que possibilitam a criação e o compartilhamento do conhecimento histórico.

Buscando maior confiabilidade nas fontes coletadas de *sites* da *web*, sempre que possível, segui as indicações de Kelly Schrum (2003), para a qual o primeiro passo é identificar o autor ou criador do site, sua hospedagem e domínio (.edu, .org, .com, .gov, .net); e as de Smith (2005), que observa a originalidade e responsabilidade do pesquisador no trato das fontes primárias e se a argumentação ou conjunto de argumentos são escritos de modo claro e objetivo.

Além desses cuidados, as fontes oriundas do meio virtual devem passar pelo mesmo rigor metodológico das outras fontes conseguidas em arquivos "convencionais". Desta forma, foi possível localizar relatórios, leis, revistas, livros e imagens em arquivos virtuais, tais como o do Centro de Pesquisa e Documentação da História Contemporânea do Brasil da Fundação Getúlio Vargas; o do *Center for Research Libraries* da Universidade de Chicago, que possui os relatórios presidenciais e ministeriais do Brasil, e o do Sistema de Informações do Congresso Nacional (SICON) pertencente ao Senado, que possui a maioria das leis e decretos brasileiros publicados no período republicano. Neste sentido, a internet tornou-se uma ferramenta indispensável para a realização deste trabalho, no que se refere à localização de fontes para a construção do texto histórico.

Um das fontes coletadas através da internet e de arquivos físicos, como o do Instituto Geográfico e Histórico da Bahia (IGHB), foi a fotografia que neste trabalho teve uma função meramente ilustrativa, apesar de ter o conhecimento de que vários são os pesquisadores, a exemplo de Peter Burke, que atentam para a necessidade de se observarem as fotografias como evidências históricas que necessitam de contextualização, verificando-se quem as

produziu, para quem as produziu, a que se destinavam, dentre outros elementos que levem à desnaturalização das imagens (BURKE, 2004, p. 19-27).

Para Borges, a compreensão da fotografia como um documento de pesquisa histórica:

Equivale a conceber a imagem fotográfica como construção cultural, como código aleatório porque variável conforme o patrimônio cultural de seus produtores. Significa entabular um diálogo entre o visível e o invisível, entre o dito e o não dito, condição *sine qua non* para se explorar os diferentes níveis de análise de uma imagem-documento (BORGES, 2005, p. 111).

Assim, entendo que as fotografias deixaram de ser apenas um reforço textual e passaram a representar elas próprias uma possibilidade de reflexão e de compreensão sobre o fato histórico.

Outras fontes importantes de pesquisa foram (e são) os jornais de circulação local e nacional. Nestas devem ser observadas as condições técnicas de produção e suas funções sociais. Não menos relevante é que o historiador, alicerçado na técnica de análise do discurso, observe os motivos que levaram à decisão de publicação dos fatos, atentando para os destaques dados; identifique o grupo responsável pela linha editorial¹, estabeleça os colaboradores mais assíduos, atentando para a escolha do título e para os textos programáticos; inquiria sobre suas ligações cotidianas com diferentes poderes e interesses financeiros e recorrea a outras fontes para dar conta do processo que envolve a organização, o lançamento e a manutenção do periódico (LUCA, 2006, p. 140-141).

Ainda me utilizei das ditas “fontes clássicas”, como leis, decretos, regulamentos, que versam sobre o funcionamento dos Aprendizados. Todavia, não as alcei a um posto de destaque, isto é, elas não mereceram maior ou menor realce pelo fato de terem a chancela do poder público.

Diante disso, todos os documentos/fontes pesquisados passaram por um processo de crítica, buscando filtrar as informações contidas neles, espelhando-me em Le Goff, para o qual:

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. Só a análise do documento enquanto monumento permite à memória coletiva recuperá-lo e ao historiador usá-lo cientificamente, isto é, com pleno conhecimento de causa (LE GOFF, 1984, p. 102).

Mesmo após a feitura desse exercício, muito do que está contido neste trabalho traz impregnado em si a memória daqueles que produziram os documentos, pois estes, como

¹ Era comum, antigamente, a vinculação dos jornais (impressos) a partidos políticos.

afirma Le Goff, são uma “montagem consciente ou inconsciente da história da época, da sociedade que o produziram, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver (...) a ser manipulado, ainda que pelo silêncio” (1984, p. 103). Diante disto, assumo a mesma postura de Carlo Ginzburg em relação às fontes, para o qual estas “[...] não são nem janelas escancaradas, como acreditam os positivistas, nem muros que obstruem a visão, como pensam os cépticos: no máximo poderíamos compará-las a espelhos deformantes” (2002, p. 44).

Compreendo, entretanto, que mesmo diante dessa possibilidade de “impregnação do olhar” por parte dos documentos/fontes encontrados, o pesquisador, imbuído de um rigor qualitativo, deve observá-los como “objeto de significação” e “objeto de comunicação cultural entre sujeitos”. A compreensão dos documentos como “objetos de significação” aponta para uma análise interna ou estrutural deles. Já o entendimento como “objetos de comunicação” implica uma análise histórico-social do contexto de sua produção.

Apesar de algumas discordâncias que partem do próprio entendimento de História, entendo que para o historiador fazer um bom manuseio dos documentos é necessário observá-los em três dimensões: o intratexto, o intertexto e o contexto. Apropriando-me dos estudos de Barros:

O ‘intratexto’ corresponde aos aspectos internos do texto e implica exclusivamente na avaliação do texto como objeto de significação; o ‘intertexto’ refere-se ao relacionamento de um texto com outros textos; e o contexto corresponde à relação do texto com a realidade que o produziu e que o envolve (BARROS, 2004, p. 137).

Ao percorrer tal caminho, entendo que o pesquisador, mesmo que de forma inacabada, terá conseguido extrair dos documentos os elementos que o possibilitem aproximar-se do passado, estabelecendo ele próprio as relações necessárias para a construção de uma boa narrativa, que seja, sobretudo, coerente e sólida.

Um outro dado é que, seguindo essa lógica, os documentos/fontes, oficiais ou não, dialogam sem que haja uma hierarquização *a priori* da que tenha maior ou menor credibilidade. Tal juízo de valor se dará no decorrer do trabalho, no esforço metodológico do cotejo entre os diferentes tipos de fontes.

Tentei compreender, também, as políticas e encaminhamentos direcionados para e pelos Aprendizados, tendo o entendimento de que

a política escolar não deve se preocupar apenas em examinar separadamente os dois elementos que a definem: a política e a instituição. É indispensável apreender as interações entre as duas ordens de fatos. Isso exige analisar, em

sua singularidade as conjunturas históricas, levando-se em conta as suas dimensões políticas, financeiras, culturais e institucionais (BRIAND e CHAPOLIE, 1994, p. 33).

Tenho clareza, no entanto, de que o trabalho traz, em si, uma visão parcial, inacabada, não só do ponto de vista das fontes, como no que diz respeito às análises estabelecidas, pois, como afirma Carlo Ginzburg, “todo ponto de vista sobre a realidade depende das relações de força que condicionam, por meio da possibilidade de acesso à documentação, a imagem total que uma sociedade deixa de si” (2002, p. 43). Este entendimento coaduna-se com a percepção sociológica de análise da realidade estabelecida por Max Weber, apreendida por Cláudio Marques Martins Nogueira, para o qual

a realidade é entendida como algo infinito, que pode ser apreendido a partir de inúmeros ângulos, mas jamais na sua totalidade ou essência. O conhecimento seria sempre fruto de um recorte particular, da seleção de um conjunto específico de problemas e fenômenos (NOGUEIRA, 1999, p. 2).

Dessa forma, sem o intuito de fazer uma história “acabada”, busquei estabelecer uma comparação entre as políticas educacionais desenvolvidas pelo Ministério da Agricultura e a forma como estas se materializavam no âmbito dos Aprendizados. Para tanto foi necessário ter acesso aos documentos oficiais existentes na Biblioteca Nacional, Arquivo Nacional e aos relatórios e documentos existentes em alguns arquivos de Escolas Agrotécnicas que tiveram sua origem nos Aprendizados Agrícolas Federais.

É importante, ainda, compreender o porquê de o ensino agrícola, mesmo após a criação do Ministério da Educação e Saúde, no ano de 1932, ter continuado subordinado ao Ministério da Agricultura: A quais interesses atendia? A política dos dois ministérios convergiam para uma mesma direção? A estas e outras perguntas tentei responder ao longo do desenvolvimento do trabalho.

Levando-se em consideração a constituição e dinâmica da rede de Aprendizados Agrícolas Federais ao longo de 37 anos (1910-1947), busquei descortinar a construção das políticas para o ensino agrícola primário e a formação pretendida por tais estabelecimentos, a partir da problematização em três capítulos.

O primeiro capítulo, intitulado “Preparando a terra, escolhendo os grãos: constituição e ideias das leis de ensino agrícola primário”, debruçou-se sobre a construção das políticas para o ensino agrícola primário federal, tomando como princípio desta política a confecção da lei nº 8.319, de 20 de outubro de 1910. Neste ínterim, abordei a importância das discussões estabelecidas nos Congressos Agrícolas do Rio de Janeiro e do Recife, ocorridas ainda

durante o Império; a criação da Sociedade Nacional de Agricultura em 1897 e a criação do Ministério da Agricultura Indústria e Comércio no ano de 1906, mas que somente passou a existir de fato em 1909.

Ainda nesse capítulo inicial estabeleci uma discussão acerca da confecção das políticas educacionais para o ensino agrícola primário respondendo a demandas e interesses de uma pequena fração da sociedade, especificamente os grandes proprietários de terras, representados pela Sociedade Nacional de Agricultura (SNA), no sentido de formar mão de obra qualificada para as fainas agrícolas.

Prosseguindo no primeiro capítulo, tentei ressaltar a construção dos discursos de modernidade e desenvolvimento, levando-se em consideração que as políticas para o ensino agrícola baseavam-se em modelos estrangeiros, constituindo, a meu ver, um sistema híbrido, com elementos europeus, principalmente da França, e norte-americanos. Demonstrei, ainda, como a ideia de modernidade e desenvolvimento estava intimamente relacionada à hegemonia do discurso científico. Este discurso, por sua vez, encontrava-se supervalorizado com a difusão dos ideais positivistas no Brasil no início do século XX.

Os ideais positivistas e a hegemonia do discurso científico fizeram com que uma “nova” categoria de profissionais ganhasse espaço no ambiente sócio-político-cultural brasileiro, os agrônomos, que seriam os detentores dos saberes das ciências agrícolas, de modo que a criação do ensino agrícola gerava (ou gerou) uma hierarquização dos saberes agrícolas: o do agrônomo-cientista, o do técnico de nível médio, o do iniciante nas escolas primárias e o do homem do campo, que nada sabia, pois não tinha sido iniciado nas ciências agrícolas. Esta hierarquização dos saberes levava a uma distribuição desigual do capital e consequentemente do poder; neste caso o poder sobre a terra.

Fez parte ainda da ideia desse primeiro capítulo discutir a concepção dos Aprendizados Agrícolas Federais, percebendo-os como agentes civilizadores do campo e, também, como detentores dos ideais de uma corrente filosófica originária nos Estados Unidos da América, chamada de pragmatismo, a qual preconizava que toda a função do pensamento humano seria a de produzir hábitos de ação, e, a meu ver, os Aprendizados correspondem a tal princípio, pois buscavam mudar os hábitos e a relação do homem do campo com a terra, através da adoção de técnicas agrícolas, estabelecendo-se uma “nova” relação “homem/terra”.

No capítulo II, denominado “Semeando a terra, construindo caminhos”, estabeleci uma análise do decreto nº 8.319, de 20 de outubro de 1910, que criou os Aprendizados Agrícolas Federais, buscando esmiuçar seus objetivos e a concepção de formação dada aos

Aprendizados, observando-se a estrutura física, a clientela atendida, o currículo, dentre outros elementos constituintes desses estabelecimentos de ensino.

Procurei, ainda, estabelecer um debate sobre a localização desses estabelecimentos, qual o perfil econômico da localidade onde se encontravam, e quais suas atividades educativas e produtivas. Neste percurso discutirei as críticas desferidas ao modelo e os motivos de sua secularização, haja vista a grande oscilação e decréscimo no número de estabelecimentos entre os anos 1910 e 1934 e a ascensão neste mesmo período de um outro modelo, o dos Patronatos Agrícolas Federais, que tinham um duplo objetivo: a formação agrícola e a regeneração social. Neste sentido, estabelecerei um paralelo entre os Aprendizados Agrícolas e os Patronatos Agrícolas.

No capítulo III, denominado “Colhendo frutos, consolidando o modelo”, refleti sobre a reforma do ensino agrícola ocorrida em 1934, a qual criou um órgão específico dentro do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio (MAIC) para gerenciar o ensino agrícola, a Diretoria de Ensino Agrícola (DEA). Esta reforma demonstrou uma mudança no pensamento dos que confeccionavam as leis, havendo uma retomada do modelo de Aprendizados, consolidando-o. A partir deste momento são criados vários Aprendizados. Neste sentido, discuti sobre a localização destes novos estabelecimentos, o número de alunos e os tipos de atividades desenvolvidas.

Houve, também, a necessidade de se refletir sobre a relação conflituosa entre o recém-criado Ministério da Educação e Saúde (MES) e o MAIC pelo controle dos destinos do ensino agrícola, fato que, no meu entendimento inicial, levou à criação da DEA na reforma do ensino de 1934 e, anos mais tarde, desembocou na confecção da Lei Orgânica do Ensino Agrícola (LOEA). Neste ínterim, observei se houve alguma alteração no que tange ao direcionamento das políticas de ensino agrícola no período que compreende o Estado Novo, entre os anos 1937 e 1945.

Fez-se necessário, também, debater a própria LOEA, pois esta levou a um novo panorama no que concerne à organização no ensino agrícola, dando fim ao modelo de Aprendizados Agrícolas Federais.

Ao longo dos capítulos e subcapítulos deste trabalho tentei, sempre que possível, associar a mitologia de Deméter (Deusa da Agricultura) com as políticas para o ensino agrícola e os Aprendizados Agrícolas Federais, num esforço metafórico.

A mitologia grega buscava explicações para os fatos e situações do cotidiano e deste modo os seus deuses eram responsáveis pela condução dos destinos dos homens. Contudo eram comuns os conflitos entre as divindades e entre estas e os homens. Em um desses

conflitos entre as divindades, naquela que é chamada a “Guerra dos Titãs”, o mundo foi separado em três reinos, o mar ficou a cargo de Poseidon, o mundo subterrâneo (inferno) com Hades e o céu e a terra com Zeus, o deus dos deuses.

As deusas não ficaram responsáveis por nenhum reino, mas por tarefas, ou atividades. Uma dessas deusas, Deméter², ficou responsável pela agricultura e a produção de alimentos, sendo responsável por tudo que brotasse do chão, exceto as oliveiras, que estavam associadas à figura de Atenas, e os feijões, que eram atribuições de Dionísio. A tarefa confiada a Deméter vinculava-a a Zeus pela terra onde se planta, e a Poseidon, pela água que rega (HISTÓRIA VIVA, 2008).

Para os gregos, o plantio e a colheita dos cereais não se configuravam em um mero trabalho, requerendo, desta forma, mais que uma simples atenção. Os trabalhos agrícolas tinham uma dimensão divina, numa espécie de culto a Deméter, seguindo-se os ensinamentos desta deusa. Por isso, trago a esta tese a figura de Deméter.

Segundo Marlene Suzano (HISTÓRIA VIVA, 2007), expressões como “comer o pão de Deméter”, ou somente “pão de Deméter”, indicavam o homem civilizado, aquele que plantava, colhia, moía e assava o trigo, transformando-o em pão. Neste sentido, uma das características do homem civilizado na Grécia Antiga era daquele que tirava o seu sustento da terra, aproveitando da melhor forma possível os produtos derivados deste ato.

Desta forma, espero que a mitologia de Deméter contribua para reforçar a importância das políticas de ensino agrícola primário, materializadas nos Aprendizados Agrícolas Federais, na formação de uma “nova mentalidade” agrícola, sustentada em padrões técnico-científicos.

² **Deméter** pode ser compreendido como *Deai=cevada e meter=mãe*, portanto “Mãe cevada” ou “Mãe grão”; ou a partir da expressão *Gê Meter*, ou “Terra Mãe”.

CAPÍTULO I – PREPARANDO A TERRA, ESCOLHENDO OS GRÃOS: CONSTITUIÇÃO E IDEIAS DAS LEIS DE ENSINO AGRÍCOLA PRIMÁRIO

Cultivar melhor a terra, fazê-la dar o máximo do que ela pode produzir, utilizando com cuidado os adubos e prodigalizando o trato exigido pelo gado; em uma palavra, aumentando a produção, é o dever sagrado do agricultor (A LAVOURA, ano XXIV, nº 8, p. 342)

O solo é a Pátria; cultivá-la é engrandecê-la (O SOLO, Piracicaba, VIII(1): 26-7, jan 1916).

O ato de plantar, tomando uma das definições contidas no dicionário Michaelis, significa assentar, erigir. Tal ação, portanto, está relacionada a um movimento pensado, trabalhado, construído passo a passo. Assim como a plantação agrícola, a constituição das políticas educacionais é resultado de um processo, isto é, de diversas ações e pensamentos gestados ao longo de anos.

As demandas provenientes de diversos grupos existentes na sociedade vão se acumulando, transformando-se em cobranças e pressões que desembocam nos poderes constituídos, fazendo com que estes tomem iniciativas, transformando estes pleitos em políticas públicas, que têm por intuito mediar as tensões e contradições dos diversos segmentos que compõem a sociedade. É bem verdade que o agrupamento social que tem uma maior influência do ponto de vista econômico consegue, na maioria das vezes, ter suas demandas contempladas.

No tocante especificamente à constituição das políticas educacionais para o ensino agrícola no Brasil não foi diferente, a “plantação” de ideias e ações remonta a meados do século XIX, desde os quais o poder imperial destinou recursos com o intuito de construir Imperiais Institutos de Agricultura em diversas províncias brasileiras. Desta forma, foram criados por decreto tais estabelecimentos na Bahia, em Pernambuco, no Rio de Janeiro, em Sergipe, só para citar alguns exemplos. Porém, o único destes institutos que funcionou com certa normalidade foi o da Bahia, constituindo-se, desta forma, num referencial para as demais províncias brasileiras.

Desde o início, tais institutos recebiam críticas por parte da elite agrária brasileira, ciosa por mão de obra para suas lavouras, pelo seu caráter tido como marcadamente livresco, desprezado de natureza prática. Contudo, tais críticas devem ser matizadas, pois Tourinho (1982), ao analisar o Imperial Instituto Baiano de Agricultura, assevera os esforços desta entidade em sanar os problemas da lavoura canavieira através da inserção de modernas

técnicas agrícolas, concluindo que a iniciativa do Governo Imperial em criar Institutos de Agricultura em regiões por natureza açucareiras buscava que estas funcionassem como “agentes de progresso, informando aos agricultores e intervindo nos principais problemas da agricultura através de atividades educacionais e experimentais” (TOURINHO, 1982, p. 64).

Tais críticas, em grande medida, configuravam-se como uma pressão da elite agrária brasileira para que o Governo Imperial disponibilizasse mais recursos em virtude da necessidade de formação de “braços” para atender às necessidades das lavouras do Norte (cana-de-açúcar) e do Sul (café). A mão de obra escrava escasseava-se em todo o território nacional, sobretudo com a adoção de leis restritivas que impediam o tráfico escravo, somadas a que libertavam os mais velhos (Lei do Sexagenário) e que faziam livres os nascidos em território nacional (Lei do Ventre Livre) tornavam o escravo um produto extremamente caro, deixando os agricultores que dispunham de poucos recursos financeiros sem “braços” para o trabalho em suas lavouras.

Essa situação fez com que o Imperador, Dom Pedro II, determinasse ao Ministro da Agricultura, Comércio e Obras Públicas, João Lins Vieira Cansanção de Sinimbu, o Visconde de Sinimbu³, a convocação de um Congresso para discutir a crise agrícola pela qual passava o país. A princípio foram chamados para debater, os representantes da grande lavoura das províncias do Rio de Janeiro, São Paulo, Minas Gerais e Espírito Santo, o que demonstrava a influência econômica destas nos destinos do país. Contudo, oficialmente, as razões para serem escutados somente os representantes destas províncias em um primeiro momento diziam respeito às peculiaridades das lavouras e à distância do local onde aconteceria o evento, a Corte. Sobre o Congresso e os motivos que levaram à convocação dos representantes dessas quatro províncias, noticiava o Diário Oficial do Império do Brasil:

Os interesses da grande lavoura, a qual, na situação atual, é ainda a base da riqueza e prosperidade nacional, ocupam séria e vivamente a atenção do governo imperial que, reconhecendo a importância que exercem nas

³**João Lins Vieira Cansanção de Sinimbu**, Visconde de Sinimbu, nasceu em Alagoas no dia 20 de novembro de 1810, filho de Manoel Vieira Dantas e Ana Maria José Lins. Era bacharel em Direito pela Faculdade de Olinda, 1835. Era Doutor pela Universidade de Iena. Frequentou, ainda em Paris, aulas do professor Bernel de Orfila. Estudou Química e Medicina Legal por mais um ano. Exerceu os cargos de presidente da província de Alagoas, 1840; deputado à Assembléia Geral Legislativa pela Província de Alagoas, 1842 a 1843; ministro residente em Montevideu (Uruguai), 1843; juiz de direito em Cantagalo (província do Rio de Janeiro), 1846; chefe de polícia da província do Rio de Janeiro, 1848; presidente da província do Rio Grande do Sul, 1855; deputado pela província de Alagoas, 1853 a 1856; chefe de polícia da Corte, 1853 a 1856; presidente da província da Bahia, 1856 a 1858; senador, 1858 a 1889; ministro dos Estrangeiros, 1859; ministro da Agricultura, Comércio e Obras Públicas, 1862 a 1863; ministro da Justiça interino, 1862, e efetivo, 1863; presidente do Conselho de Estado, 1878; ministro da Agricultura, Comércio e Obras Públicas, 1878; ministro da Fazenda interino, 1879; ministro dos Estrangeiros interino, 1879; ministro da Guerra interino, 1879; presidente do Senado, 1887 a 1888 (disponível em <www.senado.gov.br>, acesso em 12 de mai. 2009).

condições econômicas do país, está disposto a animá-los e promovê-los em tudo, quanto depender da ação dos Poderes Públicos. [...]. Seria para desejar que nessa reunião fossem simultaneamente atendidas as necessidades de toda a lavoura nacional, e generalizados os benefícios, que se projetam. Mas, não sendo possível, nem praticável provê-las de uma vez, porquanto tais necessidades variam da grande para a pequena lavoura, assim como de uma para outra zona, e nem são idênticas, relativamente aos seus diversos ramos; ficará o campo dos estudos limitado por ora à grande lavoura das províncias do Rio de Janeiro, S. Paulo, Minas Gerais e Espírito Santo, de onde mais facilmente os agricultores poderão concorrer ao congresso (DIÁRIO OFICIAL DO IMPÉRIO, 14 de junho de 1878, n. 165, p. 1).

O congresso teve início do dia 8 de julho de 1878, contando com a presença de aproximadamente 400 pessoas, das quais apenas 278 assinaram o livro de presença e outros 121 inscreveram-se sem assinar (SIMÃO, 2001, 2004). Todas as atas do Congresso foram publicadas no Diário Oficial do Império, no qual constam 78 discursos proferidos por representantes das quatro províncias. Os discursos e os textos produzidos durante o evento deveriam convergir para sete questões levantadas pelo Governo Imperial aos congressistas. A primeira delas referia-se a uma pergunta aberta sobre os problemas mais urgentes e imediatos que afligiam a grande lavoura; da dois a quatro mirava-se no problema da escassez de mão de obra e as possíveis soluções para esta demanda; já da quinta à sétima colocavam-se em debate as dificuldades e as perspectivas de solução para a falta de crédito agrícola.

Convém salientar que antes mesmo de iniciados os debates do Congresso, o Governo Imperial já havia escolhido os dois grandes problemas da lavoura brasileira, a falta de mão de obra e a de recursos financeiros, o que leva a crer que a realização do Congresso foi uma forma de responder às pressões já exercidas pelos grandes agricultores, especificamente os do sul do país, sobre o Governo Imperial. Desta forma, acreditava o Ministro da Agricultura, Comércio e Obras Públicas (MACOP) que a resolução desses dois problemas seria a panaceia dos problemas agrícolas brasileiros, como é perceptível em seu relatório:

A lição recolhida do Congresso Agrícola veio pôr em relevo o verdadeiro estado da questão para a zona ali representada. Os mais conspícuos pareceres me confirmaram na convicção de que, não sendo as únicas, braços e capitais, são as principais necessidades da grande lavoura. Facilitada a aquisição destes dois imprescindíveis instrumentos da produção, podemos confiadamente aguardar a ação do tempo (BRASIL-RMACOP, 1878, p. 23).

Detendo-me especificamente à falta de “braços” para a lavoura, o que percebo nos discursos dos congressistas é uma dispersão de ideias que, entretanto, convergiam na direção de que o europeu seria a melhor das opções para a substituição do trabalho escravo, pois desenvolveria o país tanto culturalmente quanto tecnicamente, ou seja, contribuiria para um

projeto civilizador da nação (SIMÃO, 2001, 2004; LOURENÇO, 1998). A imigração europeia, desta forma, atenderia a um duplo interesse, resolveria o problema tecnológico do campo e responderia a um discurso eugenista, propiciando um “embranquecimento” da raça. Além deste duplo objetivo, a presença do europeu no campo responderia a um projeto civilizador, inserindo novos hábitos de relacionar-se com a terra, de organização social, de higiene, dentre outros aspectos, que possibilitariam a formação de uma “nova” população agrícola, alicerçada no padrão ocidental-europeu de civilização, tido como o mais adequado para a época (ELIAS, 1994).

Contudo, era patente nas falas dos congressistas a dificuldade em se utilizar o europeu, pois este, diante das condições de trabalho e dos anseios que o traziam ao nosso país, passava pouco tempo atuando como empregado, buscando, sempre que possível, adquirir e cultivar sua própria terra. Outro fator que levava ao descrédito da utilização da mão de obra europeia era o número desses trabalhadores, o qual nem de longe conseguiria suprir as demandas da lavoura brasileira.

Além disso, parte dos congressistas criticava a imigração europeia em função do favorecimento que se dava à província de São Paulo, alegando-se, ainda, que recursos de todas as províncias estavam sendo destinados para suprir uma demanda exclusiva das regiões cafeeiras, visto que era abundante a mão de obra nacional, sendo necessário o desenvolvimento de políticas que favorecessem a utilização desse contingente (SIMÃO, 2001, 2004).

Uma outra parcela dos congressistas defendia a utilização de mão de obra asiática, especificamente a chinesa, como forma de substituição dos escravos. Entretanto, chamavam atenção, também, para o risco de degradação social que a inserção dos asiáticos poderia causar à sociedade brasileira. Havia, segundo os congressistas, um risco de mongolização da sociedade, algo que ia de encontro aos preceitos eugenistas e civilizatórios tão presentes ao pensamento da época.

É importante ressaltar, ainda, que a posição de supremacia racial dada ao povo europeu estava em consonância com as teorias raciológicas⁴ desenvolvidas na Europa, as quais colocavam o asiático e o africano como povos degradados, desprovidos de valores

⁴ Para mais informações sobre a discussão de raça e as teorias raciológicas buscar em SILVEIRA, R. Os selvagens e a massa: papel do racismo científico na montagem da hegemonia ocidental. *Afro-Ásia*, Salvador, 2000, n. 23, p. 87-144. e SCHWARCZ, L. M. *O Espetáculo das raças* – cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

morais, bárbaros, de atitudes promíscuas, ou seja, tudo aquilo que se queria evitar para a sociedade brasileira.

Todavia, o Visconde de Sinimbu, em seu relatório, defendia a possibilidade de utilização dos asiáticos em menor parcela para sentir se a relação “custo/benefício” era favorável às necessidades da lavoura e da nação brasileira.

Dócil, paciente, submisso, por demais sóbrio, o chim contenta-se com pequeno salário, que não pode satisfazer as necessidades mais imediatas do europeu, a quem portanto oferece temerosa competência. Dá-se além disto a todas as profissões, e a todas leva a mais cuidadosa e perseverante aplicação. É proverbial a docilidade com que se afeiçoa a todos os gêneros de trabalho [...]. Nem serão alguns milhares de trabalhadores de raça inferior a nossa, porém incontestavelmente superior à africana, que poderão ameaçar-nos de decadência física e moral. O chim é unicamente trabalhador a salário: não se liga a terra estranha, não adota segunda pátria, não funda família [...] Façamos em todo o caso uma tentativa, em escala que nos deixe livre o variar de rumo sem grave transtorno, e creio que assim teremos em parte satisfeito um dos reclamos da grande lavoura (BRASIL-RMACOP, 1878, p. 24).

Cabe ressaltar que as perspectivas raciológicas afloradas nessas falas fazem parte de um discurso sobre raça que estava presente nos oitocentos e início dos novecentos. Entendendo aqui o discurso para além da fala, da palavra que nomina as coisas, seguindo o pensamento foucaultiano, partindo da idéia que “os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse mais que os torna irreduzíveis à língua e ao ato da fala” (FOUCAULT, 2007, p. 55).

O discurso é tido como algo que produz, distribui e faz circular, regula enunciados, práticas e ações; ou seja, o discurso é uma parte constituinte do sujeito (VEIGA-NETO, 2003). Contudo, compreendo, também, que os sujeitos construídos pelos discursos de sua época são responsáveis por modificá-los, recriá-los, ressignificá-los, construindo assim uma nova forma discursiva.

Sem descartar o discurso raciológico, havia outra corrente que defendia o aproveitamento do trabalhador nacional para a resolução dos problemas da lavoura. Mesmo ressaltando a indolência e a preguiça que marcavam os “nacionais”, parte dos congressistas chamavam atenção para a necessidade de formar “braços” nacionais acostumados com a nossa cultura, sendo uma das iniciativas a preparação dos ingênuos, através de uma educação agrícola bem como pela adoção de leis que “estimulassem” as pessoas para o trabalho agrícola. Isto fez com que, no Congresso Agrícola do Rio de Janeiro, surgisse uma proposta de instrução primária obrigatória, assim expressa em seu artigo 6º: “Todos os meninos, e logo

que for possível, todas as meninas de seis anos de idade (onde para elas já houver escolas providas) serão obrigados e freqüentar a escola pública” (DIÁRIO OFICIAL DO IMPÉRIO..., 9 de julho de 1878, p. 1).

Tal proposta preconizava que o Estado deveria garantir a criação e manutenção de escolas públicas, onde, de forma obrigatória e com liberdade de ensino, deveria se aprender a ler e escrever a língua portuguesa, a aritmética teórica e prática, noções gerais de geometria, de geografia, de história e geografia do Brasil, ciências naturais, especificamente zoologia, botânica e física, além de valores morais para com Deus, consigo mesmo, com a família e a sociedade e, ainda, os princípios elementares de agricultura (SOUSA, 2001). Estes direcionamentos foram encampados, em parte, na reforma educacional empreendida pelo ministro do Império Leôncio de Carvalho.

Uma das marcas dos discursos proferidos no Congresso Agrícola do Rio de Janeiro foi a cobrança da atuação do Estado na forja de trabalhadores para as lidas agrícolas. Para tanto era solicitada ao governo imperial a criação de escolas que desempenhassem tal papel:

É de admirar que um país completamente agrícola como o Brasil até hoje não possua por conta do governo uma escola onde se ensine a agricultura. Estes estabelecimentos que aqui se têm criado com este título, nada têm produzido para a lavoura do interior, têm apenas servido para se enfeitarem chácaras dos arredores do Rio de Janeiro: um ou outro lavrador predileto tem podido obter uma semente ou uma muda, e nada mais [...] Cada um município, pelo menos cada uma comarca rural deve ter uma escola, não uma escola de aparato, cheia de lentes, mas uma escola apropriada à zona em que for estabelecida (DIÁRIO OFICIAL DO IMPÉRIO DO BRAZIL, 9 de julho de 1878, p. 2).

Enquanto no Congresso Agrícola do Rio de Janeiro os problemas da lavoura orbitavam entre a falta de recursos financeiros e a escassez de mão de obra, em Pernambuco, no congresso ocorrido em outubro, promovido pela Sociedade Auxiliadora da Agricultura, além desses, havia nos debates a necessidade da criação de vias de comunicação que aproximassem as regiões produtoras dos mercados consumidores; de engenhos centrais para a moagem da cana-de-açúcar, de forma a constituírem-se em verdadeiras indústrias rurais, e atrelado a isto a aquisição de equipamentos modernos.

Não obstante essas demandas, a necessidade de mão de obra foi um tema recorrente na fala dos agricultores, apesar de que, como assevera Marcus Vinícius Fonseca (2002), os agricultores do Norte percebiam que o problema da falta de “braços” para a agricultura estava associado à necessidade de capitais, visto que, ao longo dos anos, existiu uma grande mobilidade de trabalhadores escravos das províncias do Norte para outras regiões do Império.

No tocante à reposição da mão de obra para a lavoura, os agricultores do Norte preconizavam a utilização do trabalhador nacional, divergindo, desta forma, da perspectiva de imigração estrangeira dos agricultores do Sul. Para tanto, os congressistas reunidos em Pernambuco defendiam que a educação dos ingênuos fosse a melhor estratégia para atender à carência de trabalhadores no campo, pensando no desenvolvimento futuro da lavoura, inculcando nas crianças o gosto pelos trabalhos agrícolas. Pensando deste modo, o ministro da Agricultura, Comércio e Obras Públicas em seu relatório, fez a seguinte observação:

A questão da lavoura é também uma questão do futuro; somos um país que por muito tempo terá de ser principalmente agrícola, e pois, cumpre-nos preparar a nova geração de pequenos e grandes cultivadores da terra, ministrando-lhe os meios de se educar, o que importa nobilitar a honrada profissão, torná-la procurada e assim rasgar-lhe horizontes novos (BRASIL-RMACOP, 1878, p. 30).

Agindo nessa direção, o presidente da província de Pernambuco havia nomeado uma comissão para avaliar as localidades onde poderiam ser instituídas fazendas-modelo e escolas práticas de agricultura. Porém, na própria província de Pernambuco, no ano de 1872, havia sido criada a Colônia Agrícola e Industrial Orfanológica Isabel, tendo por objetivo instruir os menores “[...] no amor ao trabalho agrícola, na educação moral, em costumes mais adequados da moderna cultura do solo, por meio das aplicações das ciências naturais” (EISENBERG, 1989, p. 175).

O que se via era o desenvolvimento de uma educação voltada para o trabalho e através do trabalho, buscando valorizar as qualidades e virtudes advindas das práticas agrícolas. Para tanto, deveriam convergir ações do poder público e da iniciativa privada, direcionando a instrução profissional agrícola, principalmente, para a população pobre, isto somado a um controle da entrada de imigrantes estrangeiros, com o intuito de proteger a sociedade brasileira da degenerescência.

Combinada a uma vigilante política de imigração que vedasse a entrada de raças degeneradas, os aprendizados e as escolas práticas de agricultura seriam concebidos como instituições públicas, privadas ou mistas, voltadas para a formação educacional e instrução profissional da nova mão-de-obra que deveria substituir o braço escravo. Seria preciso conferir aos libertos e aos demais pobres, nacionais e estrangeiros, não apenas as habilidades técnicas indispensáveis ao melhoramento dos cultivos, mas inculcar-lhes o dever e o amor ao trabalho, atributos morais indispensáveis e sem os quais permaneceriam alcunhados como subumanos [sic.] (LOURENÇO, 1998, p. 180-181).

No entanto, o que ocorria eram ações isoladas em determinadas províncias, muitas vezes com um objetivo mais assistencial do que educativo, a exemplo da criação, em 1886, do Asilo Agrícola de Santa Isabel por parte da Associação Brasileira de Proteção da Infância Desamparada, na província do Rio de Janeiro, tendo um duplo objetivo: retirar das ruas desta província os menores abandonados que “enfeavam” o cenário urbano e propiciar a iniciação agrícola a esta clientela (SCHUELER, 2000).

Outro fator que talvez tenha levado à falta de uma ação mais centralizada por parte do governo imperial era a turbulência pela qual passava o Regime Monárquico, havia contestações em diversos segmentos com relação aos rumos políticos do país, inclusive dentro das próprias forças armadas, de onde vieram as mais fortes pressões que culminaram com o movimento republicano. Era, portanto, o momento do ocaso do regime monárquico, tanto política quanto economicamente. Esta situação fez com que órgãos que davam sustentação e centralizavam os debates sobre as questões agrícolas brasileiras, a exemplo do Ministério da Agricultura, Comércio e Obras Públicas, fossem extintos.

Contudo, os debates, ideias e discursos estabelecidos, principalmente nos dois congressos agrícolas ocorridos no ano de 1878 não se extinguiram com a mudança de regime político. Convém ressaltar que ideias e ações como o atendimento à infância desamparada atrelada à educação agrícola permaneceram presentes durante o final dos oitocentos e início dos novecentos. Isto quer dizer que não existia uma subordinação direta entre padrões de pensamento, ideias e cultura e a mudança do regime político, ou seja, o ocaso da monarquia em 15 de novembro de 1889 não fez surgir no dia 16 um outro Brasil. Como nos lembra Jorge Carvalho do Nascimento,

não são novidades introduzidas no século XX, ou por uma intervenção direta de políticos republicanos, ações como o estímulo à imigração de trabalhadores ou à europeização, por exemplo, processos que, de resto, foram vividos intensamente durante o século XIX, sob a Monarquia (2004, p. 71).

Tomando novamente os discursos proferidos nos congressos agrícolas realizados no ano de 1878 como um “retrato” do que pensavam os grandes proprietários de terra da época, nota-se que a educação agrícola era tida como um ato civilizatório, que alteraria a forma de se relacionar com a terra, voltado para as camadas populares e que propiciaria a modernização

agrícola do país. Um exemplo disto é o texto de José Caetano de Moraes e Castro⁵, anexado às atas do congresso agrícola do Rio de Janeiro, no qual expõe a necessidade da formação técnica de “braços” para a lavoura, com o intuito de melhorar a produtividade agrícola (DIÁRIO OFICIAL DO IMPÉRIO DO BRAZIL, 14 de julho de 1878).

Além da educação voltada para os ingênuos, assentada na necessidade de se garantir mão de obra para a lavoura a médio e longo prazos, houve aqueles que defendessem uma educação voltada para o trabalho destinada aos adultos, servindo igualmente a um processo civilizatório da sociedade brasileira, voltado não para o futuro da lavoura, mas sim para o seu presente. Nesta direção, o ofício dos representantes dos lavradores de Baependy, encabeçados pelo Visconde do Jaguary⁶, e lido na abertura da segunda sessão do congresso agrícola do Rio de Janeiro em 9 de julho de 1878, é emblemático:

[...] enquanto preparamos o futuro de nossa pátria, instruindo os menores, melhoramos o presente instruindo os adultos, com isso também apressamos o futuro de civilização que anelamos para o país, pois a EDUCAÇÃO DOS ADULTOS representa na ordem moral o que a LOCOMOTIVA representa na matéria! (DIÁRIO OFICIAL DO IMPÉRIO DO BRAZIL, 10 julho de 1878, ano XVII, n. 165, p. 2).

Os congressistas que levantavam a “bandeira” da educação agrícola demonstravam em seus discursos que esta serviria apenas para formar trabalhadores para as grandes propriedades agrícolas, não havendo, portanto, uma preocupação em formar trabalhadores que viessem a se tornar pequenos e médios proprietários de terras (OLIVER e FIGUEIRÔA, 2006; OLIVER, 2005, 2009). Esta percepção pode ser evocada do discurso de Cesário Nazianzeno de Azevedo Motta Magalhães Junior⁷.

⁵ **José Caetano de Moraes e Castro** foi um dos signatários do Manifesto Republicano, publicado no dia 3 de dezembro de 1870 no Jornal A República, do Rio de Janeiro.

⁶ **José Ildefonso de Souza Ramos**, Visconde de Jaguari, nasceu em Baependi – MG, no dia 28 de setembro de 1812, filho de Tomé Venâncio Ramos de Souza. Era bacharel em Direito pela Universidade de São Paulo, 1834. Exerceu os cargos de presidente da província do Piauí, 1843 a 1844; deputado à Assembleia Geral Legislativa pela província do Piauí, 1845 a 1847; presidente de Minas Gerais, 1848 a 1850; presidente de Pernambuco, 1850 a 1852; deputado à Assembleia Geral Legislativa pelo Rio de Janeiro, 1850 a 1852; presidente da Câmara dos Deputados, 1852; ministro da Justiça, 1852 a 1853; senador por Minas Gerais, 1853 a 1883; ministro do Império, 1861 a 1862; conselheiro de Estado, 1870; ministro da Justiça, 1870 a 1871; presidente do Senado, 1874 a 1881. Faleceu no Rio de Janeiro no dia 23 de julho de 1883 (disponível em <www.senado.gov.br>, acesso em 14 de mai. 2009).

⁷ Médico formado pela Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro; diretor representante dos lavradores de Porto Feliz e Capivari em São Paulo, fez parte na Assembleia Legislativa Provincial de São Paulo do chamado “triumvirato republicano”, onde foi autor do projeto de criação do Instituto de Ciências Naturais e dos cursos de Agricultura e Farmácia na Capital. Em todos os cargos que ocupou, políticos ou não, procurou tratar dos problemas do ensino, da higiene e da fundação de escolas. Defendeu a criação de uma faculdade de Medicina em São Paulo e de uma biblioteca pública. Foi secretário do interior do primeiro governo de Bernardino Campos, época na qual organizou o ensino e o serviço sanitário. Faleceu em 1897 (disponível em <www.sp.gov.br>, acesso em 14 de mai. 2009).

Criem-se institutos, que formem professores; fazendas-modelo em que eles se exercitem e onde os lavradores possam ir ver os progressos realizados; fundem-se escolas municipais, onde esses professores ensinem teoricamente; fazendas-escolas em que façam os alunos praticar. Além de dar-se assim à classe agrícola a importância que merece, de modo a não desprezarem-na para irem procurar um pergaminho, que não raro é antes um embaraço, do que uma garantia de bemestar, haverá nessas criações uma vantagem atual: tais escolas-fazenda receberiam ingênuos e os órfãos (FUNDAÇÃO CASA DE RUI BARBOSA, p. 38).

Há na fala do senhor Cesário Magalhães Júnior uma crítica subjacente à formação agrônômica obtida nas faculdades, quando alude à “procura de pergaminho” por parte de integrantes da classe agrícola. Esses “pergaminhos” ressaltados pelo congressista, em terras brasileiras, só poderiam ser “adquiridos” na Escola Agrícola da Bahia, que entre os anos de 1880 (ano da diplomação da primeira turma) e 1890 havia formado 74 agrônomos (MENDONÇA, 1992). Segundo Sônia Regina de Mendonça (IDEM), excetuando-se a instituição baiana, aqueles que queriam adentrar a carreira agrônômica procuravam escolas estrangeiras, especialmente aquelas localizadas na Europa, tais como os institutos de Grignon (França), Strichoff (Zurique), Hohenheim (Stuttgart) ou Coimbra.

Cabe ressaltar, ainda, a influência das ideias e do modelo norte-americano na constituição das políticas brasileiras de ensino agrícola. Isto pode ser notado pelo espaço dado no Diário Oficial do Império do Brasil a uma série de artigos escritos por Pedro Dias Gordilho Paes Leme⁸, sob o título “agricultura americana em 1876”. Os textos foram publicados no Diário Oficial entre os dias 5 e 9 de janeiro de 1878, portanto antes da realização dos congressos agrícolas do Rio de Janeiro de do Recife.

Nesses artigos, o autor fez uma “radiografia” da agricultura *yanke*, reportando-se à produção, ao solo, às condições do clima, ao número de trabalhadores detalhadamente distribuídos por estados e territórios, ressaltando os principais agricultores, fazendo, também, alusão aos estabelecimentos de ensino agrícola públicos e privados. Ao que parece, Pedro Paes Leme queria estabelecer a agricultura americana como modelo para implantação da educação agrícola no Brasil. Em um dos seus textos, ressaltava a iniciativa privada como a principal responsável pelo desenvolvimento da educação agrícola nos Estados Unidos da América (EUA):

[...] o governo dos Estados Unidos procura sempre respeitar os hábitos do povo americano, e com ele diz a seus filhos: *help your self*. Acontece, pois, que para a fundação de universidades e colégios agrícolas o estado só entra

⁸ Engenheiro, agricultor, nascido na cidade de Vassouras – RJ, foi diretor do Jardim Botânico do Rio de Janeiro (1886-1890) (SANTOS, 2002).

com uma quota de terras, assaz importante, e deixa o resto a iniciativa particular que nunca deixa de manifestar-se de maneira admirável, oferecendo milhões de dólares para a construção dos edifícios e manutenção de escolas (DIÁRIO OFICIAL DO IMPÉRIO DO BRAZIL, 7 de janeiro de 1878, ano XVII, n. 5, p. 3).

Apesar de grande admirador da máxima *help your self*, Pedro Paes Leme ressaltava as iniciativas do governo norte-americano no que tange à construção de estabelecimentos de ensino, a exemplo do colégio de *Amherst* no estado do Massachussets, no qual estudavam alguns brasileiros. Neste sentido, o autor atenta para a estrutura arquitetônica e qualidade de suas salas de aula, bem como dos gabinetes e laboratórios (Idem).

Na série de textos escritos sobre a “agricultura americana de 1876”, Pedro Paes Leme, ressaltou a importância da educação para a modernização agrícola brasileira. Para esse autor quanto maior e melhor preparada fosse a mão de obra através de estabelecimentos práticos, como as fazendas-modelo, maior seria o desenvolvimento da agricultura. Segundo Pedro Paes Leme:

a criação destes estabelecimentos, verdadeiras escolas, deve presidir a mais severa economia, e todas as experiências científicas serão feitas em um laboratório central instituído para este fim. Acreditamos que os bons exemplos reformarão as práticas obsoletas de nossa agricultura (DIÁRIO OFICIAL DO IMPÉRIO DO BRAZIL, 7 de janeiro de 1878, p. 2).

O modelo norte-americano de educação agrícola foi uma das bases da formulação das políticas para o ensino agrícola no Brasil. Contudo, autores que pesquisam o ensino agrícola, a exemplo de Sônia Regina de Mendonça (1992, 1997, 1998), Graciela de Souza Oliver (2005, 2006, 2009), Jorge Carvalho do Nascimento (2004), dentre outros, sustentam a supremacia do modelo europeu, especialmente o francês, na constituição do ensino agrícola brasileiro. Isto talvez se deva à quantidade de professores e egressos de universidades europeias que vieram constituir os cursos de formação agrônômica em nosso país e, ainda, de movimentos como o *retour a la terre*, que ganhou força na França, em torno de 1890, projetou as ciências agrícolas a um posto de destaque e desenvolveu uma política de extremo protecionismo agrícola (MENDONÇA, 1992).

Todavia, posso afirmar que no Brasil não houve uma predominância do modelo europeu, ou mesmo do modelo norte-americano, pois o que se percebe é o desenvolvimento de um modelo híbrido respaldando-se em concepções tanto europeias quanto americanas. Ouso afirmar que se desenvolveu aqui um modelo “à brasileira”, pois mesmo espelhando-se em propostas estrangeiras, inclusive importando pessoal para tal, a maneira em que se

materializaram tais propostas adaptou-se às necessidades políticas, econômicas, sociais e culturais de nosso país.

A influência da perspectiva norte-americana está presente, por exemplo, no projeto de instrução primária apresentado no congresso agrícola do Rio de Janeiro, pois se afirma a necessidade da participação do capital privado, especificamente dos grandes agricultores, para a criação e manutenção de escolas de instrução primária. Isto seria garantido através da aplicação de multas e de impostos especiais:

Art. 21. Para a manutenção das escolas de instrução primária, além das multas impostas por violação da presente e seus regulamentos, se cobrará, anualmente, na paróquia os seguintes impostos especiais, que de modo algum poderá ter outro destino:

[...]

9º Dos proprietários agrícolas (500) quinhentos réis por cada um ingênuo, cujos serviços forem preferidos à sua entrega ao governo, e mais trezentos réis por cada trabalhador rural efetivo, seja livre ou cativo (DIÁRIO OFICIAL DO IMPÉRIO DO BRAZIL, 9 de julho de 1878, ano XVII, n. 163, p. 3).

Não existe referência ao fato de que tal medida tenha sido adotada efetivamente, ou seja, não posso afirmar se houve ou não cobrança de impostos aos grandes agricultores para a construção e manutenção de escolas. Contudo, chama atenção o fato de tal ideia ter surgido por membros desses próprios agricultores, o que demonstra a preocupação de alguns em suprir as deficiências do estado imperial no tocante à formação de “braços” trabalhadores para a lavoura.

Os debates dos congressos agrícolas de 1878 ecoaram pelas décadas que se seguiram, ganhando novos adeptos, novos personagens e novas ideias, sobretudo em virtude da assunção de uma categoria profissional que chamava para si a responsabilidade e o direito de comandar os destinos da agricultura nacional. Esta “nova” categoria, os agrônomos, estabeleceria seu espaço ao longo das primeiras décadas dos novecentos, mas foi no final dos oitocentos que despontou ocupando postos no poder público, formando sociedades e propondo ideias para o desenvolvimento e modernização agrícola brasileira, tendo como um dos alicerces do seu discurso a estruturação do ensino agrícola. O espaço conquistado pelos agrônomos e do saber que se vinculava a estes, as ciências agrícolas, foi fundamental para a construção das políticas para o ensino agrícola nacional.

1.1. Os “donos” do saber de Deméter: agrônomos, ciências agrícolas e ensino agrícola

Ao longo dos oitocentos e início dos novecentos, a formação da intelectualidade brasileira foi bastante diversificada, com a presença de engenheiros, agrônomos, destacando-se, sobretudo, a presença de bacharéis (advogados) e de médicos. Segundo Azevedo (1964) e Barros (1986), a despeito dos outros tipos de formação, foram os advogados e os médicos que compuseram e “dominaram” a cena política brasileira nesse mesmo período.

Nesse sentido, os mesmos autores citados anteriormente asseveram que no Brasil construiu-se uma tradição bacharelesca, concluindo que havia uma homogeneidade no que tange à formação superior, caracterizando-se por um ensino marcadamente humanístico. O próprio Fernando de Azevedo, em sua obra monumental *A Cultura Brasileira*, afirma que a elite intelectual deste país não se debruçava sobre a ciência pura ou aplicada e sobre pesquisas e investigações, sendo esta uma preocupação dos estrangeiros.

Ao analisar a sociedade brasileira dessa forma, Azevedo e Barros desconsideram, ou não diferenciam, o ensino ministrado nas faculdades de direito e o ministrado nas escolas de engenharia e agronomia. Era como este saber técnico, saber aplicado, não tivesse espaço na sociedade entre fins do século XIX e início do século XX. Desta forma, minimizam a importância dos engenheiros na organização das cidades, a exemplo dos projetos desenvolvidos em Aracaju-SE e Belo Horizonte-MG, ambas na segunda metade do século XIX, bem como no desenvolvimento de projetos arquitetônicos de prédios públicos, especialmente as escolas, atendendo aos preceitos higienistas da época.

Porém, na obra *As Ciências no Brasil* (1994), organizada pelo próprio Fernando de Azevedo, há destaque para o desenvolvimento de vários ramos da ciência, seja ela pura ou aplicada, no Brasil do século XIX, a exemplo da astronomia, que desde a época das grandes navegações era muito importante, sendo executada até por padres Jesuítas; a matemática, que se desenvolvia nas escolas de engenharia, fossem elas militares ou civis; a mineralogia; a meteorologia; a geologia; a geografia; a física, dentre outras ciências que permeavam a cena intelectual brasileira. A mesma diversidade de formação da elite intelectual brasileira pode ser percebida no livro de Edmundo Campos Coelho (1999), *As profissões imperiais: medicina, engenharia e advocacia no Rio de Janeiro 1822-1930*, no qual o autor reflete sobre a participação destes personagens no ambiente cultural brasileiro entre o Império e a Primeira República, asseverando, inclusive, que a condição financeira de muitos deles não era boa devido à falta de clientela.

Retornando às análises empreendidas por Azevedo e Barros, estes superestimam uma tradição humanística, que teria perdurado até a década de 1930, colocando em segundo plano, também, a participação dos agrônomos na condução dos destinos agrícolas do país, através da inserção em postos no poder público, da criação de sociedades e de proposições de políticas agrícolas e de ensino agrícola para o país. Neste sentido, a pesquisadora Sônia Regina de Mendonça atenta para uma mudança de postura ocorrida na agronomia desde o século XVIII, o que ocasionou um aumento da importância dos agrônomos em nível mundial:

Quando a agronomia deixou de ser um ‘passatempo’ ou vocação de amadores do século XVIII – alimentada por viagens, leituras e encontros diletantes – para converter-se num empreendimento pioneiro, mais rigoroso e menos desinteressado, a necessidade do ‘fazer escola’ – fosse para assegurar a sobrevivência de uma exploração custosa, fosse para propagandear racionalmente seus pressupostos – impôs-se como tarefa para esses inovadores da segunda metade do século passado, particularmente franceses. Sucederam-se, assim, as gerações de alunos formados pelas primeiras grandes escolas, tais como Grignon (França), Gemblox (Bélgica) ou Louisiana (EUA) (MENDONÇA, 1998, p. 20).

Cabe lembrar ainda que já em meados do século XIX havia um grupo de indivíduos influentes na sociedade, detentores daquilo que o sociólogo Pierre Bourdieu chamaria de capital social e capital cultural, os quais defendiam a necessidade da criação de cátedras de agricultura e de química agrícola nas escolas. Um desses personagens foi Guilherme de Capanema⁹, que em sua obra *Agricultura Fragmentos de um relatório dos comissários brasileiros à Exposição Universal de Paris*, publicada em 1858, ressaltou a necessidade de se ter no país pessoas que tivessem um saber aplicado para poder operar com as ferrovias, os maquinários, os adubos, só para citar alguns exemplos (PÁDUA, 2002).

No caso de Guilherme de Capanema, o fato de possuir o capital social, adquirido através do seu pai, e do contato que este mantinha com a Imperatriz Leopoldina, permitiu a Capanema angariar capital cultural e também econômico. Para Pierre Bourdieu, o capital social

⁹ **Guilherme Schüch**, o Barão de Capanema, nasceu em Minas Gerais (em Timbopeba, nos arredores de Mariana-MG), filho do austríaco Roque (Rochus) Schüch, bibliotecário e conservador do Gabinete de História Natural da Imperatriz Leopoldina. Guilherme de Capanema ingressou no Imperial Instituto Politécnico de Viena no ano letivo de 1841-42 e prosseguiu seus estudos por 5 anos, como bolsista do Imperador Pedro II. Em 1846-47 Capanema estudou na Academia de Minas de Freiberg. De retorno ao Brasil, em 1847-48, ingressou por concurso como professor na Escola Militar e fez também as provas necessárias para obtenção do título de Doutor em Ciências Físicas e Matemáticas, de 1849 a 1876, quando se exonerou da instituição. Foi adjunto da Seção de Geologia e Mineralogia do Museu Nacional. Pertenceu e ajudou a fundar a *Sociedade Velosiana*, chefiou a Seção de Geologia da Comissão Científica de Exploração das Províncias do Norte (também conhecida como *Comissão do Ceará ou Comissão das Borboletas*), e foi diretor da Repartição Geral dos Telégrafos desde meados da década de 1850 até o advento do regime republicano em 1889 (FIGUEIRÔA, 2005).

é o conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede de relações mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e inter-reconhecimento, ou, em outros termos, à vinculação a um grupo como conjunto de agentes que não somente são dotados de propriedades comuns (...) mas também, são unidos por ligações permanentes e úteis (1998, p. 67).

Bourdieu vai lembrar ainda que o volume de capital social que uma pessoa tem, depende da rede de relações que conseguirá formar e do quanto de capital (cultural, econômico e simbólico) extrairá daqueles com os quais se relacionará (BOURDIEU, 1998). Quanto a isto, Capanema é exemplar, pois ampliou a rede de contatos do seu pai, mantendo relações estreitas com a corte e participando de sociedades e ambientes colegiados, fazendo com que sua rede de relações ocupasse os planos cultural, político, econômico e científico da época.

É perceptível, portanto, que nem só de humanidades e bacharelismos viveu a sociedade brasileira entre os oitocentos e primeiras décadas dos novecentos. Havia, desde o século XVIII, com as reformas pombalinas, que buscavam, dentre outros elementos, uma superação do ensino literário, clássico e o desenvolvimento do ensino científico (AZEVEDO, 1964), como também ao longo dos oitocentos, uma preocupação tanto de alguns membros da sociedade, quanto do governo Imperial, com a criação de outro modelo formativo que pudesse influir de maneira mais efetiva no desenvolvimento econômico do país, o que implicava um novo fazer científico, que fosse pragmático, observando-se as demandas econômicas do país. Como a “locomotiva” econômica do país estava na agricultura, deveriam ser criadas instituições que atendessem às necessidades deste setor.

Com esse intuito foram criados em diversas províncias brasileiras, a partir de 1860, os Imperiais Institutos de Agricultura, “caracterizados como as primeiras instituições científicas para a agricultura, pertencendo à mesma iniciativa de construir problemáticas específicas para o país com o auxílio da ciência pragmática” (SOUZA, 2005, p. 38). Nesta mesma direção, no ano de 1861, o governo imperial criou o Ministério da Agricultura, Comércio e Obras Públicas (MACOP), sendo a expressão da defesa de uma ciência utilitária que atendessem aos interesses prementes de um determinado setor da economia, o agrícola. A criação do MACOP caracterizou, também, mais um elemento no processo de institucionalização das ciências no Brasil, especialmente as ciências agrícolas (JUNGMANN, 2008).

A institucionalização das ciências agrícolas no Brasil ocorreu de forma gradual, podendo-se inferir que a criação dos Imperiais Institutos de Agricultura e do MACOP fez parte dos primeiros passos, que foram consolidados nas primeiras décadas do século XX, a

partir de várias ações, dentre as quais esteve a criação de várias Escolas Agrícolas de ensino superior em diversos estados brasileiros.

Outro fator que contribuiu para a institucionalização das ciências agrícolas foi a participação dos agrônomos, buscando autonomia frente a outros campos do saber. Desta forma, eles

[...] iriam empenhar-se na constituição de um discurso que, exacerbando o caráter científico e autônomo de sua atividade, lhes garantisse não apenas a 'libertação' das forças exógenas, como também seu reconhecimento social e legitimidade intelectual (MENDONÇA, 1992, p. 27).

O esforço dos agrônomos em ganhar reconhecimento social e intelectual passava necessariamente pela formação de um campo científico e profissional que coadunasse com o discurso presente na época; neste caso, um entendimento positivista de ciência. Segundo Ivan Lins (1964), o positivismo caracterizou-se como uma visão social de mundo largamente difundida entre os grupos de intelectuais no final do século XIX, participando da formação cultural brasileira.

Os agrônomos, como categoria profissional emergente, afinaram seu discurso a outras práticas discursivas que se consolidavam, como, por exemplo, a ideia positivista de ciência e o ideal modernizador, pragmático da sociedade. A construção do discurso dos agrônomos pode ser vista como uma estratégia para a formação e posterior manutenção de um *habitus* de grupo que iria ser adquirido, principalmente, na formação oferecida nas escolas superiores de ensino agrônômico. A noção de *habitus* é descrita por Pierre Bourdieu da seguinte forma:

[...] sistema das disposições socialmente constituídas que, enquanto estruturas estruturadas e estruturantes, constituem o princípio gerador e unificador do conjunto das práticas e das ideologias características de um grupo de agentes (2007, p. 191).

O discurso científico assumido e difundido pelos agrônomos era utilizado como uma estratégia para a manutenção desse *habitus* e formatação, regulação de um campo científico, profissional, intelectual, no qual esses profissionais encontravam-se. Para Bourdieu, as estratégias

[...] são empregadas pelos grupos a fim de que possam se produzir ou se reproduzir, isto é, para criar e perpetuar sua unidade, sua existência enquanto grupo, o que é quase sempre, em todas as sociedades, a condição da perpetuação da sua posição no espaço social (1990, p. 94).

As estratégias estabelecem a relação entre o *habitus* e o campo em que os sujeitos se inserem. No caso dos agrônomos, no final do século XIX e início do século XX, começaram a construir um campo de atuação profissional, intelectual e científico que gozava de seus próprios códigos, signos, e que representava, também, um ambiente de disputas e de apropriação desigual de capitais (econômico, social, cultural). Neste momento, os agrônomos erigiram para si um campo de atuação científica coadunado com os princípios científicos da época. Para Bourdieu:

O campo científico, enquanto sistema de relações objetivas entre posições adquiridas (em lutas anteriores), é o lugar, o espaço de jogo de uma luta concorrencial. O que está em jogo especificamente nessa luta é o monopólio da autoridade científica definida, de maneira inseparável, como capacidade técnica e poder social; ou, se quisermos, o monopólio da competência científica, compreendida enquanto capacidade de falar e agir legitimamente (isto é, de maneira autorizada e com autoridade), que é socialmente outorgada a um agente determinado (1983, p. 122-123).

Buscando afirmar-se enquanto campo científico e intelectual, os agrônomos incorporaram, como já dito anteriormente, o discurso positivista de ciência, o qual percebia nesta um papel utilitário, pragmático, de construção social. Os agrônomos, portanto, estariam filiados a um campo científico, assim como os engenheiros, o qual trabalharia com um tipo de saber aplicado, somando-se a outras categorias profissionais que compunham a elite intelectual brasileira. Desta forma, a prática discursiva difundida pelos agrônomos constituía-se em conjunto de elementos, a qual, apropriando-me das ideias de Foucault (2007), denomino de saber agronômico. Para ele, o saber pode ser definido como

[...] o domínio constituído pelos diferentes objetos que irão adquirir ou não *status* científico; [...] o espaço em que o sujeito pode tomar posição para falar dos objetos de que se ocupa em seu discurso; [...] o campo de coordenação e de subordinação dos enunciados em que os conceitos aparecem, se definem, se aplicam e se transformam; [...] finalmente, um saber se define por possibilidades de utilização e de apropriação oferecidas pelo discurso [...] (2007, p. 204).

O saber dos agrônomos consolidava-se no sentido de delimitar o seu espaço, seu campo de abrangência, através da fala abalizada pelo título acadêmico que tinham. A princípio, o discurso dos agrônomos ganhava eco dentro da estrutura do governo imperial, em um espaço privilegiado, já mencionado neste trabalho, o MACOP. Este ministério, em verdade, veio responder aos anseios do setor que impulsionava a economia brasileira na época, detentor do principal produto de exportação, o agrícola. Digo isto pelo fato de que entre 1861 e 1889, respectivamente anos de implantação e extinção do MACOP, apesar de

haver uma soberania de bacharéis comandando a pasta, os motivos que os levavam a ocupar esse posto eram os laços estreitos que mantinham com a agricultura, visto serem filhos, ou eles mesmos, grandes proprietários de terras.

QUADRO 1 - MINISTROS DA AGRICULTURA, COMÉRCIO E OBRAS PÚBLICAS ENTRE 1861 E 1889

Nº	Nome	Formação	Período em que foi Ministro
1	Joaquim José Inácio de Barros (Visconde de Inhaúna)	militar	02/03/1861 a 21/04/1861
2	Manuel Felizardo de Souza Melo	Matemático (Universidade de Coimbra) e militar	21/04/1861 a 24/05/1862
3	Antônio Coelho de Sá Albuquerque	—	24/05/1862 a 30/05/1862
4	João Lins Vieira Cansação de Sinimbu (Barão e Visconde de Sinimbu)	Bacharel em Direito (Olinda)	30/05/1882 a 09/02/1863 e 05/01/1878 a 28/03/1880
5	Pedro de Alcântara Bellegarde	Militar e engenheiro	09/02/1863 a 15/01/1864
6	Domiciano Leite Ribeiro (visconde de Araxá)	Bacharel em Direito (São Paulo)	15/01/1864 a 20/07/1864
7	João Pedro Dias Vieira	Bacharel em Direito (São Paulo)	20/07/1864 a 31/08/1864
8	Jesuíno Marcondes de Oliveira e Sá	Bacharel em Direito (São Paulo)	31/08/1864 a 12/05/1865
9	Antônio Francisco de Paula Sousa	Engenheiro (Suíça e Alemanha)	12/05/1865 a 03/08/1866
10	Manuel Pinto de Sousa Dantas	Bacharel em Direito (Recife)	03/08/1866 a 16/07/1868
11	Joaquim Antão Fernandes Leão	Bacharel em Direito	16/07/1868 a 10/01/1870
12	Diogo Velho Cavalcanti de Albuquerque (Visconde de Cavalcanti)	Bacharel em Direito (Recife)	10/01/1870 a 29/09/1870
13	Jerônimo José Teixeira Júnior (Visconde do Cruzeiro)	Bacharel em Direito (São Paulo)	29/09/1870 a 20/11/1870
14	João Alfredo Corêa de Oliveira	Bacharel em Direito (Recife)	20/11/1870 a 07/03/1871
15	Teodoro Machado Freire Pereira da Silva	Bacharel em Direito (Recife)	07/03/1871 a 20/04/1872
16	Cândido Borges Monteiro (Visconde de Itaúna)	Médico (Rio de Janeiro)	20/04/1872 a 26/08/1872
17	Francisco do Rego Barros Barreto	Engenheiro	26/08/1872 a 28/01/1873
18	José Fernandes da Costa Pereira Júnior	Bacharel em Direito (São Paulo)	28/01/1873 a 25/06/1875
19	Tomás José Coelho de Almeida	Bacharel em Direito	25/06/1875 a 05/01/1878
20	Manuel Buarque de Macedo	Engenheiro e Matemático	28/03/1880 a 31/08/1881
21	Pedro Luís Pereira de Sousa	Bacharel em Direito (São Paulo)	31/08/1881 a 03/11/1881
22	José Antônio Saraiva (Conselheiro Saraiva)	Bacharel em Direito	03/11/1881 a 21/01/1882
23	Manuel Alves de Araújo	Bacharel em Direito (São Paulo)	21/01/1882 a 03/07/1882
24	André Augusto de Pádua Fleury	Bacharel em Direito (São Paulo)	03/07/1882 a 16/12/1882
25	Lourenço Cavalcanti de Albuquerque	Bacharel em Direito (Recife)	16/12/1882 a 07/01/1883 e 07/06/1889 a 15/11/1889
26	Henrique Francisco d'Ávila	Bacharel em Direito (São Paulo)	07/01/1883 a 24/05/1883
27	Afonso Augusto Moreira Pena	Bacharel em Direito (São Paulo)	24/05/1883 a 06/06/1884
28	Antônio Carneiro da Rocha	Bacharel em Direito	06/06/1884 a 06/05/1885
29	João Ferreira de Moura	Bacharel em Direito (Olinda)	06/05/1885 a 20/08/1885
30	Antônio da Silva Prado	Bacharel em Direito (São Paulo)	20/08/1885 a 10/05/1887 e 27/06/1888 a 05/01/1889
31	Conselheiro Rodrigo Augusto da Silva	Bacharel em Direito	10/05/1887 a 27/06/1888 e 05/01/1889 a 07/06/1889

Fonte: Disponível em <www.agricultura.gov.br>, acesso em 18 de mai. 2009.

Do quadro anterior depreende-se que a maioria dos indicados para a pasta de agricultura era oriunda de famílias de grandes proprietários de terras, principalmente ligados à cultura do café, da província de São Paulo e, por isso, parte interessada no encaminhamento das políticas desse ministério. Isto fazia com que tivessem um interesse objetivo em resolver os problemas inerentes à cultura cafeeira, e esta seria uma das razões para que no Congresso Agrícola ocorrido em 1878, na cidade do Rio de Janeiro, promovido pelo MACOP, fossem chamados apenas representantes das províncias do Rio de Janeiro, Espírito Santo, Minas Gerais e São Paulo.

Cabe ressaltar, ainda, que a ausência de agrônomos dirigindo a pasta não é estranha, visto que havia apenas um curso de formação superior em funcionamento no Brasil até o início dos noventa, que era o curso da Escola Agrícola de São Bento de Lages, situado na província da Bahia, fazendo com que a quantidade de agrônomos existentes no país fosse muito pequena.

Contudo, os agrônomos encontraram sustentação nos grandes proprietários de terras, no sentido de se estabelecerem enquanto categoria abalizada para falar dos problemas no campo. Os fazendeiros viam nos agrônomos uma possível saída para a resolução dos problemas que assolavam o campo, tais como, infestação por pragas, baixa produtividade e técnicas obsoletas de cultivo. Já os agrônomos dependiam do respaldo dado pelos fazendeiros para estabelecerem seu campo de atuação e consolidarem seu tipo de saber científico.

O pesquisador Nilton de Almeida Araújo (2006) e a pesquisadora Maria Antonieta Tourinho (1982), em trabalhos que abordam a Escola Agrícola de São Bento de Lages, enfatizam os discursos existentes nas teses de conclusão de curso das primeiras turmas de formandos. Nestes, os autores ressaltam trabalhos que falam da modernização das técnicas, o controle de pragas, a modificação na gestão das fazendas e a necessidade de o agrônomo ocupar postos de controle estatal no tocante às questões agrícolas, além da imprescindibilidade desse profissional para a modernização do campo.

O agrônomo é *rex naturae*, que estudando os fenômenos da vegetação, dirige com suas leis, e as mais preconizadas, a agricultura; esta fonte de riqueza de onde emana a civilização dos povos. Sem ele a agricultura não é mais do que rotina (OLIVEIRA, 1890 apud ARAÚJO, 2006, p. 71).

Os agrônomos defendiam que o saber por eles adquirido nas cadeiras acadêmicas propiciava-lhes uma condição de destaque no tocante à discussão das questões agrícolas. Tal posição deveria ser entendida como natural, em função da cientificidade que esses

profissionais dispunham; e, sendo a ciência a determinação da verdade, os agrônomos teriam o direito natural e a condição adequada para pensar o desenvolvimento do país através da modernização agrícola. Neste sentido, é de fundamental importância perceber o papel de diferenciação construída pela escola; no caso dos agrônomos, das escolas agrícolas. Para Bourdieu:

A escola não cumpre apenas a função de consagrar a ‘distinção’ – no sentido duplo do termo – das classes cultivadas. A cultura que ela transmite separa os que a recebem do restante da sociedade mediante um conjunto de diferenças sistemáticas; aqueles que possuem como ‘cultura’ (no sentido dos etnólogos) a cultura erudita veiculada pela escola dispõem de um sistema de categorias de percepção, de linguagem, de pensamento e de apreciação, que os distingue daqueles que só tiveram acesso à aprendizagem veiculada pelas obrigações de um ofício ou a que lhes foi transmitida pelos contatos sociais com seus semelhantes (2007, p. 221).

Os agrônomos colocavam-se como porta-vozes de uma nova ciência, as ciências agrícolas, que estaria em sintonia com os ideais positivistas colocados na época. As ciências agrícolas compreendem os saberes de diversas áreas do conhecimento e têm como prática a observação, identificação e representação dos fenômenos científicos que se apresentam na agropecuária, podendo ser aplicados ou não de forma imediata na produção. Os agrônomos veem e experimentam regras universais na produção agrícola, e toda observação possibilita um redimensionamento de suas práticas, resultando num acúmulo de conhecimento (OLIVER, 2005, 2009).

Havia, também, um ambiente favorável ao reconhecimento e difusão de um saber técnico, aplicado, pragmático, em virtude da criação, no último quartel do século XIX, de instituições ligadas à botânica, à geologia, à mineralogia, à química, dentre outras.

Entretanto, com o ocaso do regime monárquico e o fechamento do MACOP e “rebaixamento” deste a uma secretaria vinculada ao Ministério da Indústria, Viação e Obras Públicas, os agrônomos, assim como os grandes agricultores, perderam a “ponte” que estabelecia uma conexão dos seus interesses com a construção de políticas públicas para o setor agrícola. Isto fez com que ganhasse espaço entre os personagens do meio agrícola a ideia da constituição de uma associação que congregasse os interesses e unificasse as ações do setor agrícola.

Ressalto, porém, que desde 1880 os agricultores já se reuniam em associações, a exemplo dos clubes de lavoura e, após a abolição da escravatura, em comícios agrícolas, que buscavam saídas coletivas e fortalecimento político para as resoluções dos problemas agrícolas, tais como falta de mão de obra e indisponibilidade de crédito (MENDONÇA,

1997). Todavia, foi somente no ano de 1896 que um grupo de quarenta e sete pessoas, reunido na sede da Sociedade Auxiliadora da Indústria Nacional, tendo à frente o engenheiro Antônio Ennes de Souza¹⁰, fundou uma entidade específica para tratar dos problemas agrícolas brasileiros, propondo e cobrando do governo iniciativas que respondessem aos interesses do setor. Tal entidade recebeu a denominação de Sociedade Nacional de Agricultura (SNA) e, durante as primeiras décadas dos novecentos, constituiu-se como um dos mais importantes agentes para a construção de políticas para o meio agrícola e para o ensino agrícola, de forma específica.

1.2. “Por Deméter, pelo campo”: a SNA e a construção das políticas agrícolas no início do século XX

A criação da Sociedade Nacional de Agricultura, apesar de gestada desde maio de 1896, somente ocorreu de fato após a aprovação do seu estatuto em janeiro de 1897, tendo por modelo uma instituição homônima criada na França nesta mesma década em virtude do movimento denominado *retour à la terre* (MENDONÇA, 1997).

Os membros da SNA buscavam, como já foi dito anteriormente, alinhar o discurso, torná-lo homogêneo, fazendo “ecoar mais alto” as reivindicações dos organismos ligados ao setor primário da economia brasileira. Os integrantes da SNA defendiam uma verdadeira “cruzada” em busca da regeneração agrícola do país, e para isso, seria necessário que o governo republicano percebesse e investisse na propalada “vocaçãõ agrícola brasileira” (MENDONÇA, 1997, 2000).

Em um regime republicano ainda em gestação, a SNA aproveitava-se dos “vácuos” de atuação deixados pelo poder público para exercer sua liderança nas questões ligadas ao setor agrícola. Desta forma, buscava ganhar espaço junto à sociedade, sabidamente os grandes fazendeiros, fortalecendo, com isso, suas ações. Na tentativa de aglutinar o segmento que representava, e para unificar o discurso, a SNA promoveu no ano de 1901, entre os dias 20 de setembro e 8 de outubro, o I Congresso Nacional de Agricultura e estabeleceu como uma das suas principais demandas a criação, por parte do governo republicano, de um órgão

¹⁰ Nascido em 1848 na cidade de São Luís do Maranhão, era descendente de família de comerciantes, formou-se engenheiro pela Universidade de Zurique e Freyber na Suíça, catedrático da Escola Politécnica do Rio de Janeiro; criador dos Comícios Agrícolas; diretor da Casa da Moeda; fundou a biblioteca popular no Maranhão, membro da Sociedade Química de Berlim, membro fundador da Sociedade Brasileira de Ciências (MENDONÇA, 1997).

(ministério) que estabelecesse um canal direto de articulação entre as questões agrárias e a política de governo.

Ao lado da proposta de criação de um ministério que atendesse aos interesses da área, a SNA vislumbrava a criação de uma rede escolar que formasse trabalhadores com a capacidade técnica de responder à modernização agrícola. As determinações tiradas do I Congresso de Agricultura, num total de 96 (noventa e seis), foram transcritas no Relatório do ministro da Indústria, Viação e Obras Públicas do ano 1901, o qual, já no seu primeiro ponto, afirmava:

O Congresso Nacional de Agricultura, no intuito de organizar todos os elementos de instrução ou educação agrícola e de difundir a maior soma de meios para instruí-la e praticá-la, cominando e desenvolvendo igualmente todas as iniciativas, recursos, atividades e energias no trabalho e da produção, em uma orientação esclarecida, adiantada e segura, pede aos poderes públicos do país que seja criada a seção ou departamento de agricultura, a parte ou junto ao atual Ministério da Indústria e Viação (BRASIL-RMIVOP, 1901, p. 59).

Segundo as resoluções do Congresso de Agricultura, tal departamento (ministério) poderia englobar o Museu Nacional, o Jardim Botânico e a Seção de Estatística, todos já existentes, mas seria de fundamental importância que o mesmo possuísse as seguintes seções: Estatística e Economia Rural; Indústria Animal; Botânica; Química; Meteorologia Agrícola; Microscopia e Bacteriologia; Solos; Florestal; Pomologia ou de frutos; Sementes; Fibras Têxteis; Entomologia; Horticultura; Ornitologia e caça; Caminhos públicos e de meios de transporte; Mercados internos e estrangeiros; Publicidade, divulgação e propaganda agrícola e, ainda, dispor de museu e biblioteca.

Todas as dezessete sessões que deveria conter o Departamento ligado à agricultura teve suas funções descritas, refletindo a visão da SNA quanto à especialização das atividades agrícolas. Este entendimento motivava a SNA a defender a criação de uma rede de ensino agrícola que atendesse a este processo de especialização das atividades, tanto que das noventa e seis teses retiradas do congresso, onze diziam respeito à instrução agrícola, tomando como exemplo as ações desenvolvidas nos Estados Unidos da América. As teses referentes à educação agrícola criticavam o modelo existente até então, marcado por uma feição “especulativa e acadêmica dos primeiros institutos” (BRASIL-RMIVOP, 1901, p. 61).

Ainda no que se refere à educação agrícola, há um detalhamento de como este deveria organizar-se, destacando os níveis elementar, médio e superior. Havia, também, uma cobrança

veemente da necessidade de o governo tomar as “rédeas” do ensino agrícola, chamando para si a responsabilidade por investimentos na área, tendo sempre o exemplo dos EUA.

A exemplo dos Estados Unidos da América do Norte, cujas instituições políticas procurou o Brasil imitar e cujo o ensino sob todas as suas formas deve a maior expansão e grandeza que possui aos esforços e doações da iniciativa particular, pede o Congresso o concurso da União e dos Estados para a instituição e desenvolvimento do ensino agrícola. O Governo Federal Americano entendeu, desde os primeiros anos de vida constitucional, que era seu dever desenvolver o ensino primário e o ensino agrícola, dotando mais recentemente este último pelo *State agricultural fund* ou *Morril Bill* votado em 1862 [...] hoje existem 43 instituições dessa natureza ou colégios agrícolas em todos os Estados e territórios, a exceção apenas do Alasca e do país dos índios. **Os agricultores brasileiros esperam que os poderes públicos do seu país não lhes recuse aquilo que somente aos índios da América do Norte ainda não foi concedido, e as instituições de ensino agrícola que já existem nos Estados, ou as que venham a formar ou refundir, encontrem a mesma proteção e auxilia que encontraram as americanas** (BRASIL-RMIVOP, 1901, p. 61-62 – grifo meu).

Ao mesmo tempo em que reivindicavam uma maior participação do poder público na resolução dos problemas agrários, alguns dos associados da SNA, os quais tinham mandato político, exerciam sua influência, propondo um projeto de lei que criava o Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. Tal projeto, pensado dentro da SNA, chegou ao congresso por intermédio dos deputados-usineiros Ignácio Tosta¹¹ (Bahia) e Christino Cruz (MA), no ano de 1902, sendo aprovado e sancionado pelo Decreto nº 1.606, de 29 de dezembro de 1906 (OTRANTO, 2005).

A pesquisadora Sônia Regina de Mendonça (1997) ressalta o fato de que, durante a primeira república, todos os onze ministros da Agricultura, Indústria e Comércio eram membros da SNA, e os três últimos, ex-presidentes da entidade, o que refletia o grau de influência que a SNA exerceu sobre o MAIC.

Outra frente de atuação da SNA era a difusão de suas ideias através de um periódico. Sendo assim, desde o ato de sua fundação, fez circular sua revista denominada *A Lavoura*, veículo que buscava vulgarizar as ideias da Sociedade bem como informar o leitor sobre questões técnicas ligadas ao meio agrícola. Buscava-se, através dessa revista, divulgar informações práticas relacionadas ao dia a dia da lavoura, incutindo uma nova mentalidade racional e divulgando os feitos da entidade e demais afiliadas distribuídas em diversos estados

¹¹ **Joaquim Inácio Tosta**, deputado federal pela Bahia, filho do Barão de Nagé, membro fundador e primeiro presidente da Sociedade Baiana de Agricultura vinculada a Sociedade Nacional de Agricultura (ARAÚJO, 2006).

do país. Em uma das passagens da revista fica evidente o caráter técnico-modernizante dado à agricultura.

A agricultura não é mais um ofício para ser exercido por homens incultos, sem preparo, sem as luzes da ciência, deixando o agricultor de ser, nos tempos modernos, um simples operário rural a trabalhar para a coletividade sem certos preparativos sociais e sem o direito de influir positivamente na direção dos negócios públicos (A Lavoura, 10 (2), fev, p. 15 apud MENDONÇA, 1997, p. 56).

Essa passagem deixa em evidência a perspectiva da SNA quanto à importância de se haver pessoas com formação adequada para comandar a empresa agrícola. Esses profissionais, dotados das “luzes da ciência”, seriam os agrônomos. Sendo que a ciência da qual disporiam seria aquela baseada nos ideais positivistas, sustentada na aplicação, na experiência. Contudo, ainda eram poucas as instituições no Brasil que formavam agrônomos; existiam somente três até a criação do MAIC, em 1906: a Escola Agrícola da Bahia (EAB)¹², o Liceu Riograndense de Agronomia e Veterinária (1893) e a Escola de Agricultura Prática de Piracicaba (ESALQ), fundada em 1901.

Dessas três instituições de formação agronômicas, a ESALQ merece destaque, pois se situava na região econômica mais desenvolvida do país e era frequentada basicamente por filhos de grandes agricultores. Além disso, na primeira metade do século XX, configurou-se como a instituição com o maior número de agrônomos formados, o que fazia circular nacionalmente o ideário e o *habitus* dos quais era portadora. A ESALQ caracterizou-se por um ensino pragmático-demonstrativo, em que as aulas práticas deveriam corresponder ao dobro das teóricas e onde deveria se estimular a pesquisa, inculcando nos alunos um espírito positivo, no qual a prática seria o critério da verdade (MENDONÇA, 1992).

Assim como a ESALQ, a SNA difundia a adoção de um ensino pragmático-demonstrativo. Contudo, enquanto a ESALQ defendia os interesses exclusivamente dos cafeicultores paulistas, a SNA pensava os problemas agrários com uma visão mais global, tendo em vista as diferentes regiões de onde provinham seus membros. Outro ponto de discordância era no tocante à diversificação da agricultura defendida pela SNA e ignorada pela ESALQ. Desta forma, ESALQ e SNA divergiam em muitos pontos¹³, e isto fez com que

¹² A Escola Agrícola da Bahia formou aproximadamente 280 agrônomos até 1904 quando foi fechada e passou a funcionar como Instituto Agrícola da Bahia sob a administração do governo do estado, sem formação superior, apenas promovendo cursos para agricultores, fazendeiros, criadores e trabalhadores rurais. A instituição somente voltaria a promover ensino superior a partir de 1911 (ARAÚJO, 2006).

¹³ Um aspecto emblemático para demonstrar as divergências entre a SNA e a ESALQ é que, apesar de São Paulo responder pelo maior desenvolvimento econômico, com sua cultura cafeeira, durante toda a primeira metade do século XX, não houve nenhum paulista presidindo a SNA (MENDONÇA, 1997).

a SNA defendesse a criação de outra instituição de ensino superior que pudesse rivalizar com o pensamento esalquiano (MENDONÇA, 1998).

Os integrantes da SNA queriam que fosse criada uma instituição de formação de agrônomos, gerida pelo governo federal, que defendesse suas ideias ou, como quer Mendonça (1998), que se constituísse em um movimento contra-hegemônico, promovendo a construção de outro *habitus* de classe. Esses agrônomos deveriam estar imbuídos com o projeto de regeneração da agricultura nacional defendido pela SNA, que tinham cinco aspectos: diversificação produtiva; defesa da criação de uma agência estatal que respondesse aos anseios do setor agrícola; modernização agrícola, através da difusão de novas técnicas e incorporação da mecanização em substituição ao trabalho manual, e estimulação da pequena propriedade como forma de fixação da mão de obra no campo (MENDONÇA, 1997).

Para a Sociedade, esses cinco pontos eram fundamentais para a superação da letargia, do atraso em que se encontrava o campo. Desta forma, a SNA teria um papel decisivo, com quatro atribuições:

- a) o de instância organizativa dos proprietários rurais de menor peso; b) o de agência de propaganda e formação de opinião no seio da classe dominante; c) o de órgão de consulta e prestação de serviços aos associados e, finalmente, d) o de instrumento de pressão política junto aos poderes constituídos (MENDONÇA, 1997, p. 50).

Tais atribuições foram desenvolvidas com grande competência pela SNA, pois com relação à organização dos proprietários rurais já eram 101 sociedades de agricultura espalhadas pelo país, com 44 delas instituídas sob a forma de sindicato (BRASIL-RMIVOP, 1906), sendo que a maioria delas tinha periódicos, buscando informar e formar opinião sobre os problemas agrícolas.

Quanto ao papel de órgão de consulta e prestação de serviço, a SNA desempenhava, desde sua fundação um serviço de distribuição de plantas e sementes gratuitas. Somente no ano de 1906, essa instituição atendeu a 3.906 pedidos, além de contribuir com a difusão de uma tecnologia de aparelhos movidos a álcool e manutenção de um horto frutícola que já contava com uma variedade de 2.211 variedades (BRASIL-RMIVOP, 1906).

Não bastassem tais iniciativas, a Sociedade organizava visitas técnicas ao Horto da Penha, mantido por essa em parceria com a União, contando inclusive com um aprendizado prático, no qual os visitantes experimentavam as técnicas utilizadas. Ainda, no Horto frutícola da Penha, a SNA mantinha alunos internos que dispunham de alojamento, alimentação e ensino gratuitos, ensinando-lhes o manejo das indústrias rurais, as observações

meteorológicas, ensaios físico-químicos em laboratório, manejo de máquinas de arar e operações de cultura, tais como plantio, adubação, rega, enxertia, poda e tratamento das plantas doentes (BRASIL-RMAIC, 1908).

No tocante à atuação da Sociedade como instrumento de pressão política, já foi mencionado anteriormente o movimento empregado pela entidade para se criar o ministério voltado para as questões agrárias, fato que se consumou no ano de 1906, com a assinatura do decreto-lei nº 1.606.

Apesar de criado oficialmente em 1906, o Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio passou a funcionar de fato em 1909. Mesmo tendo como idealizador e proponente a SNA, foram os paulistas que primeiro exerceram seu poder dentro desse ministério durante quatro anos, entre 1909 e 1913. Neste período desempenharam o papel de ministros: Antônio Cândido Rodrigues¹⁴ (1909), Rodolpho da Rocha Miranda¹⁵ (1909-1910) e Pedro de Toledo¹⁶ (1910-1913).

A criação do MAIC representou a participação do Estado como veículo difusor de um discurso científico sustentado nas ciências agrícolas. Sendo assim, este ministério adotou as ideias positivistas, da utilização da ciência aplicada, como uma das formas de se superar os problemas por que atravessava a agricultura brasileira.

A incorporação do positivismo por parte do MAIC pode ser visto pela ocupação de membros da Igreja Positivista do Brasil em alguns dos seus órgãos, principalmente na Diretoria Geral de Contabilidade, comandada por Mário Carneiro¹⁷, no Serviço de Proteção aos índios e localização de trabalhadores nacionais (SPILT), comandado pelo então tenente-

¹⁴ **Antônio Cândido Rodrigues**, filho de João José Rodrigues (foi juiz de Direito) e de Jesuina Ribeiro dos Santos. Estudou na Escola Militar do Rio de Janeiro, onde se formou engenheiro militar; construtor da rodovia Curitiba/Assuagy; chefe do serviço de colonização do Paraná; diretor da Secretaria de obras públicas de São Paulo (1880-1883); deputado provincial (1884-1889); secretário Estadual de Agricultura de São Paulo (1900-1902); deputado federal (1903-1906); secretário de Agricultura (1908-1909); vice-presidente do Estado de São Paulo (1916-1920); fundador da Sociedade Paulista de Agricultura; membro do Partido Democrático; presidente da Liga Agrícola Brasileira (1921); cafeicultor (MENDONÇA, 1998, p. 118).

¹⁵ **Rodolpho da Rocha Miranda**, filho do barão de Bananal; viveu em Paris; deputado constituinte e federal por São Paulo (1897-1900); senador estadual (1919-1928); fundador do partido republicano conservador junto com Pedro de Toledo; líder do ramo paulista do Pinheirismo; Hermista; membro da SNA; cafeicultor; industrial em Piracicaba e comerciante em Santos; banqueiro (IDEM).

¹⁶ **Pedro de Toledo**, nasceu em São Paulo, em 1860, e faleceu no Rio de Janeiro, em 1935. Formou-se em Direito (SP) em 1884. Foi eleito deputado estadual em 1895 e deputado federal em 1905 e 1907. Foi ministro do Brasil em Roma e em Madrid, em 1913. Membro fundador da Academia Paulista de Letras. Embaixador em Buenos Aires, em 1922, cargo em que foi aposentado. Em 1932 foi nomeado interventor federal no Estado de São Paulo. Tornando-se, depois, por aclamação popular, chefe supremo da Revolução constitucionalista (IDEM)

¹⁷ **Mário Barbosa Carneiro**, nascido em Niterói em 17 de abril de 1872, ingressou na religião da Humanidade em 1891, estudou na escola da Marinha. Em 1890 chegou ao cargo de amanuense do Arsenal da corporação do Rio de Janeiro. Em 1893 foi transferido para a Secretaria de Estado dos Negócios da Marinha. Em 1909 foi transferido para o recém-criado Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, ocupando o posto de diretor geral de Contabilidade. Ainda no MAIC ocupou o posto de ministro interino em substituição a Assis Brasil, entre os anos 1930 e 1932, onde se aposentou (BHERING, 2008).

coronel Cândido Mariano da Silva Rondon¹⁸, e no Serviço Geológico e Mineralógico (BHERING, 2008).

O pesquisador Marcos Jungmann Bhering (2008), ao analisar a inserção do positivismo nas políticas e instituições da agricultura no Brasil entre os anos 1909 e 1935, conclui que:

A criação do MAIC foi a expressão de um processo em que o postulado positivista de que a ciência deveria ser aplicada, única forma a se chegar ao progresso, este que deveria ser levado às classes trabalhadoras do campo através da ação de um grupo de funcionários neutros, significou a retomada de um processo já existente que relacionava as ciências com a agricultura pela SNA (BHERING, 2008, p. 66).

Buscando responder ao pensamento positivista e a outras demandas provenientes do setor agrícola, o MAIC tinha várias atribuições, englobando tudo que guardasse alguma relação com o espaço agrícola. Deste modo, além das atribuições burocráticas, próprias de um ministério, estavam sobre a responsabilidade deste órgão:

O ensino agrícola, estações agrônomicas, campos de experimentação e institutos de biologia agrícola; imigração e colonização, catequese e civilização dos índios; escolas veterinárias, postos zootécnicos, proteção contra doenças de animais; importação e seleção das raças aperfeiçoadas; estudos de pastos, jardins botânicos, hortos, museus, laboratórios, aquisições e distribuição de plantas e sementes; estudos científicos; observatórios agrônomicos, estações meteorológicas e carta geográfica; irrigação e drenagem (BHERING, 2008, p. 55-56).

¹⁸ **Cândido Mariano da Silva Rondon** nasceu em Mimoso, no estado do Mato Grosso, no dia 5 de maio de 1865. Filho de Cândido Mariano da Silva e Claudina de Freitas Evangelista da Silva. Perdeu os pais muito cedo e foi criado em Cuiabá pelo tio, de quem herdou e incorporou o sobrenome "Rondon". Tornou-se professor primário aos 16 anos, mas optou pela carreira militar servindo como soldado no 2º Regimento de Artilharia a Cavalos, ingressando dois anos depois na Escola Militar da Praia Vermelha. Em 1886 entrou para a Escola Superior de Guerra onde assumiu um papel ativo no movimento pela proclamação da República. Fez o curso do Estado Maior de 1ª Classe e foi promovido a alferes (atual "aspirante a oficial"). Graduou-se como bacharel em Matemática e em Ciências Físicas e Naturais, participando dos movimentos abolicionista e republicano por volta de 1890. Em 1889, Rondon participou da construção das Linhas Telegráficas de Cuiabá, assumindo a chefia do distrito telegráfico de Mato Grosso, e foi nomeado professor de Astronomia e Mecânica da Escola Militar. Entre 1900 e 1906 dirigiu a construção de mais uma linha telegráfica, entre Cuiabá e Corumbá, alcançando as fronteiras do Paraguai e da Bolívia. Foi convidado pelo governo brasileiro para ser o primeiro diretor do Serviço de Proteção aos Índios e Localização dos Trabalhadores Nacionais (SPI), criado em 1910. Entre 1919 e 1925, foi diretor de Engenharia do Exército, e após sucessivas promoções, chegou a general de divisão. Em 1930, solicitou sua passagem para a reserva do Exército. Nos anos 1940 tornou-se presidente do Conselho Nacional de Proteção aos Índios (CNPI). Em 1955, o Congresso Nacional conferiu-lhe a patente de marechal, e no ano seguinte, o então estado de Guaporé passou a ser chamado de Rondônia em homenagem ao seu desbravador. Faleceu no Rio de Janeiro, em 19 de janeiro de 1958, com quase 93 anos (disponível em <www.defesa.gov.br>, acesso em 23 de mai. 2009).

Essas atribuições do MAIC encontravam-se divididas em duas diretorias, a Diretoria Geral de Agricultura Indústria Animal e a Diretoria Geral de Indústria e Comércio, ambas constando de três seções cada. Contudo, já no ano de 1910, a estrutura do MAIC sofreria alterações, passando a constar de mais uma diretoria, a de Contabilidade, que tinha três seções, enquanto as outras passaram de três para duas sessões.

QUADRO 2 - ORGANOGRAMA E ATRIBUIÇÕES DO MAIC (1909-1915)

Diretorias	Seções	Atribuições
De 1909 a 1910		
Diretoria Geral de Agricultura e Indústria Animal	1ª	Serviço de Agricultura Prática; estações agrônômicas; campos experimentais; serviço de defesa agrícola; Serviço de proteção aos índios e localização de trabalhadores nacionais (SPILTN); jardim botânico; museu nacional; meteorologia e astronomia; estatística e Instituto Biológico
	2ª	Posto Zootécnico Federal; Serviço de Veterinária; Inspeção sanitária; registro de animais e Escola Superior de Agricultura e Medicina Veterinária
	3ª	Orçamento; escrituração e despesas
Diretoria Geral de Indústria e Comércio	1ª	Mineração; Escola de Minas; patentes de invenção; Escola de Aprendizes e Artífices; Indústria Extrativa; Serviço Geológico e marcas de fábrica
	2ª	Junta Comercial; ensino profissional; serviço de propaganda e tratados
	3ª	Nomeações; montepios e escrituração
De 1910 a 1915		
Diretoria Geral de Agricultura e Indústria Animal	1ª	Ensino Teórico e prático; serviço de inspeção e defesa agrícola; serviço de povoamento; SPILTN; museu nacional; economia rural; sindicalismo e cooperativismo; sociedades agrícolas; diretoria de meteorologia; serviço de estatística; museu agrícola; superintendência da borracha; congressos e conferências
	2ª	Serviço de Veterinária; Postos Zootécnicos; importação de reprodutores; registro de lavradores e criadores; registro genealógico animais; escola de laticínios
Diretoria Geral de Indústria e Comércio	1ª	Mineração; serviço geológico e mineralógico; escola de minas; patentes de invenções; inspetoria de pesca; organização e assistência ao trabalho
	2ª	Tratados comércio; assessoria comercial; junta de corretores; sociedades anônimas; museu comercial; serviço de propaganda e expansão; junta comercial
Diretoria Geral de Contabilidade	1ª	Orçamento geral; escrituração; registro despesas; balancetes; créditos
	2ª	Aposentadorias montepios; almanaque de pessoal; contratos
	3ª	Guias; fiscalização de auxílios; inspeção de associações

Fonte: BRASIL-RMAIC (1910 – 1915).

Essas modificações ocorridas menos de um ano após a efetivação da pasta buscavam definir melhor as atribuições desta, organizando a estrutura burocrática. Isto fez com que instituições concebidas inicialmente de forma isolada, tais como as estações agrônômicas, fossem colocadas sob a responsabilidade do Serviço de Inspeção e defesa. Outra modificação,

sob forma de acréscimo, foi a inserção do Ensino Teórico e Prático, respondendo aos anseios da SNA da implantação por parte do governo federal da educação agrícola.

Some-se a isso a criação de uma seção voltada para a difusão do Cooperativismo, outra bandeira da SNA; a Superintendência da Borracha, que viria atender aos pleitos da região norte; a criação do Museu Agrícola e de uma subdiretoria voltada para a organização e promoção de eventos e congressos, respondendo aos preceitos cientificistas vigentes a época.

Outras alterações tinham um caráter centralista, tais como a criação do Serviço de Veterinária, que passaria a ter sob a sua tutela a Escola Superior de Agricultura e Medicina Veterinária (ESAMV), os postos zootécnicos e fazendas-modelo; o Registro de Lavradores e Criadores, como uma contrapartida estatal ao trabalho realizado por estes trabalhadores, assim como a Inspeção de Pesca, que no artigo 11 do seu regulamento, considerava “[...] pescador todo o indivíduo que, da pesca vivendo, possua a respectiva matrícula nas estações então criadas” (BRASIL, decreto nº 9.672 de 17/07/1912) e, desta forma, demarcava que somente seria pescador aquele que tivesse o reconhecimento da União.

O MAIC também foi palco de disputas entre os paulistas cafeicultores e os integrantes da SNA. Tais desentendimentos fizeram com que o mesmo demorasse um período de três anos entre a sua aprovação legal e a sua implantação de fato. E, ao que parece, a sua implantação somente se efetivou a partir de pressões exercidas pela SNA e com a indicação da titularidade da pasta, a princípio, a representantes da oligarquia paulista. Com isso o presidente Nilo Peçanha¹⁹ buscava agradar os integrantes da Sociedade e os cafeicultores paulistas.

Não obstante tal disputa por espaços dentro da estrutura do poder estatal, a SNA, desde o início, guardou uma grande afinidade com as políticas pensadas para e pelo ministério. Isto pode ser ressaltado através do auxílio dado pelo governo federal para o desenvolvimento de projetos da entidade, tais como a distribuição de mudas e sementes e a manutenção do Horto frutícola da Penha. Merece destaque, ainda, o fato de que nos relatórios do Ministério da Indústria, Viação e Obras Públicas, na seção destinada à agricultura, a partir

¹⁹ **Nilo Procópio Peçanha** nasceu em Campos dos Goytacazes –RJ em 1867, era filho de Sebastião de Sousa Peçanha, padeiro, e de Joaquina Anália de Sá Freire, descendente de uma família importante na política norte-fluminense. Participou das campanhas abolicionista e republicana. Iniciou a carreira política ao ser eleito para a Assembleia Constituinte em 1890. Em 1903 foi eleito sucessivamente senador e presidente do estado do Rio de Janeiro, permanecendo no cargo até 1906 quando foi eleito vice-presidente de Afonso Pena. Foi maçom e grão-mestre do Grande Oriente do Brasil, de 23 de julho de 1917 a 24 de setembro de 1919, quando renunciou ao cargo. Com a morte de Afonso Pena em 1909, assumiu o cargo de presidente. Durante seu governo presidencial criou o Ministério da Agricultura, Comércio e Indústria, o Serviço de Proteção aos Índios (SPI) e inaugurou o ensino técnico no Brasil (KOIFMAN, 2001)

de 1906, apareceriam as realizações empreendidas pela SNA, ressaltando-se a parceria estabelecida entre a União e esta Sociedade.

A participação da SNA na construção das políticas para a agricultura brasileira fica mais evidenciada no relatório do MIVOP de 1907, no qual é designado um membro da Sociedade para empreender viagem aos Estados Unidos da América e a alguns países da Europa, tendo por fito fazer observações para a construção das políticas agrícolas brasileiras.

Aproveitando a viagem que compreendeu à Europa e aos Estados Unidos, o digno presidente da Sociedade Nacional de Agricultura²⁰, o governo incumbiu-o de estudos sobre o ensino agrícola e a organização dos departamentos de serviços agrários no estrangeiro, e espera o resultado das suas observações, que serão de grande proveito, atenta a sua competência e dedicação aos interesses agrícolas (BRASIL-RMIVOP, 1907, p. 5).

Torna-se mister frisar que nesse mesmo período encontrava-se em viagem técnica aos EUA e à Europa Gustavo D'Utra²¹, subvencionado pelo governo do estado de São Paulo para realizar uma investigação sobre a situação do ensino agrícola nessas partes do mundo. Tais observações foram publicadas sob a forma de livro, em que há um destaque para o desenvolvimento do ensino agrícola na França e a produtividade agrícola norte-americana.

Dessa forma, mesmo concordando com a afirmação de pesquisadores como Sônia Regina de Mendonça (1997) sobre a influência exercida pela SNA na condução da política do MAIC, penso que num primeiro momento a influência paulista foi marcante, sobretudo na organização das políticas para o ensino agrícola. Faço esta afirmação tendo por base os relatórios do MIVOP, principalmente o de 1908, que na parte dedicada ao ensino agrícola, imputa ao estado de São Paulo destaque neste ramo, afirmando ter a estrutura mais completa do país.

Nesse mesmo relatório é realizada uma descrição completa do ensino agrícola em São Paulo, destacando as atribuições de cada instituição, os seus diretores e o orçamento destinado a cada uma. Isto reflete que o exemplo de São Paulo deveria servir para o restante do país.

²⁰ Neste período o presidente da SNA era Wenceslão Alves Leite de Oliveira Bello, natural do Rio Grande do Sul, fazendeiro; engenheiro formado pela Escola Politécnica do Rio de Janeiro, professor do Colégio Pedro II; catedrático da Escola Politécnica do Rio de Janeiro; diretor da Escola Normal Livre; diretor da Cia. Promotora de Indústrias e Melhoramentos; presidente da Cooperativa Central dos Agricultores do Brasil e da Cooperativa de Consumo Ítalo-Brasileira; membro da Comissão de revisão e tarifas da Câmara dos Deputados (MENDONÇA, 1997, anexo).

²¹ **Gustavo D'utra**, nascido na Bahia, formou-se em agronomia pela Escola Agrícola da Bahia (1880), sendo professor desta escola; diretor do Instituto Agrônomo de Campinas (1900-1907); secretário de Agricultura de São Paulo; primeiro diretor da Escola Superior de Agronomia e Medicina Veterinária (1911-1914) (MENDONÇA, 1998, p. 128).

O ensino agrícola nesse Estado pode ser dividido nas seguintes categorias: superior, médio ou secundário e elementar ou prático, sendo o primeiro ministrado na Escola Politécnica, o segundo na Escola Agrícola Prática Luiz de Queiróz, em Piracicaba, e o elementar nos aprendizados agrícolas: Dr. Bernardino de Campos, Dr. João Tibiriça e nas Escolas de Trabalhadores Rurais, em Araras, e de Pomologia e Horticultura, na Capital (BRASIL-RMIVOP, 1908, p. 37).

Além dessas, o relatório destacava outras instituições que tinham uma função complementar na organização do ensino agrícola: o Instituto Agrônomo de Campinas; o Posto Zootécnico Central Dr. Carlos Botelho; Horto Botânico da Cantareira e Horto Tropical de Cubatão; Fazenda Modelo, anexa à Escola Luiz de Queiróz; Campos de Experiência, anexos aos aprendizados; campo de demonstração da cultura do arroz por irrigação, na Estação Moreira César, e dois Hortos Florestais em Jundiá (IDEM).

A estrutura do ensino agrícola paulista é bem parecida com a disposta no decreto de criação do ensino agrônomo em 1910, como veremos a seguir, sobretudo porque nessa época o titular do MAIC era o paulista Rodolpho Nogueira da Rocha Miranda. Contudo, a construção desta lei, tendo o MAIC como centro das discussões, não foi uma mera transposição do modelo paulista, mas sim resultado das disputas entre a oligarquia paulista e os membros da SNA.

1.3. A representação de Deméter no Estado: constituição e disputas em torno do MAIC

Como dito anteriormente, desde 1902 a SNA, por intermédio de dois dos seus representantes na Câmara dos Deputados Federais, buscava aprovar o projeto de criação do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, sendo, inclusive, um dos elementos tratados, no ano anterior, no I Congresso Nacional de Agricultura. Contudo, a aprovação do decreto de criação do MAIC somente se materializou no ano de 1906, durante a presidência de Afonso Augusto Moreira Pena²².

²² **Afonso Augusto Moreira Pena** nasceu em Santa Bárbara do Mato Dentro-MG, no dia 30 de novembro de 1847. Diplomou-se em Direito pela Faculdade de Direito de São Paulo em 1870; foi um dos fundadores e diretor, em 1892, da "Faculdade Livre de Direito" de Minas Gerais, atual Faculdade de Direito da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); exerceu o mandato de deputado pela província de Minas Gerais, em 1874. Nos anos seguintes, enquanto se mantinha como deputado, também ocupou alguns ministérios: da Guerra (1882); da Agricultura, Comércio e Obras Públicas (1883 e 1884), e da Justiça (1885). Foi governador do estado de Minas Gerais entre 1892 e 1894, sendo o primeiro governador desse estado a ser eleito pelo voto direto; presidiu o Banco do Brasil, de 1895 a 1898 e depois tornou-se senador por Minas Gerais, chegando a vice-presidente quando da eleição de Rodrigues Alves, em 1902 (substituindo Francisco Silviano de Almeida

Essa demora entre a propositura do decreto e sua aprovação deveu-se ao fato de que integrantes da oligarquia cafeeira paulista, assolados com a baixa do preço de alimentos e demais produtos agrícolas, em especial o café, que se agravava desde fins dos oitocentos, observavam a criação do MAIC como uma ameaça à distribuição de recursos públicos, que já acreditavam escassos para suprir as demandas da agricultura cafeeira (MENDONÇA, 1997).

Isso fez com que os cafeicultores paulistas utilizassem todo o seu prestígio político e econômico para “barrar” a criação do MAIC, principalmente junto ao presidente da época, Francisco de Paula Rodrigues Alves²³ (1902-1906), este que, apesar de ter nascido no Rio de Janeiro, constituiu-se como político em São Paulo desde o Império, ocupando todos os postos possíveis (deputado, senador, presidente).

Todavia, a crise do café agravava-se com o passar dos anos, pois seu preço caía assustadoramente no mercado internacional e, diante de uma safra recorde prevista para o ano de 1906, cafeicultores paulistas convocaram uma reunião dos estados produtores com o intuito de firmar um acordo estabelecendo-se o controle estatal sobre os preços do produto. Tal convênio, assinado em 1906 pelos presidentes dos estados de Minas Gerais, Rio de Janeiro e São Paulo, denominou-se Convênio de Taubaté (MENDONÇA, 2008).

A assinatura desse convênio com a anuência do governo federal causou uma série de questionamentos na Câmara Federal, principalmente de parlamentares eleitos pelo Distrito Federal e por estados do Nordeste que utilizavam o argumento de que:

o Convênio consolidaria a desigualdade entre grandes e pequenos estados, sendo estes últimos os maiores prejudicados, já que a União se sobrecarregaria de compromissos para beneficiar apenas algumas poucas unidades da Federação (MENDONÇA, 2008, p. 87).

Essa contenda entre os representantes da oligarquia paulista e integrantes de outros centros de menor poder econômico culminou num acordo que permitiu a aprovação de alguns

Brandão, morto antes da posse); e na eleição seguinte, foi elevado à presidência (posse em 15 de novembro de 1906). Faleceu durante o mandato, em 1909 (KOIFMAN, 2001).

²³ **Francisco de Paula Rodrigues Alves** nasceu em Guaratinguetá – RJ, no dia 7 de julho de 1848. Filho do português Domingos Rodrigues Alves e de Isabel Perpétua Marins, estudou no Colégio Pedro II, bacharelando-se em letras e diplomando-se na tradicional Academia do Largo de São Francisco, na turma de 1870; foi juiz de paz, promotor e vereador em Guaratinguetá, deputado provincial e geral pelo Partido Conservador. Empresário de sucesso do ramo do café, tornou-se a terceira maior fortuna do país. Governou São Paulo entre 1887 e 1888 como presidente da província e foi conselheiro do império. Em 1890 foi eleito deputado para a Assembléia Constituinte e, em 1891 foi nomeado ministro da Fazenda do governo de Floriano Peixoto. Em 1893 foi eleito senador por seu estado, renunciando em 1894 para ocupar novamente a pasta da Fazenda no governo Prudente de Moraes; foi presidente do estado de São Paulo em 1900, antes de assumir a presidência da República em 1901. Em 1912, foi novamente eleito presidente do estado de São Paulo, ficando vários meses afastado por motivo de doença. Em 1916, encerrado o mandato de Presidente de São Paulo, voltou a ocupar uma cadeira no senado federal. Foi eleito para o segundo mandato como presidente da república em 1918, havia contraído gripe espanhola e faleceu antes de tomar posse (KOIFMAN, 2001).

termos do convênio que competiam à União e a aprovação do decreto 1.606 de criação do MAIC.

Como aludido anteriormente, a criação do MAIC deu-se na gestão de Afonso Pena, tendo como vice-presidente Nilo Peçanha. Este último foi um ardoroso defensor da atuação estatal em todos os setores da produção agrícola, e, diante da conjuntura política anunciada com a morte de Afonso Pena, tornou-se um dos principais articuladores da campanha de Hermes da Fonseca à presidência da república, em oposição aos civilistas, representados principalmente pelos paulistas que encamparam a candidatura Rui Barbosa (MENDONÇA, 1997). Desta forma, os momentos de criação do ministério (1906) e posterior implantação (1909) estiveram submersos nessa conjuntura.

O decreto de criação do MAIC definia as responsabilidades da pasta, dividindo-a em três ramos: a Agricultura e Indústria Animal, a Indústria e o Comércio. Todavia ficava evidente a predominância das questões ligadas à agricultura frente às da indústria e Comércio. Neste sentido, das 22 atribuições do novo ministério, 11 estavam relacionadas ao ramo da Agricultura e Indústria Animal e, dentre as atribuições dos outros dois ramos havia aqueles diretamente relacionados ao meio agrícola.

Na área da Indústria, cinco atribuições previstas no decreto nº 1.606, uma, em especial, guardava relação direta com o setor primário da economia, a “conservação e reconstituição das florestas e matas compreendidas as da indústria extrativa, execução dos regulamentos concernentes à pesca nos mares territoriais e rios do domínio federal” (BRASIL. Decreto 1.606 de 29/12/1906).

Em relação ao Comércio, dentre as seis atribuições citadas na lei, duas mantêm relação com o setor agrícola, no tocante à responsabilidade por organizar exposições agrícolas e a de efetuar estudos econômicos “das vias férreas, em suas relações com a agricultura em todos os estados, estradas de rodagem, custo dos transportes, acondicionamento, embalagem, seguros, fretes e tarifas” (IDEM).

O decreto indicava, ainda, que toda e qualquer instituição, estabelecimento e repartição pública que guardassem relação com as áreas de atuação do MAIC deveriam passar para sua responsabilidade, a exemplo do Observatório Astronômico do Rio de Janeiro, da Repartição de Estatística e Estatística Comercial, do Jardim Botânico, a Escola de Minas, o Museu Nacional, a Hospedaria da Ilha das Flores e a Fábrica de Ferro do Ipanema (IDEM).

A implantação do MAIC, levada a cabo na breve gestão de Nilo Peçanha (1909-1910), apesar de contrariar os interesses da oligarquia paulista, agradava-lhe ao ser conduzido ao comando da pasta o ex-secretário da agricultura de São Paulo, o engenheiro militar Antônio

Cândido Rodrigues. Entretanto, as pressões advindas da campanha presidencial fizeram com que alguns órgãos de imprensa, a exemplo do jornal carioca *O Paiz*, de forma irônica, parabenizassem o governo federal pela escolha de um civilista para ocupar a pasta da Agricultura (O PAIZ apud MENDONÇA, 1997).

As pressões exercidas por setores da imprensa e por políticos empenhados na campanha de Hermes da Fonseca fizeram com que a passagem de Cândido Rodrigues à frente do MAIC fosse curtíssima, sendo no mesmo ano de 1909 destituído do posto. Contudo, para aplacar os ânimos dos paulistas, o presidente Nilo Peçanha indicou para a pasta outro paulista, Rodolfo Nogueira da Rocha Miranda, dissidente do Partido Republicano Paulista e um dos articuladores da campanha hermistista no estado de São Paulo. Embora sua gestão também tenha sido curta (1909-1910), executou a primeira reforma do MAIC buscando organizar melhor a sua estrutura burocrática, definindo as atribuições de cada setor (vide quadro 2).

Sucedendo a Rodolfo Miranda, assumiu outro paulista, também defensor da candidatura Hermes da Fonseca para presidente, Pedro de Toledo (1910-1913), que encerrou o que Mendonça (1997) denominou de o “interlúdio paulista” à frente do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio.

Após o “interlúdio paulista” no MAIC, os dirigentes da pasta, até o ano de 1930, foram provenientes dos estados do Rio de Janeiro, Minas Gerais e, principalmente, de estados do Nordeste, à exceção do período compreendido entre 1918-1919, no qual ocupou a pasta o engenheiro e bacharel paulista Antônio de Pádua Sales.

QUADRO 3 - DIRIGENTES DO MAIC ENTRE 1909 E 1947

Nº	Nome	Procedência	Formação	Período em que foi Ministro
1	Antônio Cândido Rodrigues	SP	Engenheiro militar	19/06/1909 a 26/11/1909
2	Rodholpo N. da Rocha Miranda	SP	-----	26/11/1909 a 15/11/1910
3	Pedro Manuel de Toledo	SP	Bacharel em direito	15/11/1910 a 18/11/1913
4	Manoel Edvigés Queiroz Vieira	RJ	Bacharel em direito	19/11/1913 a 15/11/1914
5	João Pandiá Calógeras	RJ	Engenheiro geólogo	15/11/1914 a 07/08/1915
6	José Rufino Bezerra Cavalcanti	PE	Engenheiro e bacharel	07/08/1915 a 26/11/1917
7	João Gonçalves Pereira Lima	PE	Engenheiro	26/11/1917 a 12/12/1918
8	Antônio de Pádua Sales	SP	Bacharel em direito	12/12/1918 a 28/07/1919
9	Ildefonso Simões Lopes	RS	Engenheiro	28/07/1919 a 24/05/1922
10	José Pires do Rio	RJ	Engenheiro	24/05/1922 a 15/11/1922
11	Miguel Calmon Du Pin e Almeida	BA	Engenheiro	15/11/1922 a 15/11/1926
12	Germiniano Lira Castro	PA	Médico	15/11/1926 a 23/10/1930
13	Paulo de Moraes Barros	SP	Médico	23/10/1930 a 18/11/1930
14	Joaquim Francisco de Assis Brasil	RS	Bacharel em direito	18/11/1930 a 22/12/1932
15	Juarez Távora	CE	Militar	22/12/1932 a 24/07/1934
16	Odilon Duarte Braga	MG	Bacharel em direito	24/07/1934 a 13/11/1937
17	Fernando de Sousa Costa	SP	Agrônomo	13/11/1937 a 03/06/1941
18	Carlos de Sousa Duarte	ES	Agrônomo	03/06/1941 a 18/02/1942
19	Apolônio Jorge de Farias Sales	PE	Agrônomo	19/02/1942 a 29/10/1945
20	Teodoreto Leite de A. Camargo	SP	Agrônomo	08/11/1945 a 31/01/1946
21	Manoel Neto Campelo Júnior	PE	Bacharel em direito	31/01/1946 a 15/10/1946
22	Daniel Serapião de Carvalho	MG	Advogado	15/10/1946 a 27/04/1950

Fonte: Disponível em <www.agricultura.gov.br>, acesso em 23 de mai. 2009.

De acordo com esse quadro, numa análise que leve em consideração o período compreendido entre os anos 1909 e 1947, percebe-se a predominância de dirigentes advindos do estado de São Paulo (31,81%), figurando em segundo lugar o estado de Pernambuco (18,18%), o que demonstra, a despeito da influência da SNA na constituição do MAIC, a força política e econômica dos paulistas. Todavia, compreendendo como Mendonça (1997) que havia uma disputa pelo controle da pasta da agricultura federal entre São Paulo e os demais estados brasileiros representados pela SNA, vê-se uma predominância desse segundo grupo (68,18%), fato que denota a influência da Sociedade sobre o ministério.

Vale ressaltar que no período entre 1909 e 1947 houve uma predominância de engenheiros e bacharéis em direito à frente da pasta, num total de sete cada (38,81%). Entretanto, caso levemos em consideração que os agrônomos também faziam parte de um

grupo de profissionais que tratavam da aplicação da ciência, ou seja, de um saber pragmático, têm-se que estes representaram metade da ocupação do ministério no mencionado período.

Contudo, caso analisemos apenas o período compreendido entre 10 de novembro de 1937 e 29 de outubro de 1945, denominado de Estado Novo, no qual ocuparam a pasta da agricultura quatro profissionais, percebemos a hegemonia de agrônomos ocupando o ministério, correspondendo em termos relativos com 75% das indicações. Este fato pode estar relacionado ao reconhecimento por parte do Estado da profissão de engenheiro agrônomo, ocorrida em 12 de outubro 1933, através do decreto nº 23.196, assinado durante a gestão do ministro Juarez Távora²⁴. Isto também denota a perspectiva de especialização técnica adotada pelo governo estadonovista.

Outro aspecto que se depreende do quadro 3 é a grande rotatividade dos dirigentes da pasta, o que reflete as instabilidades que marcaram a história política brasileira. Entretanto, evidencia-se que a gestão mais duradoura à frente da pasta foi do engenheiro baiano Miguel Calmon Du Pin e Almeida²⁵, que havia deixado a presidência da SNA para assumir o MAIC.

A gestão de Miguel Calmon à frente do Ministério da Agricultura intensificou um processo de reorganização do ministério, que já vinha sendo empreendido desde 1915, com o intuito de simplificar e dar maior dinamicidade às atividades técnico-científicas da pasta. A reestruturação empreendida por Calmon marcou um recrudescimento do viés pragmático do MAIC ao se acentuarem os discursos racional e científico, dando continuidade às reformas iniciadas durante a gestão de outro membro da SNA, o engenheiro e rizicultor gaúcho, Ildelfonso Simões Lopes²⁶, que, durante seu período à frente da pasta da agricultura, tornou

²⁴ **Juarez Fernandes do Nascimento Távora** nasceu na fazenda do Embargo, entre Aracati e Crato, na cidade de Aguaribemirim, estado do Ceará. Estudou na Escola Militar do Realengo, no Rio de Janeiro, onde se tornou aspirante em 1919. Três anos depois tomou parte no levante contra o presidente Epitácio Pessoa. Em 1924 participou do movimento revolucionário paulista contra o presidente Artur Bernardes. Em 1926 integrou-se à Coluna Prestes. Comandou as forças nordestinas que apoiaram Getúlio Vargas (1930). Ganhou o apelido de vice-rei do Norte. Participou da repressão à Revolução Constitucionalista de 1932. Como coronel, na década de 1940, foi adido militar no Chile. Rompeu com Vargas e envolveu-se nas conspirações que levaram à deposição do ditador. Em 1954 foi um dos líderes das articulações políticas que resultaram no suicídio de Vargas. Candidatou-se à presidência da República no ano seguinte (1955), tendo sido derrotado por Juscelino Kubitschek. Elegeu-se deputado federal em 1958 e participou do golpe militar de 1964. Tornou-se ministro da Viação no governo Castello Branco. Morreu no Rio de Janeiro em 18 de julho de 1975 (disponível em <www.cpdoc.fgv.br>, acesso em 26 de maio de 2009).

²⁵ **Miguel Calmon Du Pin e Almeida** nasceu em Salvador em 1879, formou-se engenheiro civil pela Escola Politécnica do Rio de Janeiro; foi secretário da Agricultura, Viação e Obras Públicas da Bahia (1901-1904); eleito três vezes deputado federal; ministro da Viação e Obras Públicas (1906-1909); representante da Associação Comercial da Bahia; fundador das Associações Comerciais do Brasil; vice-presidente da Liga de Defesa Nacional; integrante da Campanha Civilista; senador (1927-1930); membro do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro; membro do apostolado positivista; presidente da SNA (1922-1926); proprietário e usineiro (MENDONÇA, 1997).

²⁶ **Ildelfonso Simões Lopes** nasceu em Pelotas-RS no ano de 1866. Era filho do Visconde da Graça, João Simões Lopes e de Zeferina Antônia da Luz; formou-se engenheiro civil pela Escola Politécnica do Rio de Janeiro

obrigatória a formação agrônômica para a ocupação de cargos técnicos no ministério (BRASIL-RMAIC, 1919).

A gestão de Ildefonso Simões Lopes [...] foi o marco inaugural da institucionalização de uma tendência destinada a promover a todo custo a ‘modernização’ agrícola do país sob a égide da racionalidade produtiva e da incorporação de novas fronteiras à órbita da produção mercantil (MENDONÇA, 1997, p. 143).

Neste sentido, as gestões de Ildefonso e Calmon à frente do MAIC são significativas para demonstrar a influência da SNA no aparelho estatal. Ao longo dos sete anos em que permaneceram na gestão do MAIC, Ildefonso Lopes e Miguel Calmon foram responsáveis pela conversão do Serviço de Inspeção e Defesa Agrícola em Serviço de Inspeção e Fomento Agrícola (1920); do Departamento Nacional do Trabalho em Conselho Nacional do Trabalho (1923); da criação do Serviço Expurgo de Cereais (1920); do Serviço de Cooperação Agrícola (1920); da Superintendência de Abastecimento (1920); do Serviço de Fiscalização de Caixas Rurais (1925) e da recriação do Serviço do Algodão (1920), que havia sido criado em 1915 e extinto em 1916 por pressão dos produtores paulistas (BRASIL-RMAIC, 1915-1930 e MENDONÇA, 1997).

Foi também na gestão desses dois ministros que se deu impulso às pesquisas na área de combustíveis, tendo o Serviço Geológico como veículo desta iniciativa, almejando-se, com isso, a extração de petróleo e de carvão mineral (BHERING, 2008).

Muito embora as iniciativas em prol do desenvolvimento e modernização da agricultura tenham sido muitas, numa clara tentativa de inserção do Estado nas questões agrícolas, o MAIC não dispunha de um orçamento grandioso para poder dar cabo aos seus projetos. É tanto que entre 1909 e 1930, dos sete ministérios existentes (Interior, Relações Exteriores; Marinha; Guerra; Viação e Obras Públicas; Fazenda e Agricultura, Indústria e Comércio), o do MAIC era o segundo menor, estando à frente apenas do de Relações Exteriores (BRASIL-RMF, 1909-1926; BRASIL, Coleções de Leis da República 1890-1930).

A despeito das dificuldades de condução dos projetos, em virtude da escassez orçamentária, o MAIC teve uma função essencial no que tange à difusão do discurso de modernização do campo, através da adoção de uma agricultura racional, fundamentada em

(1890); elegeu-se deputado federal em 1906 pelo Partido Republicano Rio Grandense; a partir de 1909 dedicou-se em sua cidade natal à rizicultura, produzindo em larga escala com o implemento da mecanização e de adubos industriais; elegeu-se novamente deputado federal em 1913; ingressou na SNA em 1915, presidindo-a entre 1926 e 1943; criador da Confederação Rural Brasileira (1928); vice-presidente da comissão executiva encarregada da campanha da Aliança Liberal (1929-1930); membro do estado-maior civil revolucionário (1930); e diretor do Banco do Brasil (1930-1943), cargo que ocupava quando faleceu (MOREIRA, R. da L. Verbete “LOPES, Ildefonso Simões” In Dicionário Histórico-Biográfico Brasileiro (pós-30). Rio de Janeiro: Ed. FGV. Cd-rom).

padrões científicos. Para tanto, uma das seções, dentro da estrutura do ministério, que recebia maior atenção em termos de distribuição de recursos era a de Ensino Agrônômico (BRASIL-RMAIC, 1910-1930).

Outra iniciativa do ministério iniciada a partir de 1918, a qual também está relacionada à difusão de técnicas agrícolas modernas, foi a capacitação de agrônomos brasileiros em outros países, especialmente nos Estados Unidos da América, onde em 1928 havia 138 estudantes-bolsistas, distribuídos por aquele país, especialmente em duas Universidades, a de Illinois, em Urbana, que tinha por foco o ensino de química, mecânica e eletricidade aplicados à agricultura, e a Escola do Texas, que tinha várias culturas experimentais semelhantes às brasileiras (BRASIL-RMAIC, 1918-1928).

Além dessa iniciativa, o MAIC buscava nos EUA a aquisição de máquinas e insumos agrícolas, demonstrando a propensão brasileira pela adoção do modelo pragmático norte-americano de desenvolvimento agrícola. Sobre a experiência norte-americana, assevera Lauren Soth:

Em um século e meio a fazenda norte-americana transformou-se completamente. A força do músculo foi substituída pela da máquina, de muito maior eficiência. A pesquisa em larga escala, patrocinada por entidades públicas, possibilitou melhores produções – animal e vegetal – e aperfeiçoou técnicas para fomentá-las. Um plano de ensino especializado, sem paralelo na história disseminou amplamente esses conhecimentos (1965, p. 12).

Era essa experiência de sucesso que o MAIC queria ver reproduzida no Brasil e, para tanto, necessitaria criar uma rede de estabelecimentos de ensino e outras instituições de difusão científica que pudessem disseminar a moderna agricultura em diversos pontos do país. Desta forma, já no ano de 1910, através do decreto 8.319, criou e baixou regulamentação para o ensino agrícola.

1.4. As leis de Deméter: criação e regulamentação do ensino agrônômico

Na esteira das iniciativas modernizantes pensadas para a agricultura brasileira desde o século XIX, uma das mais recorrentes era a criação, por parte do Estado, de uma rede de estabelecimentos que pudesse formar e qualificar a mão de obra agrícola. Como visto anteriormente, desde os congressos agrícolas de 1878 já havia cobranças de setores da agricultura brasileira nessa direção.

Essas pressões, no entanto, foram intensificadas a partir da criação da Sociedade Nacional de Agricultura (SNA), que defendida a implantação do ensino agrícola por parte do governo federal como uma das formas de superar o “atraso agrícola” em que se encontrava o país. Neste sentido, a criação do MAIC foi de extremo significado, pois seria através dele que emanariam as políticas agrícolas e, em especial, as políticas para o ensino agrícola.

Com o intuito de responder aos reclamos vindos do campo, o presidente Nilo Peçanha, na gestão do ministro Rodolpho da Rocha Miranda, através do decreto nº 8.319, de 20 de outubro de 1910, instituiu e normatizou o ensino agrônômico brasileiro, tendo por base o modelo norte-americano (MENDONÇA, 1997; BHERING, 2008).

Outrossim, não posso afirmar que apenas o modelo norte-americano serviu como exemplo para o ensino agrônômico brasileiro, haja vista a participação marcante de europeus advindos da França, Bélgica, Alemanha, dentre outros países, que compuseram os quadros docentes de diversas instituições de ensino. Defendo, portanto, a ideia da adoção de um modelo disperso, que incorporou experiências norte-americanas e europeias, formatando um modelo “à brasileira”.

Outra influência para a confecção da primeira lei do ensino agrícola no Brasil veio do estado de São Paulo, tendo em vista que em relatório do MIVOP de 1909, o então ministro Miguel Calmon do Pin e Almeida ressaltava a estrutura e o orçamento destinado por aquele estado aos serviços agrônômicos.

O estado de São Paulo vai sentindo em sua vida econômica a influência imediata da organização do ensino profissional. Arguido de exclusivista quando a maior soma de sua atividade, dos seus recursos se concentrava na cultura do café, pode hoje disputar primazia com os estados que se reputam melhor encaminhados no modo de aproveitar a uberdade de seu solo e o valor dos seus agentes de trabalho, e em breve tempo será incluído, pela variedade de sua produção, entre os melhores centros de policultura que possuímos (BRASIL-RMIVOP, 1909, p. 43).

Um dos motivos indicados no relatório para o desenvolvimento paulista em termos de agricultura era a preparação de sua mão de obra através de vinte e oito estabelecimentos de instrução agrícola que se espalhavam por diversas cidades do estado. Desta forma, contava o estado paulista com um curso de engenharia agrônômica ministrado na Escola Politécnica; uma Escola Agrícola Prática; dois Aprendizados Agrícolas; um Instituto Agrônômico; uma Escola de Trabalhadores Rurais; uma Escola de Pomologia e Horticultura; uma Fazenda-Modelo; uma cultura de arroz por irrigação; uma Colônia Agrícola; quatro campos experimentais; quatro Hortos e dez Postos Zootécnicos.

O próprio modelo paulista de instrução agrícola já demonstrava o que viria ser a marca do ensino implantado em âmbito federal, com a incorporação de modelos estrangeiros, inclusive contando com a importação de mão de obra especializada. A maior parcela desses especialistas vinha da Europa, tais como Roberto Hottinger (médico veterinário pela Universidade de Zurich), que lecionou na Escola Politécnica; Joan Michel, Jacques Arié e J.J.Arthaut-Berthet, todos engenheiros agrônomos franceses, professores da Escola Agrícola Prática Luiz de Queiróz, e Hector Raquet, médico veterinário belga, formado pela Escola de Gembloux e que foi fundador do Posto Zootécnico Central (BRASIL-RMIVOP, 1909).

Entretanto, a pesquisadora Sônia Regina de Mendonça (1992) destaca a participação norte-americana na implantação do ensino agrícola paulista, especialmente na Escola de Piracicaba, e o assentamento de um novo paradigma para a agricultura:

[...] na ausência de quadros especializados recorreu-se, de imediato, a profissionais norte-americanos [...]. Clayton Smith, graduado por Cornell, seria o pioneiro na implantação do modelo americano de ensino agrônômico em Piracicaba, marcado por seu cunho notadamente prático e voltado para os procedimentos da dita agricultura mecânica (MENDONÇA, 1992, p. 33).

Além de São Paulo, outro estado em que a presença de agrônomos norte-americanos causou grande influência nos destinos do ensino agrícola foi Minas Gerais, onde, em 1908, um grupo de presbiterianos fundou a Escola Superior de Agricultura de Lavras, tendo à frente o agrônomo Benjamin Hunnicut, formado pelo *Mississippi State College*.

Portanto, na constituição da primeira lei de ensino agrícola brasileira estavam presentes os modelos europeu, norte-americano e a forma como estes já haviam sido incorporados por São Paulo. Não quero dizer que a lei nº 8.319, de 1910, foi uma incorporação de valores europeus e norte-americanos a partir de São Paulo, mas sim que a experiência paulista foi significativa para a formatação dessa lei.

O ministro Rodolpho Miranda em relatório do ano de 1910, explicando os motivos para a confecção da lei nº 8.319, apontava para a necessidade de se criar estabelecimentos de ensino agrícola que atendessem às demandas provenientes do campo e contemplassem uma das prerrogativas quando da criação do MAIC, que era a difusão deste tipo de ensino em todo o país, tendo em vista a escassez de estabelecimentos desta natureza:

[...] instalado o Ministério, restavam apenas das diversas instituições criadas em diferentes períodos, as de São Paulo que representam a organização mais completa do país, e os institutos de ensino agrônômico do Rio Grande do Sul, Minas, Espírito Santo, Bahia e Pará, contando-se entre eles alguns recentemente instalados (BRASIL-RMAIC, 1910).

No mesmo relatório, ressaltava o ministro que urgia a necessidade do governo federal de estabelecer um “plano harmônico” que buscasse a “unidade de ensino”. Desta forma, asseverava que havia criado a instrução técnica profissional voltada para a agricultura, a qual compreendia o ensino agrícola de zootecnia, medicina veterinária e de indústrias rurais.

O decreto de criação do ensino agrícola contava com 591 artigos distribuídos em 65 capítulos. De acordo com o artigo 2º, do decreto nº 8.319, de 20 de outubro de 1910, o ensino agrícola teria as seguintes divisões: ensino superior, ensino médio ou teórico-prático, ensino prático, Aprendizados Agrícolas, ensino primário agrícola, escolas especiais de agricultura, escolas domésticas agrícolas, cursos ambulantes, cursos conexos com o ensino agrícola, consultas agrícolas e conferências agrícolas (BRASIL. Decreto nº 8.319, 1910).

O ensino deveria ser ministrado em estabelecimentos adequados às finalidades indicadas para cada um; e atendendo ao seu caráter experimental, deveria ter como serviços e instalações complementares as estações experimentais, campos de experiência e demonstração, fazendas experimentais, estação de ensaio de máquinas agrícolas, postos zootécnicos e postos meteorológicos (IDEM).

No tocante ao ensino superior agrícola, este contava com 130 artigos, distribuídos em 10 capítulos, em que foi abordada a organização geral; a estrutura administrativa; a composição dos membros do magistério; a forma como se dariam o provimento nos cargos; a estrutura da congregação; os auxiliares de ensino; o regime escolar; a inscrição de matrícula; o método de ensino, os exercícios escolares e os exames; o curso de especialização de engenheiros agrônomos e os diplomas e prêmios de viagem.

O ensino agrícola superior seria ministrado na Escola Superior de Agricultura e Medicina Veterinária (ESAMV), que a partir de então serviria de modelo para o restante do país. A escola oferecia dois cursos, o de formação de engenheiros agrônomos e o de médicos veterinários, cada um deles dividido em fundamental e especial.

O curso fundamental de engenheiro agrônomo era realizado em um ano, dispondo de cinco Cadeiras e uma aula. Quanto ao curso especial, este era realizado em três anos, possuindo quinze Cadeiras e três aulas, distribuídas ao longo de cada ano. A formatação dada ao curso fundamental de engenheiro agrônomo era idêntica à do fundamental de medicina veterinária; entretanto, no tocante ao curso especial, havia uma grande diferença, visto que o de medicina veterinária era realizado em quatro anos, sendo composto por dezesseis Cadeiras e nenhuma aula (IBIDEM).

Em relatório apresentado ao presidente da república, o ministro Rodolpho Miranda ressaltava a importância da criação da ESAMV como importante instrumento para se formar professores e técnicos a fim de ocuparem postos na burocracia estatal:

Devendo ser a Escola Superior de Agricultura e Medicina Veterinária um viveiro de professores, de chefes de serviços técnicos, quer para os estabelecimentos do Governo, quer para a propriedade agrícola, entendo que se lhe deve dar organização adequada aos seus fins, não só provendo-a de pessoal de ensino em número suficiente e de alta capacidade científica e experimental, senão do material indispensável, pois se a teoria professada nas cadeiras não for seguida da prática dos laboratórios, na fazenda experimental e mais dependências, serão infrutíferos os sacrifícios do Tesouro (BRASIL-RMAIC, 1910, p. 62).

Buscando uma melhor formação dos engenheiros agrônomos, era pedido que o ministério criasse na ESAMV uma variedade de laboratórios e instalações que subsidiassem os trabalhos práticos dos alunos e as investigações científicas dos docentes. Para tanto, seria necessária a construção de, por exemplo, gabinete de física experimental, meteorologia e climatologia; laboratório de botânica e fisiologia vegetal-herbário; laboratório de química geral inorgânica; laboratório de zoologia - coleções didáticas; gabinete de mecânica geral, dentre outros espaços onde os alunos pudessem desenvolver suas pesquisas experimentais.

No entanto, apesar de disposta em lei a imediata criação da ESAMV, isto somente veio a ocorrer em 1913 devido à falta de um local apropriado e à escassez de verbas, promovida por um boicote da bancada paulista e de seus apoiadores que temiam a tomada da hegemonia, no tocante ao ensino superior agrícola, mantida pela Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiróz (ESALQ) até aquele momento (MENDONÇA, 1998). Isto fez com que a ESAMV mudasse de sede várias vezes nos primeiros anos de sua existência e que seu primeiro corpo docente fosse formado apenas em 1913, quando era dirigido pelo agrônomo Gustavo D'Utra.

QUADRO 4 – DOCENTES DA ESAMV 1913

Nº	Docente		Atribuições
1	Lente	Arthur do Prado	1ª cadeira – Física experimental, meteorologia e climatologia.
	Substituto	Pedro Barreto Galvão	
2	Lente	José de Freitas Machado	2ª cadeira – química geral inorgânica e análise química.
	Substituto	Pedro Augusto Pinto	
3	Lente	Graciano dos Santos Neves	3ª cadeira – botânica, morfologia e fisiologia vegetal.
	Substituto	Ezequiel Cândido de Souza Britto	
4	Lente	Cândido Firmino de M. Leitão Jr.	4ª cadeira – zoologia geral e sistemática.
	Substituto	Gustavo Eduardo Hasselmann	
5	Lente	Renato Guimarães de Souza Lopes	5ª cadeira do curso fundamental de médico veterinário e 1ª cadeira do 1º ano do curso especial de engenheiro agrônomo – química orgânica e biologia.
	Substituto	Othon Drumond F. de Mendonça	
6	Lente (interino)	Sebastião Sodré da Gama	5ª cadeira do curso fundamental e 5ª do 1º ano do curso especial de engenheiro agrônomo – noções de geometria analítica e mecânica geral, topografia e estradas, estradas de rodagem e caminhos vicinais.
7	Professor	Thomaz Cavalcanti de Gusmão	Aula de desenho a mão livre e geométrico, de aquarela e topográfico.

Fonte: BRASIL. Relatório do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1913.

Todos esses professores deveriam, segundo o regulamento, em suas aulas teóricas adotar o modo intuitivo, acrescido de excursões e trabalhos práticos em laboratórios e demais instalações de cada um dos cursos. Deveriam estimular o desenvolvimento do espírito de iniciativa dos alunos, fazendo com que estes manipulassem os objetos, as máquinas, ou seja, aprendendo através de sua própria experiência.

Esse método de ensino, preconizado para o ensino superior agrícola, guardava estreita relação com a pedagogia ativa desenvolvida nos Estados Unidos da América por John Dewey e que tinha sua base conceitual fundada no Pragmatismo, corrente filosófica norte-americana que teve como seu principal idealizador, Charles Sanders Peirce. A pesquisadora Patricia Turrisi, ao analisar a influência do Pragmatismo de Peirce para a educação, atenta para a importância da exposição à experiência:

Exposição à experiência (ou imersão nela) produz uma intimidade com o fenômeno que os estudantes buscam compreender, portanto uma imediatez a suas tentativas de se tornarem inteirados sobre as estruturas e os padrões da natureza. Experiências em laboratório ou de campo em ciências naturais, imersão em culturas em ciência social e línguas, e exposição a artefatos em história e arqueologia são exemplos de ricas fontes de experiência de onde derivam palpites originais sobre a natureza das coisas, e para compreender como outros podem ter derivado seus próprios palpites em circunstâncias similares (TURRISI, 2002, p. 130)

Essa ideia do aprender fazendo através do contato com as coisas deveria ser uma tônica na formação dos futuros engenheiros agrônomos e médicos veterinários; e, inclusive, nas férias, o regulamento previa a execução de exercícios práticos em estabelecimentos agrícolas, industriais ou em qualquer outro estabelecimento científico vinculado ao MAIC. Outro ponto que evidenciava a vertente pragmática dada ao ensino era a disposição legal que previa em seu artigo 112 que a prova prática precederia a teórica e teria uma natureza eliminatória (BRASIL. Decreto 8.319, de 1910).

Sobre o modelo adotado no ensino agrícola superior, que se materializava na ESAMV, Mendonça (1998) faz a seguinte colocação:

Enquanto uma escola de gestão, o ‘aprender fazendo’, era fundamental na determinação do ethos dos ‘esamvianos’, cujo destino último seria o alto e médio escalão da burocracia estatal e não a sua própria fazenda. Nesse sentido, saber fazer não implica apenas em ‘saber mandar’, mas sim, em ‘saber obedecer’ e, sobretudo, ‘saber executar’ (MENDONÇA, 1998, p. 145).

Outro elemento presente no ensino superior agrícola, que merece destaque, eram os prêmios e viagens concedidos àqueles alunos que se destacavam ao longo do curso. Este procedimento enfatizava a competitividade entre os alunos, uma das marcas da sociedade capitalista, de modo que os que se destacassem poderiam ascender a uma das cadeiras de substituto na ESAMV sem a necessidade de concurso e, ainda, poderiam ganhar uma viagem para aprofundar seus estudos em outros países.

Entre os artigos 135 e 218, o decreto nº 8.319 versava, ao longo de dez capítulos, sobre o ensino agrícola médio ou teórico-prático, aludindo a seus objetivos, sua organização, estrutura física e equipamentos, administração e corpo docente, auxiliares de ensino, regime escolar, inscrição e matrícula, método de ensino, exames, diplomas e premiações.

No tocante aos objetivos, as escolas médias deveriam ter um caráter regional, dedicando-se às culturas e às indústrias rurais de sua localidade, contribuindo, desta forma, para o desenvolvimento econômico da região. Para tanto, seria destinado um curso de três anos divididos em semestres e, ao final, um ano de estágio.

Além do curso regular, as escolas médias ou teórico-práticas, deveriam ofertar cursos resumidos, voltados para os agricultores, criadores ou industriais que quisessem se especializar em um ou mais ramos relacionados às suas atividades.

Ainda com relação ao ensino médio ou teórico-prático, percebe-se outra marca do modelo de ensino agrícola brasileiro: a tentativa de integrar os diferentes estabelecimentos de ensino agrícola, favorecendo a administração e contribuindo com a formação prestada. Desta

forma, a pesquisadora Maria da Glória de Rosa (1980) chama atenção para a possibilidade de integrar vários estabelecimentos em um só espaço:

As essas escolas médias poderiam ser anexados, além da fazenda experimental, posto zootécnico ou estação agrônômica. E aos cursos por ela ministrados facultar-se-ia também a anexação de aprendizados agrícolas, sob a forma de internato ou externato (ROSA, 1980, p. 71).

Essa possibilidade de integração estava presente também em outras instituições de ensino, a exemplo dos Aprendizados Agrícolas, como será abordado e debatido em capítulo posterior.

O método de ensino a ser adotado nas escolas médias deveria ser semelhante ao disposto para a Escola Superior de Agricultura e Medicina Veterinária, sendo, no entanto, de menor complexidade. Para subsidiar o ensino oferecido, as escolas médias ou teórico-práticas deveriam dispor dos seguintes laboratórios e instalações: gabinete de física; posto meteorológico; laboratório de botânica, zoologia e patologia vegetal; gabinete de topografia e desenho; laboratório e gabinete de química mineral - mineralogia e geologia; laboratório de química orgânica, química agrícola e bromatológica e tecnologia industrial agrícola; gabinete de engenharia rural; galeria de máquinas; gabinete de zootecnia; farmácia veterinária; hospitais veterinários e anexos; fazenda experimental; museu agrícola e de história natural; bibliotecas; oficinas para o trabalho do ferro e da madeira.

Para a direção dos estabelecimentos das escolas médias ou teórico-práticas requeria-se a formação de engenheiro agrônomo e, os lentes das instituições seriam escolhidos através de concurso, o mesmo que era previsto no ensino superior agrícola. Quanto ao corpo discente, exigia-se a idade mínima de 17 e a máxima de 21 anos, e ao final do curso os concluintes receberiam o título de agrônomos (ROSA, 1980).

Os alunos que se destacassem teriam prioridade na ocupação de espaços na máquina estatal ligada ao âmbito de sua formação. Poderiam, ainda, adentrar escolas médias para ocupar o posto de professor, além de receber como prêmio viagens para aprofundamento dos estudos em outros países.

Em 1913, o relatório do MAIC anunciava que estavam em funcionamento apenas três estabelecimentos de ensino médio agrícola: a Escola de Agricultura de Pinheiro, que funcionava anexa ao Posto Zootécnico Federal, situado no estado do Rio de Janeiro; a Escola Agrícola da Bahia, que funcionava em São Bento de Lages e possuía uma fazenda-modelo anexa, e a Escola Média de Porto Alegre, que fazia parte das instituições de ensino agrícola da Escola de Engenharia (BRASIL-RMAIC, 1913).

Do artigo 219 ao 267, ao longo de cinco capítulos, a lei de ensino agrícola ressaltava o ensino prático de agricultura e, assim como os demais, referia-se aos objetivos, organização, método de ensino, estrutura, corpo discente, regime escolar, matrícula, prêmios e diplomas. Entretanto, percebe-se claramente que a importância atribuída a esse tipo de ensino não era a mesma conferida aos anteriores, isto se refletindo inclusive no espaço destinado na legislação.

Quanto às finalidades de ensino agrícola prático, expressava o decreto:

Art. 219. O ensino prático de agricultura será professado em escolas cujo objetivo consiste em formar chefes de cultura, administradores de propriedades rurais e instruir os filhos de agricultores e aqueles que se queiram dedicar à vida agrícola, nos modernos processos de cultura, e nas praticas referentes à zootecnia veterinária e indústrias rurais (BRASIL. Decreto nº 8.319 de 1910).

As escolas práticas de agricultura estavam voltadas para alunos que já tivessem concluído o ensino primário e que quisessem dedicar-se e adotar a “profissão” agrícola. O curso era de três anos, divididos em semestres, constando de trabalhos práticos, ensino profissional elementar e da ampliação e revisão do curso primário.

Quanto ao corpo docente, este seria escolhido através de concursos, privilegiando-se os engenheiros agrônomos, os agrônomos e aqueles que tivessem notória competência para tal, inclusive com artigos publicados sobre temas da área do concurso. O corpo discente seria formado por alunos entre 14 e 18 anos de idade, em regime de internato e externato.

O método de ensino a ser utilizado era idêntico ao previsto para as escolas médias e teórico-práticas, adequando-se ao nível de conhecimento dos alunos, tornando-se o mais prático e objetivo possível. O aluno que concluísse os três anos de estudos receberia o título de regente agrícola, tendo privilégio na admissão em órgãos vinculados ao MAIC e, ainda, podendo ocupar postos de trabalho nos Aprendizados Agrícolas e em escolas do mesmo nível de sua formação.

Dos artigos 268 ao 331, o Decreto nº 8.319 reportava-se aos Aprendizados Agrícolas, que, como objeto deste trabalho, merecerão atenção especial nos capítulos posteriores, no sentido de estudar de forma mais detida seus objetivos, estrutura, organização e regime escolar, corpo docente e discente e o método de ensino adotado.

O capítulo 27, em seus treze artigos, enfocava os objetivos e conteúdos prioritários a serem trabalhados nas aulas do ensino primário agrícola. Desta forma, determinava que o ensino primário agrícola fizesse parte dos programas das escolas primárias presentes nas escolas práticas de agricultura, nos aprendizados agrícolas, nos núcleos coloniais, nos centros

agrícolas e em qualquer estabelecimento de ensino agrônômico em que fosse necessária a sua utilização.

O objetivo desse tipo de ensino seria despertar o interesse dos alunos pela vida no campo, podendo ser realizado por ambos os sexos, adotando-se exclusivamente o método experimental para não “sobrecarregar a memória dos alunos” (BRASIL, Decreto nº 8.319 de 1910). O ensino deveria levar em consideração o grau em que o aluno estivesse na gradação escolar, ou seja, elementar, médio ou superior.

Causa espanto a adoção da coeducação nessa modalidade de ensino, fato que já se observava nos Estados Unidos da América desde o século XIX, segundo ressalta o agrônomo Gustavo D’Utra em relatório entregue à Secretaria da Agricultura, Comércio e Obras Públicas de São Paulo, após sua viagem de estudos realizada àquele país:

A coeducação, no ensino agrícola, é outra singularidade no povo norte-americano.

Nos colégios de agricultura e nas universidades os alunos de ambos os sexos, moços que se matriculam com 15 anos de idade e moças que entram para os cursos com 17 anos, vivem a mesma vida acadêmica, são admitidos nas mesmas condições, seguem os mesmos cursos, têm os mesmos deveres e gozam os mesmos privilégios em todas as seções [...] (D’UTRA, 1908, p. 16-17).

No curso elementar, a legislação previa a adoção das lições de coisas com aplicações simples e intuitivas sobre os reinos da natureza, atentando-se para as transformações mais comuns ocorridas em função do trabalho agrícola e industrial. Para complementar este ensino, realizavam-se passeios, excursões e organização de pequenas coleções escolares.

A legislação ainda ressaltava que nas aulas de escrita, leitura, cálculo mental, exercícios de desenho e demais lições fosse dada a preferência a assuntos que se relacionassem à história natural e à agricultura.

Nos cursos médio e superior, o ensino primário agrícola devia adotar o mesmo método do curso elementar, ou seja, intuitivo e experimental, contando sempre que possível com o auxílio de equipamentos e com a realização de muitos exercícios e demonstração, levando-se em conta a capacidade dos alunos. A maior diferença entre o curso médio e o superior era que neste último seriam passadas as primeiras noções de física e química.

Como elementos complementares ao ensino primário agrícola, os alunos realizariam trabalhos manuais, ensino profissional elementar, desenho, datilografia, ginástica, jogos esportivos e exercícios militares, respeitando-se a capacidade física dos alunos (IDEM).

O capítulo 38 com seus nove artigos referia-se aos cursos especiais de agricultura, o qual se destinava ao estudo detalhado de certos ramos da agricultura que melhor atendessem ao desenvolvimento da cultura regional. Quanto ao regulamento, deveria ser seguido o que estava previsto para as escolas práticas.

As escolas especiais de agricultura deveriam destinar-se, principalmente, à horticultura, à fruticultura, às culturas forrageiras e a qualquer cultura industrial. No tocante às escolas práticas que se destinavam à horticultura e à fruticultura, previa o decreto:

Art. 350. As escolas práticas de horticultura e fruticultura compreenderão em seu programa, com maior desenvolvimento que nas escolas práticas, em geral, a arboricultura frutícola, a cultura e as construções hortícolas, a cultura florestal e de ornamento, a jardinocultura, floricultura, ornamentação floral, arquitetura paisagista, apicultura, sericicultura, avicultura e a criação de pequenos animais domésticos (BRASIL. Decreto nº 8.319 de 1910).

Contudo, o relatório do MAIC de 1910 asseverava que a criação dessas escolas deveria ser deixada para o futuro, levando-se em consideração as condições orçamentárias da União, ressaltando, ainda, que no tocante às escolas práticas e aos aprendizados de horticultura e pomicultura seria necessária uma rápida difusão por todo o território nacional (BRASIL-RMAIC, 1910).

A lei do ensino agrícola não se esqueceu de uma educação agrícola voltada para a clientela feminina, para a qual em seu capítulo 39 versava sobre as escolas domésticas de agricultura. Nestas buscava-se preparar as filhas dos agricultores para a vida agrícola, ministrando-lhes o ensino que mais se adequasse ao sexo feminino.

O programa das escolas domésticas deveria revisar e ampliar o ensino primário, propiciando o aprendizado da leitura e da escrita para aquelas que ainda não soubessem. Concomitante a esta formação, deveria ser passado o ensino elementar de ciências acessórias, da horticultura, fruticultura, jardinocultura, floricultura, zootecnia, indústrias rurais, sobretudo a de laticínios e, ainda, a economia doméstica, economia social, noções de higiene geral, de direito usual, de comércio e contabilidade agrícola.

Os cursos ambulantes de agricultura foram lembrados no capítulo 40, dos artigos 359 ao 377. Estes cursos seriam destinados aos agricultores que por circunstâncias especiais encontravam-se impedidos de frequentar os cursos regulares de ensino agrícola. Os cursos deveriam compreender os diversos ramos da agricultura geral e especial e, também, zootécnica, alimentação e higiene dos animais domésticos, indústrias rurais, arboricultura

frutícola, horticultura, moléstias comuns às plantas cultivadas, sericultura, apicultura, avicultura, dentre outras.

Para que um curso ambulante pudesse ser montado deveria ter no mínimo vinte interessados, tendo estes que assumir os custeios do deslocamento dos professores e o transporte do material didático. Os professores deveriam dispor de uma série de coleções didáticas de historia natural, instrumentos e aparelhos apropriados ao estudo elementar de ciências físico-químicas, um laboratório de química agrícola, pequeno laboratório portátil, amostras de terras, adubos, mapas relativos a máquinas agrícolas e aos diversos ramos de agricultura nacional, aparelhos portáteis para o fabrico de queijo e da manteiga, máquinas e utensílios para aplicação de inseticidas, fungicidas, etc (BRASIL. Decreto nº 8.319 de 1910).

Aqueles alunos que quisessem receber um certificado de proficiência na matéria realizada nos cursos poderia submeter-se a um exame perante uma banca examinadora, que seria constituída pelo Inspetor Agrícola, pelo professor do curso ambulante e por um professor de escola de ensino agrícola, este a ser escolhido pelo ministro.

Os professores dos cursos ambulantes teriam a responsabilidade de distribuir resumos impressos de suas aulas para todos os participantes, indicando bibliografia para aqueles que quisessem aprofundar-se nos assuntos. Além desta atribuição, a legislação determinava mais dezenove responsabilidades aos docentes.

No 1º Congresso de Ensino Agrícola realizado em São Paulo, no ano de 1911, um dos pontos debatidos foi o ensino nômade, que tinha o mesmo princípio dos cursos ambulantes. Na 6ª tese defendida neste congresso, ressaltavam-se os benefícios dessa prática para o desenvolvimento e a vulgarização das modernas técnicas agrícolas:

Para o ensino nômade, nós levamos à chácara, ao sítio, à fazenda, as notícias que mais possam interessar ao agricultor; informamo-lo do que se passa nos modernos campos de experiência a respeito de certos produtos; aconselhamos certas culturas próprias da região que habita; mostramos a influência benéfica das matas e o perigo das derrubadas; apontamos os erros que se nos deparam e mostramos os meios de remediá-los e evitar a repetição de outros que cavam a sua ruína; levamos ao seu conhecimento os resultados conseguidos nos laboratórios, no estudo do solo e no preparo ou beneficiamento dos produtos; ensinamos-lhe o modo de combater e prevenir as pragas, e, enfim, de um modo cômodo para ele, instruímo-lo na sua própria fazenda (LOURENÇO, 1918, p. 39-40).

O ensino nômade e os cursos ambulantes seriam “duas faces de uma mesma moeda”, ou seja, faziam parte de um projeto que visava à massificação do discurso científico, respaldado nas ciências agrícolas, como a única forma de se superar o “atraso” em que se encontrava o campo. E deveriam ser encontradas formas de se levar ao maior número de

peçoas as ferramentas (técnicas) necessárias para que fosse adotado no Brasil o modelo de sucesso já aplicado em outros países.

O modelo de curso ambulante adotado no Brasil assemelhava-se ao norte-americano, tomando por base o relatório de viagem de Gustavo D’Utra, no qual enfatiza que nos EUA:

[...] não são os professores que se deslocam de um lugar para outro, fazendo preleções ou conferências, como se usa na Europa, não; é a escola, com todo o seu material de ensino e de demonstrações, que se transporta de um ponto para o outro.

Em qualquer lugar que pareça conveniente, aí funciona ela. Até em um trem de estrada de ferro tem funcionado o ensino ambulante, de estação em estação. As lições duram dois ou três dias consecutivos, constando os programas, previamente organizados, de questões atuais, que interessem em alto grau aos agricultores (D’UTRA, 1908, p. 19).

Os cursos ambulantes, diferente, por exemplo, dos cursos práticos e das escolas domésticas, começaram a ser criados logo após a aprovação do decreto 8.319, tanto que em 1913 eles já se encontravam distribuídos em dezenove sedes, tendo cada um sua especialidade, como se pode ver no quadro a seguir:

QUADRO 5 – CURSOS AMBULANTES CRIADOS ATÉ 1913

Estado	Sede	Professor	Especialidade
Rio Grande do Sul	Taquari	Emilio Schenk	Apicultura
	Bento Gonçalves	Paul Pieron	Laticínios e Avicultura
Santa Catarina	São José	Alberto de Moraes Aguiar	Agricultura em Geral
	Jaraguá	Manoel Ramos	Cultura do Fumo
	Blumenau	Emílio Thamstem	Laticínios
	Urussanga	Tullo Cavallazi	Viticultura e sericultura
	Lages	Bruno Hanff	Agricultura geral, cereais e forragens
Paraná	Curitiba	Alberto Falciola	Vinicultura, viticultura e pomicultura
Rio de Janeiro	Paraíba do Sul	Domingos Bernardes	Agricultura geral
	Rezende	Arthur Gama de Avellar	Agricultura geral e laticínios
Distrito Federal	Realengo	Dr. Philippe Aristides Caire	Horticultura, pomicultura e floricultura
Minas Gerais	Itajubá	Camillo Gomes de Souza	Agricultura geral
	São Gonçalo do Sapucaí	Ormino Rodrigues Vidigal	Agricultura geral e laticínios
	Leopoldina	Arthur da Cunha Barros	Agricultura geral e laticínios
	Barbacena	Paulo de Deus Moretzsohn Monteiro de Barros	Laticínios
	Curvelo	Bernardino de Campos Lima	Agricultura Geral
Espírito Santo	Muqui	Oscar Ferreira Alves	Agricultura geral
Bahia	Areia	Lodonio Ferreira de Almeida	Agricultura Geral e Cultura do Fumo
	Alta-Mira	Ubaldo Quirino de Bomfim	Agricultura Geral

Fonte: BRASIL. Relatório do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1913.

Esses cursos, no entanto, não tiveram grande duração, de tal forma que a partir de 1915 não é possível mais encontrarem-se referências sobre a realização destes nos relatórios do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio.

Os capítulos 41, 42 e 43, reportam-se, respectivamente, aos cursos conexos, às consultas agrícolas e às conferências agrícolas. No que diz respeito aos cursos conexos, a legislação previa que o de História Natural promovido pelo Museu Nacional guardaria relação com os do ensino agrícola superior, ressaltando-se que outros cursos criados na mesma condição deste gozariam da mesma prerrogativa.

Com relação às consultas agrícolas, deveria o ministro expedir instruções para regulamentar tal serviço; no entanto estava posto que qualquer estabelecimento de ensino agrícola ou estabelecimento ligado ao MAIC teria a obrigação de responder às consultas que lhe fossem dirigidas pelos seus respectivos diretores, pelos agricultores, criadores e pelos profissionais da indústria rural.

Por último, aborda as conferências agrícolas que, segundo a legislação, ficariam a cargo dos inspetores agrícolas e seus ajudantes. Estas ainda poderiam ficar sob a responsabilidade dos professores dos cursos ambulantes, porém neste caso deveria versar sobre tema específico, sendo precedidas de demonstrações. As conferências teriam como uma das suas principais finalidades a propaganda em favor das associações agrícolas, principalmente da Sociedade Nacional de Agricultura, e da difusão dos princípios gerais correlacionados às atividades rurais (BRASIL-RMAIC, 1910-1917).

Os capítulos 44 e 45 e seus vinte e um artigos versavam sobre as instalações complementares do ensino agrícola. O capítulo 44 tratava especificamente das estações experimentais, ressaltando como seu principal objetivo o estudo experimental de todos os fatores relacionados à produção agrícola regional, proporcionando aos agricultores dados precisos para o aperfeiçoamento e melhor rendimento de suas culturas.

Para corresponder aos objetivos de sua criação, as estações experimentais deveriam contemplar quatorze pontos: consultas que lhes forem feitas sobre qualquer questão agrícola de sua competência; executar gratuitamente análises de estrumes, adubos, terras, plantas e águas; distribuir plantas e sementes selecionadas; promover o melhoramento dos processos concernentes à bonificação dos produtos agrícolas e às indústrias agrícolas; realizar experimentações e culturas de plantas úteis, compreendendo as que forem comuns à região e outras que devam ser nela exploradas, assim como todos os trabalhos referentes ao melhoramento dos terrenos; estudar as moléstias comuns às plantas cultivadas, os meios de

combatê-las, vulgarizando-os entre os interessados; proceder ao estudo agrológico e químico das terras, quer para as necessidades imediatas da cultura regional, quer para organização da carta agrológica; estudar a composição química dos estrumes, adubos, corretivos, águas, alimentos de origem vegetal e animal; fazer experiências sobre alimentação dos animais domésticos; estudar de forma prática o aproveitamento industrial dos produtos agrícolas, o fabrico do queijo, da manteiga, por exemplo, caso a estação funcionasse em zona pastoril; proceder a estudos sobre fermentos, fermentações, destilação, conforme os interesses econômicos e industriais da região; promover o desenvolvimento da policultura; concorrer para o aperfeiçoamento de uma cultura determinada, estudando-a sob o ponto de vista cultural e da bonificação, métodos de conservação, embalagem e comércio dos respectivos produtos; contribuir para a especialização dos alunos que concluíssem o curso da Escola Superior de Agricultura e Veterinária do Brasil, das escolas médias ou teórico-práticas e para a instrução técnica de qualquer profissional de agricultura ou de indústria rural (BRASIL. Decreto 8.319 de 1910).

As estações experimentais deveriam ter em sua organização três divisões responsáveis pelo desenvolvimento dos trabalhos técnicos: laboratório de biologia vegetal, laboratório de química e seção agrônoma. Os trabalhos desenvolvidos nas estações e que pudessem contribuir com o desenvolvimento da agricultura e das indústrias rurais deveriam fazer parte de um periódico a ser distribuído gratuitamente.

O auge da criação das estações experimentais ocorreu ao final da década de 1930, com a reformulação do Ministério da Agricultura e a criação, como órgão vinculado a este ministério, do Centro Nacional de Ensino e Pesquisas Agronômicas (CNEPA), o qual será abordado no último capítulo. Neste momento chegaram a existir vinte e uma estações experimentais espalhadas por diversas regiões, especializando-se, como propunha o regulamento, no desenvolvimento das culturas locais (BRASIL-RMA, 1942).

Outros elementos constituintes e promotores do ensino agrícola eram os campos de experimentação e de demonstração, os quais estavam referenciados no decreto 8.319, do artigo 404 ao 427, englobando os capítulos 46 e 47. Os campos de experimentação deveriam ser criados nas escolas de ensino médio e superior agrícola, bem como nas estações experimentais, servindo apenas para ensaios e estudos. Tais espaços deveriam ser dirigidos por engenheiros-agrônomo ou agrônomo, tendo ao seu dispor um laboratório de química agrícola e vegetal.

As pesquisas desenvolvidas nos campos de experimentação somente poderiam ser vulgarizadas quando pudessem servir de ensinamento aos agricultores locais. Desta forma,

contribuíram sobremaneira os campos de demonstração, visto que estes espaços deveriam ser divididos, ressaltando-se o trabalho de cultivo em decorrência da pesquisa realizada e aquilo que vinha sendo realizado pelos agricultores da região, para que assim ficassem mais evidentes os benefícios da adoção de novas técnicas.

Outro elemento acessório do ensino agrícola eram as fazendas experimentais, que seriam destinadas ao ensino prático da agricultura, em seus diferentes ramos, por meio de demonstrações e culturas sistemáticas das plantas úteis, principalmente das que fossem comuns à região em que se achavam estabelecidas, contando com o auxílio de práticas referentes à zootecnia e às indústrias rurais (BRASIL. Decreto 8.319 de 1910).

As fazendas experimentais deveriam ser criadas anexas a todos os tipos existentes de estabelecimento de ensino agrícola, devendo atender aos princípios da pequena, média e grande agricultura, dispondo, para tanto, das divisões de agricultura, zootecnia e indústrias rurais. O tamanho destinado à fazenda experimental variava a depender do tipo de escola de ensino agrícola à qual se encontrasse anexa. Desta forma, para a Escola Superior de Agricultura e Medicina Veterinária a área deveria ser de 100 hectares; para as escolas médias ou teórico-práticas, 50 hectares; para as escolas práticas, 30 hectares, e 20 hectares para os Aprendizados Agrícolas e campos de experiências ou demonstrações.

Ainda reportando-se aos serviços complementares do ensino agrícola, o capítulo 49 do decreto nº 8.319 trazia as estações de ensaio de máquinas, as quais teriam a responsabilidade de avaliar, por meio de estudos e experimentação, a quantidade e qualidade dos trabalhos desenvolvidos pelas máquinas agrícolas e de indústria rural.

As estações de ensaio de máquinas deveriam manter um serviço gratuito de orientação aos agricultores, divulgando o preço das máquinas agrícolas e das indústrias rurais e indicando aquelas que seriam mais apropriadas ao tipo de trabalho a ser realizado. As estações deveriam dispor em sua estrutura de uma estação de desenho para detalhamento gráfico dos equipamentos testados e de um ateliê fotográfico para registro dos tipos existentes de máquinas agrícolas e das indústrias rurais.

Apesar de, no início do capítulo, a legislação apontar para uma generalização desses organismos por todos os estabelecimentos de ensino agrícola, no artigo 448 especifica-se que caberia ao governo federal a criação de uma estação de ensaios de máquinas apenas na Escola Superior de Agricultura e Medicina Veterinária, ficando como uma possibilidade a criação destas unidades em outras instituições.

Os capítulos 50, 51 e 52 referem-se, respectivamente, aos postos zootécnicos, aos postos meteorológicos e ao ensino de zootecnia. Começando pelo terceiro (ensino de

zootecnia), este deveria ser ministrado em cadeiras especiais nos estabelecimentos de ensino agrícola, nos postos zootécnicos, nos postos de seleção do gado animal, nas estações zootécnicas regionais, nas coudelarias²⁷, em escolas especiais da indústria rural e nas escolas de laticínios.

No caso dos postos meteorológicos, estes deveriam ser criados em todos os estabelecimentos de ensino agrícola ou instituições conexas, guardando em sua organização e regulamento as instruções da Diretoria de Meteorologia e Astronomia.

Por último, estavam os postos zootécnicos, que tinham por finalidade desenvolver a indústria da pecuária e outras correlatas. Para tanto, tinham vinte atribuições que passavam pelo ensino, pesquisa, extensão, inspeção pecuária, divulgação científica e organização de eventos.

No tocante ao ensino, uma das atribuições era ministrar aos criadores noções de higiene e alimentação dos animais. Quanto à pesquisa, um exemplo era o estudo das moléstias e parasitas que afetavam o gado, recomendando a profilaxia e o tratamento. Como prática de extensão, os postos zootécnicos tinham a responsabilidade de fornecer reprodutores que propiciassem o melhoramento da genética dos animais dos produtores da região.

A inspeção pecuária era evidenciada na interferência, na importação de reprodutores para os pecuaristas e no registro genealógico dos animais existentes na região. A divulgação científica era realizada através da expedição de boletins ou publicações avulsas sobre as pesquisas desenvolvidas no estabelecimento. Por fim, a organização de eventos, que deveria ser realizada com a orientação e direção de concursos e exposições.

Para o desenvolvimento de tais tarefas, os postos zootécnicos deveriam contar com três seções: Zootecnia e Veterinária, Agrostologia²⁸ e Bromatologia²⁹, Laticínios. Visando ao bom funcionamento de cada uma destas seções, os postos zootécnicos deveriam dispor de uma estrutura com: gabinete de zootecnia, com esqueletos, preparações anatômicas, modelos para estudo da anatomia e fisiologia; laboratório de bacteriologia, farmácia veterinária,

²⁷Estabelecimento ou posto de procriação e aperfeiçoamento das raças cavaleares (disponível em <<http://michaelis.uol.com.br>>, acesso em 01 de jun. 2009).

²⁸**Agrostologia** é o ramo da botânica relacionado com o estudo das ervas, mais especificamente com a sua classificação. Os seus objetivos são reconhecer os principais gêneros, espécies de capim leguminosas utilizados para formações de pastagem e fenação; formar pastagens e capineiras para alimentação animal; manejar adequadamente as pastagens de acordo com a classe, categoria e produção animal (disponível em <<http://pt.wikipedia.org>>, acesso em 1 de jun. 2009).

²⁹**Bromatologia** é a disciplina científica que estuda integralmente os alimentos. Permite conhecer a sua composição qualitativa e quantitativa; o significado higiênico e toxicológico das alterações e contaminações, como e porque ocorrem e como evitá-las; qual é a tecnologia mais apropriada para tratá-los e como aplicá-la; como utilizar a legislação; segurança alimentar; proteção dos alimentos e do consumidor; quais os métodos analíticos a aplicar para determinar a sua composição e sua qualidade (disponível em <<http://pt.wikipedia.org>>, acesso em 1 de jun. 2009).

hospital veterinário, sala de autópsias, banheiros, policlínica; laboratório de química agrícola e bromatologia; fazenda experimental, com campos de experiência e demonstração; campos de cultura; instalação para indústria de laticínios, com laboratório; biblioteca e posto meteorológico.

Cada seção dos postos zootécnicos seria responsável pela condução de cursos que tinham estruturas e objetivos diferenciados, como se pode perceber no quadro a seguir:

QUADRO 6 – CURSOS MINISTRADOS NOS POSTOS ZOOTÉCNICOS

Curso	Formação
Curso teórico de zootecnia	Noções elementares sobre o exterior dos animais domésticos, suas diferentes raças, reprodução, criação, higiene, alimentação e cuidados que lhes devem ser dispensados e prática de medicina veterinária.
Curso de Agrostologia	Noções elementares sobre o solo, clima, prados naturais e artificiais, irrigação e drenagem, forragens nacionais e estrangeiras, seu valor nutritivo, produção racional, métodos de conservação e prática de contabilidade.
Curso teórico de laticínios e de fabrico de queijo	Conhecimentos elementares sobre composição do leite, alterações, falsificação e meios de verificá-las, instalações de leiterias, venda, transporte do leite, fabricação do queijo e da manteiga.

Fonte: BRASIL. Decreto nº 8.319, de 20 de outubro de 1910.

Os postos zootécnicos deveriam contar, também, com cursos abreviados que demorariam entre dois e três meses. Para efetuar a inscrição nestes cursos, o pleiteante deveria comprovar ter idade superior a 14 anos; exibir certificado de instrução primária e declarar estar apto para desenvolver todos os trabalhos práticos condizentes com a sua idade e aptidão física.

Os postos zootécnicos poderiam incorporar, ainda, os postos de seleção do gado nacional, que poderiam ser criados também independentemente dos primeiros em regiões onde fossem necessários seus serviços.

Além de poder incorporar os postos de seleção de gado, os postos zootécnicos estimulariam o desenvolvimento da agropecuária através do gerenciamento das estações zootécnicas, criadas pelos estados e subvencionadas pela União. Para a criação das estações zootécnicas, os governos estaduais ou associações deveriam doar um terreno apropriado em que a União se encarregaria de colocar reprodutores, assim como animais de trabalho, instrumentos agrícolas, sementes, plantas, adubos, dentre outros elementos que pudessem subsidiar os produtores locais.

Outro estabelecimento que poderia funcionar anexo aos postos zootécnicos, ou independente destes, eram as coudelarias. Estas teriam por objetivo a criação e multiplicação de reprodutores visando ao desenvolvimento da raça cavalar no país.

A criação das coudelarias tem uma inspiração francesa, visto que a França contava com uma Escola Nacional de Coudelarias desde meados do século XIX, onde o aluno aprenderia

[...] a ciência hípica – influência que modifica as raças; geografia hípica; genealogia; modos de reprodução; leis da hereditariedade; modos de criação; cursos ou carreiras; instruções hípicas do país; administração e manutenção dos estabelecimentos; contabilidade e noções de direito administrativo; equitação teórica e prática; emparelhamento e endireitamento; agricultura teórica e prática; botânica forrageira; higiene; anatomia fisiologia; exterior do cavalo; medicina veterinária; ferração; desenho e inglês (D'UTRA, 1908, p. 207-208).

No caso brasileiro, as coudelarias teriam duas divisões: a de zootecnia e veterinária e outra dedicada à cultura das plantas forrageiras, seu beneficiamento, conservação e embalagem. Um dos motivos que levaram à inserção das coudelarias na primeira lei do ensino agrícola brasileiro talvez estivesse relacionado ao fato de que desde os noventa, principalmente na cidade do Rio de Janeiro, o turfe era o principal esporte praticado, configurando-se os hipódromos como locais de grande aglomeração popular (MELO, 2001). Desta forma, era importante o desenvolvimento da raça equina nacional.

No relatório ministerial de 1910, o ministro Rodolpho Miranda atentava para a importância dos serviços complementares ao ensino agrícola, como elemento essencial para a eficácia do ensino agrícola e aproveitamento racional dos agentes de produção agrícola. Deste modo, asseverava o ministro:

As estações e fazendas experimentais, os campos de experiência e demonstração, a estação de ensino de máquinas que será anexada à Escola Superior de Agricultura e Medicina Veterinária, os postos zootécnicos e os postos meteorológicos, estão de tal modo ligados com o plano geral do ensino que a eliminação de qualquer desses serviços o perturbaria fundamentalmente, fazendo perigar sua execução (BRASIL-RMAIC, 1910, p. 63-64).

O capítulo 63 do decreto de criação do ensino agrícola versava sobre o ensino voltado para as indústrias rurais. No primeiro artigo referente a este tópico, esclarecia os locais e as finalidades desse ensino:

Art. 500. O ensino das indústrias rurais será professado em escolas especiais, cursos ambulantes e em escolas de laticínios, e tem por fim

difundir a instrução profissional, atinente à tecnologia industrial agrícola, preparando pessoal apto para a direção dos estabelecimentos de indústria rural e colaboradores educados na prática racional dos diferentes serviços (BRASIL. Decreto nº 8.319 de 1910).

Para tanto, os cursos das escolas especiais de indústrias rurais teriam um programa similar ao das escolas práticas, compreendendo em sua parte teórica o ensino de matemática elementar, noções de história natural e físico-química, noções de desenho, mecânica, desenho de construções e de máquinas, noções de agricultura, zootecnia, veterinária, tecnologia industrial agrícola, microbiologia, economia rural e contabilidade. Tal programa poderia desenvolver-se no atendimento de uma especialidade, de forma a atender aos reclamos locais, a exemplo das indústrias de laticínios.

A parte final do decreto nº 8.319 diz respeito às escolas de laticínios, dividindo-se em escolas permanentes e escolas temporárias. Quanto às escolas permanentes, estas compreenderiam as manipulações relativas ao leite, manteiga e ao queijo, abrangendo também a criação dos animais, alimentação, higiene, tratamento, até o fabrico desses produtos, sua embalagem, transporte e comércio (IDEM).

O regime escolar desses estabelecimentos deveria ser igual ao dos Aprendizados Agrícolas, dividindo o tempo escolar entre trabalhos práticos, lições relativas ao curso primário ou elementar de química, análise do leite, zootécnica, fermentos e fermentação. O tempo de duração dos cursos seria de dois anos, funcionando em regime de externato, recebendo alunos de ambos os sexos ou exclusivamente do sexo feminino.

As escolas de laticínios permanentes, assim como as coudelarias, parecem ter uma influência da organização do ensino agrícola francês, pois, segundo relatório do agrônomo Gustavo D'Utra, existia naquele país a Escola Prática de Leiteria de Coëllogon, destinada exclusivamente às mulheres, a qual tinha como objetivo:

[...] melhorar, propagar e desenvolver a indústria leiteira e completar a educação teórica e prática das moças que se destinam à vida do campo pelo ensino dos trabalhos domésticos (casa, costura e lavagem de roupa) e da criação de aves domésticas, vacas, porcos e abelhas, além de horticultura e jardim florífero (D'UTRA, 1908, p. 180).

Além das escolas permanentes, havia as escolas temporárias de leiteria, que tinham como finalidade o ensino dos melhores processos de alimentação racional, higiene dos animais domésticos e as práticas mais adiantadas para o fabrico de queijos e da manteiga. Estes cursos teriam a duração de três meses, sendo reservadas duas horas para o ensino teórico e três para o prático, ou seja, para a aplicação dos conhecimentos.

Diferentemente do modelo adotado para os cursos permanentes de leiteria, os cursos temporários tinham como referência a Bélgica, país que possuía escolas temporárias de leiteria para moças, com duração entre dois e três meses, reservando-se duas horas para o ensino teórico e quatro para o prático. Os programas do curso belga compreendiam noções de higiene, economia doméstica e educação, leiteria e queijaria, zootecnia, avicultura, noções de agricultura e jardinagem, contabilidade e exercícios práticos (D'UTRA, 1908).

Como se pôde verificar ao longo da exposição do decreto de criação do ensino agrícola brasileiro, foi grande a influência exercida por modelos estrangeiros, principalmente o norte-americano, o belga e o francês. Contudo, como já abordado, nota-se que a incorporação dos modelos não se deu como uma mera cópia, de forma mecânica; o que ocorreu foi uma adequação destes às peculiaridades da agricultura, da pecuária e da indústria agrícola nacional. Por isso, inferi anteriormente que não se pode afirmar que no Brasil tenha se estabelecido um modelo francês, belga ou mesmo norte-americano. Advogo que todos os exemplos estrangeiros serviram para a confecção de um modelo “à brasileira”.

Para gerenciar esse modelo “à brasileira”, o governo federal, nas disposições gerais do decreto nº 8.319, instituiu o Conselho Superior do Ensino Agrônômico, que funcionaria como órgão consultivo, destinado a auxiliar a ação do governo federal na orientação e fiscalização dos diferentes estabelecimentos e serviços relacionados ao ensino.

O Conselho seria composto por representantes da sociedade civil e, hegemonicamente, por representantes de instituições vinculadas ao MAIC. Desta forma, a composição seria: três diretores gerais da Secretaria de Estado; o diretor do Serviço de Inspeção, Estatística e Defesa Agrícolas; o diretor do Jardim Botânico; o diretor do Museu Nacional; o responsável pela Diretoria de Meteorologia e Astronomia; o diretor geral do Serviço de Proteção aos Índios e Localização dos Trabalhadores Nacionais; o diretor geral do Serviço do Povoamento do Solo; o diretor da Escola Superior de Agricultura; o diretor do Posto Zootécnico Federal; um representante de associação agrícola; três representantes dos diversos ramos de agricultura, nomeados pelo Governo.

Ao longo dos trinta e seis anos em que vigorou o decreto nº 8.319, até a aprovação da Lei Orgânica do Ensino Agrícola em 1946, muitas das instituições e atividades previstas sofreram modificações, impulsionadas, inclusive, pelas constantes reorganizações do MAIC. Contudo, algumas instituições, a exemplo da ESAMV (depois ENA), estações experimentais, campos de experiência, postos zootécnicos, Aprendizados Agrícolas, dentre outros, tiveram funcionamento durante todo o período, com maior ou menor visibilidade nas políticas encaminhadas pelo ministério.

Certamente, a análise estabelecida aqui, sobre o decreto que criou e organizou o ensino agrônomo brasileiro, é superficial, merecendo maiores incursões sobre os exemplos estrangeiros tomados como inspiração, o funcionamento dos estabelecimentos, a clientela atendida, a visibilidade das instituições, a importância econômico-social, dentre outros elementos. Entretanto, isto estaria além dos objetivos do trabalho, que é analisar apenas uma das instituições criadas a partir de 1910, que foram os Aprendizados Agrícolas.

Dessa forma, o percurso estabelecido até aqui, trazendo os debates existentes na segunda metade dos oitocentos, no que tange às demandas agrárias, a hegemonia de um discurso científico positivista-pragmático, a criação de uma associação de classe, a criação do MAIC e uma breve análise do decreto 8.319, servirá para subsidiar as discussões sobre os Aprendizados Agrícolas Federais, as quais se darão nos capítulos posteriores.

CAPÍTULO II – SEMEANDO A TERRA, CONTRUINDO CAMINHOS

Afagar a terra
 Conhecer os desejos da terra
 Cio da terra, a propícia estação
 E fecundar o chão
 (Música Cio da Terra – Chico Buarque e Milton Nascimento)

Com a promulgação do decreto nº 8.319, de 20 de outubro de 1910, as autoridades brasileiras buscavam organizar o ensino agrícola em nível nacional, tendo o governo federal como centralizador das políticas. Com isto, normatizava-se o ensino agrícola em todos os níveis, definindo o tipo de formação prestada em cada um dos níveis de ensino, preparando profissionais capacitados para as diferentes atividades ligadas ao setor agrícola.

Para tanto, era necessário criar instituições de ensino que atendessem à formação em níveis primário, médio e superior. No tocante às instituições de ensino primário, o decreto previa a criação dos Aprendizados Agrícolas, que deveriam funcionar atendendo às demandas locais, ou seja, da região em que fossem estabelecidos e em conjunto com outras instituições e órgãos que faziam parte da estrutura do ensino agrícola.

Como dito no capítulo anterior, uma das influências para a criação dos Aprendizados Agrícolas foi o modelo paulista, que já contava com dois estabelecimentos de ensino agrícola antes da promulgação da lei federal. Faziam parte da estrutura dos estabelecimentos de ensino agrícola em São Paulo os Aprendizados Bernardino de Campos³⁰ e João Tibiriçá³¹.

O Aprendizado Agrícola Dr. Bernardino de Campos foi criado em 1903, anexo ao campo de experiências na cidade de Iguape – SP. A iniciativa para a criação de tal Aprendizado não partiu do governo do estado, mas sim do engenheiro Lourenço Granato³²,

³⁰ **Bernardino José de Campos Júnior**, mineiro, nasceu na cidade de Pouso Alegre, no ano de 1841. Formou-se em Direito em 1863 pela Faculdade do Largo de São Francisco. Foi jornalista e lutou pelo abolicionismo. Fundador do Partido Republicano Paulista – PRP, foi deputado provincial (1888/1889), chefe de polícia (1889/1890), deputado constituinte e deputado federal (1891/1892), presidindo a Câmara dos Deputados. Em 1892 iniciou seu primeiro mandato como presidente do estado de São Paulo, posto que voltou a ocupar em 1902. Entre o primeiro e o segundo governos de São Paulo foi ministro da Fazenda (1896/1898) e senador da República. Apoiou a campanha civilista pró-Rui Barbosa para as eleições à presidência da República. Recebeu o título de general honorário do Exército Brasileiro. Faleceu em São Paulo no ano de 1915 (disponível em <www.galeriadosgovernadores.sp.gov.br>, acesso em 15 de jun. 2009).

³¹ **João Tibiriçá Piratininga** nasceu na então Vila de Itu, no dia 7 de agosto de 1829. Era filho de João de Almeida Prado Júnior e de Maria Antônia de Camargo. Fez seus estudos de química agrícola, mineralogia e geologia em Paris, na França. De volta ao Brasil, dedicou-se à lavoura, envolveu-se na política, alistou-se no Partido Republicano, tendo sido quem presidiu a magna Convenção Republicana, realizada em Itu em 1873. Em 1888, voltou à Europa, vindo a falecer em Nice, na França, no mesmo ano (disponível em <www.republica.com.br>, acesso em 15 de jun. 2009).

³² **Lourenço Granato** era natural de Vercelli, Itália. Chegou a Iguape no dia 18 de novembro de 1900, a bordo do vapor "Alexandria", nomeado inspetor agrícola do Sexto Distrito, cuja sede era instalada em Iguape e

que, em 1902, com o apoio da Câmara Municipal de Iguape, havia criado a cadeira de história natural agrícola no grupo escolar da cidade e lutava para a criação de um estabelecimento que se destinasse especificamente ao ensino agrícola (GRANATO, 1918, p. 34).

A área destinada à criação desse Aprendizado foram as imediações do Morro do Espia, com espaço apropriado ao desenvolvimento do ensino prático de agricultura, possuindo para tal finalidade campos de experimentação e demonstração.

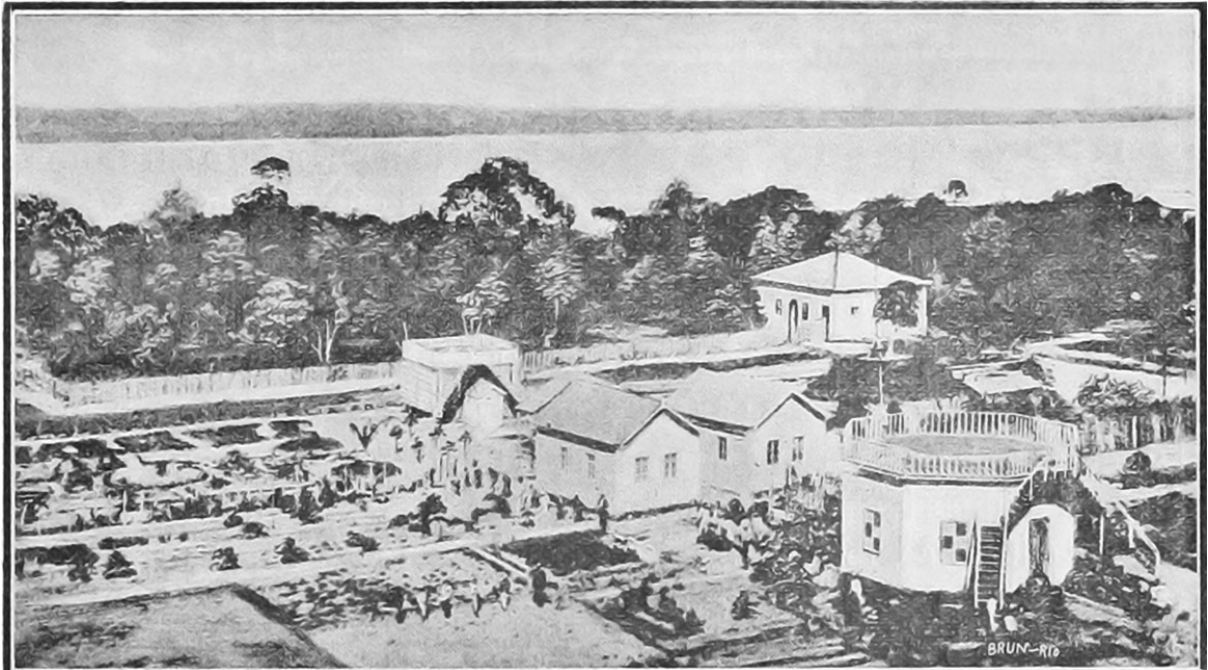


Figura 1 – Vista geral do Aprendizado Agrícola Dr. Bernardino de Campos, 1905. Fonte: Disponível em <<http://my.opera.com/perfeito/albums>>, acesso em 15 de jun. 2009.

Como demonstra essa figura, o Aprendizado contava com uma boa estrutura de prédios em que se desenvolviam as aulas e, também, área suficiente para o desenvolvimento dos trabalhos práticos agrícolas. Contudo, a atenção do governo do estado no que tange à distribuição de recursos não era suficiente para a manutenção do estabelecimento, segundo informação contida nas teses do 1º Congresso Agrícola realizado em 1911:

Quem visitasse, em 1903, o aprendizado de Iguape veria que o dr. Granato [...] custeava o estabelecimento que dirigia. Tudo o que aí fica dito ouviu o

compreendia os municípios de Itanhaém, Ubatuba, Caraguatatuba, São Sebastião, Ilhabela, Santos e São Vicente, em substituição ao Dr. João Pedro Cardoso. Escreveu vários livros científicos, utilizados no curso de técnico em agricultura ministrado no Aprendizado, o qual era uma preparação para quem desejasse estudar na concorrida Escola Agrícola Luiz de Queirós. Entre seus livros, destacam-se: *A Lavoura do Arroz em Iguape* (1902), *O Arroz de Iguape* (1910), *Noções de Meteorologia e Climatologia Agrícola* (1913), *O Arroz* (1914), *As Moléstias dos Animais -- Manual do Veterinário Prático* (1913), entre outros. Foi diretor do Instituto Agrônomo de Campinas e presidente da Associação paulista de Farmácia e Química (disponível em <<http://my.opera.com/perfeito/albums>>, acesso em 15 de jun. 2009).

dr. Carlos Botelho na visita que, como secretário da Agricultura, fez, em 1905, aquela zona (GRANATO, 1918, p. 35).

A escassez de recursos para a condução do Aprendizado fazia com que o número de alunos matriculados fosse baixo, muito em função de a instituição não possuir internato, fato que obrigava os alunos a deslocarem-se constantemente de suas residências para a instituição, o que para muitos era um complicador. Com o fito de tentar contornar tal empecilho, o governo do estado de São Paulo, a partir do ano de 1906, passou a remunerar alguns alunos que desempenhavam atividades nos campos de experiências, criando uma turma de alunos-operários, buscando, com isso, uma maior frequência às aulas.

Apesar dos esforços em aumentar o número de alunos matriculados por meio de incentivos, a falta de recursos destinados ao Aprendizado foi determinante para que este número fosse em média de vinte e cinco. Porém, para os agentes públicos, este número de matrículas era satisfatório, como se ressalta na mensagem do presidente do estado de São Paulo, Fernando Prestes de Albuquerque:

[...] a matrícula no Aprendizado Dr. Bernardino de Campos satisfaz plenamente, pois durante os seis anos de vida, o estabelecimento já recebeu 155 alunos, 24 dos quais concluíram o curso com muito proveito; dois deles completaram seus estudos na Escola de Piracicaba onde receberam o diploma de agrônomos. Era de 32, inclusive 7 repetentes do 1º ano, a matrícula total neste aprendizado no ano findo (SÃO PAULO, 1910, p. 18).

O Aprendizado de Iguape funcionou regularmente entre os anos de 1903 e 1914 quando foi fechado. Neste período a principal cultura desenvolvida foi a do arroz, principal produto agrícola do município em que estava situado, mas foram desenvolvidas além desta outras culturas, como o trigo, o algodão, o linho e o milho.

Principalmente entre os anos de 1903 e 1906, período no qual a instituição foi dirigida por Lourenço Granato, que depois foi transferido para o Instituto Agrônomo de Campinas, o Aprendizado Bernardino de Campos desenvolveu pesquisas na área da rizicultura que serviram como referência para outras cidades paulistas. No ano de 1910, Lourenço Granato lançou um livro contendo informações sobre os trabalhos desenvolvidos no período que passou à frente do Aprendizado, com o título *O Arroz de Iguape: estudo comparativo da composição química do arroz de Iguape e do arroz de outras procedências*.

Dessa forma, o Aprendizado Bernardino de Campos correspondeu aos anseios da população local, tendo em vista que direcionava suas atividades ao desenvolvimento da cultura agrícola local, utilizando a sua área para que os alunos pudessem aprender técnicas modernas e racionais no tocante à produção do arroz.



Figura 2 – Alunos em trabalho do cultivo do arroz no Aprendizado Agrícola Dr. Bernardino de Campos, 1910. Fonte: Disponível em <<http://my.opera.com/perfeito/albums>>, acesso em 15 de jun. 2009.

A imagem dos alunos trabalhando ressalta uma das marcas do ensino prestado no Aprendizado, que era o “aprender fazendo”. Desta forma, a área do estabelecimento era dividida em lotes que ficavam sob a responsabilidade dos alunos.

Após a saída de Lourenço Granato da direção do Aprendizado, assumiu em seu lugar Ernesto Guilherme Young³³, que permaneceu no posto até 1914, ano em que faleceu e se deu o fechamento do Aprendizado.

Ainda em São Paulo, no dia 25 de maio de 1906, foi criado o Aprendizado Agrícola João Tibiriçá, na cidade de São Sebastião, até meados do século XIX destacava-se pela produção do café e pela manutenção de um porto muito utilizado para o escoamento da produção agrícola. Contudo, assim como o município de Iguape, São Sebastião encontrava-se em franco declínio econômico, o que talvez tenha motivado a criação do Aprendizado, no sentido de formar “braços trabalhadores” para substituir a mão de obra escrava, possibilitando um maior rendimento com um menor dispêndio de pessoal.

³³ **Ernest William Young** passou a assinar Ernesto Guilherme Young após adotar a nacionalidade brasileira. Engenheiro, historiador, jornalista e político, nasceu em Londres no dia 10 de setembro de 1850. Em 1871, com apenas 21 anos, embarcou para o Brasil, atraído pelas grandes possibilidades de um país em pleno desenvolvimento. Escolheu São Paulo para se estabelecer, tendo seguido para Iguape, onde se fixou definitivamente (disponível em <<http://my.opera.com/perfeito/albums>>, acesso em 15 de jun. 2009).

Além disso, a criação do Aprendizado João Tibiriçá visava à diversificação de culturas, buscando experimentar outras atividades agrícolas que substituíssem a cultura decadente do café, numa tentativa de soerguer economicamente o município. Em mensagem do ano de 1908, o presidente do estado de São Paulo fez o seguinte registro acerca desse Aprendizado:

O campo de culturas deste estabelecimento mede 63.000 metros quadrados, dos quais 13.256 são pastos. Nele se fazem trabalhos de cultura de milho, arroz, leguminosas diversas, videira, mamona, sorgos, araruta, cebolas, etc. Também se criou aí um novo viveiro de cacauzeiros, a fim de instruir os alunos numa lavoura que poderá fazer a riqueza de todo o litoral paulista (SÃO PAULO, 1908, p. 18).

Apesar do incentivo para a qualificação da mão de obra da região, o Aprendizado João Tibiriçá, ao longo de sua existência, também até 1914, não gozava de um grande número de matriculados, mantendo média semelhante ao do seu congênere no município de Iguape. Todavia, os dois Aprendizados, no pouco tempo de existência, desempenharam um importante papel na distribuição de mudas de plantas e na vulgarização das técnicas agrícolas sustentadas em padrões científicos, preparando, assim, “trabalhadores esclarecidos”.

Tanto o Aprendizado de São Sebastião quanto o de Iguape tinham como marca um ensino prático, conforme já dito anteriormente, voltado a um ensino em que os alunos aprendessem através de suas próprias vivências, ou seja, num aprendizado técnico-científico. Destacava-se, ainda, uma distinção entre o trabalho manual e o trabalho intelectual, sendo que aos Aprendizados caberia a ênfase no primeiro. Tal compreensão do ensino ministrado nesses estabelecimentos é destacada na mensagem do governo paulista do ano de 1910:

O chefe de culturas, em sua função eminentemente prática, mostra no funcionamento diário das máquinas agrícolas a facilidade e simplicidade de sua aplicação, produzindo os maiores resultados; e os aprendizes, que o governo subvenciona, proporcionalmente à idade, e que são encarregados dos diferentes trabalhos experimentais e demonstrativos de culturas e criação, sob as vistas do chefe, acompanhando de *visu* esse ensino prático, aprendem sem esforço intelectual as operações necessárias, a elas ficam afeitos, e de uma maneira simples e prática habitua-se a todas as lides agrícolas e até, o que é importante, a orçar o custo da produção deduzindo dele o lucro líquido (SÃO PAULO, 1910, p. 17).

Como se pode perceber, os Aprendizados, além de um direcionamento prático para o seu ensino, preocupavam-se com o desenvolvimento de hábitos de previsão, cálculo, economia e lucro, os quais seriam de extrema importância para o desenvolvimento racional das culturas agrícolas. Compreendo que estes elementos faziam parte do que posso chamar de

uma “educação pragmática”, na qual os resultados sustentam-se em princípios lógico-racionais, que norteiam a execução das ações, vislumbrando um menor dispêndio de “força” com um máximo de rendimento.

A importância dada aos Aprendizados paulistas, a despeito da falta de recursos e do baixo número de matrículas, foi ressaltada no 1º Congresso de Ensino Agrícola realizado em 1911, em São Paulo, quando eles foram debatidos na segunda tese deste evento. Nesta, o agrônomo Edmundo Navarro de Andrade³⁴ destacava a necessidade de criação de outros estabelecimentos em diversos municípios do estado de São Paulo, com o intuito de suprir a deficiência da mão de obra e, ainda, a ocupação das cadeiras faltantes nos estabelecimentos, como as de português e geografia, e o estímulo aos alunos por meio de bolsas de estudo na Escola de Piracicaba. Segundo Navarro de Andrade, o ensino ministrado nos Aprendizados, se direcionado às culturas locais, preparariam trabalhadores qualificados para atuar em diversos setores nas fazendas:

Os aprendizados agrícolas, a nosso ver, não devem limitar-se a criar trabalhadores rurais, competindo-lhes antes preparar verdadeiros feitores agrícolas, pequenos chefes de culturas que, nas fazendas, irão auxiliar poderosamente os agrônomos ou agricultores que, até aqui, são forçados a lidar com a gente boçal, cuja ignorância corre parilha com a formidável rotina que pesa sobre o nosso povo (GRANATO, 1918, p. 35).

Além da experiência paulista com os Aprendizados Agrícolas, a Sociedade Nacional de Agricultura, no ano de 1909, organizou um estabelecimento desta natureza atendendo a alunos dos 12 aos 16 anos de idade, proporcionando-lhes o ensino prático em todas as suas dependências, nos campos de cultura, acompanhados, ainda, de hospedagem e alimentação. Apesar de gerenciado pela SNA, o orçamento para a manutenção do Aprendizado partia do governo federal, que interferia no estabelecimento em questões relativas à matrícula de alunos. O Aprendizado possuía cursos abreviados, cursos especiais e, também, o curso completo com duração de quatro semestres, ou seja, dois anos.

³⁴ **Edmundo Navarro de Andrade** nasceu na capital do estado de São Paulo, aos 2 de janeiro de 1881, filho do jornalista e teatrólogo João de Campos Navarro de Andrade e Dona Cristina de A. Fonseca Navarro de Andrade. Rumou, em 1896, para Coimbra, matriculando-se na Escola Nacional de Agricultura, onde o curso era de 6 anos. Com 23 anos de idade assumiu a direção do Horto Florestal da Companhia Paulista. Escreveu vários livros no campo da agronomia, especialmente sobre eucalipto, tendo realizado trabalhos sobre o café, juta, borracha e citricultura. Foi secretário da Agricultura do Governo do Estado de São Paulo, desempenhando o cargo de fins de 1930 a junho de 1931. Foi diretor geral do Ministério da Agricultura, assumindo a pasta interinamente em substituição a Juarez Távora, no ano de 1933. Desempenhou, ainda, as funções de chefe do Serviço Florestal da Companhia Paulista, citricultor, entomologista, diretor da Companhia Florestal Fluminense, diretor da Companhia Agrícola de Imigração e Colonização, gerente da Fazenda Ironde, presidente do Conselho Florestal do estado, membro do Tribunal de Tarifas. Em 1934, assumiu uma cadeira na Academia Paulista de Letras. Faleceu em dezembro de 1941 (disponível em <<http://www.geocities.com/MotorCity/Street/2376/navarro.html>>, acesso em 15 de jun. de 2009).

A experiência paulista e a da SNA, no que tange à organização e finalidades dos Aprendizados Agrícolas, serviram como balizadores para a criação destes por parte do governo federal, com a confecção do decreto nº 8.319, de 1910. Desta forma, pontos como clientela, objetivos, duração dos cursos, estímulo à continuidade dos estudos, dentre outros, seguiram práticas já executadas em São Paulo e pela SNA.

2.1. As leis de Deméter para os Aprendizados

Em relatório do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, de 1910, analisando a lei do ensino agrícola, o ministro Rodolpho Nogueira da Rocha Miranda asseverava que o governo federal deveria favorecer o ensino primário agrícola como uma antecipação necessária ao ensino agrônômico, fazendo-o ocorrer nas escolas primárias, núcleos coloniais, centros agrícolas, cursos fundamentais das escolas práticas e nos Aprendizados. Sobre o ensino a ser prestado, afirmava o ministro:

Não se pretende tornar mais complexo o programa das escolas primárias. O ensino será gradual e sucessivo, ministrado sob a forma de lições de coisas sobre história natural na aula elementar e irá em razão crescente, quanto ao método e à substância, até aos alunos das classes médias e superiores, que receberão os conhecimentos práticos de agricultura, horticultura e jardinocultura, no pequeno campo de demonstração, no pomar e no jardim da escola (BRASIL-RMAIC, 1910, p. 63).

Não obstante outros locais de ocorrência do ensino agrícola primário, foi nos Aprendizados, num primeiro instante, que este nível do ensino se materializou. Tomando por base o decreto nº 8.319, que criou e normatizou o ensino agrícola, o espaço destinado aos Aprendizados é significativo, visto que entre os artigos 268 e 331 são exploradas as finalidades, a clientela, os exames, os diplomas, prêmios escolares, estruturas administrativa e predial, além da organização do ensino de uma forma geral. Desta maneira, a legislação destinava sessenta e três artigos, distribuídos ao longo de seis capítulos, para tratar exclusivamente dos Aprendizados Agrícolas.

Dito isto, a lei dispunha que esses estabelecimentos teriam a finalidade de formar trabalhadores aptos aos diversos serviços da propriedade rural, explorando-as, tendo em vista as modernas técnicas agrícolas. Nota-se a ênfase de um discurso cientificista como “mola mestra” para o desenvolvimento agrícola.

A respeito da natureza do ensino e da clientela a ser atendida pelos Aprendizados, a legislação ressaltava em seu artigo 269:

O ensino é exclusivamente prático e deve aproveitar de preferência aos filhos de pequenos cultivadores e trabalhadores rurais que queiram instruir-se nas artes manuais ou mecânicas que se relacionam com a agricultura, nos métodos racionais de exploração do solo, manejo dos instrumentos agrários, nas práticas referentes à criação, higiene e alimentação dos animais domésticos, seu tratamento, e às diversas indústrias rurais (BRASIL. Decreto nº 8.319 de 1910).

Percebe-se que havia um direcionamento no ensino para aqueles que já tinham relação com a terra, ou seja, que vivessem no meio rural, pois a eles seria destinada uma educação que lhes internalizasse práticas agrícolas modernas. Sendo assim, o ensino ministrado nos Aprendizados atenderia, sobretudo, à preparação dos futuros “homens do campo”, que, diferentemente dos seus pais, aproveitariam a terra de forma mais racional. Isto seria significativo, também, para a formação de mão de obra qualificada que atendesse à grande lavoura e às indústrias rurais.

Como complemento à formação proporcionada nos Aprendizados, os alunos deveriam assistir a conferências sobre agricultura, horticultura, zootecnia, apicultura, sericultura e matemática elementar aplicada. Outras atividades auxiliares à formação profissional prestada eram a iniciação ao trabalho com ferro, madeira, couro, vime, olaria e outras artes manuais ou mecânicas. Nota-se que essas oficinas constituíam-se como práticas acessórias à vida no campo, visto que o trabalho com o ferro era fundamental para o conserto das ferramentas agrícolas; a prática da madeira para confecção de cercas de currais, além do trato com a madeira para a utilização em construções rurais e o manejo do couro para a confecção de botas, por exemplo.

Aos alunos dos Aprendizados Agrícolas deveria ser proporcionada a educação física³⁵ através de exercícios ginásticos, jogos que se adequassem à idade dos alunos e aos exercícios militares. Outros elementos que deveriam ser complementares à formação prestada por tais estabelecimentos eram as excursões a propriedades agrícolas, museus, fábricas, oficinas, exposições, feiras, mercados, dentre outros espaços que pudessem contribuir com o aprendizado do trabalho agrícola.

Os últimos elementos citados como complementares à formação dos alunos ressaltam um determinado perfil dos Aprendizados, o qual era o de se ensinar através da

³⁵ O entendimento de educação física presente no decreto nº 8.319 não é o da disciplina escolar educação física como conhecemos atualmente, mas sim de uma série de atividades que visavam a um robustecimento corporal.

experimentação e da observação. Infere-se disto a adoção de um método de ensino que ganhou força através da Pedagogia Moderna entre os séculos XIX e XX, que era o método intuitivo. Este método pressupunha que a observação era um elemento fundamental para o desenvolvimento da pesquisa (PALMADE, 1959). O ensino, de acordo com esse método, “deveria partir do particular para o geral, do concreto para o abstrato” (RESENDE, 2002, p. 441); por esta razão, a ênfase na educação dos sentidos. O método intuitivo ficou mais conhecido no Brasil através do trabalho de Normam Allison Calkins, realizado no século XIX, denominado *Primeiras Lições de Coisas*. Nesta obra o autor afirma:

Pretender dar primazia aos fatos, criando as condições para a observação e para a experiência, num processo ascendente de compreensão, que tem início nas operações dos sentidos. Os exercícios devem priorizar a observação, criando as condições para que sejam desenvolvidos o raciocínio, a linguagem e a escrita, sempre tendo os sentidos humanos como instrumentos postos a serviço da produção do conhecimento (VALDEMARIN, 2004, p. 119 - 120).

Dessa forma, as excursões a propriedades rurais, museus, fábricas, oficinas, exposições, feiras e mercados estimulavam os alunos a aprenderem através do contato direto com os objetos, as substâncias e os utensílios do meio agrícola. Os alunos, com isso, poderiam formular seus julgamentos instruídos “pelas próprias coisas e não acerca das coisas” (VALDEMARIN, 2004, p. 120).

Além dessas práticas complementares, a adoção do método intuitivo pelos Aprendizados pode ser observada através das dependências educacionais que deveriam constar nesses estabelecimentos como, por exemplo, gabinetes e laboratórios de Física, Química e de História Natural, com coleções didáticas e herbário organizados pelos alunos e, ainda, um museu agrícola e florestal, com coleções de sementes de plantas regionais e seus produtos, modelos de máquinas, instrumentos agrícolas, planos, plantas e construções rurais (BRASIL. Decreto nº 8.319 de 1910).

O próprio regulamento de criação dos Aprendizados previa que os alunos aprendessem através do método experimental, ou seja, através da prática agrícola. Para tanto, o artigo 324 do regulamento previa:

Nos campos de demonstração da Escola, dar-se-á a cada aluno uma área de terra para ser cultivada sob sua responsabilidade e de acordo com as indicações e a orientação do respectivo professor, cabendo-lhe, além disso, tomar parte nos trabalhos da fazenda experimental (IDEM).

Percebe-se, dessa forma, que o aluno deveria aprender as técnicas agrícolas através do próprio contato com a terra: era a ótica do “fazer para aprender”. Ressalta-se, neste aspecto, uma das principais características do ensino pretendido para os Aprendizados, que era a ênfase na prática, devendo o professor transmitir as noções elementares dos trabalhos agrícolas, de forma a guiar e esclarecer os alunos, visando a uma melhor execução das tarefas.

Ainda como parte da estrutura de ensino dos Aprendizados Agrícolas Federais, a legislação previa a organização de cursos abreviados, visando à preparação dos adultos aos trabalhos voltados para a agricultura, a pecuária e as indústrias rurais. Desta forma, tais estabelecimentos não somente estariam direcionados a uma preparação da mão de obra futura para o setor primário da economia, como também se preocupavam em qualificar aqueles que já atuavam neste segmento. Seria, ainda, uma forma de envolver os pais das crianças no processo formativo, de forma que estes estimulassem seus filhos a frequentarem as aulas.

Cabe ressaltar que a ideia de cursos abreviados voltados para os adultos, principalmente para aqueles que já exerciam o trabalho campesino, tem antecedentes em países como os Estados Unidos da América e a Bélgica. Nos EUA tal atribuição estava a cargo dos *Short-Courses*, ou, como eram mais conhecidos, cursos de inverno, os quais se destinavam principalmente a cultivadores e fazendeiros. Segundo o agrônomo baiano Gustavo Pereira D’Utra, nesses cursos:

[...] os cultivadores e fazendeiros se instruem nas questões de zootecnia, agricultura e indústrias rurais, como, por exemplo, o fabrico do queijo, da manteiga e de outros produtos, entrando no conhecimento das leis, regras, princípios e preceitos que regem a pecuária moderna, a alimentação racional do gado, o entendimento da fertilidade do solo, a prática das enxertias... ou que entendem com a meteorologia, a veterinária, a fisiologia das plantas, a bacteriologia e outras muitas questões científicas de imediata utilidade na prática agrícola, sendo as lições acompanhadas, sempre, das necessárias demonstrações (D’UTRA, 1908, p. 16).

Os cursos norte-americanos eram renovados todos os anos, sempre durante o inverno, abordando temáticas diferentes, com duração aproximada de doze semanas. Não havia limite para a realização dos cursos; e desta forma um cultivador ou fazendeiro poderia inscrever-se todos os anos para frequentar as aulas.

O modelo belga não diferia muito do norte-americano. Havia, no entanto, um caráter mais utilitário, com os professores empenhando-se em demonstrar os benefícios da adoção de novas práticas em detrimento do que vinha sendo executado até então. Para tanto, os professores participavam de todo o processo, desde a escolha da matéria-prima com a

exigência da garantia, passando pela venda, em que deveria se observar a qualidade e não o peso ou volume dos produtos, dentre outras atividades.

Na Bélgica, tais cursos tinham a denominação de *cursos temporários de agronomia para adultos*, sendo realizados anualmente, dividido em quinze lições. Com relação ao programa, os cursos compreendiam:

[...] noções de agricultura geral (solo, lavras, instrumentos, prados, sementes, germinação, amanhos, adubos, exame de sementes e estrumes, serviço nos laboratórios de análises, campos de experiência, consultas escritas ou orais, etc.) e noções especiais (alimentação racional do gado, zootecnia, higiene, leite, manteiga, queijo, contabilidade, avicultura, direito e economia rural, cooperação e hidráulica agrícola) (D'UTRA, 1908, p. 112).

O modelo brasileiro agregava as experiências desses países, peculiaridades do nosso país, com suas diferenças regionais. Uma singularidade dos cursos abreviados para adultos no Brasil era a sua vinculação a mais de um tipo de instituição agrícola, pois, além dos Aprendizados, os Postos Zootécnicos também tinham a incumbência de organizá-los.

Ainda pensando na clientela adulta, os Aprendizados poderiam estabelecer cursos primários noturnos, voltados preferencialmente a trabalhadores rurais. Tais cursos não estavam destinados ao ensino sistemático de agricultura, ou mesmo de ciências acessórias, mas sim a uma função estritamente educativa, buscando atrelar o ensino da escrita, da leitura, do cálculo e das demais disciplinas à prática cotidiana no campo. Desta forma, o curso deveria estar sustentado em um método experimental para não “sobrecarregar a memória dos alunos” (BRASIL. Decreto nº 8.319 de 1910).

Os Aprendizados deveriam ofertar cursos abreviados para as mulheres, direcionando o ensino para as pequenas indústrias agrícolas, tais como a apicultura, sericultura, avicultura, alimentação e tratamento de animais domésticos, fabrico do queijo e da manteiga, dentre outros. Ainda segundo a legislação, nos cursos abreviados para moças deveriam destacar-se as práticas de jardinocultura, floricultura e ornamentação floral, numa clara alusão a atividades em que fosse explorada uma das características relacionadas culturalmente à condição feminina, que é a delicadeza.

Através da possibilidade de qualificação técnica da mulher, entendo que se constrói outro perfil de relação “homem/terra”, em que a mulher será copartícipe da administração agrícola; ou seja, ela atuará de maneira a contribuir para o desenvolvimento da economia agrícola. Isto quer dizer que a mulher deixaria de ser somente dona de casa, passando a atuar diretamente em atividades produtivas, que agregariam valor econômico aos produtos agrícolas.

A formação de mulheres para atividades agrícolas, mesmo se constituindo em um trabalho nitidamente auxiliar ao do homem, é um dado extremamente significativo, visto que nos centros urbanos elas tinham como principal área de formação o magistério, que era prestado pelas Escolas Normais (FREITAS, 2003).

Merece destaque a possibilidade legal da oferta, nos Aprendizados, de cursos primários para aqueles alunos que chegassem a esses estabelecimentos sem a condição necessária para iniciar o primeiro ano do curso de formação profissional, ou seja, que não tivessem os rudimentos da leitura, da escrita e da matemática. Convém salientar que tais cursos poderiam ser frequentados por homens e mulheres; ou seja, havia a prerrogativa legal da coeducação, o que não ocorria nos centros urbanos no início do século passado.

Essa estrutura formativa dos Aprendizados que passava pela inserção de técnicas agrícolas sustentadas em padrões científicos, por uma pedagogia de ensino baseada na experiência, na reorganização do espaço social rural, através do incentivo à participação feminina no encaminhamento da economia agrícola e, ainda, na educação de adultos, dentre outros elementos, reflete a perspectiva civilizatória dos Aprendizados, tendo por intuito construir uma “nova” população agrícola que estabelecesse outro patamar de relacionamento com a terra, utilizando-a de forma racional e eficiente, fazendo-a produzir mais com menos dispêndio de tempo e energia.

Dessa forma, para os idealizadores das políticas de ensino agrícola, os Aprendizados contribuiriam para que o campo saísse das “trevas”, ou seja, do atraso em que se encontrava, e se aproximasse, tomando uma visão elisiana, dos padrões civilizatórios requeridos para a época, a partir da inserção de técnicas agrícolas científicas e da adoção de novos hábitos e, que construíssem um camponês que se portasse de outro modo com o seu meio e consigo mesmo.

De acordo com o decreto nº 8.319, o direcionamento dessa “estrutura civilizatória” seria para alunos com no mínimo quatorze anos e no máximo dezoito anos de idade, ter boa conduta e constituição física que o possibilitasse desenvolver os serviços no campo, ser vacinado e estar isento de moléstias contagiosas ou infecto-contagiosas.

Começando a análise pelo último elemento necessário para a admissão do aluno, a apresentação de um corpo livre de doenças, cabe ressaltar que não era uma prática exclusiva dos Aprendizados. Observando a historiografia educacional brasileira, é comum encontrar em vários regulamentos de instituições, tais como Escolas Normais, Liceus, Grupos Escolares, a mesma exigência para admissão.

Tal prática está relacionada a um discurso médico-higienista que já se mostrava presente nas teses de conclusões de cursos de vários médicos, desde meados do século XIX, como ressaltado pelo pesquisador José Gonçalves Gondra (2004). O ideal médico-higienista consolidou-se com os problemas advindos do processo de urbanização vivido pelo país, porém não se limitou aos centros urbanos. Segundo Gondra (2004), havia entre o final dos oitocentos e início dos novecentos a ideia de que para se ter um “bom ambiente”, um ambiente civilizado, este deveria ser higienizado e que não haveria higiene num ambiente onde se proliferassem doenças.

Outros dois elementos tidos como essenciais para a aceitação da matrícula dos alunos, a boa conduta e a constituição física, estão diretamente relacionadas ao tipo de ensino desenvolvido nos Aprendizados, o qual era predominantemente braçal, exaustivo. Desta forma, esperava-se que os alunos que buscassem esses estabelecimentos soubessem obedecer às ordens e que tivessem a condição física para o desenvolvimento das atividades. Numa visão foucaultiana, o que se queria eram corpos já docilizados, até porque a clientela não era formada por crianças, mas sim por jovens.

No que se refere à idade para entrada nas instituições, torna-se mister frisar que entre 14 e 18 anos em outros países os jovens já estariam cursando escolas secundárias até os 17 anos aproximadamente, e, que desta idade em diante adentravam os cursos superiores, como pode ser visto nos sistemas norte-americano, belga e francês (D’UTRA, 1908). No Brasil, ao se adotar uma faixa etária avançada para o desenvolvimento do ensino agrícola primário, reflete-se, a meu ver, o atraso em que se encontrava o sistema de ensino brasileiro, principalmente no que diz respeito ao meio rural, visto que em alguns estados, nos centros urbanos, desde o final do século XIX, o ensino das crianças era realizado nos Grupos Escolares.

A escolha de uma faixa etária mais avançada talvez esteja relacionada a experiência desses alunos no trabalho rural e à possibilidade de um retorno imediato de mão de obra para atender aos anseios modernizantes de desenvolvimento do espaço rural. Segundo Sônia Regina de Mendonça (1997), essa escolha possibilitaria colocar o “[...] saber agrícola à frente do trabalhador, a oposição entre uma agricultura ‘sábida’ e outra ‘arcaizante’ [...], contribuindo para naturalizar a subordinação deste àquela [...]” (p. 165).

O regime de ensino previsto na legislação para os Aprendizados poderia ser de internato ou externato. Caso o regime adotado fosse o de internato, havia a previsão de que o número não poderia exceder a cinquenta alunos, sob pena de atentar contra as condições

higiênicas dos estabelecimentos. Esta ressalva da legislação está relacionada às preocupações e demandas que uma escola com internato tem.

O pesquisador Joaquim Tavares da Conceição (2007), em seu estudo acerca do internato na Escola Agrotécnica Federal de São Cristóvão, entre os anos de 1934 e 1961, ressalta as preocupações com o tipo de revestimento a ser usado no refeitório, o número de banheiros por alunos, a disposição das janelas e dos quartos para maior ventilação, dentre outros aspectos, que se não fossem observados, poderiam comprometer as condições de higiene do estabelecimento. Cabe ressaltar ainda, que a adoção do regime de internato aumentaria sobremaneira o custeio da instituição, principalmente no que concerne à alimentação dos alunos, adequação e manutenção dos espaços e contratação de pessoal.

Segundo a legislação, a escolha pelo regime de internato ou externato dar-se-ia pela densidade populacional da região onde estivessem instalados os Aprendizados, ou seja, caso houvesse um grande contingente de alunos residindo próximo às instituições não seria necessária a adoção do internato. Contudo, como veremos adiante, todos os Aprendizados criados pelo governo federal adotaram o regime de internato.

Mesmo que alguma instituição não adotasse o regime de internato, seria necessária a manutenção da cozinha, visto que a lei previa a oferta de alimentação para todos os alunos que residissem a uma distância de dois quilômetros da instituição e que não dispusessem de recursos. Como a clientela dos Aprendizados deveria ser formada, principalmente, por filhos de pequenos agricultores e trabalhadores rurais, ou seja, pessoas de baixo poder aquisitivo, este item da lei atendia a todos.

Com relação à criação dos Aprendizados, estava previsto no decreto nº 8.319 que eles fossem instalados na fazenda experimental anexa à Escola Superior de Agricultura e Medicina Veterinária e naquelas que fizessem parte das escolas médias ou teórico-práticas, numa perspectiva de integração dos estabelecimentos de ensino agrícola, o que traria vantagens econômicas para a União no que concerne ao custeio das instituições.

Havia, ainda, a possibilidade de criação de Aprendizados Agrícolas autônomos, ou seja, sem vinculação a outras instituições agrícolas, sendo organizados especialmente em função das demandas locais. Este item, tratado como uma exceção, tornar-se-ia uma regra, visto que a maioria dos Aprendizados não foram criados nos mesmos espaços em que outros estabelecimentos de ensino agrícola.

Os Aprendizados deveriam ser organizados segundo os preceitos de uma pequena propriedade agrícola, procurando-se obter lucro, ou seja, ser autossustentável, sendo que parte desta lucratividade deveria ser repartida com os seus trabalhadores, isto é, os alunos. Com

relação à estrutura organizativo-funcional dos Aprendizados, a pesquisadora Sônia Regina de Mendonça faz a seguinte observação:

Funcionando sob o regime do internato, os AAs eram obrigados a possuir, em razão de sua feição eminentemente prática, organização similar à de uma propriedade agrícola, dotados de todas as instalações tidas por necessárias aos fins colimados, incluindo-se coqueiras, silos ou pomares, até instalações para o beneficiamento da produção. À guisa de remuneração pelos serviços prestados, atribuía-se uma diária a cada aluno, mantida sob a guarda do diretor de cada estabelecimento, juntamente com o produto da venda dos gêneros aí produzidos à comunidade vizinha (1997, p. 164-165).

Buscava-se com isso inculcir nos alunos a ideia de que da terra não deveria se tirar apenas a subsistência, ou seja, somente o necessário para se viver, mas também a possibilidade de acúmulo de capital, de produção de riqueza, isto é, a adoção de uma visão mercantil de uso da terra.

Dessa forma, como dito anteriormente, os Aprendizados deveriam estar voltados, sobretudo, para o desenvolvimento das culturas e das indústrias agrícolas próprias da região, através da inserção de modernas técnicas agrícolas, sendo necessária a provisão de material agrícola completo, de instalações e construções adequadas a uma exploração rural racionalizada e científica. Para tanto, conforme o artigo 302 da legislação, os Aprendizados deveriam dispor das seguintes dependências:

- a) Depósito de máquinas, instrumentos, utensílios, inseticidas e fungicidas;
- b) Construções próprias para os diferentes animais, estrumeira, depósito de sementes, ferragens e produtos agrícolas;
- c) Área destinada às diversas culturas, campo de demonstração, horta, pomar, jardim, prados naturais e artificiais, instalações para sericultura, apiário, etc.;
- d) Instalações para beneficiamento e embalagem dos produtos para a indústria de laticínios, fecularia, fabrico da farinha, destilaria, etc.;
- e) Gabinete e laboratório de física e química com aparelhos simples, dos que forem adotados no ensino primário agrícola;
- f) Gabinete de história natural com coleções didáticas e herbário, organizado pelos alunos do referido curso;
- g) Biblioteca agrícola com livros elementares, revistas sobre agricultura, zootecnia, veterinária e indústrias rurais;
- h) Museu agrícola e florestal, com coleções de sementes de plantas regionais e seus produtos, modelos de máquinas, instrumentos agrícolas, planos, plantas e modelos de construções rurais;
- i) Oficina para o ensino profissional elementar;
- j) Oficinas para o trabalho da madeira, ferro, couro, vime, olaria, alvenaria, etc.;
- k) Posto meteorológico (BRASIL. Decreto nº 8.319 de 1910).

Em todas as diferentes dependências dos Aprendizados deveria ser adotado um ensino preponderantemente prático, ressaltando as suas aplicações às pequenas culturas e aos gêneros de produção que lhes fossem próprios. O trabalho desenvolvido nas oficinas de madeira, ferro, couro, vime, olaria, madeira, dentre outras, deveria seguir os mesmos preceitos utilizados nas Escolas de Aprendizes e Artífices³⁶ criadas, principalmente, para atender às demandas das indústrias dos centros urbanos.

Os Aprendizados, conforme a legislação, deveriam ter uma perspectiva extensionista, buscando estreitar os laços entre a instituição e a comunidade circunvizinha. Desta forma, os equipamentos, as máquinas e as instalações pertencentes aos estabelecimentos deveriam, sempre que possível, ser disponibilizados aos agricultores locais. Outro elemento desta política extensionista era a produção de sementes de plantas úteis e manutenção de viveiros das mesmas plantas, inclusive das frutíferas, com o objetivo de distribuição aos produtores da região.

Como prática extensionista prevista na legislação, havia também a preocupação com o melhoramento genético das raças de animais existentes no raio de ação dos estabelecimentos. Deste modo, cabia aos Aprendizados estimularem os pecuaristas locais a fazerem cruzamentos com os reprodutores existentes nas instituições, buscando melhorar a qualidade genética das raças dos animais.

Caberiam aos Aprendizados, ainda, algumas práticas investigativas, direcionadas à implementação de máquinas agrícolas, experimentação de novas culturas, beneficiamento de produtos, zootecnia e indústrias rurais. Esta iniciação à pesquisa prevista para os Aprendizados fazia com que estes se caracterizassem como a “porta de entrada” para o “mundo científico”, sustentados nos rudimentos das ciências agrícolas.

A formação dos Aprendizados, caracterizava-os sustentados em um tripé: ensino, pesquisa e extensão, o qual, a princípio, era a marca distintiva do modelo universitário. Entretanto, apesar da visualização desse tripé, a finalidade dos Aprendizados, como dito anteriormente, era o ensino, ou seja, era a formação de mão de obra qualificada para a lavoura.

O ensino profissional agrícola, principal finalidade dos Aprendizados, seria ministrado ao longo de dois anos, assim como os dos congêneres do modelo paulista. Os cursos seriam

³⁶ Um estudo em que se pode perceber como se dava este trabalho nas oficinas em uma das mais importantes Escolas de Aprendizes e Artífices do país, situada em Minas Gerais, inclusive dispondo do recurso imagético, é o de PEREIRA, Bernadeth Maria. **Escola de Aprendizes e Artífices de Minas Gerais, primeira configuração escolar do CEFET, na voz de seus alunos pioneiros (1910-1947)**. 2008. 382 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas-SP. 2008.

organizados ao longo de quatro semestres, havendo dois meses de férias, adaptando-se às condições climáticas de cada região onde fossem implantados.

Dois aspectos podem ser inferidos dessa possibilidade de adequação ao clima das regiões. O primeiro deles diz respeito à falta de um calendário nacional para o desenvolvimento dos cursos. Não havia uma previsão de em qual mês se deveria começar e terminar as aulas nos estabelecimentos. Isto remete a outro aspecto, a observância das peculiaridades locais na organização do calendário escolar.

Essa flexibilização do calendário também era auspiciosa para atender aos ciclos produtivos regionais, visto que boa parte dos alunos que compunham a clientela dos Aprendizados auxiliava os pais nos momentos da colheita. Desta forma, caso o calendário não contemplasse esse aspecto, ou seja, essa peculiaridade local, havia um grande risco de os alunos não poderem frequentar as aulas.

Apesar de não possuir um calendário único para todos os estabelecimentos, o governo federal impunha um programa unificado para os dois anos de duração dos cursos, ocupando-se o primeiro com cinco lições e o segundo ano com oito lições. O programa era composto de trabalhos práticos e noções elementares, que, diante das possibilidades, deveriam ser ministradas durante os trabalhos a que elas se referiam, como forma de “esclarecer e guiar os alunos para a melhor execução deles” (BRASIL. Decreto nº 8.319 de 1910).

Apesar da divisão das lições a serem passadas para os alunos em dois anos, buscava-se que estes participassem de todas as atividades realizadas nos estabelecimentos, mesmo aquelas que não fizessem parte das lições correspondentes a sua série. Desta forma, o regulamento previa que os alunos do primeiro ano, além dos trabalhos que fossem da sua competência, participassem como auxiliares dos trabalhos efetuados pelos alunos do segundo ano.

O programa previsto para os Aprendizados atendia fielmente aos seus objetivos, iniciando os alunos nos conhecimentos agrícolas, zootécnicos e das indústrias rurais:

QUADRO 7 - PROGRAMA DOS APRENDIZADOS AGRÍCOLAS FEDERAIS

Ano	Lição	Noções elementares e trabalhos práticos
1º	1ª	Estudo do solo, subsolo e de suas propriedades físico-químicas. Diferenciação das terras de cultura, sua composição, análise física das terras, rochas comuns à região e terras a que dão origem, terras de transporte, coleta de amostras de terra para análise.
	2ª	Estrumes, adubos e corretivos, suas aplicações, conforme a natureza das culturas e dos terrenos, preparação, conservação e modo de distribuição dos estrumes.
	3ª	Preparação das terras de cultura, instrumentos empregados, desmontagem e montagem dos instrumentos agrícolas, estudo comparativo desses instrumentos, substituição de peças, conservação e reparos. Desbravamentos dos terrenos e suas operações. Drenagem, saneamento, dessecamento e irrigação.
	4ª	Estudo prático das sementes. Determinação das sementes de plantas úteis e nocivas. Classificação, ensaios e análise das sementes; identificação, pureza e poder germinativo. Seleção e conservação. Processos de semeadura e operações ulteriores. Instrumentos e utensílios empregados.
	5ª	Noções gerais sobre a planta e suas diferentes partes. Observações sobre as diversas fases da vida vegetativa. Agentes naturais da vegetação e papel de cada um deles. Ação dos estrumes, adubos e corretivos. Princípios imediatos e fundamentais das plantas. Métodos de reprodução das plantas. Instrumentos, utensílios e ingredientes empregados. Variedades de enxertos e sua aprendizagem.
2º	1ª	Continuação e recapitulação das noções teóricas e dos trabalhos práticos do ano anterior.
	2ª	Cuidados que devem ser proporcionados às plantas durante a marcha geral da vegetação. Amanhos e lavouras. Moléstias das plantas, suas causas, profilaxia e tratamento. Pragas e plantas nocivas, meios de combatê-las. Inseticidas e fungicidas, processos e meios de aplicação.
	3ª	Culturas regionais, culturas novas, horticultura, fruticultura, jardinocultura, floricultura, práticas e material empregado.
	4ª	Preparação e apropriação dos terrenos para as diversas variedades de plantas frutíferas. Escolhas das árvores e arbustos, plantação, transplantação, cuidados essenciais, poda em geral, tratamento das raízes. Adubação e lavouras anuais. Escolha de árvores próprias para arborização, cultura e educação das mesmas e das plantas frutíferas. Viticultura. Moléstias, sua profilaxia e tratamento, parasitas e insetos nocivos, meios de combatê-los. Aves, insetos e outros animais úteis. Colheita, conservação, embalagem, transporte e comércio de frutas, modos de utilização (destilação, frutas secas, em compotas, etc.).
	5ª	Prática de silvicultura. Conservação e exploração das florestas, plantio e replantio, estudo da estrutura das árvores, sua composição, qualidades técnicas das madeiras brasileiras. Época de corte, tratamento, conservação transporte e comércio das madeiras. Exploração das essências florestais segundo seus diferentes usos. Cultura das plantas têxteis da zona e outras que possam ser utilizadas. Preparação das fibras, estudo de suas qualidades técnicas e de suas aplicações, embalagem e comércio das fibras.
	6ª	Colheita, armazenagem e conservação das colheitas e dos produtos agrícolas. Aparelhos, instrumentos, utensílios e instalações destinados a esse serviço. Beneficiamento dos produtos agrícolas. Exterior dos animais domésticos, organização geral e suas funções.
	7ª	Criação, alimentação, higiene dos animais domésticos, profilaxia e tratamento de moléstias, pragas e animais nocivos. Estudo das diferentes raças. Raças nacionais e estrangeiras, métodos de aclimação, multiplicação e melhoramento, valor comparativo das forragens. Raças leiteiras. Estudo do leite, fabricação do queijo e da manteiga. Indústrias rurais próprias da zona, indústrias novas, fabricação de farinhas, féculas, pastas, licores, óleos, frutas conservadas, produtos de destilação, beneficiamento de princípios imediatos.
	8ª	Construção das pequenas estruturas rurais, material empregado, instalações para as diferentes raças de animais, cuidados higiênicos, prática de levantamento de plantas, noções elementares sobre economia rural, sindicatos e cooperativas, contabilidade agrícola.

Fonte: BRASIL. Decreto nº 8.319 de 1910.

O programa previsto para os Aprendizados tinha uma nítida hierarquização dos conteúdos, começando pelo estudo do solo, da preparação da terra, da escolha de sementes, dos cuidados com as culturas, como relação ao conhecimento agrícola, ocorrendo da mesma forma nos conhecimentos zootécnicos e das indústrias rurais. A disposição hierarquizada dos conteúdos é ressaltada a partir do instante em que o regulamento dispunha de uma revisão das noções teóricas e práticas ao início do segundo ano.

É importante destacar que na última lição do segundo ano os alunos teriam noções elementares de sindicalismo e cooperativismo, uma das cinco bandeiras defendidas pela Sociedade Nacional de Agricultura como fundamentais para a regeneração agrícola nacional (MENDONÇA, 1997). Desta forma, a incursão na mente dos jovens de práticas associativas, como a criação de sindicatos e cooperativas, responderiam aos anseios dos membros da SNA.

Ainda com base no programa dos Aprendizados, depreende-se uma hegemonia de noções elementares e trabalhos práticos voltados para o conhecimento relativo à agricultura. Deste modo, todas as cinco lições do primeiro ano e as cinco primeiras lições do segundo ano referem-se exclusivamente a questões relacionadas à lavoura, isto é, à agricultura, isto corresponde a aproximadamente 76,92% dos conteúdos previstos, restando apenas 23,08% para os conteúdos relacionados à zootecnia e às indústrias rurais.

Tal fato demonstra que a função dos Aprendizados era formar mão de obra para a lavoura, ficando o ensino da zootecnia e dos conhecimentos relativos às indústrias rurais secundarizado na estrutura prevista.

Como complemento aos conteúdos programáticos, servindo para reforçar as atividades desenvolvidas nos Aprendizados, os alunos que realizavam excursões a propriedades agrícolas, mercados, feiras, museus e jardins deveriam apresentar ao professor responsável um memorial contendo suas observações, uma espécie de relatório de viagem técnica. Isto fazia com que tais momentos se configurassem como uma ferramenta pedagógica, de aprendizado.

Esses momentos de excursão, como já dito anteriormente, faziam parte dos princípios estabelecidos pelo método intuitivo, baseado no pensamento de John Dewey, de acordo com o qual os alunos praticariam o que posso denominar de uma “experiência reflexiva”, pois levava os alunos a tentar estabelecer uma “ponte” entre os conteúdos trabalhados nos Aprendizados e o cotidiano. Para Dewey, a atividade intelectual torna o ato de pensar uma experiência própria;

[...] pensar é o esforço intencional para descobrir *as relações específicas* entre uma coisa que fazemos e a consequência que resulta, de modo a haver continuidade entre ambas. Desaparece seu isolamento, e, por conseguinte, sua justaposição puramente arbitrária: e toma seu lugar uma situação unificada a desenvolver-se (DEWEY, 1959, p. 159, grifos do autor).

Ainda com base em Dewey, infiro que ao levar os alunos para espaços onde as práticas agrícolas estavam representadas, seja no seu processo (propriedades agrícolas), no seu produto (mercados, feiras, jardins), seja de forma expositiva (museus), os professores respondiam aos princípios deweyanos relativos à experiência. O primeiro deles é o do *continuum* experiencial, em que as experiências presentes sustentam-se nas experiências passadas e modificam, de algum modo, as experiências futuras (DEWEY, 1976). E o segundo é o princípio de interação, em que ocorre um diálogo entre as condições objetivas e as condições internas, produzindo o que Dewey chama de situações, que são vivenciadas por todas as pessoas em suas interações com os objetos e outros indivíduos:

Uma experiência é o que é, porque uma transação está ocorrendo entre um indivíduo e o que, ao tempo, é o seu meio [...]. O meio ou o ambiente [...] é formado pelas condições, quaisquer que sejam, em interação com as necessidades, desejos, propósitos e aptidões pessoais de criar a experiência em curso (DEWEY, 1976, p. 37).

De acordo com o pensamento deweyano, caberia ao professor identificar o ambiente que, interagindo com as necessidades e capacidades dos alunos, pudesse produzir uma boa experiência educativa. Desta forma, a produção de memoriais por parte dos alunos poderia demonstrar aos professores se as excursões aos locais escolhidos tinham ou não se configurado em uma boa experiência.

Para pôr em prática tais atividades, a legislação previa um total de quinze funcionários para cada um dos Aprendizados, o que não caracterizava um grande número de servidores, o que os fazia acumular funções. O diretor, por exemplo, além da gerência do estabelecimento, deveria desempenhar a função de professor de agricultura, zootecnia, veterinária e indústrias rurais.

Para exercer o cargo de diretor, a legislação previa formação específica ou capacidade reconhecida na área:

Art. 306. O cargo de diretor dos Aprendizados Agrícolas só poderá ser ocupado por engenheiro agrônomo, agrônomo, regente agrícola, ou pessoa de notória competência em agricultura, demonstrada em publicações e trabalhos práticos, sendo indispensável que tenha pelo menos dois anos de tirocínio na direção de estabelecimento rural, de propriedade particular ou do Governo (BRASIL. Decreto nº 8.319 de 1910).

O diretor, além das funções administrativas inerentes ao cargo, que envolvia produção de relatórios, plano de exploração da fazenda e previsão orçamentária anual, todos devendo ser enviados ao MAIC, e da função de ensino já relatada, teria como incumbência promover pequenas exposições agrícolas, direcionadas aos pequenos cultivadores; estimular a criação de sindicatos, cooperativas e instituições de mutualidade agrícola por meio de conferências práticas e distribuição de publicações remetidas pelo MAIC; efetuar propagandas em favor da conservação e do replantio das matas, promovendo festas das árvores e fazendo conferências sobre o assunto.

Todos os Aprendizados deveriam ter um professor de ensino primário titular, podendo ser contratados quantos adjuntos fossem necessários, a depender do número de alunos matriculados. Contudo, a legislação não fazia uma relação entre o número de professores e o de alunos, o que deixava a contratação ou não de adjuntos a critério da administração dos Aprendizados e, em última instância, do Ministro da Agricultura, Indústria e Comércio.

Outro membro da estrutura de pessoal dos Aprendizados era o secretário, que estava encarregado da contabilidade e do ensino de contabilidade agrícola, além de ser o substituto do diretor em seus impedimentos. Os trabalhos de contabilidade deveriam ser executados trimestralmente e enviados ao MAIC pelo diretor do Aprendizado. O secretário desempenhava, também, uma função de ensino, respondendo por um dos elementos constantes do programa dos Aprendizados, o qual era o ensino das noções elementares de contabilidade agrícola, passando aos alunos os conhecimentos mínimos de gestão orçamentária de uma propriedade agrícola.

No tocante a servidores com acúmulo de funções, os Aprendizados tinham um funcionário que responderia pela biblioteca, pelo museu agrícola, respondendo também como inspetor de alunos. Das três atribuições, a principal delas seria a de inspeção de alunos, visto que com relação à biblioteca e ao museu, este somente seria responsável pela conservação dos espaços.

Para o acompanhamento das práticas agrícolas, cada estabelecimento disporia de um chefe de culturas responsável por orientar e supervisionar o trabalho desenvolvido pelos alunos, além de responsabilizar-se pelo posto meteorológico. Os chefes de cultura, segundo o regulamento, deveriam ser profissionais em agricultura que provassem com título ou documento equivalente terem realizado o curso em uma escola prática ou Aprendizado Agrícola. Outro aspecto levado em consideração para a contratação era se o profissional já

houvesse dirigido um estabelecimento rural, organizado de acordo com as modernas práticas agrícolas.

Os Aprendizados contariam com um profissional responsável pela função de jardinagem e de horticultura, o qual deveria auxiliar os alunos no desenvolvimento de tais práticas. Outro profissional que responderia também por uma função de ensino era o tratador de animais, responsável por orientar os alunos nos cuidados com os animais e, também, em zelar pela saúde dos animais existentes.

Para orientar os alunos nas indústrias rurais, as instituições contavam com um prático de indústrias agrícolas, que tinha por atribuição demonstrar e orientar os alunos na transformação da matéria-prima agrícola. Por exemplo, nos derivados do leite, do mel, da cana-de-açúcar, dentre outros.

O chefe de culturas, o jardineiro e horticultor, o tratador de animais e o prático de indústrias agrícolas funcionariam como auxiliares aos trabalhos desenvolvidos pelo diretor da instituição no que tange ao ensino da agricultura, zootecnia, veterinária e indústrias rurais.

Como responsáveis por atividades complementares ao ensino agrícola, os Aprendizados tinham mestres de oficinas para o trabalho com ferro e madeira. Na escolha destes profissionais deveriam ser observados os mesmos requisitos estabelecidos para os chefes de culturas, devendo os mestres de oficinas estar “aptos a ensinar por processos modernos as artes manuais a que se dedicam” (BRASIL. Decreto nº 8.319 de 1910).

Além das funções de ensino das artes com ferro e madeira aos alunos, o trabalho desenvolvido pelos mestres de oficina visava à manutenção de equipamentos e instalações dos Aprendizados. Por exemplo, os serviços na ferraria possibilitavam a forja de instrumentos agrícolas e conserto destes, como enxadas, ancinhos, pás, além da confecção de ferraduras para os cavalos. Já os trabalhos de marcenaria, além da produção de estacas para cercamento das terras dos Aprendizados, delimitação de pastos, de área de plantação, possibilitavam a preparação de madeiras para construção de galpões e estábulos, por exemplo.

Faziam parte dos recursos de pessoal dos estabelecimentos operários responsáveis pelos trabalhos de alvenaria, olaria, couro, vime, etc. Esses personagens ensinariam aos alunos suas habilidades manuais e, assim como os mestres de oficinas, suas atividades estavam mais voltadas para serviços internos, visando à manutenção do próprio estabelecimento. Os trabalhos de alvenaria e olaria, por exemplo, seriam fundamentais para a construção de novos prédios. Já os trabalhos com couro serviriam, sobretudo, para a fabricação de botas destinadas aos próprios alunos, enquanto o serviço com vime estava voltado para o fabrico de móveis e cestos, por exemplo.

A inserção dos alunos nas oficinas de ferro, madeira e outras seria uma forma de compensar o baixo número de funcionários, compartilhando com estes a responsabilidade pela manutenção do estabelecimento.

Para auxiliar o diretor na organização das contas dos Aprendizados e confecção de orçamento, cada instituição disporia de um ecônomo, um dos únicos a não possuir mais de uma atribuição.

Além das práticas agrícolas, as instituições contavam com profissionais responsáveis pela educação física, preocupados com o disciplinamento e robustecimento corporal dos alunos. Tais profissionais ficariam responsáveis simultaneamente pelo ensino da ginástica e da instrução militar.

Por fim, todos os Aprendizados deveriam contar com um porteiro-contínuo e um número de serventes e trabalhadores necessários aos diferentes serviços. A quantidade de serventes e trabalhadores não estava expressa em lei, o que deixava a cargo do diretor e da condição orçamentária das instituições a contratação desse pessoal.

Em quase todas as atividades profissionais desenvolvidas percebesse a presença dos alunos, atentando-se para o aprendizado através da experiência. Isto reflete a preferência dada pela legislação a filhos de pequenos agricultores, industriais agrícolas e trabalhadores rurais para a admissão como aluno, seja no regime de internato, seja no regime de externato:

Art. 262. Os alunos externos serão gratuitos e a respectiva admissão se fará entre os filhos de agricultores, profissionais de indústria rural e trabalhadores agrícolas, na razão de 60% sobre o número fixado para matrícula, devendo ser preenchidas as vagas restantes com filhos de pessoas que exerçam outras profissões (BRASIL. Decreto nº 8.319 de 1910).

Entre os alunos internos e externos, a única diferença era que, para os primeiros, seria oferecida de forma gratuita alimentação e vestuário, enquanto que para os alunos externos não havia previsão de doação de roupas; e no que se refere à alimentação, somente seria ofertada se o aluno residisse acima de dois quilômetros da instituição, conforme visto anteriormente.

No momento da admissão dos alunos, caso estes apresentassem certificado de exame final do curso primário ou tivessem obtido resultado satisfatório no exame de admissão, seriam matriculados no primeiro ano do curso profissional, “devendo aqueles que não soubessem ler e escrever ou demonstrassem no mesmo exame deficiência desses conhecimentos matricular-se no curso primário do Aprendizado, de conformidade com a classe que lhes competir” (IDEM). Em qualquer hipótese, os alunos somente poderiam ser matriculados no primeiro ano do curso profissional, após a conclusão do ensino primário.

Os trabalhos práticos desenvolvidos pelos alunos e o seu desempenho nas lições teóricas de qualquer dos cursos seriam convertidos em notas que entrariam na composição das respectivas médias semestrais.

Como parte dos trabalhos de práticas agrícolas, seria destinada uma área de terra para ser cultivada pelos alunos, de acordo com as indicações e orientações do professor responsável, cabendo-lhes, ainda, participar das atividades desenvolvidas na fazenda experimental.

Todos os serviços executados pelos alunos, na marcenaria, na ferraria, na fazenda, dentre outros, seriam passíveis de uma diária, que seria regulada pelo salário corrente na região, observando-se a capacidade de trabalho e aptidão de cada um dos alunos, ficando esta análise a critério do diretor. Versava o regulamento que as diárias concedidas aos alunos seriam aumentadas gradualmente, em conformidade ao desenvolvimento alcançado pelos alunos nos serviços sob sua responsabilidade.

Com relação à distribuição dos rendimentos da fazenda experimental em que se encontrava estabelecido o Aprendizado, a legislação previa o seguinte:

- a) 5% ao diretor;
- b) 3% ao chefe de culturas;
- c) 3% ao secretário e professor de contabilidade agrícola;
- d) 2% ao jardineiro e horticultor;
- e) 1% ao encarregado dos animais e ao prático de indústrias agrícolas;
- f) 20 % para serem distribuídos anualmente pelos alunos, na ordem do respectivo mérito e de acordo com a proposta do diretor aprovada pelo ministério;
- g) A quantia restante será recolhida ao Tesouro Federal e destinar-se-á a melhoramentos no Aprendizado (IDEM).

Diante do que preconizava a lei quanto à partilha do lucro com a venda da produção realizada na fazenda experimental, denota-se que a União ficava com a maior parcela, aproximadamente 66%, sob a alegação de que estes recursos voltariam à instituição sob a forma de investimentos, o que refletia, a meu ver, uma centralização das ações, principalmente no que concernia à aplicação financeira, o que tornava os Aprendizados dependentes das iniciativas do governo central.

Vale ressaltar, ainda, o fato de que além do salário, era repassada a alguns servidores parte dos lucros obtidos, havendo, no entanto, uma diferenciação de percentual, que refletia a posição hierárquica e grau de importância do servidor dentro da organização dos Aprendizados. Desta forma, cabia ao diretor o maior percentual em termos de participação nos lucros, ficando o chefe de culturas e o secretário em segundo plano, enquanto o jardineiro

e horticultor receberiam menos da metade do valor destinado ao diretor. Já o encarregado pelos animais e o prático de indústrias rurais, reafirmando a condição secundária de suas atividades, receberiam a menor das parcelas.

Contudo, servidores como o mestre de ginástica e exercícios militares, o porteiro-contínuo, o ecônomo, os mestres de oficinas, operários e inspetor de alunos não constavam como tendo direito à participação nos rendimentos da instituição. Isto demonstra a pouca relevância dada às atividades que não estavam ligadas diretamente às práticas agrícolas, desconsiderando o papel destas para o bom funcionamento dos estabelecimentos no que tange a sua produtividade.

Ressalta-se o percentual destinado aos alunos, isto é, àqueles alunos que tivessem atividade destacada, devidamente avaliada pelo diretor da instituição. Desenvolvia-se, portanto, nos Aprendizados a política da meritocracia, que, para Mendonça (1997), configurava-se como “[...] uma estratégia de vulgarização dos padrões de competitividade próprios à organização mercantil da produção” (p. 165).

A participação nos lucros obtidos com a venda do excedente produzido pelos Aprendizados era uma forma de estimular os alunos e, sobretudo, os servidores a obterem um incremento salarial através do desenvolvimento do seu próprio trabalho e da cobrança de resultados com relação aos estudantes.

QUADRO 8 - VENCIMENTOS DO PESSOAL DOS APRENDIZADOS AGRICOLAS (1910)

CATEGORIA	ORDENADO	GRATIFICAÇÃO	TOTAL
Diretor	4:000\$000	2:000\$000	6:000\$000
Auxiliar Agrônomo	3:200\$000	1:600\$000	4:800\$000
Professor Primário	2:000\$000	1:000\$000	3:000\$000
Adjunto	1:600\$000	800\$000	2:400\$000
Escriturário	2:400\$000	1:200\$000	3:600\$000
Ecônomo	1:600\$000	800\$000	2:400\$000
Conservador e Inspetor de alunos	1:600\$000	800\$000	2:400\$000
Chefe de Culturas	1:600\$000	800\$000	2:400\$000
Jardineiro-Horticultor	1:600\$000	800\$000	2:400\$000
Prático de Indústrias agrícolas	1:600\$000	800\$000	2:400\$000
Mestre de oficina	1:600\$000	800\$000	2:400\$000
Porteiro-contínuo	1:600\$000	800\$000	2:400\$000
Tratador de animais (salário mensal de 150\$)			1:800\$000
Operário (salário mensal de 150\$ a 210\$)			1:800\$000/ 2:520\$000
Servente (salário mensal de 100\$)			1:200\$000
Trabalhador (salário mensal de 60\$ a 90\$)			720\$000/ 1:080\$000

Fonte: BRASIL. Decreto nº 8.319 de 1910.

A participação nos lucros traria um incremento ao salário de alguns servidores, principalmente ao do diretor, que era inferior à de correspondentes em outras instituições de ensino agrícola. Por exemplo, o salário dos diretores de campos de experiência e do Posto Zootécnico Federal era de 12:000\$000 (doze contos de réis), exatamente o dobro do valor do salário dos Aprendizados. Enquanto que um lente das escolas médias ou teórico-práticas recebia 8:400\$000 (oito contos e quatrocentos mil réis).

Apesar de não constar no quadro de vencimentos referentes aos Aprendizados Agrícolas Federais, em virtude da equivalência entre as remunerações deste com as das escolas práticas, o salário previsto para o mestre de ginástica e exercícios militares seria o mesmo pago ao chefe de culturas, enquanto o secretário receberia o equivalente ao pago ao escriturário.

Com relação aos alunos, a possibilidade de receber um retorno financeiro serviria como um incentivo ao bom desenvolvimento e empenho nas atividades agrícolas, buscando não somente o aprendizado das técnicas, mas também o máximo rendimento produtivo com a utilização destas.

Como as atividades desenvolvidas nos Aprendizados eram eminentemente práticas, assim como nas escolas práticas, os exames dos alunos, quer fossem os parciais, quer fossem os finais, evidenciavam a capacidade de execução das atividades agrícolas, levando-se em consideração a aquisição das modernas técnicas agrícolas. E ao final do curso os alunos receberiam um certificado de capacidade em trabalhos práticos de agricultura, cabendo-lhes, segundo o regulamento, a preferência nos cargos do MAIC que estivessem relacionados a tais conhecimentos.

Outra forma de estimular a matrícula dos alunos e o empenho nas atividades desenvolvidas nos Aprendizados era a preferência, por parte dos concluintes, pela aquisição de lotes nos Centros Agrícolas; e aqueles que se distinguissem em conduta e aproveitamento nos estudos poderiam receber gratuitamente um lote por parte do Governo Federal.

Esse era o aparato legal em que foram constituídos os primeiros Aprendizados Agrícolas Federais. Contudo, sabemos que há um distanciamento entre o propalado, ou seja, aquilo que está expresso na lei, e o real, a forma como a lei se materializa. Desta feita, a seguir, mesmo sustentando-me em fontes oficiais, buscarei demonstrar como a lei se concretizou nos Aprendizados.

2.2. Templos de Deméter: os primeiros Aprendizados Agrícolas Federais

Após a promulgação da lei do ensino agrícola, por meio do decreto nº 8.319, de 20 de outubro de 1910, o Governo Federal, no mês subsequente baixou decretos criando três Aprendizados Agrícolas Federais, sendo um no estado de São Paulo, outro em Minas Gerais e o último no Rio Grande do Sul. Cada um destes estabelecimentos tinha finalidades e características próprias, expressas em seus regulamentos de funcionamento, respeitando-se, obviamente, as normas gerais que instituíram os Aprendizados.

A criação dessas três instituições de ensino agrícola primário é o marco de um projeto que se estenderá por quase toda a primeira metade do século XX, com altos e baixos; ou seja, apresentando melhores resultados em alguns estados e encontrando dificuldades em outros, os Aprendizados caracterizaram-se como instituições que buscavam a qualificação técnica dos seus alunos, visando a atender às demandas regionais.

Dessa forma, o primeiro Aprendizado criado pelo Governo Federal a partir do decreto nº 8.357, de 9 de novembro de 1910, foi o de São Simão em São Paulo. Neste mesmo dia e ano, pelo decreto nº 8.358, foi criado o Aprendizado de Barbacena, no estado de Minas Gerais, e, ao contrário do de São Paulo, que apenas se referia a legislação do ensino agrícola, no decreto de criação do AA de Barbacena, especificava-se que este se destinaria especialmente às culturas de plantas frutíferas nacionais e exóticas e ao ensino prático de fruticultura.

No dia 10 de novembro de 1910, por meio do decreto nº 8.365, o governo criou o AA de São Luiz das Missões no estado do Rio Grande do Sul. Contudo, a publicação dos decretos não implicou um imediato funcionamento das instituições, mas sim permitia ao Governo Federal dispensar verbas para o efetivo funcionamento dos Aprendizados Agrícolas (AA). Tanto que, através do decreto nº 8.475, de 28 de dezembro de 1910, o Governo Federal destinou uma verba de 156:950\$000 (cento e cinquenta e seis contos e novecentos e cinquenta mil réis) para a construção do AA de São Luiz das Missões.

Os Aprendizados ainda deveriam ter aprovados os seus regulamentos, adquirir as terras em que seriam instalados e adaptar os espaços para atender ao disposto na legislação. Tanto é assim, que no relatório do MAIC do ano de 1911 ressaltava-se que naquele mesmo ano no mês de maio, haviam sido aprovados os regulamentos dos AAs de São Luiz das Missões e Barbacena; e quanto ao local onde iriam ser instalados informava:

As terras e instalações do Aprendizado Agrícola de S. Luiz das Missões foram doadas ao Governo Federal pelo general José Gomes Pinheiro Machado³⁷ e sua senhora, e as do de Barbacena foram adquiridas em 31 de dezembro de 1910, tendo sido preciso, em um e outro caso, completar os edifícios existentes e construir outros, de conformidade com o destino que devem ter, nos termos dos respectivos regulamentos (BRASIL-RMAIC, 1911, p. 48).

Era comum a doação de terras para a instalação de bens públicos por parte de pessoas influentes na cena política, configurando-se numa forma de aumentar o prestígio daqueles que efetuavam tal ato, funcionando, também, como uma espécie de “moeda de troca” em razão de alguns favores advindos do poder público.

No que concerne ao AA de Barbacena, onde o governo federal adquiriu uma chácara, com área total de 435.357 m², a uma distância de duzentos e cinquenta metros da Estrada de Ferro Central do Brasil, pertencente ao coronel Rodolfo Ernesto de Abreu, a influência exercida pelo proprietário também foi significativa. Um fato que comprova tal influência foi a nomeação de Diaulas Abreu³⁸, filho do ex-proprietário, para dirigir o AA de Barbacena, permanecendo no cargo por mais de quarenta anos.

As terras adquiridas pela União dispunham de 12.982 plantas frutíferas, sendo 9.207 árvores e 3.775 videiras. Dentre as frutíferas existentes, encontrava-se uma grande variedade de ameixas, maçãs, peras, caquis, figos e videiras (BRASIL-RMAIC, 1911). Reafirmando o contido no decreto de criação do estabelecimento, o relatório ministerial de 1911 dispunha que o AA de Barbacena deveria dedicar-se à cultura de plantas frutíferas e aos métodos de colheita, conservação, aproveitamento, embalagem e comércio de frutas.

Para auxiliar o diretor Diaulas Abreu no processo de implantação e organização da instituição mineira, o Governo Federal incumbiu o chefe do laboratório de fitopatologia do Museu Nacional, o paisagista belga Arsène Puttemans, que muito contribuiu para o assentamento do AA de Barbacena em um perfil belgo-francês, pretendido pelo MAIC:

³⁷ **José Gomes Pinheiro Machado** nasceu em Cruz Alta-RS, no dia 8 de maio de 1951. Estudou na Escola Militar e aos quinze anos abandonou o curso para lutar, como voluntário, na Guerra do Paraguai. Deixou o Exército em 1868, ingressando alguns anos depois na Faculdade de Direito do Largo de São Francisco, onde se formaria em 1878. Exerceu a advocacia na Cidade de São Luís das Missões, atual São Luís Gonzaga, e fundou o primeiro partido republicano daquela província. Com o advento da República, elegeu-se senador, participando a seguir do Congresso Constituinte (1890/91), na cidade do Rio de Janeiro, onde faleceu, assassinado, em 8 de setembro de 1915 (SILVA, 1951).

³⁸ **Diaulas Abreu** nasceu no Rio de Janeiro, no dia 22 de julho de 1885, filho de Rodolfo Ernesto de Abreu e Ana Pastorina de Abreu. Formou-se pela Faculdade de Direito do Rio de Janeiro, em 1907. Exerceu diversas comissões de confiança junto aos gabinetes do ministério da Agricultura, nos anos de 1918 a 1921, participando de duas comissões organizadas pelos ministros Miguel Calmon e Fernando Costa, para reorganização do ensino agrícola nacional. Foi, também, incumbido de apresentar o projeto de instalação do Aprendizado Agrícola Nilo Peçanha, no km 47 da estrada Rio - São Paulo. Serviu no Lloyd Brasileiro, na qualidade de oficial de gabinete do presidente da empresa e de superintendente de abastecimento (disponível em <www.eafb.org.br>, acesso em 22 de out. 2006).

Participando, nos traços gerais de sua formação, da índole das escolas práticas de horticultura e pomicultura da Bélgica, e da Escola Nacional de Horticultura de Versailles, em França, o Aprendizado Agrícola de Barbacena corresponde ao propósito de metodizar a cultura das plantas frutíferas, da qual podemos colher considerável resultado e estabelecer a indústria frutícola, para utilizar, sob diferentes formas, as frutas que não puderem ser exportadas a grandes distâncias, por falta de meios de transporte dotados de instalações frigoríficas (BRASIL-RMAIC, 1911, p. 49).

O perfil que os Aprendizados Agrícolas deveriam refletir estava expresso no regulamento de criação dessas instituições. A aprovação do regulamento, como dito anteriormente, era parte essencial ao funcionamento das instituições, sendo que este deveria ser referendado pelo MAIC, que, por meio da publicação de decreto, deveria oficializá-lo.

O AA de Barbacena, criado em novembro de 1910, somente em 25 de maio de 1911, através do decreto nº 8.736, teve o seu regulamento aprovado na gestão do ministro Pedro de Toledo, que poucos dias antes, precisamente em 4 de maio, havia, por meio do decreto nº 8.702, aprovado o regulamento do AA de São Luiz das Missões-RS.

Ambos os regulamentos referiam-se em grande parte ao decreto de criação do ensino agrícola, acrescentando-lhe aquilo que era peculiar a cada uma das instituições, as atribuições de cada um dos funcionários e os cursos que ofertavam. No entanto, é perceptível o maior cuidado e o nível de especificidade do AA de Barbacena, tanto que, dentre as suas finalidades, asseverava que por meio de um ensino prático, atendendo principalmente a filhos de trabalhadores agrícolas, instruir-lhes-ia nas respectivas especialidades, na cultura, tratamento, multiplicação, aclimatação e melhoramento das plantas frutíferas e hortenses e nos processos de conservação, embalagem, transporte e comércio dos respectivos produtos, assim como no fabrico de conservas, geleias, vinhos, licores, vinagres, etc.

Outro diferencial do regulamento do AA de Barbacena era na apresentação do programa do curso regular, indo além da simples transcrição da legislação, especificando quais seriam as atribuições do diretor e do auxiliar agrônomo na condução do curso:

QUADRO 9 - PROGRAMA DO APRENDIZADO AGRÍCOLA DE BARBACENA (1911)

Ano	Cadeira	Responsável	Conhecimento/atividade prática
1º	1ª	Auxiliar agrônomo	Noções de ciências naturais aplicadas à agricultura.
	2ª	Diretor	Noções de agricultura geral, especialmente relacionada com a fruticultura e horticultura.
2º	1ª	Diretor	a) Noções de agricultura geral (continuação); b) arboricultura, frutícola, silvicultura e pomologia; c) moléstias e inimigos mais comuns das plantas e meios de combatê-los; d) educação cívica, noções de direito civil.
	2ª	Auxiliar agrônomo	a) Cultura de plantas hortenses e flores; b) elementos de zootecnia e apicultura; c) preparo dos produtos, embalagem, conservação, indústrias.
	3ª	Auxiliar agrônomo	Desenho de objetos usuais e maquinismos simples.

Fonte: BRASIL. Decreto nº 8.736 de 1911.

Além desse diferencial que denotava uma melhor organização, com uma definição preliminar das atribuições de cada um na condução das atividades programáticas do curso regular, o regulamento do AA de Barbacena trazia um detalhamento da condução das atividades práticas, tanto que previa que os alunos do primeiro ano permanecessem realizando a mesma atividade durante oito dias, enquanto os alunos do segundo ano passariam quinze dias. Isto demonstrava que os organizadores acreditavam que a repetição das tarefas levaria ao aprendizado destas.

Refletindo, ainda, o caráter organizacional desta instituição, estava previsto no regulamento que ao início de cada semana o diretor reunir-se-ia com todos os alunos, na presença do auxiliar agrônomo e dos chefes de serviço, com a finalidade de distribuir pessoalmente os serviços, analisando, ao mesmo tempo, os trabalhos executados durante a semana e fazendo as recomendações que julgasse convenientes, inclusive proferindo elogios ou reprimendas em função do trabalho realizado.

Havia, também, uma preocupação com a saúde dos alunos, evitando-se que estes realizassem atividades práticas após as refeições e quando a temperatura estivesse muito elevada. Sendo assim, o regulamento determinava horários para as atividades, conforme quadro a seguir:

QUADRO 10 - HORÁRIOS DO AA DE BARBACENA (1911)

Horário	Atividades
7h00 às 10h30	Trabalhos práticos
10h30 às 12h00	Refeição e descanso
12h00 às 14h00	Aulas teóricas
14h00 às 14h30	Merenda
14h30 às 17h00	Trabalhos práticos

Fonte: BRASIL. Decreto nº 8.736 de 1911.

Além das atividades relacionadas nesse quadro, havia a prática de ginástica e exercícios militares duas vezes por semana, no intervalo entre as aulas teóricas, ou seja, nos horários destinados a tais aulas. Havia ainda uma possibilidade de inversão, ou mesmo de não realização das aulas teóricas, a depender da estação do ano e de trabalhos extraordinários no campo. Qualquer modificação nos horários de funcionamento das atividades caberia única e exclusivamente ao diretor.

Na distribuição das atividades do AA de Barbacena percebe-se a ênfase na prática, tanto que das doze horas que os alunos passavam no estabelecimento, em seis empenhavam-se nos trabalhos práticos, correspondendo, portanto, a 50% do tempo. Neste período, os alunos estariam distribuídos nas cinco culturas e plantações que compunham as divisões do Aprendizado: a arboricultura propriamente dita, os viveiros, as culturas hortenses, os jardins e as culturas forrageiras.

Outro elemento distinto no regulamento do AA de Barbacena era a atribuição de um valor remuneratório para as atividades desenvolvidas pelos alunos da instituição, tendo em vista o desempenho destes nas atividades práticas. Sendo assim para o aluno do primeiro ano que tivesse um desempenho considerado regular seria depositada a quantia de \$400 (quatrocentos réis); aquele que fosse considerado notável receberia \$600 (seiscentos réis). O aluno do segundo ano considerado regular receberia \$600 (seiscentos réis), enquanto o avaliado como notável receberia \$800 (oitocentos réis).

O aluno que cometesse algum ato de indisciplina, que se indispusse para o trabalho ou que durante a execução da tarefa se desentendesse com outro colega teria uma diária descontada do seu salário.

Essa melhor organização inicial, ressaltada no seu regulamento e, também, na condução das atividades cotidianas, fez com que o seu diretor, Diaulas Abreu, estivesse presente à maioria das discussões sobre os destinos do ensino agrícola durante toda a primeira metade do século XX. Sua organização foi utilizada como referência pelas demais.

Contudo, mesmo o AA de Barbacena encontrou dificuldades para sua efetiva implantação, que somente se concretizou no ano de 1913. Sobre as dificuldades no andamento das obras de construção das dependências dessa instituição, versava o relatório ministerial do ano de 1911:

Prosseguem com alguma morosidade as obras de construção do Aprendizado Agrícola de Barbacena, cujos trabalhos ressentem-se da falta de material, devido à crise de transportes ocorrida na Estrada de Ferro Central do Brasil (BRASIL-RMAIC, 1911, p. 565).

Assim como o AA de Barbacena, outras instituições congêneres passaram por um longo processo de instalação, com dificuldades para a realização de suas obras, quer por restrições orçamentárias quer por falta de materiais, advindas de problemas de transporte.

Mesmo com tais problemas para a realização de obras nos estabelecimentos criados em 1910, o Governo Federal, por meio de decretos, criou mais cinco instituições, chegando ao mês de maio de 1912 com oito Aprendizados Agrícolas, como demonstra o quadro a seguir:

QUADRO 11 - APRENDIZADOS AGRÍCOLAS CRIADOS ENTRE 1910 E 1912

Região	Estado	Nome da Instituição	Decreto de criação
Norte	Pará	AA de Igarapé-açu	Decreto nº 8.972, de 14/09/1911
Nordeste	Alagoas	AA de Satuba	Decreto nº 8.940, de 30/08/1911
	Maranhão	AA de Guimarães	Decreto nº 9.514, de 10/04/1912
	Bahia	AA da Bahia	Decreto nº 8.607, de 08/03/1911
Sudeste	São Paulo	AA de São Simão	Decreto nº 8.357, de 09/11/1910
	Minas Gerais	AA de Barbacena	Decreto nº 8.358, de 09/11/1910
Sul	Santa Catarina	AA de Tubarão	Decreto nº 8.872, de 02/08/1911
	Rio Grande do Sul	AA de São Luiz das Missões	Decreto nº 8.365, de 10/11/1910

Fonte: BRASIL. Leis e decretos 1890 a 1930.

Como se pode perceber, em um período de um ano e meio, desde a aprovação da lei do ensino agrícola, o número de Aprendizados Agrícolas quase triplicou, espalhados por quatro das cinco regiões brasileiras. Destas, a região Nordeste destacava-se com três Aprendizados, representando 37,5% do total de estabelecimentos. Isto demonstrava a força dos agricultores nordestinos na condução das políticas agrícolas, por intermédio da Sociedade Nacional de Agricultura (SNA).

Dos Aprendizados criados no Nordeste, dois situavam-se em regiões dominadas pela cana-de-açúcar. O de Satuba³⁹ fora fundado em terras cedidas pelo governo do estado de

³⁹ Antes conhecida como um povoado denominado Carrapato, Satuba basicamente era formada por algumas casas de taipa e pertencia ao município de Santa Luzia do Norte. Dois sítios e dois engenhos garantiam o desenvolvimento do povoado. Seu crescimento populacional só começou mesmo com a chegada da linha férrea. (disponível em <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Satuba>>, acesso em 26 de jun. 2009).

Alagoas, onde funcionava uma Estação Agronômica e um Posto Zootécnico, antes gerenciados pela Sociedade Alagoana de Agricultura, entidade ligada à SNA.

Esse estabelecimento, assim como o de Barbacena, encontrava problemas para o efetivo funcionamento, tanto que em relatório ministerial do ano de 1912 havia a seguinte informação a respeito das obras realizadas e a realizar:

As benfeitorias existentes, porém, reclamam consertos e modificações, havendo necessidade de ampliar os edifícios e reparar o serviço de canalização de água, que, como está, é insuficiente às irrigações dos campos cultivados, hortas, pomares, jardim etc. e mais serviços do Aprendizado. Urge ainda sanear os terrenos alagados que o rodeiam, abrir estradas para o transporte de produtos da lavoura e instrumentos agrários e fazer a remonta dos animais destinados à reprodução (BRASIL-RMAIC, 1912, p. 18).

Dessa forma, um ano após a criação legal do AA de Satuba, este não tinha condições para o pleno funcionamento, o que levou o ministro da agricultura, Pedro de Toledo, a solicitar orçamentos e organização de plantas para construção das edificações e adequação dos espaços existentes no estabelecimento.

Ainda na região Nordeste, outro estabelecimento que encontrava problemas de funcionamento era o AA da Bahia, criado e regulamentado em março de 1911, que funcionava em prédio pertencente à Escola Média ou Teórico-Prática de Agricultura da Bahia (Escola Agrícola da Bahia), no município de São Francisco do Conde, situado no recôncavo baiano, próximo à capital. Assim como o seu congênere alagoano, encontrava-se estabelecido em região dominada pelo cultivo da cana-de-açúcar.



Figura 3 - Vista da construção do prédio central do Imperial Instituto de Agricultura da Bahia (Escola Agrícola da Bahia), espaço onde funcionou o AA da Bahia. Ano 1872. Fonte: Disponível em <www.bn.br/bndigital>, acesso em 20 de jun. 2009.

Mesmo funcionando em prédio de outro estabelecimento, o AA da Bahia já contava, no ano de 1912, com quarenta e três alunos internos, aos quais eram dados ensinamentos práticos de agricultura e a instrução primária, seguindo estritamente o disposto no seu regulamento, que, por sinal, era idêntico ao do AA de São Simão-SP.

Sobre o funcionamento das oficinas e os trabalhos agrícolas no AA da Bahia, destacava o relatório ministerial de 1912:

Para o trabalho manual, indispensável em estabelecimento dessa natureza, e que vai sendo executado com a precisa regularidade, recorri às oficinas da Escola Média, onde estão praticando 12 alunos: dez em exercício de ferreiro e dois em carpintaria.

Os exercícios de lavra mecânica do solo são feitos em uma área de terreno, cedida ainda por aquela Escola, onde têm sido ensaiadas várias culturas, especialmente a da cana-de-açúcar, de que se contam ali muitas e apreciadas variedades (BRASIL-RMAIC, 1912, p. 17).

O último dos Aprendizados situados no Nordeste, o de Guimarães⁴⁰, no estado do Maranhão, assemelhava-se aos outros dois por situar-se em uma região em que se

⁴⁰ **Guimarães** está localizada numa área que, em 1758, pertencia à fazenda Guarapiranga, doada à Coroa de Portugal por José Bruno de Barros. No ano seguinte, com a denominação de São José Guimarães, ali foi fundada uma vila, incorporada à comarca de São Luís. Em decorrência da fertilidade de suas terras e pela abundância de peixes, a vila atraiu grande número de colonos, principalmente portugueses, que fizeram lavouras para produção de cana-de-açúcar e mandioca e iniciaram a fabricação de cal, usando como matéria-prima os crustáceos fartamente encontrados em seu litoral. Em 1776, quando recebeu a visita do então governador Joaquim de Melo Pvoas, dele recebendo elogio de ser “uma das maiores vilas do Estado”, Guimarães contava com tantos

desenvolvia, principalmente, a cana-de-açúcar. Assim como outros congêneres, o Aprendizado do Maranhão encontrava problemas para a sua instalação, inclusive necessitando da construção de prédios administrativos e, também, de toda a estrutura de ensino. Buscando dirimir tais problemas, o Governo Federal encaminhou a Guimarães uma comissão formada pelos engenheiros agrônomos Juvino Coelho e Paulo Bottentuit, ambos ligados à SNA, para dar início às atividades daquele estabelecimento (A LAVOURA, 1912).

Contudo, como já dito anteriormente, está não era uma realidade exclusiva desse Aprendizado. É tanto que no ano de 1912, o ministro Pedro de Toledo informava que o Aprendizados de São Simão-SP (primeira instituição criada) e de Tubarão (criado em 1911) ainda não estavam em funcionamento, dependendo, para tanto, da construção de alguns prédios.

Buscando solucionar tais empecilhos, o MAIC mandou fazer plantas dos prédios que deveriam ser erguidos nesses três estabelecimentos e, desta forma, ao contrário dos demais, essas instituições teriam um mesmo padrão, ao menos na sua estrutura arquitetônica.



Figura 4 - Planta dos edifícios a serem construídos nos Aprendizados Agrícolas de Guimarães-MA, São Simão-SP e Tubarão-SC. Ano 1912. Fonte: BRASIL-RMAIC, 1912.

Além dos prédios principais dos estabelecimentos, o projeto do MAIC previa a construção de edifícios para os internatos, buscando estabelecer um padrão para este tipo de instalação.

moradores “que podia formar uma companhia com 80 praças”. Transformado em município pela Lei Nº 885, de 23 de fevereiro de 1920 (disponível em <www.guimaraes.ma.gov.br>, acesso em 27 de jun. 2009).

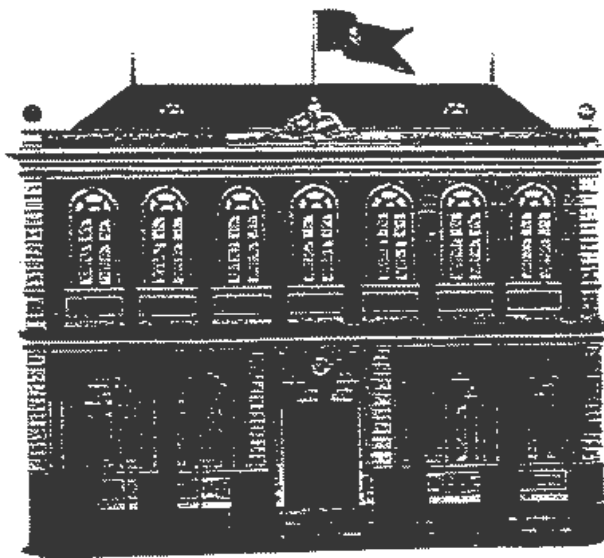


Figura 5 - Projeto de edifício-internato para os AAs de Guimães-MA, São Simão-SP e Tubarão-SC. Ano 1912. Fonte: BRASIL-RMAIC, 1912.

É importante destacar que tais projetos, a princípio, não eram extensivos aos demais Aprendizados, devendo cada um construir suas instalações, observando-se as necessidades e peculiaridades regionais. Talvez isso se devesse ao fato de que os outros Aprendizados foram criados em locais onde já havia uma estrutura de outros estabelecimentos agrícolas.

Na direção de aproveitamento de terras de outras instituições e adaptações dos prédios, o AA de Igarapé-açu⁴¹ foi criado em terras cedidas pelo governo do estado do Pará, onde funcionava a Estação Experimental de Agricultura Augusto Montenegro e, diferentemente dos estabelecimentos nordestinos, situados em zonas açucareiras, a instituição paraense estava em uma região onde predominava a cultura de gêneros alimentícios, principalmente a mandioca para a produção da farinha.

Ao que parece, o AA de Igarapé-açu tinha dificuldades com a arrematação de pessoal administrativo, e foi por esta razão que no ano de 1913, por meio do decreto nº 10.125, de 19 de março, o MAIC disponibilizou a quantia de 6:907\$904 (seis contos, novecentos e sete mil, novecentos e quatro réis) como forma de gratificação adicional de 40% sobre os vencimentos dos trabalhadores daquele estabelecimento.

⁴¹ A origem da cidade de **Igarapé-Açu** foi o núcleo colonial Jambu-Açu, fundado em 1895, no km 118, da estrada de ferro de Bragança. O núcleo de Jambu-Açu foi criado a partir da política do governo estadual, que era de colonizar toda a região Bragantina. A estrada de ferro de Bragança desempenhou um papel fundamental dentro dessa política de colonização, uma vez que promovia o escoamento dos produtos da região Bragantina para Belém. E em Jambu-Açu estabeleceram-se algumas famílias, principalmente espanholas. Posteriormente, em 1903, através da lei estadual nº 902, de 5 de novembro, o povoado de Igarapé-Açu foi criado. Em 1906, mediante a promulgação da lei nº 985, de 26 de outubro, o município de Igarapé-Açu foi instituído, sediado no antigo núcleo de Jambu-Açu. (disponível em <<http://pt.wikipedia.org>>, acesso em 27 de jun. 2009).

Na região Sudeste, além do AA de São Simão-SP, que após dois anos de criado oficialmente não havia entrado em funcionamento devido à inexistência de prédios apropriados, já existia o AA de Barbacena⁴², que tinha sido criado em uma fazenda com grande produção frutícola e com uma boa estrutura predial, mas que apesar disto necessitava de melhorias, principalmente na canalização de água e esgotos, na construção de prédios para residência do pessoal administrativo, e em sua parte de campo precisava-se do levantamento de alguns viveiros de plantas e transplantação de árvores (BRASIL-RMAIC, 1912).

Buscando atender à necessidade de terras e de prédios para o AA de Barbacena, o Governo Federal havia adquirido terrenos pertencentes a Severino Martins Rodrigues, Ignez Dias Pires, Lindolpho Migon, Tobias Ferreira de Moraes, Antonio Bernardes dos Reis, Emilio Rabello, Georgina Leal, Adelaide Candida Martins, coronel Rufino José Ferreira, Antonio Gonçalves da Silva Macedo e Filho, José Luiz Ribeiro e padre Luiz Zanchetta, contando de doze prédios ao todo, situados na rua Monsenhor José Augusto e praça Doutor Jardim, para serem demolidos, incorporando-se os respectivos terrenos ao Aprendizado, fazendo nestes o jardim principal do estabelecimento e toda a parte destinada à jardinocultura.

Foi adquirida também pelo Governo Federal, junto ao padre Luiz Zanchetta, uma chácara em continuidade às terras do Aprendizado, contando com uma grande casa de moradia. Todas as aquisições efetuadas pela União, incluindo-se as escrituras, somaram a quantia de 50:000\$000 (cinquenta contos de réis).

Ao mesmo tempo em que adquiria terrenos e prédios, o Governo Federal aprovou a lista de materiais requeridos pelo diretor do estabelecimento, Diaulas Abreu, incluindo plantas e sementes, instrumentos e aparelhos agrícolas, materiais para os gabinetes de história natural, química, física e museu, além de uma extensa relação de livros. Uma parte desses pedidos viria da França e outra dos Estados Unidos.

Contudo, apesar das melhorias necessárias, o Aprendizado mineiro já se encontrava em pleno funcionamento, com destaque para produção frutícola e a tentativa de produzir vinho a partir da produção de uva do estabelecimento. Sobre as condições produtivas do AA de Barbacena destaca o relatório ministerial de 1912:

⁴² **Barbacena** era (e ainda é) um grande produtor de fruticultura e floricultura, além de no setor da pecuária, destacar-se pela produção de leite e seus derivados. Atualmente, destaca-se, também, como centro de ensino, com expressiva influência regional, tendo também um comércio diversificado. Barbacena fica na serra da Mantiqueira, a 169 quilômetros de Belo Horizonte. O município ocupa o sítio de um antigo aldeamento de índios puris do grupo tupi, na região conhecida como *Campo das Vertentes*. (disponível em <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Barbacena>>, acesso em 27 de jun. 2009).

A cultura a que se dedicam, por enquanto, os maiores cuidados é a de frutíferas européias e asiáticas e de videiras, sendo de extraordinária beleza e delicioso sabor os frutos colhidos, para o que muito tem concorrido o clima e o valor das terras em que se acha o Aprendizado. Da uva colhida fabrica-se ali vinho de excelente qualidade [...] (BRASIL-RMAIC, 1912, p. 19).

Dessa forma, já em 1912, o AA de Barbacena destacava-se em relação aos demais, tanto do ponto de vista de prédios, como na sua atividade fim, ou seja, na sua área agrícola.

Outro destaque que merece ser dado ao AA de Barbacena é quanto a seu conjunto arquitetônico de estilo normando, projetado na França, possuindo ainda uma torre lateral, em cujo interior existia (e ainda existe) um relógio alemão.



Figura 6 - Vista do prédio central do Aprendizado Agrícola de Barbacena (Escola Agrícola de Barbacena). Ano 1940. Fonte: Disponível em <www.cpdoc.fgv.br>, acesso de 18 de ago. 2009.

Como pode ser visto através dessa figura, o AA de Barbacena ocupava um local de destaque, numa das regiões mais altas do município, localizado na região central deste. O prédio reflete imponência e suntuosidade. Diante disto, entendo que os Aprendizados Agrícolas, assim como os Grupos Escolares situados nos centros urbanos, deveriam “fazer-se ver”, ou seja, deveriam ter uma dimensão simbólica, que representasse o progresso, a modernidade e o ideal civilizatório defendidos pelos republicanos.

Entendo, portanto, que os símbolos instituídos e sedimentados pelos Grupos Escolares, como nos lembra Rosa Fátima de Souza (1998), tais como valorização da pátria, da república, da formação do cidadão republicano, também podem ser estendidos para os Aprendizados Agrícolas, somados à perspectiva de formação de uma nova “mentalidade agrícola” que

passava, necessariamente, por outra relação “homem/terra”, em que o racionalismo-cientificista ganharia local de destaque.

Sobre a arquitetura do AA de Barbacena, especificamente, posso fazer uso das mesmas palavras utilizadas por Carlos Monarcha ao referir-se à Escola Normal de São Paulo: “[...] força, poder e otimismo estão reunidos simbolicamente nessa obra de arquitetura” (MONARCHA, 1999, p. 190). Além das qualificações dadas por Monarcha, indico a da modernidade, como uma das marcas pretendidas quando da construção do edifício central do AA de Barbacena.

Menos suntuoso do que o AA de Barbacena, mas sem esquecer a imponência dos prédios, exprimindo um dos sentimentos republicanos espalhados para o campo, que era o do desenvolvimento, o AA de Tubarão⁴³, localizado na região sudoeste do estado de Santa Catarina, não estava instalado numa área de expressividade no setor agropecuário, como os congêneres do Sudeste e Nordeste, sendo o principal destaque econômico da região a presença de grande contingente de imigrantes europeus, principalmente de italianos e alemães, e a sede da Companhia Inglesa *The Donna Thereza Cristina Railway Co Ld.*

Buscando agilizar a instalação desse Aprendizado, o governo federal, no ano de 1913, recebeu do poder executivo catarinense mais 20 hectares de terras para somar-se aos terrenos já existentes e, ainda, um prédio para ser adaptado às necessidades do estabelecimento.

⁴³ A história de **Tubarão** começa em 1774, com a doação de duas sesmarias ao capitão João da Costa Moreira, o seu pioneiro fundador. O lugar, conhecido como “Paragem do Poço Grande”, era ponto de parada para os tropeiros que desciam da região serrana com mulas carregadas de queijo, charque e outros produtos. Em 1833 já existia o distrito de Poço Grande do Rio Tubarão, e em 7 de maio de 1836 foi criada a paróquia de Nossa Senhora da Piedade de Tubarão. Em 27 de maio de 1870, o presidente da província sancionou a lei n.º. 635 que criou o município de Tubarão, território desmembrado de Laguna (disponível em <www.tubarao.sc.gov.br>, acesso em 28 de jun. 2009).



Figura 7 - Vista do prédio do Aprendizado Agrícola de Tubarão-SC. Ano 1913. Fonte: BRASIL-RMAIC, 1913.

Mesmo a imagem não tendo boa visualização, pode-se notar a suntuosidade do prédio, com uma área frontal com algumas árvores. A imponência dos prédios, como já afirmado, foi uma das marcas da república, servindo também para reafirmar os discursos de modernidade e progresso.

Além do AA de Tubarão, a região sul contava com o AA de São Luiz das Missões⁴⁴, instalado numa região marcada economicamente pela agricultura, com as culturas frutícolas, especialmente da uva, e a pecuária, com a criação de gado. O AA de São Luiz das Missões, que teve suas terras doadas pelo senador Pinheiro Machado, já no ano de 1912 teve a frequência de vinte alunos internos e doze externos. A área utilizada como campo de experiências e demonstrações foi cedida pela intendência municipal, possuindo 127 hectares, dos quais 46 foram aproveitados para a criação de um Posto Zootécnico (BARSIL-RMAIC, 1912).

⁴⁴ **São Luís das Missões**, mais tarde chamada de São Luiz Gonzaga, foi fundada em 1687 pelo padre Miguel Fernandes, em região localizada a noroeste do atual estado do Rio Grande do Sul, no chamado território das Missões. Sobreviveram até 1756, quando guaranis e jesuítas foram expulsos por tropas portuguesas e espanholas por força da nova divisão do território entre as duas nações estabelecida pelo Tratado de Madri de 1750. Com a expulsão e morte da população indígena local pelos invasores, apesar da resistência liderada pelo chefe guarani Sepé Tiaraju, a região passou por uma fase de abandono e estagnação até o século XIX, quando iniciou o desenvolvimento da atividade agrícola e pecuária, alcançando um momento de progresso que culminou com a emancipação política em 1880 (disponível em <http://pt.wikipedia.org/wiki/S%C3%A3o_Luiz_Gonzaga>, acesso em 28 de jun. 2009).



Figura 8 - Antigo edifício do AA de São Luiz das Missões⁴⁵. Fonte: Disponível em <www.urisan.tche.br/~iphan>, acesso em 29 de jun. 2009. s/d.

Com relação à área cultivada e às atividades agrícolas desenvolvidas nesse Aprendizado, referia-se o relatório ministerial de 1912:

A área cultivada é, presentemente, de 226.554 metros quadrados, ministrando-se ali ensinamentos de horticultura, jardinagem, fruticultura etc., já se tendo iniciado também o viveiro de sementes e mudas, cujos resultados são por demais satisfatórios (BRASIL-RMAIC, 1912, p. 18).

Dos oito Aprendizados Agrícolas criados até o ano de 1912, o de São Luiz das Missões-RS e o de Barbacena-MG eram os que se encontravam em melhores condições de funcionamento. Contudo, dois anos depois, em 1914, devido a uma crise orçamentária, quatro dos oito Aprendizados foram extintos, restando apenas o de Barbacena, o de São Luiz das Missões, o de Satuba e o da Bahia (BRASIL-RMAIC, 1914).

Esse número permaneceu inalterado, até que no ano de 1919 foi criado o Aprendizado Agrícola de Juazeiro⁴⁶, também no estado da Bahia, que passou a contar com dois

⁴⁵ Construção característica do ecletismo. Entrada principal em arco ogival. Prédio de alvenaria, coberto de telhas cerâmicas, aberturas de madeira. Formado por dois prédios: primeiro pavilhão com dois andares de esquina e segundo pavilhão com um pavimento (disponível em <www.urisan.tche.br/~iphan>, acesso em 29 de jun. 2009).

⁴⁶ No ano de 1596, o território onde atualmente se encontra a cidade de **Juazeiro** era percorrido pelo bandeirante Belchior Dias Moréa, encontrando sob as frondosas árvores do Juazeiro os mascates e tropeiros que descansavam e ouviam as histórias dos índios Tamoqueus, Guaisquais, Galache e outras tribos da nação Cariri, primeiros habitantes dessas paragens. Empenhados na catequese, chegaram em 1706 os Franciscanos, aldeando os índios Tamoquins, instalando assim a missão Franciscana. A missão de Juazeiro foi elevada à categoria de julgado, sob a jurisdição da Comarca de Jacobina, no ano de 1766, quando já contava com 156 casas. Em 9 de maio de 1833, o povoado passou à vila, desmembrando-se do município de Santo Sé. Em 15 de julho de 1878, a

estabelecimentos desse tipo (BRASIL-RMAIC, 1919). O decreto 13.628, de 28 de maio de 1919, trazia o seguinte texto:

Art. 1º. Fica criado em Juazeiro, no Estado da Bahia, um Aprendizado Agrícola nos moldes do já existente no referido Estado, aproveitados, para esse fim, os terrenos e instalações do antigo Horto Florestal ali estabelecido, mantendo-se anexa ao mesmo aprendizado uma Estação de Monta, sob a fiscalização da Diretoria do Serviço de Indústria Pastoral, que fornecerá os reprodutores necessários.

A região em que foi criado o AA de Juazeiro não tinha até então, grande destaque na agricultura, sendo suas principais culturas de gêneros alimentícios, como o feijão, o arroz e a mandioca. A economia da região era movimentada pelo comércio de produtos, pois Juazeiro era uma importante via fluvial do médio São Francisco, ligando o Norte ao Sul do país.

Chama atenção o fato de que no mesmo ano de sua fundação, as terras onde funcionava o AA de Juazeiro foram invadidas pelas águas do rio São Francisco em função de uma enchente. Desta forma, no decorrer do ano funcionou em terras pernambucanas, na outra margem do São Francisco, na cidade de Petrolina. Terminada a cheia, outra calamidade atingiu o Aprendizado, desta vez uma doença transmitida por um mosquito, o impaludismo, ou malária, como é conhecida atualmente, a qual causou, inclusive, um óbito entre os discentes (BRASIL-RMAIC, 1919).

Sobre os problemas ocasionados pela cheia do São Francisco aos trabalhos executados no Aprendizado, o relatório do MAIC de 1919 traz as seguintes considerações:

Tendo regressado o Aprendizado à sua sede primitiva, em novembro do ano próximo findo, empenha-se a sua direção em reparar os estragos produzidos pela impetuosidade devastadora das águas, quer em relação ao prédio principal e demais dependências do instituto, quer no que diz respeito aos campos de experiência e demonstração, vinhedo, pomar, horta e jardim, já instalados em época anterior à inundação (BRASIL-RMAIC, 1919, p. 22).

Após a criação do Aprendizado de Juazeiro, somente em 1925 o número de instituições alterou-se novamente, reduzindo-se para quatro, com a extinção do Aprendizado de São Luís das Missões, por meio do decreto nº 16.840, que passou as terras, edifícios, instalações e bens móveis da instituição para a Estação Geral de Experimentação do Rio Grande do Sul (BRASIL-RMAIC, 1925).

No ano seguinte, o Aprendizado Agrícola da Bahia, que funcionava na cidade de São Bento de Lages (São Francisco do Conde), anexo à Escola Agrícola da Bahia, foi transferido para a cidade de Barreiras⁴⁷ (BRASIL-RMAIC, 1926), passando a receber o nome desta cidade. A mudança para Barreiras talvez estivesse ligada a uma maior infraestrutura, visto que a instituição, enquanto esteve em São Bento de Lages, funcionou em prédio da Escola Agrícola da Bahia. Outro motivador era o fato de a cidade de Barreiras consolidar-se como um município importante do oeste da Bahia, tendo sua economia baseada, principalmente, no extrativismo vegetal, com a produção da borracha a partir da seiva da mangabeira e a pecuária bovina extensiva, o que fortaleceu o comércio da cidade.

Em 1927, o Aprendizado de Satuba passou a ser gerenciado pelo governo do estado de Alagoas, e foi criado em Rio Branco no estado no Acre outro Aprendizado Agrícola Federal (BRASIL-RMAIC, 1927). A partir de 1930, o número de Aprendizados sofreria novo decréscimo com a supressão do Aprendizado de Juazeiro, por meio do decreto nº 19.848, promulgado em 10 de abril de 1931, quantidade que permaneceu inalterada até a reformulação do ensino agrônômico no ano de 1934, quando houve um redirecionamento nos objetivos dessas instituições.

Entre os anos de 1910 e 1934, quando da primeira regulamentação do ensino agrícola do país e, também, primeira fase dos Aprendizados Agrícolas como instituições responsáveis pelo ensino agrícola primário, alguns fatores contribuíram para o baixo número de instituições e a efemeridade de algumas delas, tais como a falta de recursos financeiros do governo federal, deficiência na sua estrutura física, além de alguns estabelecimentos não disporem de área suficiente para o desenvolvimento das plantações e da criação de animais.

O modelo também sofreu contestações por parte de administradores públicos, quanto à sua efetividade, ou seja, duvidava-se de que os Aprendizados Agrícolas respondessem aos objetivos propostos quando da sua criação. Um das vozes que “se fez ouvir” quanto à ineficiência do modelo foi a de Arthur Torres Filho⁴⁸, então diretor do serviço de fomento

⁴⁷ As terras do atual município de **Barreiras** faziam parte da imensa sesmaria de Antônio Guedes de Brito - o conde fundador do Morgado da Casa da Ponte. Em 1880 era um povoado com vinte casebres de taipa ou adobe. A grande abundância, nas matas locais, da mangabeira, de cuja seiva se fazia a borracha, foi fator decisivo de crescimento e de uma nova atividade econômica, pela qual o acanhado povoado pôde progredir mais rapidamente e obter, logo no ano seguinte, 1881, a criação de sua freguesia. Dez anos depois passou a ser distrito de paz do município de Angical, em virtude de lei municipal de 20 de fevereiro de 1891. Em seguida ganhou a categoria de vila, a que foi elevado pela lei estadual nº 237, de 6 de abril de 1891, que também criou o município respectivo, com território desmembrado do de Angical. A sede municipal adquiriu foros de cidade pela lei estadual nº 449, de 19 de maio de 1902 (disponível em <[http://pt.wikipedia.org/wiki/Barreiras_\(Bahia\)](http://pt.wikipedia.org/wiki/Barreiras_(Bahia))>, acesso em 29 de jun. 2009).

⁴⁸ **Arthur Torres Filho**, agrônomo, diretor do serviço de fomento agrícola do MAIC (1921-1931), membro da SNA, presidente da Sociedade Brasileira de Agronomia (1930-1932), fazendeiro/RJ (MENDONÇA, 1997).

agrícola do MAIC, incumbido por este ministério de fazer um estudo sobre o ensino agrícola no Brasil. Em suas observações, Arthur Torres Filho chamava atenção para as dificuldades de implantação do programa técnico-agrícola dos Aprendizados em função da falta de formação elementar da clientela atendida, o que tornava o ensino ineficaz.

Não podemos contar, infelizmente, no nosso meio rural, com os rapazes de 14 a 18 anos, dispondo de uma instrução primária sólida e superior, em condições de freqüentarem com resultado uma escola prática, de agricultura. Esta é uma verdade que precisa ser enunciada, como aí estão, para comprová-la, até mesmo os próprios aprendizados agrícolas (TORRES FILHO, 1926, p. 26).

O citado agrônomo atentava para a grande área territorial do nosso país e a disseminação de sua população, que, com base em dados estatísticos, em algumas regiões tinha um alto contingente de analfabetos chegando a uma média de 75%, levando-se em consideração os números de todos os estados federados (TORRES FILHO, 1926). Isto, segundo Torres Filho, inviabilizava a importação de modelos estrangeiros, a exemplo do europeu.

Em sua análise, esse agrônomo asseverava que tudo estava por se fazer em matéria de ensino agrícola, em seus três níveis: primário, secundário e superior. Para mudar tal realidade, segundo o analista, era necessário uma mudança de direcionamento das instituições agrícolas existentes, devendo adotar-se uma “instrução verdadeiramente útil”, que atingisse toda a população rural. Porém, não deveria ser efetuada antes dos doze anos, pois seria insuficiente para “transmitir qualquer resultado no espírito do homem”.

A instrução agrícola só se tornará proveitosa aos alunos de mais de 12 anos de idade, proporcionando-se o estudo da natureza, com a observação das plantas agrícolas, dos animais domésticos, à maneira de instrução preparatória para os verdadeiros assuntos agrícolas (TORRES FILHO, 1926, p. 17).

Para o agrônomo fluminense, o ensino agrícola não deveria somente instruir o agricultor, mas, antes de tudo, procurar mantê-lo na terra, evitando-se a imigração para os centros urbanos; e por isso o ensino agrícola primário seria de fundamental importância, visando à arregimentação de “novos legionários” para a vida no campo. Cabia a adoção de um ensino estético, que ressaltasse as belezas da natureza e os benefícios da vida campestre.

O agrônomo-avaliador destaca as dificuldades de deslocamento no meio rural, o que dificultava a frequência das crianças e jovens às escolas, criando-se, assim, uma “massa analfabeta”. Segundo Torres Filho:

Não foi outro o motivo por que, pela organização do ensino agrônômico, de 1910, se criou nos Aprendizados Agrícolas um curso de adaptação de três anos, onde o candidato entrava com 11 anos, procurando assim preparar os candidatos ao curso profissional, por serem os alunos na sua grande maioria pouco menos que analfabetos (IDEM, p. 27).

Não obstante as dificuldades com a clientela, principalmente em função da falta dos rudimentos da leitura e da escrita, Arthur Torres Filho questionava a organização do ensino agrícola brasileiro, sobretudo pelo modelo institucional adotado, considerado desproporcional às necessidades agrícolas do país e à clientela tida como prioritária para frequentar os estabelecimentos.

Fazendo alusão aos Aprendizados Agrícolas em comparação com a realidade encontrada em outros países, Torres Filho asseverava:

Isto quer dizer que, se tivermos de imprimir ao ensino prático um cunho faustoso, tanto na instalação das escolas como nos programas didáticos, certamente fracassará, como tem acontecido em vários países e mesmo entre nós com os Aprendizados Agrícolas, a menos que se queira ver as escolas freqüentadas por elementos estranhos à vida dos campos (IDEM, p. 34).

Na mesma direção das análises estabelecidas por Torres Filho, o governador de Alagoas, Pedro da Costa Rego⁴⁹, após acordo estabelecido com o Governo Federal, assumiu a administração do AA de Satuba, como dito anteriormente, desferindo críticas à inoperância da gestão federal em relação ao estabelecimento, ao baixo número de alunos e à baixa produtividade das terras onde se localizava a instituição.

Mesmo guardando-se os cuidados em se crer nas análises estabelecidas pelo governo alagoano sobre as condições em que recebeu o AA de Satuba, visto que pretendia ressaltar o acerto da administração estadual em assumir a gestão desse estabelecimento, faz-se necessário destacar a descrição deste, contida em mensagem enviada à assembleia alagoana no ano de 1928:

⁴⁹ **Pedro da Costa Rego**, nasceu em Pilar (AL), em 12 de março de 1889. Jornalista, escritor e político, iniciou seus estudos no mosteiro São Bento (onde fundou a revista literária *Véritas*, com o pseudônimo de "Celestino Pompéia") e posteriormente ingressou na carreira jornalística na publicação *O Século*. Em 1907, transferiu-se para o *Correio da Manhã*, onde começou como revisor e terminou como redator-chefe, vivendo o auge de sua produção profissional. Na vida pública, foi secretário da agricultura (1912), deputado federal (1915-17, 1918-20, 1921-23), governador (1924-28) e senador (1929-30 e 1935-37), sempre por Alagoas. Como educador, mesmo sem nunca ter frequentado curso superior, implantou a primeira cátedra brasileira de jornalismo na Universidade do Distrito Federal, onde lecionou História das Américas e adotou um enfoque pedagógico voltado às raízes europeias de formação humanística dos profissionais. Membro da ABI e homenageado com os títulos honoríficos de Comendador Polônia Festituta e Grande Oficial do Mérito do Chile. Faleceu no Rio de Janeiro (RJ) em 6 de julho de 1954 (disponível em <www.eca.usp.br>, acesso em 3 de jul. 2009).

Quando, em 1º de maio do ano passado, preenchidas as formalidades legais de transferência, assumiu o estado a direção do Aprendizado, tudo fazia notar o lastimável abandono do estabelecimento. Todas as seções sofriam o efeito desse estado de coisas. A disciplina falira e a decadência do instituto era visível nos estragos dos prédios, do pomar e das oficinas, estas vazias de utilidade e o pomar composto de árvores infectadas de parasitas vegetais e animais (ALAGOAS, 1928, p. 121).

Prosseguindo na descrição do estado em que se encontrava o Aprendizado, o governo alagoano ressaltava a condição dos animais, velhos e imprestáveis à função a que se destinavam. O mesmo podia se dizer do maquinário da instituição, o qual era obsoleto e oxidado pela ação do tempo.

Quanto ao ensino ministrado, segundo a mensagem governamental, não ocorria satisfatoriamente, em virtude da falta de qualificação dos profissionais que lá estavam. Tal fato levava, por exemplo, a transformarem os alunos em serventes de oficinas, por serem considerados incapazes de progredir no ensino. Além de tais problemas, a instituição encontrava-se em condição insalubre, havendo falta de higiene nos espaços e por parte dos próprios alunos, o que ia de encontro a todos os preceitos higienistas propalados na época. Desta forma, o governo alagoano referia-se com espanto às condições de higiene a que eram submetidos os alunos: “Perdera-se, se é que existira, a noção de higiene. O banho só era facultado aos alunos duas vezes por semana e eles não conheciam o uso de escovas de dente, nem de pentes, nem de guardanapos!” (IDEM, p. 122).

A situação do AA de Satuba, descrita pelo governo do estado, não estava muito distante da realidade de outros estabelecimentos congêneres, sendo que um dos fatores que pode ter contribuído para tal situação de abandono foi a criação, no ano de 1918, de outro modelo de instituição de ensino agrícola primário que atrelava a formação agrícola à regeneração social, os Patronatos Agrícolas. Este modelo institucional ganhou corpo e tornou-se hegemônico entre os anos de 1918 e 1934.

Entretanto, apesar das críticas e da secundarização desse modelo institucional, muitos dos egressos dos Aprendizados empregavam-se em fazendas, em pequenas indústrias agrícolas e em repartições públicas ligadas ao meio agrícola. Desta forma, mesmo com o reduzido número de estabelecimentos, os Aprendizados desempenharam um importante papel na formação técnico-agrícola na primeira metade do século XX, tanto que a partir do ano 1934, quando ocorreu a reforma do ensino agrícola, essas instituições passaram a fazer parte de uma rede de ensino agrícola primário.

2.3. As práticas de Deméter: as atividades produtivas nos primeiros Aprendizados

O ensino oferecido nos Aprendizados Agrícolas Federais era eminentemente prático, reservando-se metade da carga horária para as atividades agropecuárias, destacando-se as práticas de agricultura.

Desde o primeiro instante, mesmo antes da matrícula de alunos, como no exemplo do AA de Barbacena, os funcionários já se preocupavam em desenvolver as práticas agrícolas, visando a preparar as culturas para as quais os alunos receberiam os ensinamentos.

O primeiro relatório onde se encontram informações sobre os trabalhos desenvolvidos nos Aprendizados é o de 1912, o qual faz referência aos AAs da Bahia, São Luiz das Missões e Barbacena. No AA da Bahia, os alunos que se encontravam em regime de internato desempenhavam trabalhos nas oficinas de ferraria e sapataria, desenvolvendo materiais para consumo interno e executavam trabalhos de lavra da terra, buscando cultivar a cana-de-açúcar.

O AA de São Luiz das Missões, que também já tinha alunos no regime de internato e externato, desenvolvia atividades na carpintaria e sapataria, com o mesmo objetivo do congênere baiano, produzindo móveis, carteiras, bancos e instrumentos para a lavoura e a indústria agrícola. Quanto aos trabalhos agrícolas, os alunos dedicavam-se ao aprendizado de horticultura, jardinocultura e fruticultura, além da construção de um viveiro para a produção de sementes e mudas, que seriam distribuídas aos agricultores da região.

No AA de Barbacena, que ainda não tinha alunos, desenvolviam-se trabalhos executados pelos diaristas do estabelecimento com o intuito de preparar a área nas culturas mais apropriadas para a região. Desta forma, como o estabelecimento foi criado com o intuito de ser referência na fruticultura, a maior parte do terreno foi preparada para esse tipo de cultura, tanto é que haviam sido preparados quatro hectares e meio de pomares e enxertia de 720 videiras, esta a principal cultura da instituição.

No relatório de 1913, dos oito Aprendizados Agrícolas existentes, apenas o de Tubarão não teve detalhado o tipo de atividade que desenvolvia ou que deveria desenvolver. Alguns Aprendizados apresentavam problemas no desenvolvimento do ensino regular, voltado para a formação agrícola, estando a maioria dos alunos matriculados nos cursos primários. Um exemplo disto é o AA de São Luiz das Missões-RS, no qual apenas três alunos, dos trinta e dois matriculados, frequentavam o curso regular profissionalizante.

Apesar de tais dificuldades, e mesmo os alunos não fazendo parte do curso regular, estes participavam das atividades práticas. Desta forma, o relatório destacava o trabalho executado nas culturas numa área de 30 hectares:

Os trabalhos de horticultura, jardinagem e fruticultura, efetuados em terreno assaz fértil, foram conduzidos com muito aproveitamento, vindo assim concorrer para abundantes colheitas. As sementes produzidas foram distribuídas entre os agricultores, assim como 30.000 mudas de hortaliças de várias espécies (BRASIL-RMAIC, 1913, p. 14).

Além da distribuição das mudas de hortaliças, a instituição distribuiu vários tipos de sementes, tais como trigo, aveia, capim, feijão, alfafa e hortaliças. Esta prática de distribuição de mudas e sementes estava prevista no decreto nº 8.319 e caracterizou-se como uma das principais atividades desses estabelecimentos, configurando-se como uma prática extensionista, que buscava interagir e intervir nas culturas desenvolvidas pelos agricultores circunvizinhos.

Outro Aprendizado que enfrentava problemas com a formação da clientela era o da Bahia, o qual, dos 32 alunos que tinha, apenas cinco encontravam-se matriculados no curso elementar agrícola, estando os demais inscritos no curso primário, por não terem os rudimentos da leitura e da escrita. Essa instituição, que não funcionava em terras próprias, como visto anteriormente, tinha dificuldades para o desenvolvimento das culturas e operações agrárias. Para suprir a demanda de contato direto dos alunos com as práticas agrícolas, organizavam-se, com frequência, excursões a usinas de açúcar e outros centros industriais, onde o auxiliar-agrônomo e o instrutor agrícola davam aos alunos as explicações pertinentes a cada especialidade.

O único Aprendizado do Norte do país, o de Igarapé-açu, que herdara a estrutura da antiga Estação Experimental de Agricultura Prática Augusto Montenegro, possuía um moderno aparelhamento, com terras férteis, cursos d'água, clima favorável, enfim, todas as condições para o bom funcionamento da instituição. Sendo assim, afirmava o relatório:

Não obstante o curto funcionamento do Aprendizado, já se iniciaram diversas culturas, com excelente resultado, principalmente a do fumo, cuja colheita foi abundante, e as de algodão, arroz, feijão, batata inglesa, abóbora e milho, com sementes selecionadas (BRASIL-RMAIC, 1913, p. 19).

O AA de Igarapé-açu possuía uma área de 14.000 metros quadrados de cultura de abacaxis e um viveiro de plantas, que eram distribuídas frequentemente aos agricultores da região.

Outro Aprendizado com grande desenvolvimento de suas atividades e que, àquela altura, já despontava como a “grande estrela” desse tipo de estabelecimento, era o de Barbacena. Contudo, até mesmo o AA de Barbacena sofria com a formação de seu alunado. É tanto, que dos 122 matriculados, apenas 17 estavam inscritos no curso regular agrícola, fato que culminaria num entrave ao desenvolvimento das atividades técnicas da maioria das instituições desse tipo.

Assim como os seus congêneres, a instituição mineira distribuía mudas e sementes entre os proprietários locais, que visitavam o estabelecimento em busca de aprender técnicas mais eficientes de cultivo e produção agrícola. As terras do estabelecimento tinham 50 hectares destinados a pomares, hortas, jardins e campos forrageiros e outra parte, do mesmo tamanho, reservada à manutenção da floresta.

Quanto às atividades agrícolas da instituição e, especificamente, à atividade frutícola, discorria o relatório ministerial:

Prosseguiram, com normalidade, as plantações de frutíferas no pomar, que já contava 1.268 árvores frutíferas enxertadas e 6.469 videiras européias e americanas, havendo em viveiros mais de 42.000 mudas de espécies diversas, das quais estão enxertadas cerca de 3.000, para serem no próximo ano distribuídas aos particulares que as solicitarem (BRASIL-RMAIC, 1913, p. 15).

Além dos Aprendizados que já desenvolviam atividades, havia outro grupo de instituições para as quais se previam atividades, um destes era o AA de São Simão-SP, que foi transferido para outra propriedade em virtude da melhor qualidade do terreno, que possuía uma área de 120 hectares. Esta área deveria ser destinada, prioritariamente, à horticultura e à fruticultura. No tocante às ditas culturas industriais, além do café, produto hegemônico na região, aplicar-se-ia, também, a do fumo e a do algodão.

Assim como a instituição paulista, o Aprendizado de Satuba-AL, situado em um centro açucareiro, quando em pleno funcionamento, além da cultura da cana-de-açúcar, à qual deveria ser dado maior espaço, deveria dedicar-se ao fumo, à mandioca, ao cacau, à maniçoba e às plantas forrageiras.

Na mesma esteira dos congêneres paulista e alagoano, o Aprendizado de Guimarães-MA, que tinha uma área de 400 hectares, executava trabalhos de roçagem de campos e capoeiras para a escolha dos melhores terrenos para a formação das pastagens e das diversas culturas. Os trabalhos desenvolvidos resultaram na seguinte divisão de uma parte do terreno:

Em 30 de novembro achavam-se prontos 135 hectares de terra, que foram utilizados do seguinte modo: 1 ½ hectare para a horta, 15 para a plantação de

milho, 2 para a de feijão, 6 para a de arroz, 6 para a de algodão e os restantes reservados para pastagens (BRASIL-RMAIC, 1913, p. 18).

Além das atividades agrícolas, o Aprendizado maranhense deveria possuir indústrias rurais voltadas para o fabrico de farinha de mandioca e desdobramento do polvilho, para o beneficiamento do milho e preparo do fubá, além de indústrias para o beneficiamento do arroz e do algodão.

No relatório referente ao ano de 1914, duas são as categorias de Aprendizados: aqueles que já possuíam alunos e desempenhavam suas atividades de ensino regularmente e aqueles que não possuíam alunos, mas que desenvolviam atividades agrícolas com os próprios trabalhadores das instituições.

Continuava destacando-se o AA de Barbacena, que ofertava o curso anexo, destinado ao ensino primário, no qual se encontrava matriculada a maior parte dos alunos, nos graus elementar e médio, haja vista nenhum aluno ter demonstrado “capacidade” para o grau superior.

No que tange às práticas agrícolas, os alunos realizavam serviços de nivelamento de terrenos, a partir de conhecimentos topográficos, amanho de terras, semeadura, plantação, tratamento, poda e enxertia de árvores frutíferas, além de adquirirem conhecimentos básicos de conservação de frutos e legumes, na fábrica de conservas. Continuavam como “carro-chefe” da instituição, os trabalhos na fruticultura, possuindo o estabelecimento 32 pomares, com 5.400 árvores e seis vinhedos, com 5.000 videiras.

Dois outros Aprendizados que já possuíam alunos desenvolveram atividades voltadas para a agricultura. O AA da Bahia, em seu campo de experiências, apostava na cultura do fumo e em 50 variedades de cana-de-açúcar, além do milho, estes últimos voltados para a produção sacarina do colmo, pelo processo de supressão dos órgãos florais e frutos. Já o AA de São Luiz das Missões concentrava suas atividades agrícolas em culturas alimentícias, tais como o arroz, o trigo, a aveia, o milho, as batatas, dentre outros, tudo isso numa área de 36 hectares. Outra atividade desenvolvida pela instituição gaúcha era a distribuição de sementes, com um total de 14.029 litros de arroz, 1.582 de aveia e 100 de feijão, além de capim (Jaraguá, Catingueiro) e sorgo. Ainda em relação às atividades de extensão, destacava-se a utilização dos reprodutores de raça do estabelecimento pelos criadores da região.

Dentre os Aprendizados que ainda não tinham alunos, destacavam-se o de Satuba, o de Igarapé-açu e o de São Simão. O AA de Satuba distribuiu grande quantidade de sementes de fumo e cana-de-açúcar, principais produtos agrícolas da região e, ainda, desenvolveu

pesquisas sobre a cultura do coqueiro, procurando combater as principais doenças, e para isso haviam sido plantadas 120 pés dessa frutífera e mantido um banco de sementes.

O AA de Igarapé-açu, em uma área de 2.500 m², apostava na plantação do arroz, principal produto da região, e destinava uma outra área para o cultivo do fumo, café e algodão. Fizeram-se, também, experiências voltadas para a plantação do cacau e da seringueira.

Com relação ao AA de São Simão, destacava o relatório ministerial:

No de S. Simão, obtiveram-se bons resultados com as culturas de milho e feijão, fazendo-se sementeiras de alfafa, trevo, soja, beterraba, algodão, linho, fumo, espargos e variados legumes. O cafezal, que em 1913 apenas produziu 50 arrobas, promete, este ano, uma colheita três vezes maior, o que representa um acréscimo extraordinário (BRASIL-RMAIC, 1914, p. 13).

O ano de 1915 foi marcante para os Aprendizados Agrícolas devido à falta de dotação orçamentária. Foram extintos quatro estabelecimentos, restando apenas o AA de Satuba, o AA de Barbacena, o AA de São Luiz das Missões e o AA da Bahia.

Não obstante as restrições financeiras que se abateram sobre as instituições que permaneceram, estas continuaram desenvolvendo suas atividades com normalidade. O AA de Barbacena, por exemplo, deu continuidade as suas atividades com frutíferas e videiras, distribuindo um total de 2.009 mudas dessas espécies. Além destas atividades, proporcionou aos alunos práticas de multiplicação de vegetais, como a alporquia⁵⁰ e a repicagem⁵¹ e, ainda, trabalhos de preparo do solo, tais como nivelamento, drenagem e aplicação de corretivos calcários⁵².

O que chama atenção é a variedade de produtos feitos na indústria rural do Aprendizado:

⁵⁰ **Alporquia:** método de propagação de plantas em que se induz o crescimento de raízes em pontos selecionados da planta-mãe, como ramos ou folhas, de forma que a separação da nova muda seja realizada apenas após seu enraizamento (disponível em <www.jardineiro.net/br/geral/dicionario>, acesso em 6 de jul. 2009).

⁵¹ **Repicagem:** transplante das mudas de uma sementeira ou do local de semeadura para os recipientes onde irão se desenvolver até o plantio em local definitivo (disponível em <www.jardineiro.net/br/geral/dicionario>, acesso em 6 de jul. 2009).

⁵² Usa-se **calcário** para aumentar o pH de solos ácidos. O calcário é um adoçante do solo da natureza, capaz de neutralizar solos excessivamente ácidos. O ideal é adicionar calcário no outono para que ele tenha tempo suficiente para se dissolver e fazer seu trabalho (disponível em <<http://casa.hsw.uol.com.br>>, acesso em 6 de jul. 2009).

QUADRO 12 - PRODUÇÃO DA INDÚSTRIA AGRÍCOLA DO AA DE BARBACENA (1915)

Produto	Quantidade	Unidade de produção
Suco de uva	524 ½	Litros
Molho de tomate	600 ½	''
Tomate em conserva	18	Vidros
Massa de tomate	115	Latas
Doce de tomate	20	Vidros
Doce de maçã e tomate	57	''
Doce de uva	206	''
Doce de maçã	29	''
Doce de maçã e uva	59	''
Doce de laranja	90	''
Doce de ameixa Nespera	27	''
Geleia de uva	74	''
Geleia de maçã	29	''
Geleia de marmelo	4	''
Geleia de pêssego	70	''
Geleia de ameixa nêspera	44	''
Geleia de jaboticaba	45	''
Compota de maçã	19	''
Compota de pêssego	21	''
Conserva de legumes picados	54	''
Conserva de couve-flor	28	''
Conserva de beterraba	19	''
Pessegada	44	Quilos
Tomate em conserva	27	latas

Fonte: BRASIL-RMAIC, 1915, p. 8

Já o AA São Luiz das Missões continuava desenvolvendo as mesmas atividades dos anos anteriores, com destaque para as experiências com o plantio da alfafa, que, numa área de 2.420 metros quadrados, obteve uma produção de 4.800 quilogramas de feno e, como durante o ano foram realizados 11 cortes, a produção por hectare foi de aproximadamente 20.000 quilogramas.

Transcorreram, ainda, normalmente os trabalhos de distribuição de sementes e de empréstimo dos reprodutores do estabelecimento para pecuaristas da região. A quantidade de reprodutores era nove, sendo um cavalo, um jumento, dois touros, dois casais de suínos e um carneiro (BRASIL-RMAIC, 1915).

Outra instituição salva da extinção causada pela crise orçamentária foi a de Satuba, a qual teve como principal atividade realizada a distribuição de 6.680 mudas de eucaliptos e 3.500 árvores florestais, frutíferas e ornamentais. Convém destacar, no entanto, que o relatório não fazia menção às culturas da cana-de-açúcar e fumo, como dito anteriormente, principais produtos da região.

O último “sobrevivente do flagelo orçamentário de 1915”, o AA da Bahia, apesar das dificuldades com o espaço, desenvolveu trabalhos experimentais com o cultivo do fumo, considerado o mais rentável para a região, e com a cultura do cacau, que demonstrava boa adaptabilidade às condições climáticas e do solo onde se localizava o estabelecimento. Porém, o fato marcante nesse ano foi a perda de toda a plantação de trigo, cultivada em uma área de 2 mil m², em virtude da má qualidade das sementes.

Dessa época até 1919, quando houve alteração no número de Aprendizados com a criação do AA de Juazeiro, as atividades dos quatro estabelecimentos existentes mantiveram-se inalteradas, somente havendo um incremento em algumas delas. Vale ressaltar, no entanto, as constantes visitas dos alunos do AA da Bahia à usina São Lourenço com a finalidade de compreender o processo de fabricação do açúcar. Outra atividade diferenciada dessa mesma instituição foi a participação no 5º Congresso de Geografia (1917), enviando amostras em caixas-vitrinas contendo milho de diversas variedades, cana-de-açúcar, sementes e fumo em folhas abertas (BRASIL-RMAIC, 1918).

Outro fato diferenciado ocorreu no AA São Luiz das Missões, o qual, em virtude de uma seca que assolou toda a zona oeste do Rio Grande do Sul, no ano de 1915, teve afetada as suas culturas, gerando diminuição da produtividade nos anos de 1916 e 1917. Além do estabelecimento gaúcho, o mineiro também sofreu com um fenômeno natural, ocorrendo, no entanto, o contrário do que se deu com o congênere, ou seja, chuvas torrenciais e de granizo que atingiram a região, fazendo perder toda a produção das videiras e de árvores frutíferas (BRASIL-RMAIC, 1919).

Alguns estabelecimentos sofriam de outros males, como o da falta de alunos. Um exemplo disto é o AA de São Luiz das Missões, que no ano de 1920 não chegou a ter um aluno sequer matriculado no curso regular de formação profissional. Entretanto, as atividades agrícolas permaneciam, com destaque para a produção de milho e de arroz. Uma passagem contida no relatório demonstra a influência que exerciam os Aprendizados nos municípios onde se instalavam, alterando, inclusive, a condição de produção de algumas culturas.

O arroz antigamente colhido no município, e assim também outros cereais, era insuficiente para cobrir as necessidades do mercado local, mas depois que este Aprendizado criou as suas sessões de beneficiamento de produtos, as lavouras desse cereal estenderam-se por todos os recantos, e hoje o município de São Luiz, longe de precisar da importação, encontra-se na contingência de exportá-lo para diversos outros (BRASIL-RMAIC, 1920, p. 185).

A influência que exerciam os Aprendizados e a sua representatividade local podem ser observadas, também, numa passagem do livro *São Bernardo*⁵³, do escritor Graciliano Ramos, onde este faz referência a aquisição de um bezerro no Aprendizado Agrícola de Satuba pelo personagem central do seu romance, o fazendeiro Paulo Honório, o que atesta o reconhecimento dessas instituições em termos regionais, principalmente no que diz respeito ao seu rebanho e suas atividades agrícolas.

Nos anos que se sucederam até uma nova alteração no número de estabelecimentos, com a supressão do AA de São Luiz das Missões, no ano de 1925, as atividades das cinco instituições existentes mantiveram-se as mesmas, apenas com intensificação de algumas, tais como a distribuição de mudas e sementes, a qual se destacava entre as atividades prestadas pelos Aprendizados.

Uma das marcas das atividades agrícolas desenvolvidas nos Aprendizados era a diversificação das culturas, principalmente em instituições onde a tradição agrícola baseada na monocultura agro-exportadora não era tão forte. Desta forma, o Aprendizado Agrícola que mais diversificou suas culturas, com destaque para os gêneros alimentícios, arroz e milho, foi o de São Luiz das Missões. Os demais se destacavam por culturas mais rentáveis, como os AAs de Satuba e da Bahia, os quais, apesar de possuírem pomar e gêneros alimentícios básicos, tais como arroz, feijão e mandioca, guardavam a maior parte de suas terras para o cultivo da cana-de-açúcar e do fumo.

O AA de Barbacena direcionava suas atividades agrícolas para as frutícolas e os vinhedos, esta a principal atividade do estabelecimento. Torna-se mister frisar, no entanto, as práticas agrícolas do AA de Juazeiro, que, a princípio, possuía a maior área plantada destinada ao algodão e ao fumo, existindo, inclusive, fábricas para o beneficiamento destes produtos, orientando, depois, seus esforços para a criação de vinhedos, assim como no seu congêner mineiro.

O vinhedo, embora novo, produziu regularmente as duas colheitas correspondentes às podas de abril e outubro. As terras do município prestam-se admiravelmente a esse ramo de cultura, por serem ricas em fosfato de cal e nitrato de potássio (BRASIL-RMAIC, 1920, p. 187).

⁵³ **São Bernardo** é um romance situado na segunda fase do modernismo brasileiro. Aborda a ascensão e a decadência de Paulo Honório, narrador da história, fazendeiro que conquista a propriedade que leva o nome do livro, uma fazenda em Viçosa. Com uma linguagem renascentista, demonstra a angústia do personagem central, que a todo momento luta para escondê-la. No processo de adquirir tudo, de enriquecer, Paulo Honório acaba se desumanizando, e esta personalidade rude de Paulo Honório se arraiga a ele e se torna uma característica sua. Com o objetivo de ter um herdeiro, Paulo Honório casa-se com Madalena, uma professora de ideias progressistas. O ciúme e a incompreensão de Paulo Honório levam-na ao suicídio (RAMOS, Graciliano. **São Bernardo**. 22 ed. São Paulo: Martins, 1974).

É interessante ressaltar que a região do médio São Francisco, onde se localizava o AA de Juazeiro, anos depois se tornou um dos maiores centros produtores de frutas do país, despontando na produção de uvas, caracterizando-se como uma importante região vinícola.

Todavia, dentre as atividades dos AAs, as complementares, principalmente as praticadas nas oficinas profissionais (serraria, carpintaria, marcenaria, ferraria), ganhavam espaço em alguns estabelecimentos por trazerem renda auxiliar, a partir da comercialização e conserto de equipamentos agrícolas. O AA de Barbacena, por exemplo, arrecadou, no ano de 1924, a quantia de 562\$795 (quinhentos e sessenta e dois mil, setecentos e noventa e cinco réis) com a comercialização de produtos das oficinas de couro, ferro e madeira.

Os AAs também realizavam trabalhos nessas oficinas, visando a aparelhar outras instituições agrícolas públicas, como a executada pelo AA São Luiz das Missões:

Foram feitas e consertadas nas oficinas de ferreiro várias máquinas agrícolas remetidas à Fazenda Modelo de Criação de Catu e ao Campo de Experimentação de Cultura do Cacaueiro de Ilhéus. Existem várias outras máquinas que aguardam destino (BRASIL-RMAIC, 1920, p. 187).

O produto das oficinas dos Aprendizados era utilizado, ainda, em eventos, como forma de se mostrar o que era desenvolvido nas instituições. Um bom exemplo disto foi a participação do AA de Satuba na Exposição Internacional do Centenário da Independência, em que apresentou diversos objetos de ferro e madeira produzidos em suas oficinas (BRASIL-RMAIC, 1922).

As atividades produtivas realizadas nos Aprendizados Agrícolas tinham, ainda, a intenção de promover a autossuficiência destas instituições, ou ao menos diminuir o aporte de recursos federais destinados à manutenção de suas atividades.

Um fato a se ressaltar na produção dos relatórios ministeriais é que a partir de 1916, um ano após um corte de 50% no número de Aprendizados existentes no país, começa a ser rotina nesses documentos a exposição do montante produzido e da renda líquida dessas instituições, com destaque para os AAs de Barbacena, Satuba, Bahia e Juazeiro.

A produção dizia respeito ao valor em dinheiro de todas as atividades produtivas desenvolvidas no estabelecimento. Desta forma, levava-se em consideração, para se chegar ao montante da produção do estabelecimento, o valor das sementes distribuídas aos agricultores, os consertos e materiais pelas oficinas profissionalizantes, fossem eles para benefício interno ou para atender a demandas externas e, ainda, os produtos das indústrias agrícolas, não importando se eram para abastecimento interno ou para fins comerciais. O mesmo era

realizado com o que fosse obtido das diferentes culturas agrícolas desenvolvidas nos Aprendizados.

Quanto à renda, esta se relacionava ao que era efetivamente comercializado pelas instituições; ou seja, tudo que era transformado em dinheiro. Na maioria dos estabelecimentos, a renda era formada basicamente pela venda do excedente da produção agrícola; em outras palavras: aquilo que não era utilizado na alimentação e nas indústrias agrícolas era comercializado em feiras, ou mesmo vendido a agricultores locais. Outro elemento que compunha a renda dos Aprendizados eram os trabalhos desenvolvidos pelas oficinas, principalmente no que se referia a consertos de máquinas e confecção de equipamentos agrícolas. Em algumas instituições, na formação da renda, a comercialização de animais detinha um grande espaço, sabidamente naqueles estabelecimentos que se encontravam em regiões onde a pecuária era uma das principais atividades econômicas.

O quadro a seguir permite um olhar sobre o desenvolvimento produtivo de alguns dos Aprendizados Agrícolas:

QUADRO 13 - PRODUÇÃO E RENDA LÍQUIDA DOS AAs ENTRE 1913 E 1931

Ano		Aprendizados Agrícolas					
		Barbacena	S. L. das Missões	Bahia	Satuba	Juazeiro	Barreiras
1913	Produção	-----	-----	-----	-----	-----	-----
	Renda	-----	5:972\$000	-----	-----	-----	-----
1914	Produção	-----	-----	2:392\$090	-----	-----	-----
	Renda	4:658\$650	-----	-----	-----	-----	-----
1915	Produção	-----	-----	1:334\$450	-----	-----	-----
	Renda	-----	-----	-----	-----	-----	-----
1916	Produção	-----	-----	1:030\$960	7:501\$109	-----	-----
	Renda	6:114\$650	-----	-----	2:467\$667	-----	-----
1917	Produção	8:663\$111	-----	3:010\$950	11:761\$771	-----	-----
	Renda	4:629\$546	4:576\$190	-----	6:257\$266	-----	-----
1918	Produção	-----	-----	5:330\$400	-----	-----	-----
	Renda	-----	-----	-----	-----	-----	-----
1919	Produção	12:921\$286	-----	6:465\$940	25:536\$511	-----	-----
	Renda	8:003\$650	-----	1:581\$020	9:064\$281	-----	-----
1920	Produção	24:780\$801	-----	-----	15:506\$395	13:076\$210	-----
	Renda	-----	5:571\$310	-----	7:305\$610	1:826\$200	-----
1921	Produção	-----	-----	9:350\$680	-----	-----	-----
	Renda	-----	-----	-----	-----	-----	-----
1922	Produção	42:276\$740	6:282\$476	9:038\$555	15:046\$620	16:084\$300	-----
	Renda	-----	4:017\$343	-----	-----	1:379\$120	-----
1923	Produção	36:602\$268	7:489\$800	12:534\$180	14:033\$860	-----	-----
	Renda	-----	-----	-----	-----	-----	-----
1924	Produção	48:975\$000	-----	11:935\$111	16:733\$940	-----	-----
	Renda	13:747\$986	10:483\$820	-----	7:316\$349	4:041\$640	-----
1925	Produção	61:077\$768	-----	3:452\$700	16:505\$587	-----	-----
	Renda	17:409\$278	-----	-----	-----	2:620\$900	-----
1926	Produção	54:356\$699	-----	-----	14:067\$260	-----	-----
	Renda	9:518\$750	-----	-----	3:697\$160	527\$300	-----
1927	Produção	44:338\$318	-----	-----	-----	-----	-----
	Renda	20:194\$990	-----	-----	-----	2:172\$856	-----
1928	Produção	86:700\$233	-----	-----	-----	2:398\$150	6:680\$300
	Renda	27:023\$580	-----	-----	-----	308\$400	-----
1929	Produção	96:422\$702	-----	-----	-----	5:434\$080	6:016\$380
	Renda	28:715\$445	-----	-----	-----	660\$100	3:107\$170
1930	Produção	80:648\$000	-----	-----	-----	-----	-----
	Renda	26:652\$600	-----	-----	-----	-----	1:149\$650
1931	Produção	74:371\$600	-----	-----	-----	-----	-----
	Renda	24:866\$000	-----	-----	-----	-----	2:627\$100

Fonte: BRASIL-RMAIC, 1914-1931.

Desse quadro pode-se inferir que o AA de São Luiz das Missões, em um primeiro momento, foi o estabelecimento que obteve o maior lucro líquido, isto muito em função da venda de gêneros alimentícios, como o arroz e o milho, que eram os principais produtos agrícolas cultivados naquele estabelecimento. Contudo, a dependência dessas culturas fez com que esse estabelecimento sofresse um decréscimo em sua renda em função da seca que

assolou a região no ano de 1915, causando resultados desfavoráveis para a produção dos anos de 1916 e 1917.

No ano de 1920, a produção também foi comprometida em função de doenças que atingiram os animais de tração, os quais desempenhavam os serviços de campo, como por exemplo a aragem da terra. Apesar destes problemas, a renda líquida do AA de São Luiz das Missões atingiu níveis próximos ao do ano de 1913. Este resultado deveu-se, principalmente, aos serviços de descascamento de arroz:

As máquinas de beneficiamento de produtos, movidas a vapor e instaladas no Campo Experimental, funcionaram, durante o ano findo, mais ou menos ativamente, pois só o trabalho de descascamento de arroz atingiu a 132.177 quilos, dando um rendimento de 3:965\$310 (BRASIL-RMAIC, 1920, p. 185).

Outros elementos que compuseram a renda desse Aprendizado em 1920 foram os trabalhos das oficinas, a seção de zootecnia, a trituração de milho e a venda de arroz, verduras e conservas de tomate.

Contudo foi no ano de 1924, último de funcionamento efetivo da instituição sob a batuta do governo federal, que este Aprendizado obteve o seu melhor desempenho em termos econômicos, estando tal resultado vinculado diretamente à venda de animais, sendo dezesseis vacuns, dois muares e dois cavalares, em virtude de a quantidade ter superado a capacidade dos potreiros⁵⁴ existentes. Esta comercialização rendeu aos cofres da instituição 3:046\$000 (três contos e quarenta e seis mil réis).

Outro estabelecimento que se destacou no tocante à produção e renda foi o AA de Satuba. Este, do ano de sua efetiva inauguração, em 1915, até 1919, obteve sempre acréscimo em sua produtividade e, conseqüentemente, em sua renda líquida. Este resultado foi possível graças à venda de dois produtos, a cana-de-açúcar e animais da seção de zootecnia. Tanto é assim que no ano de 1917, dos 6:257\$266 (seis contos, duzentos e cinquenta e sete mil, duzentos e sessenta e seis réis), 3:502\$910 (três contos, quinhentos e dois mil, novecentos e dez réis) foram obtidos com a venda de cana-de-açúcar, e outros 1:260\$500 (um conto, duzentos e sessenta mil e quinhentos réis) com o leilão público de animais.

Contudo, nesse mesmo ano, observando-se especificamente a produtividade, as culturas que tiveram o maior valor de produção foram as de macaxeira, verduras, hortaliças e arroz, sendo quase todas consumidas no próprio estabelecimento, servindo de alimentação para os alunos e para os animais.

⁵⁴ **Potreiro 2** Reg (Sul) pequeno campo fechado, com pasto e aguada, destinado a recolher animais, que ficam a mão, para serviços (disponível em <<http://michaelis.uol.com.br>>, acesso em 20 de jun. 2009).

Entre os anos de 1920 e 1926, o AA de Satuba oscilou muito no que concerne à sua produção e renda, não recuperando os patamares alcançados em anos anteriores, principalmente em 1919. Isto se deveu basicamente à pouca diversidade de culturas do estabelecimento, baseando-se quase exclusivamente na cana-de-açúcar, o que tornava a instituição dependente daquela cultura e, em função disto, qualquer moléstia ou intempérie que compromettesse tal cultura afetava diretamente a produtividade e a renda líquida desse estabelecimento.

Entretanto, a melhor produção e renda dentre todos os estabelecimentos existentes era a do AA de Barbacena, o qual obteve seu ápice no ano de 1929, alcançando a cifra de 96:422\$702 (noventa e seis contos, quatrocentos e vinte e dois mil e setecentos e dois réis) para produção, e 28:715\$445 (vinte e oito contos, setecentos e quinze mil e quatrocentos e quarenta e cinco réis) de renda líquida. Tais rendimentos faziam com que o AA de Barbacena se afirmasse como a “menina dos olhos” do MAIC, servindo de referência para os demais estabelecimentos.

Comparando os números obtidos por esse estabelecimento nos anos de 1916 e 1917, nota-se um pequeno decréscimo no que tange à renda, o que se deveu à menor venda de produtos agrícolas, de produtos da fábrica de conservas e de serviços realizados a terceiros pelas oficinas. Quanto à renda obtida a partir da venda de produtos agrícolas, explica-se a redução em virtude do aumento do consumo interno pelo fato de o estabelecimento tornar-se eminentemente um internato, através do decreto nº 12.610, de 22 de agosto de 1917.

No que diz respeito à venda dos produtos da fábrica de conservas, a diminuição dos rendimentos estava relacionada à falta de recipientes de vidro para acondicionamento dos doces em calda, o que fez o estabelecimento improvisar em vasos de folha, dificultando o comércio das mercadorias (BRASIL-RMAIC, 1917). Já a oscilação dos rendimentos obtidos com os serviços das oficinas é normal, pois dependia da demanda dos fazendeiros das regiões circunvizinhas.

Outro decréscimo significativo, principalmente no que se refere à renda do AA de Barbacena, ocorreu entre os anos de 1925 e 1926, devendo-se sobretudo à diminuição da participação dos produtos da fábrica de conservas. No ano de 1925, a fábrica de conservas contribuiu para a renda do estabelecimento com 10:002\$685 (dez contos, dois mil seiscentos e oitenta e cinco réis), enquanto que no ano de 1926 a participação foi de 3:734\$700 (três contos, setecentos e trinta e quatro mil e setecentos réis), um valor 62,67% menor que o do ano anterior.

Entretanto, no ano de 1927, mesmo havendo novo decréscimo produtivo, a renda do AA de Barbacena voltou a se elevar, isto em virtude da venda do excedente da colheita do milho, que naquele ano foi de 9.533 quilos e, sobretudo, em função da comercialização dos produtos da fábrica de conserva:

Os trabalhos executados pelos alunos na fábrica de conserva e latas continuam a apresentar os melhores resultados; foi assim que produziram 200 litros de vinho de uva, 80 vidros de geléia de marmelo, 19 de amora, 1.580 garrafas de vinho e grande quantidade de doces diversos (BRASIL-RMAIC, 1927, p. 52).

O ano de 1929 foi o ápice da rentabilidade da instituição, conseguida através da venda de milho, mandioca e batata-doce, da comercialização de 738,5 quilos de ameixas, 2.269,5 quilos de uvas, 1.287 dúzias de peras e dois quilos de amoras, além da venda de suínos, dos produtos da fábrica de conservas e da comercialização de produtos da salsicharia da instituição, que produzia toucinho fresco, defumado e salgado, linguiça, salsicha, banha derretida, costelas e presunto defumado (BRASIL-RMAIC, 1928 e 1929).

Nos anos subsequentes (1930-1931), a produção e a renda do AA de Barbacena diminuíram, muito em função das alterações no direcionamento do órgão gestor desse estabelecimento, o MAIC, que, após a Revolução de 1930, passou a se chamar simplesmente Ministério da Agricultura, ocasionando uma reformulação em suas diretorias e estabelecimentos subordinados, diminuindo o aporte orçamentário desse ministério, o que, por sua vez, afetou a capacidade de investimento do AA de Barbacena e de seus congêneres.

Os dois outros estabelecimentos que apresentaram dados referentes à produção e renda situavam-se no estado da Bahia. O que recebia o nome do estado, o AA da Bahia, teve um declínio produtivo entre 1913 e 1916, em função da falta de área suficiente para a plantação das diversas culturas e por casos de febre amarela que fizeram diminuir a frequência dos alunos. Além destes problemas contribuíram para o mau desempenho produtivo da instituição as moléstias que se abateram sobre as principais culturas do estabelecimento, principalmente sobre a do fumo, tido como um dos produtos mais rentáveis da região: “Quanto a moléstias, apenas se manifestaram com intensidade a mela na sementeira do fumo e o míldio na batata, tendo a praga que dizimou o fumo cedido tão somente pela ação do fogo” (BRASIL-RMAIC, 1916, p. 13).

Do ano de 1917 a 1924, o AA da Bahia apresentou, em quase todos os anos, produção ascendente, exceção ao ano de 1924, quando houve um pequeno retrocesso produtivo de aproximadamente 600\$000 (seiscentos mil réis) em comparação à produção do ano anterior.

O aumento anual da produtividade do estabelecimento estava relacionado a diversidade de culturas, o que pode ser verificado no relatório ministerial do ano de 1923:

A produção do Aprendizado, que atingiu a importância de 12:534\$180, constou do seguinte: couve manteiga, mostarda, alface, língua de vaca, hortelã, aipim, berinjelas, tomates, quiabos, maxixes, coentros, jilós, abóboras, chuchus, batata-doce, pimentas, taioba, bananas, mangas, fumo de corda, farinha de mandioca, milho, feijão, cana, etc. (BRASIL-RMAIC, 1924, p. 70).

O que justificou o resultado produtivo do ano de 1925 foi a mudança de sede da instituição, que já havia sido decretada desde dezembro de 1924, mas que somente foi efetivada em setembro de 1925, passando o estabelecimento da cidade de São Francisco do Conde para a de Barreiras.

Em sua nova sede, o Aprendizado voltou a ter aumento produtivo. Contudo o produto que mais contribuiu para tal feito foi o capim, que era utilizado exclusivamente na alimentação dos animais do estabelecimento, não gerando renda para o Aprendizado. A fonte de renda deste era proveniente da venda de arroz, milho, mandioca e frutas, especialmente a banana.

A baixa produtividade da instituição era justificada pela falta de equipamentos de irrigação:

Todo o trabalho agrícola do Aprendizado, todavia, na generalidade dos casos, está dependendo, para seu maior desenvolvimento e obtenção de melhores resultados, do serviço de irrigação, com que se atenuem os efeitos das más estações e se possa dar maior expansão às culturas racionais (BRASIL-RMAIC, 1929, p. 35).

As condições produtivas do AA de Barreiras permaneceram as mesmas até este ser extinto, quando da reformulação do ensino agrícola, por meio do decreto nº 24.115 de 12 de abril de 1934.

O outro estabelecimento baiano, situado na cidade de Juazeiro demonstrou no seu primeiro ano de efetivo funcionamento, 1920, uma boa produtividade, proveniente da distribuição de mudas e sementes aos agricultores, de animais nascidos na instituição e da produção de frutas e hortaliças. Nesse primeiro ano a maior parcela da renda obtida foi em decorrência do leilão de animais.

A renda do estabelecimento elevou-se em 1924 e tornou a cair nos anos posteriores, assim como sua produção global, mantendo patamares pífios até o fechamento da instituição, no ano de 1929. Esta situação deveu-se às constantes cheias do Rio São Francisco que

danificavam as culturas e que levavam o AA de Juazeiro a funcionar em sede provisória. Quando não eram as cheias, era a seca que inviabilizava a produção agrícola desse estabelecimento.

Apesar dos inúmeros problemas para o desenvolvimento das atividades produtivas, tais como doenças que atingiam os animais e as plantações, cheias, secas, falta de recursos humanos, material e financeiro, problemas com a infertilidade do solo, pouco espaço destinado às diferentes culturas, dentre outros, as atividades produtivas desenvolvidas pelos Aprendizados Agrícolas Federais entre 1910 e 1934 foram inúmeras, passando pelas culturas agrícolas, pela pecuária bovina e suína, pelos diferentes trabalhos realizados nas oficinas profissionalizantes (couro, ferraria, marcenaria, cerâmica, etc.) e, ainda, nas atividades executadas nas diversas indústrias agrícolas (beneficiamento do arroz, do milho, fábrica de conservas, etc.).

Além das atividades produtivas, havia aquelas de natureza estritamente pedagógicas, como, por exemplo, as aulas desenvolvidas nos cursos primários mantidos em todos os estabelecimentos e aquelas de natureza produtivo/pedagógica realizadas nos cursos regulares, profissionalizantes.

2.4. Ensinos e aprendizes de Deméter: os cursos e os discentes dos Aprendizados

Nem só de atividades estritamente produtivas viviam os Aprendizados. A bem da verdade, mesmo as atividades de natureza produtiva tinham, em síntese, finalidades pedagógicas, estando em consonância com a forma de ensino desses estabelecimentos, que era o “fazer para aprender”.

Como dito anteriormente, todos os Aprendizados Agrícolas mantinham cursos primários, chamados em algumas instituições de cursos preparatórios, haja vista seu objetivo ser o de preparar os discentes que buscavam matrícula nos estabelecimentos, mas que não tinham os conhecimentos mínimos para frequentar os cursos regulares (profissionalizantes). Ou seja, a maior parte da clientela dos Aprendizados era formada por pessoas que nunca haviam frequentado os bancos escolares, não sabendo sequer ler e escrever. Isto, porém, não se configura numa novidade, pois em 1920 aproximadamente 65% da população brasileira com 15 anos de idade ou mais era analfabeta (PINTO, BRANT, SAMPAIO e PASCOM, 2000).

É interessante frisar que quando se observava o total da população, ou seja, incluindo os menores de 15 anos em idade escolar, o número total de analfabetos chegava a 75,5% da população, estando distribuída da seguinte forma:

QUADRO 14 - ANALFABETISMO NO BRASIL EM 1920

Estados	Analfabetos sobre a população total (%)	Analfabetos sobre maiores de 15 anos (%)
Piauí	88,0	81,3
Paraíba	86,8	80,2
Alagoas	85,2	78,8
Goiás	84,7	77,0
Maranhão	84,2	77,2
Sergipe	83,3	77,2
Pernambuco	82,2	74,7
Rio Grande do Norte	82,1	73,6
Bahia	81,6	73,0
Ceará	81,4	72,8
Minas Gerais	79,3	68,8
Espírito Santo	76,4	64,6
Rio de Janeiro	75,3	65,5
Amazonas	73,4	61,5
Paraná	71,8	60,0
Mato Grosso	70,9	58,5
Pará	70,7	58,2
Santa Catarina	70,5	58,4
São Paulo	70,2	60,0
Acre (território)	70,2	60,0
Rio Grande do Sul	61,2	44,5
Distrito Federal	38,5	25,8

Fonte: TORRES FILHO, Arthur. **O ensino agrícola no Brasil: seu estado atual e a necessidade de sua reforma.** Rio de Janeiro: Imprensa Nacional: 1926, p. 28-29.

Esses indicadores faziam com que os Aprendizados mantivessem cursos primários para preparar, minimamente, aqueles que viriam a ocupar as vagas dos cursos regulares. Tanto é assim, que a frequência nos cursos primários era, pelo menos, duas vezes maior que nos cursos regulares.

Tomando como exemplo o AA de Barbacena no ano de 1913, dos 122 matriculados, 64 frequentavam o curso primário diurno; 41, o curso primário noturno, e apenas 17 encontravam-se no curso regular, ou seja, aproximadamente 13,93% dos discentes estavam no curso que era a atividade fim do estabelecimento.

Ao longo dos anos, tal situação não se alterou muito. Prova disso é que o mesmo AA de Barbacena, no ano de 1931, tinha 60 alunos matriculados no curso preparatório, 72 nos três anos do curso de adaptação e apenas 18 no curso profissional, correspondendo a 12% do total

de discentes da instituição. Desta forma, observando-se a instituição que servia de exemplo para as demais, infere-se que a clientela que buscava os Aprendizados Agrícolas não havia adquirido os conhecimentos básicos para frequentar o curso profissional.

O AA de Barbacena, buscando solucionar o problema da falta de preparação de sua clientela, reorganizou sua estrutura de ensino, criando o curso profissional de chefe de culturas; ou seja, os alunos que terminassem o curso nesse Aprendizado deixariam de receber o certificado de prático em trabalhos agrícolas, passando a ser considerados chefes de culturas. Isto fez com que substituíssem o curso primário pelo curso de adaptação e adotassem o curso preparatório.

No curso preparatório os alunos receberiam ensinamentos de português e aritmética, servindo de base para adentrar o curso de adaptação. Caso os alunos não tivessem bom desempenho nessas disciplinas básicas não entrariam no curso de adaptação. Isto se justificava devido à grande quantidade de reprovações obtidas nos cursos primários.

Tomando como exemplo os resultados dos exames realizados no AA de Satuba no ano de 1926, pode-se perceber a precariedade na formação daqueles que procuravam os cursos dos Aprendizados:

QUADRO 15 - RESULTADOS DOS EXAMES DO CURSO PRIMÁRIO REALIZADOS NO AA DE SATUBA NO ANO DE 1926

Ano	Série	Alunos habilitados	Alunos inabilitados
1º	1ª	5	6
	2ª	6	5
2º	1ª	7	5
	2ª	5	4
3º	1ª	2	2
	2ª	0	3

FONTE: BRASIL-RMAIC, 1926, p. 103.

De acordo com esse quadro, dos 50 alunos que se submeteram a exames nos três anos do curso primário, 25 não obtiveram média para passar à série subsequente, isto é, 50% dos alunos foram reprovados.

Esse era um dos motivos que levava à baixa matrícula de alunos nos cursos regulares profissionalizantes, visto que a maioria não obtinha média para matricular-se neste. No caso do AA de Satuba, em 1926, nenhum aluno conseguiu habilitar-se para frequentar o curso regular.

Além da inexistência de alunos nos cursos regulares em virtude da falta de habilitação em nível primário, muitos diretores queixavam-se de que os alunos abandonavam a instituição

após o término do ensino primário, como nos casos dos AAs de São Luiz das Missões, Juazeiro e Satuba. Neste último, o abandono ocorria antes mesmo de completar o ensino primário, como exposto no relatório ministerial de 1923:

Em geral os alunos deixam o estabelecimento depois de terem adquirido alguns conhecimentos. Até agora, apenas 15 alunos concluíram o curso primário, com regular aproveitamento; 31 abandonaram o curso quase ao terminá-lo; 51 fizeram apenas o curso médio e 75 deixaram o estabelecimento logo após o curso elementar (BRASIL-RMAIC, 1923, p. 68).

Ao que parece, a maior parte daqueles que procuravam os Aprendizados Agrícolas tinham como objetivo aprender os rudimentos da leitura, da escrita e das operações matemáticas básicas, não havendo uma preocupação com a aprendizagem de novas técnicas agrícolas, ou seja, buscavam as instituições por seu curso primário, que era auxiliar à formação pretendida.

Dessa forma, todos os Aprendizados Agrícolas procuravam desenvolver atividades de prática agrícola para aqueles alunos que frequentavam os cursos primários. Tomando como exemplo novamente o AA de Satuba, este procedia da seguinte forma:

O ensino prático é ministrado diariamente, durante cinco horas, não só nas oficinas, como em trabalhos de lavoura, fruticultura, horticultura, jardinagem, etc. Desta maneira, ainda que não completem o curso regular do Aprendizado, ficam os educandos habilitados a executar diversos trabalhos agrícolas (BRASIL-RMAIC, 1923, p. 68).

A essa problemática somava-se a baixa frequência dos alunos; ou seja, dos alunos matriculados, de 10% a 20% tinham frequência insatisfatória, levando muitas vezes à exclusão destes. Isto se verificava, sobretudo, naqueles estabelecimentos que utilizavam regime de externato, fazendo com que os alunos se deslocassem diariamente de casa para a escola.

Nas escolas que adotaram o regime de internato a frequência mantinha-se estável, não havendo muita evasão; neste caso, o que ocorria eram desligamentos, pois muitos dos alunos não se adaptavam ao regime de internato, que tinha a marca do disciplinamento corporal, que passava por um controle “total” do tempo e dos espaços. Desta forma, os alunos tinham horário para acordar, para dormir, para frequentar cada espaço do estabelecimento em função do cronograma de atividades e, ainda, todos os cuidados com a higiene do estabelecimento e com o corpo para dificultar o aparecimento e transmissão de doenças infecto-contagiosas.

Os cuidados com a higiene do estabelecimento e dos próprios alunos eram fundamentais para que as moléstias não proliferassem nos Aprendizados, principalmente naqueles que tinham grande quantidade de internos e, também, nos que se situavam em regiões onde o acúmulo de água facilitava o aparecimento de doenças, como o impaludismo. Nos AAs de Juazeiro, Acre e Satuba, por exemplo, por situar-se em regiões sujeitas a cheias, zonas alagadiças, eram comuns os casos de impaludismo. No AA de Juazeiro, em 1919, foram inúmeros os casos desta doença devido ao alagamento de várias áreas em função da cheia do rio São Francisco. No AA de Satuba, em 1920, foram registrados cinco casos de impaludismo, fato também observado no AA do Acre no ano de 1928. Devido ao tratamento adotado nas instituições, que contavam com enfermarias e médicos que prestavam atendimento a toda a comunidade dos estabelecimentos, apenas um caso de morte foi registrado entre 1910 e 1934, tendo ocorrido no AA de Juazeiro.

O mais comum, no entanto, com relação a doenças eram os surtos gripais, que, quando mal acompanhados, agravavam-se para um quadro de pneumonia, como ocorrido no AA de Barbacena, no ano de 1919. Os surtos gripais também atrapalhavam o encaminhamento do ano letivo, chegando, inclusive, a adiar os exames, como ocorrido em 1926, no AA de Juazeiro, quando 20 alunos ficaram enfermos às vésperas das avaliações finais.

Outras doenças também atrapalhavam o andamento do ano letivo, como a varíola, que, em 1926, retardou o início das aulas no AA de Juazeiro em cinco meses. Tal fato fez com que alguns estabelecimentos realizassem vacinação contra varíola nos seus alunos, a exemplo do AA de Barbacena, no ano de 1929, quando o médico da instituição, Tyndaro G. Freire d'Aguiar, aplicou a vacinação "Jenneriana"⁵⁵ nos 150 alunos internos.

A opção pela adoção dos regimes de internato, semi-internato e externato variava, levando-se em consideração a localização dos estabelecimentos e as condições de acomodação destes. Assim sendo, o AA de Satuba, por situar-se em uma região longe de centros populosos e com pouca população infantil no entorno, optava pelo regime de internato.

⁵⁵ "A vacina antivariólica, surgida em fins do século XVIII (1797), resultou da observação de Jenner quanto ao fenômeno de 'proteção' contra a varíola, adquirida por algumas pessoas ao entrarem em contato com uma doença similar que acometia os bovinos, conhecida como *cow-pox* (pústula da vaca). [...] A partir da pústula desenvolvida na vaca, Jenner obteve um produto que passou a denominar vacina ('da vaca') que, ao ser inoculado no homem, fazia surgir, no local das inoculações, erupções semelhantes à varíola. Dessas erupções era retirada a "linfa" ou "pus variólico", utilizado para novas inoculações. Formava-se assim uma cadeia de imunização entre homens, funcionando o *cow-pox* da vaca como um primeiro agente imunizador, e o homem como produtor e difusor da vacina. Essa vacina ficou conhecida como 'vacina jenneriana' ou 'humanizada'" (FERNANDES, 1999, p. 30-31).

O mesmo pode ser dito do AA do Acre, ressaltando-se a importância de um ensino profissionalizante para as crianças da região:

É o Aprendizado o único estabelecimento de ensino profissional que existe no Território e por isso está destinado a prestar reais serviços às populações das pequenas e grandes propriedades agrícolas circunvizinhas, facilitando o internato a educação de elevado número de crianças daquelas regiões, hoje completamente privadas da mais rudimentar instrução (BRASIL-RMAIC, 1927, p. 39).

No caso do AA de Barbacena, a opção pelo regime de internato se deveu à diminuição no número de matrículas observada ao longo de quatro anos de funcionamento, tanto que no relatório ministerial de 1914 há a seguinte conclusão:

A freqüência de alunos foi assaz diminuta no primeiro semestre, fato esse atribuído a duas causas: escassez de matrículas em 1914 e adoção do regime de semi-internato, redundando em retrocesso de prosperidade que o estabelecimento lograra alcançar (BRASIL-RMAIC, 1916, p. 16).

O internato criado, inicialmente, como uma experiência comportou 20 alunos, e dada a procura, foi aumentado anualmente para 40, 80, 100 e finalmente 150 alunos, número considerado o máximo que o estabelecimento poderia suportar.

A maior procura pelo regime de internato, como assevera Joaquim Tavares da Conceição (2007), deve-se à característica da clientela atendida pelos estabelecimentos, principalmente a condição sócio-econômica; ou seja, diante da condição de pobreza, a possibilidade de se ter comida, roupa, um local para dormir, atraía a atenção de muitos pais de alunos. No AA de Barbacena, por exemplo, aguardavam vaga para matricularem-se na instituição em regime de internato 99 alunos, dos quais 20 eram filhos de agricultores ou profissionais da indústria agrícola, 27 órfãos e 52 de diferentes condições não mencionadas (BRASIL-RMAIC, 1929).

Entretanto, a maioria dos Aprendizados Agrícolas criados entre 1910 e 1934 adotou o regime misto, isto é, internato e externato. Nesses estabelecimentos, a proporção de internos em relação aos externos oscilava de dois para um, como no caso do AA de São Luiz das Missões, chegando a mais de 10 para um, tendo como exemplo o AA da Bahia (BRASIL-RMAIC, 1913-1931).

A hegemonia do regime misto, ao que parece, decorria muitas vezes da falta de estrutura das instituições para receber um maior número de internos, como no caso do AA da Bahia, que funcionava no mesmo prédio da Escola Agrícola da Bahia. Desta forma, o número

de matrícula foi invariavelmente baixo, à exceção do AA de Barbacena, como se pode verificar no quadro a seguir.

QUADRO 16 - NÚMERO DE ALUNOS POR ESTABELECIMENTO ENTRE 1912 E 1931

Ano	Regime	Aprendizados										Total
		Barbacena	SLMissões	Bahia/ Barreiras	S.Simão	Tubarão	Guimarães	Juazeiro	Satuba	Igarapé-açu	Acre	
1912	Internato	---	20	43	---	---	---		---	---		63
	Externato	---	12	---	---	---	---		---	---		12
1913	Internato	---	22	26	---	---	---		---	---		48
	Externato	122	10	6	---	---	---		56	---		194
1914	Internato	---	22	24	---	---	---		---	---		46
	Externato	118	12	8	---	---	---		62	---		200
1915	Internato	---	23	30					22			75
	Externato	50	6	10					---			66
1916	Internato	---	21	30					38			89
	Externato	50	5	10					---			65
1917	Internato	63	20	37					50			170
	Externato	---	37	3					10			50
1919	Internato	100	---	41				85	50			276
	Externato	22	---	3				---	1			26
1920	Internato	100	28	---				100	50			278
	Externato	43	10	---				18	---			71
1922	Internato	100	25	40				64	50			279
	Externato	8	21	6				22	---			57
1923	Internato	150	26	40				55	45			316
	Externato	48	29	6				27	---			110
1924	Internato	150	35	40				62	50			337
	Externato	10	29	7				22	---			68
1925	Internato	150		36				73	50			309
	Externato	13		7				---	---			20
1926	Internato	150		36				61	50			297
	Externato	12		---				5	---			17
1927	Internato	150		---				54			26	230
	Externato	26		---				2			---	28
1928	Internato	150		50				50			50	300
	Externato	19		29				---			3	51
1929	Internato	150		---				49			---	199
	Externato	19		---				---			---	19
1930	Internato	150		---							---	150
	Externato	22		---							---	22
1931	Internato	150		51							50	251
	Externato	---		7							11	18

Fonte: BRASIL-RMAIC, 1912-1931.

De acordo com esse quadro, mesmo os Aprendizados que optaram pelo regime de internato procuravam aceitar alunos externos devido à demanda de matrículas, que era

superior à capacidade do internato. Tanto é assim, que em relatório ministerial do ano de 1916 ressalta-se que esperavam matrícula no AA da Bahia 16 alunos, que não haviam sido contemplados devido à inexistência de vagas. O mesmo ocorreu no AA de Barbacena, quando 108 alunos pleitearam matrícula, sendo contemplados 67, deixando 41 alunos de fora por falta de vagas.

Alguns estabelecimentos, como os AAs de Juazeiro e do Acre, vinculavam a recusa de matrículas a um dispositivo legal contido na lei 8.319, que criou os Aprendizados Agrícolas Federais, onde se instituiu o número máximo de 50 alunos no regime de internato. Diante deste impeditivo legal, tanto o AA de Juazeiro quanto o AA do Acre solicitavam um acréscimo no número de internos, assim como havia sido permitido para o AA de Barbacena.

Já no AA de Barreiras, além do aspecto legal, chamava atenção a falta de condições estruturais para o recebimento de um número maior de alunos:

Faz-se, entretanto, sentir cada vez mais a falta de um edifício apropriado à instalação de um internato modelar, pois continuam a ser em grande número os pedidos de admissão de alunos, não só de Estado da Bahia, mas também do de Goiás (BRASIL-RMAIC, 1927, p. 46).

Mesmo com os problemas legais e estruturais, o número de alunos internos, à exceção dos anos 1913 e 1914, foi sempre superior ao número de externos. Entretanto, o AA de São Luiz das Missões destoava dos demais, havendo quase a mesma quantidade de internos em relação aos externos. Isto talvez se devesse ao fato de a instituição localizar-se dentro de uma área muito habitada, o que facilitava o deslocamento diário de seus alunos, não havendo grande necessidade da adoção do regime de internato.

Todavia, mesmo o AA de São Luiz das Missões situando-se em uma área prodigiosa no tocante à possibilidade de manutenção do regime de externato, ressentia-se, também, de maior número de vagas para acomodar um número maior de alunos internos; tanto que no relatório ministerial de 1914 encontra-se a seguinte colocação:

Matricularam-se, durante o ano passado, nos cursos do Aprendizado, 34 alunos, 22 internos e 12 externos, não sendo possível admitir maior número de internos, apesar da solicitação de muitos candidatos, por falta absoluta de acomodações (BRASIL-RMAIC, 1914, p. 12).

Merece destaque, com relação ao número de externos, o AA de Juazeiro que manteve, entre 1920 e 1924, uma média de 22 alunos neste regime. Destes, muitos eram mulheres, ou seja, nos seis primeiros anos de funcionamento desse Aprendizado há a presença feminina, sendo o único estabelecimento dessa natureza que manteve um ensino baseado na coeducação

e com internato para ambos os sexos. Chama atenção o fato de esse estabelecimento utilizar-se do ensino baseado na coeducação, pois eram grandes os debates, mesmo nos centros urbanos, sobre os benefícios e malefícios de se colocar homens e mulheres estudando na mesma sala, principalmente quando se tratava de adolescentes, como era o caso dos Aprendizados.



Figura 9 – Meninos e meninas em atividade cívica no AA de Juazeiro. Ano: 1920. Fonte: IGHB.

Nessa figura percebe-se que aos homens era dada uma posição de destaque, ficando no primeiro plano, inclusive com a centralização na figura do instrutor militar, enquanto as mulheres, secundarizadas na imagem, estavam acompanhadas de uma professora.

A coeducação foi um tema muito debatido ao longo do século XIX e primeiras décadas do século XX, por acreditar-se que os objetivos do ensino para a mulher diferiam dos objetivos do ensino destinado aos homens, isto é, para elas deveriam ser enfatizados elementos que a transformassem numa boa dona de casa, mãe e esposa, o que pode ser encontrado no pensamento de intelectuais que refletiram sobre a educação, como Rui Barbosa. Contudo, segundo o regulamento dos Aprendizados, a co-educação somente ocorreria no ensino primário, porém no curso profissionalizante, homens e mulheres seriam preparados distintamente, ficando para elas o aprendizado nas indústrias agrícolas.

A experiência do AA de Juazeiro, pelo visto, não durou muitos anos; é tanto que após 1924 não são encontradas referências sobre a presença feminina no estabelecimento. Todavia,

cabe destacar que nos seis anos em que foi possível verificar a presença de mulheres no estabelecimento, o número manteve-se próximo ao de homens.

QUADRO 17 - NÚMERO DE MULHERES E HOMENS MATRICULADOS NO AA DE JUAZEIRO ENTRE 1919 E 1924

Ano	Regime	Nº de mulheres	Nº de homens	Total
1919	Internato	35	50	85
	Externato	----	----	----
1920	Internato	50	50	100
	Externato	18	----	18
1922	Internato	34	30	64
	Externato	10	12	22
1923	Internato	24	31	55
	Externato	12	15	27
1924	Internato	15	47	62
	Externato	14	8	22

Fonte: BRASIL-RMAIC, 1919, 1920, 1922, 1923, 1924.

De acordo com o quadro anteriormente exposto, em números absolutos, o AA de Juazeiro teve 212 mulheres e 243 homens matriculados entre 1919 e 1924, números que, em termos percentuais, correspondem, respectivamente, a 46,59% (feminino) e 53,41% (masculino). Diante de tais números, percebe-se que era reservada aproximadamente a mesma quantidade de vagas para homens e mulheres.

Causa mais espanto ainda o fato de o AA de Juazeiro manter internato feminino e masculino, o que não era comum para a época. Tanto que as instituições que mantinham internato no início do século XX atendiam apenas a um dos sexos, como os Asilos de Menores, específicos para cada gênero, os Institutos profissionais, os Patronatos Agrícolas, as Casas de Educandos e Artífices, as Escolas de Aprendizizes de Marinheiros, dentre outras.

No que tange a instituições de ensino agrícola federal, a adoção do internato para ambos os sexos somente ocorrerá na segunda metade do século XX, como no caso da Escola Agrícola Benjamin Constant⁵⁶, no estado de Sergipe, que somente adotou o internato feminino do ano de 1964 (CONCEIÇÃO, 2007; NASCIMENTO, 2003).

Cabe ressaltar que, nos anos de 1913 e 1914, quando se observa um contingente bastante significativo de alunos externos, os AAs de Barbacena e Satuba mantinham em funcionamento cursos noturnos voltados, principalmente, para adultos que já trabalhassem no

⁵⁶ A Escola Agrícola Benjamin Constant foi criada no ano de 1924, pelo presidente do estado de Sergipe, Maurício Graccho Cardoso, como Patronato Agrícola, sendo federalizada e transformada em Aprendizado Agrícola no ano de 1934, passando por várias denominações e alterações em sua estrutura administrativo-pedagógica ao longo dos anos, até ser transformada, no ano de 2008, em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe – Campus São Cristóvão. Entretanto, ao longo de toda essa “jornada” manteve o seu internato, sendo uma das únicas instituições agrícolas no país a manter internato para ambos os sexos.

meio rural; de sorte que o AA de Barbacena manteve uma turma, nesses dois anos, de 41 alunos. Já o AA de Satuba iniciou suas atividades, exclusivamente com o curso noturno, contando, em 1913, com 56 alunos, sendo 35 operários rurais do próprio estabelecimento e 21 de propriedades circunvizinhas. Este número ascendeu para 62 em 1914, embora a frequência média tenha sido apenas 31 alunos, isto é, 50% do total de matriculados.

Além dos AAs de Barbacena e Satuba, o de Guimarães também manteve em sua breve existência (1912-1915) curso noturno para adultos; contudo não foi possível encontrar referências com relação à quantidade de alunos que comportou. Esse curso, previsto no regulamento geral dos Aprendizados Agrícolas, buscava qualificar a mão de obra da região em que se encontrava a instituição. Entretanto, por ser um curso noturno, os alunos não executavam atividades de prática agrícola. O que se queria era passar-lhes preceitos básicos de como se trabalhar a terra de forma mais racional, somando-se a isso a necessidade de se alfabetizar tal massa de trabalhadores.

Como visto em relação ao AA de Satuba, os cursos noturnos para adultos serviam, também, para formar a própria mão de obra que trabalhava nos Aprendizados, pois estes serviriam de exemplo para os alunos mais jovens, principal clientela dessas instituições. Desta forma, o aluno ao deparar-se diariamente com trabalhadores alfabetizados e que se utilizavam de procedimentos técnico-científicos para trabalhar a terra, desenvolveria, por meio da observação e do exemplo, a mesma necessidade.

Apesar de ser o ensino profissional “carro-chefe” dos Aprendizados, a maior parte dos alunos estava matriculada no curso primário, também chamado em alguns estabelecimentos, como no caso do AA de Barbacena, de curso de adaptação. No ano de 1923, quando os AAs tiveram o maior número absoluto de alunos, num total de 426, aproximadamente 376 encontravam-se matriculados no ensino primário, ou seja, mais de 88% do número total de matriculados. Isto demonstra que a maior parcela dos alunos que chegavam aos Aprendizados não era alfabetizada.

O curso primário era ministrado tendo em vista o ensino regular (profissional); isto é, o professor buscava, ao ensinar os conteúdos, atrelar a conhecimentos necessários a prática agrícola. Desta forma, procurava-se aproximar os conteúdos ao cotidiano dos alunos.

As disciplinas trabalhadas no primeiro e segundo anos do curso de adaptação, tomando como exemplo o AA de Barbacena, eram português, aritmética, geografia e geometria. Já no terceiro ano, o número de disciplinas sofria um acréscimo sensível, com a inserção da Chorografia do Brasil, História do Brasil, Instrução Moral e Cívica, Geografia

Econômica, Noções de Química, Noções de Física, Noções de Zoologia e Noções de Botânica.

No último ano, os alunos já iriam se ambientando com disciplinas que seriam fundamentais no curso regular, como Física, Química, Botânica e Zoologia. Ao contrário do que poderia se pensar, mesmo com o acréscimo substancial de disciplinas e a complexificação das atividades, o terceiro ano não contava com o maior número de reprovações. O maior número de reprovados estava no primeiro e segundo anos. No ano de 1927, por exemplo, dos sete alunos que se submeteram a exame no primeiro ano do curso primário do AA de Barbacena, três foram reprovados; no segundo ano, dos 36 inscritos, 23 reprovaram, enquanto no terceiro ano foram sete reprovados, num total de 24 alunos.

Diferentemente do que ocorria no AA de Barbacena, o curso primário do AA de São Luiz das Missões, no nível superior (terceiro ano) em substituição à geometria, entrava a disciplina desenho, e já no nível médio (segundo ano) os alunos cursavam as disciplinas História do Brasil, Botânica e Cosmografia. Apesar de algumas diferenças na organização curricular do curso primário, todos os Aprendizados eram idênticos num ponto: a escassez de alunos no curso regular (profissional).

Em virtude da baixa frequência nos cursos regulares dos Aprendizados, fosse em função da baixa escolarização da clientela ou do número de reprovações e desistências no curso primário, todos os Aprendizados colocavam os alunos em ocupações ligadas às atividades produtivas (oficinas, práticas agrícolas, indústrias rurais, etc.) dos estabelecimentos, independentemente de frequentarem ou não o curso profissionalizante.

Dessa forma, os alunos que se encontravam no curso primário participavam de mais trabalhos práticos do que os do curso regular. No caso do AA de Barbacena, em 1915, a quantidade de trabalhos práticos executados pelos alunos do curso primário foi muito maior do que os do curso regular:

QUADRO 18 - TRABALHOS PRÁTICOS REALIZADOS PELOS ALUNOS DO AA DE BARBACENA EM 1915

Mês	Curso Regular	Curso Primário	Total
Janeiro	10	26	36
Fevereiro	6	21	27
Março	4	19	23
Abril	4	20	24
Mai	4	17	21
Julho	7	9	16
Agosto	7	18	25
Setembro	6	21	27
Outubro	6	21	27
Novembro	6	19	25
Dezembro	6	18	24

Fonte: BRASIL-RMAIC, 1915, p. 8.

O fato de não haver registros no mês de junho é que nesse Aprendizado as férias ocorriam exatamente neste mês, havendo inclusive a realização dos exames para a mudança de série. Em outros Aprendizados, como o AA de Barreiras, as férias ocorriam entre julho e agosto, meses em que as lavouras da região encontravam-se estacionárias. A não adoção de um calendário único, como dito anteriormente, atendia à legislação que criou os Aprendizados Agrícolas, no que dizia respeito a organizar as atividades dos estabelecimentos observando-se as peculiaridades regionais.

Ainda no tocante à participação dos alunos do curso primário em atividades práticas ligadas ao cotidiano do estabelecimento, o relatório ministerial de 1926 informa que no AA de Satuba adotava-se o seguinte:

Nos dias úteis os alunos tomaram parte, como de costume, em todos os trabalhos e serviços do estabelecimento, durante três horas pela manhã e duas à tarde, não só nas oficinas de ferraria, carpintaria e cerâmica, como na horta, pomar, jardim, viveiros de plantas, lavouras, beneficiamento dos produtos agrícolas, cozinha e asseio do edifício principal e suas dependências (BRASIL-RMAIC, 1926, p. 103).

Sendo assim, independentemente de estarem ou não no curso regular, os alunos tinham contato com as modernas técnicas agrícolas pela participação diária nas atividades de campo. Participavam, também, de todos os trabalhos vinculados ao cotidiano do estabelecimento, zelando pelo asseio, pela manutenção e pelos cuidados com a própria alimentação.

Tal procedimento adotado por todos os Aprendizados fazia com que os alunos que passavam pelas instituições incutissem, mesmo que de forma embrionária, o discurso do moderno em oposição ao tradicional e o do científico em oposição ao senso comum. Esta era mais uma marca do processo civilizatório impetrado nos Aprendizados Agrícolas que não

somente buscava a mudança nos hábitos de se relacionar com a terra, ou seja, a forma de agir, mas também alterava a forma de pensar dos indivíduos, respondendo, no dizer elisiano, ao processo de psicogênese.

Os cuidados com o estabelecimento, com a higiene dos espaços e do próprio corpo, com a participação no preparo da própria alimentação, estavam de acordo com o pensamento pragmatista, sobretudo com um dos seus princípios basilares, que era o autogoverno. O mesmo pode ser dito da iniciativa de ceder lotes de terra para os alunos, a fim de que estes pudessem desenvolver as suas próprias culturas, convivendo com as dificuldades, superando-as a partir de sua própria iniciativa.

Para que os alunos pudessem desenvolver o autogoverno, era necessário dar-lhes o “ferramental”, ou seja, o conhecimento técnico-científico para que eles, através da prática de procedimentos racionais de trato com a terra, pudessem realizar as suas ações de forma “correta”. Desta forma, aos alunos não eram dados simplesmente os conceitos, mas sim se fazia com que aplicassem tais conceitos, seguindo a mesma lógica do pensamento pragmático-instrumentalista de Dewey, segundo o qual:

Para ser capaz de atribuir um significado aos conceitos, uma pessoa deve ser capaz de aplicá-los à existência. Ora, é por meio da ação que essa aplicação é tornada possível. E a modificação da existência que resulta dessa aplicação constitui o verdadeiro significado dos conceitos (DEWEY, 2008, p. 120).

Seguindo essa lógica, estando no curso primário ou no regular, a maior carga de atividades realizadas pelos alunos estava relacionada a práticas pedagógico-produtivas, nos trabalhos agrícolas, nas indústrias rurais, nas oficinas (ferraria, marcenaria, couro, etc.), na seção de zootecnia, dentre outras, ou seja, na execução de atividades técnico-agrícolas, sustentadas em conceitos estabelecidos pelas ciências agrícolas.

No tocante às atividades pedagógico-produtivas, destacavam-se a horticultura e a fruticultura. Na horticultura eram muitas as culturas desenvolvidas: ervilha, couve, repolho, feijão, espargos, beterraba, rabanete, cenoura, cebola, couve-flor, pimentão doce, alface, cebolinha, jiló, quiabo, berinjela, alho, alcachofra, almeirão, pimenta, aipo, tomate, acelga, pepino, mandioca, batata, batata-doce, dentre outras. Quase toda a produção proveniente da horticultura era consumida nas instituições, e raramente havia excedente para ser vendido. Desta forma, os alunos participavam da escolha das sementes, passando pelo preparo da terra, dos canteiros, da sementeira, pelos cuidados diários de capina, adubação, aplicação de remédios para erradicação de formigas, na colheita e, finalmente, no preparo dos alimentos para o próprio consumo.

Na fruticultura o trabalho não era muito diferente, acrescentando-se os cuidados com a poda das árvores, as técnicas de enxertia, a irrigação, a transplantação e controle de pragas próprias a cada tipo de cultura, com aplicação de fungicidas, formicidas e adubos químicos, visando a uma maior produtividade. Com relação aos tipos de frutíferas plantadas pelos Aprendizados, eram de grande variedade: mangueiras, cajueiros, amendoeiras, laranjeiras, ameixeiras, dentre outras. Alguns Aprendizados destacavam-se devido à produtividade de algumas de suas frutíferas, a exemplo da banana no AA da Bahia e da uva nos AAs de Juazeiro e de Barbacena. Destacava-se ainda a produção de manga no AA de Juazeiro e de ameixa no AA de Barbacena.

Alguns AAs realizavam experiências, como no caso do AA da Bahia, que plantou, no ano de 1919, videiras e trigo, não obtendo qualquer resultado; ou seja, não houve produção, isto, segundo o responsável, devido ao clima e ao solo no caso da videira e à má qualidade da semente em relação ao trigo. Assim como o seu congênere baiano, o AA de Barbacena também realizou experiências que não foram bem sucedidas, como a importação de frutíferas dos Estados Unidos que tiveram dificuldades de aclimação. Outro Aprendizado, o de Juazeiro, não obteve resultados positivos com as culturas da cana-de-açúcar e a amoreira. Estas experiências eram realizadas em áreas pequenas, buscando verificar a capacidade de adaptação daquela cultura ao clima e ao solo da região.

Merece destaque o fato de o AA de Juazeiro tentar implementar uma cultura típica de regiões com climas mais frios, a da amoreira, que tinha por intuito não a produção de amoras, mas sim a utilização das folhas desta frutífera para alimentar o bicho-da-seda⁵⁷ (*bombyx mori*), vislumbrando o desenvolvimento da sericultura no estabelecimento.

Outra prática agrícola bastante executada nos estabelecimentos era a jardinocultura. Nesta se produziam flores e plantas ornamentais que serviam para embelezar os Aprendizados e produziam-se mudas e sementes para serem distribuídas aos agricultores da região. Os serviços de jardinagem em alguns Aprendizados mereceram especial atenção. Desta forma, o AA de Barbacena, na sua fase de constituição, contou com o auxílio do paisagista belga Arsene Putmans para a preparação dos seus jardins, que serviriam tanto como espaço para o aprendizado agrícola quanto para os momentos de recreio. Nesta mesma direção, o relatório ministerial de 1929 informava que no AA de Barreiras,

⁵⁷ O bicho-da-seda alimenta-se de folhas de amoreira ou ração, durante toda a sua fase de vida larvar. Ao fim de um período de pouco mais de um mês, a larva torna-se amarelada e começa a segregar um casulo onde se dará a metamorfose para a fase adulta. É esse casulo que é utilizado para a produção da seda (disponível em <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Bicho-da-seda>>, acesso em 30 de jul. 2009).

O jardim do Aprendizado vai sendo completamente reformado e ampliado pelo aditamento de um parque, estilo holandês, onde os alunos encontrarão conforto, recreio e, sobretudo, ensejo para o exercício de jardinagem e arboricultura (BRASIL-RMAIC, 1929, p. 35).

Esse talvez fosse um dos únicos espaços dos Aprendizados que serviram tanto para a formação técnico-profissional quanto para o lazer dos alunos. Constituíam-se, ainda, como um “cartão de visita” dos estabelecimentos, pois se situava à frente do prédio central, recebendo, desta forma, cuidados especiais para causar “boa impressão” àqueles que visitavam os Aprendizados.

Tanto era assim, que mesmo a enchente de 1926 tendo destruído boa parte das culturas do AA de Juazeiro, a qual deixou o pomar em péssima situação, asseverava o relatório ministerial de 1927 que os jardins encontravam-se em excelente estado:

Apresentam, ao contrário, os jardins do Aprendizado, excelente aspecto, sendo aproveitados nos trabalhos de enxertia, limpeza, poda e asseio das plantas e canteiros os próprios alunos sob a direção de um dos funcionários do estabelecimento. É grande a colheita de rosas, dalias e outras flores finas, cujas mudas são muito procuradas pelos habitantes da cidade (BRASIL-RMAIC, 1927, p. 43).

Os trabalhos de jardinocultura não eram dos principais realizados nos Aprendizados, os quais tinham uma função mais estética do que de formação profissional; contudo eram fundamentais para difundir a “boa imagem” das instituições. E, ainda, no caso do AA de Barbacena, era grande o número de cultivadores de rosas na região, tanto que atualmente o município é conhecido como “cidade das rosas”. Neste sentido, dentre os Aprendizados, o de Barbacena destacava-se no cultivo de diferentes espécies de flores e plantas ornamentais, tais como cravos, rosas, estrela do norte, violeta, angélica, palmas, crisântemo, dália, dentre outras.

Somados à diversificação de atividades agrícolas realizadas na horticultura, fruticultura e jardinocultura, havia aqueles destinados às principais culturas dos estabelecimentos; ou seja, àquelas atividades que proporcionavam renda aos Aprendizados. Desta forma, o Aprendizado da Bahia realizava experiências com o fumo a fim de verificar qual variedade proporcionaria maior rentabilidade. Para tanto, foram escolhidas dois tipos: o fumo baiano (*nicotiana macrophylla*) e o fumo cubano (*nicotiana tabacum*), colocando-se os alunos para executar tal tarefa:

Para que os alunos tivessem uma idéia exata da melhor variedade de fumo e pudessem, assim, preferi-la em caso de exploração industrial, tiveram

distribuição por turmas os serviços de corte, pesada e tratamento das folhas colhidas (BRASIL-RMAIC, 1922, p. 44).

Após a realização dessa atividade, os alunos aprenderam, através de sua própria experiência, seguindo os preceitos do método intuitivo, que o fumo baiano possuía, aproximadamente, 36,95% a mais em peso de matéria-prima pronta para consumo do que o fumo cubano, com igual número de plantas e menor quantidade de folhas, o que revelava a melhor qualidade do produto.

O AA de Satuba cultivava diversos tipos de cana-de-açúcar, buscando verificar aquelas que melhor se adaptavam ao solo da região e, também, que produzissem a maior quantidade de sacarose. Outros Aprendizados, o de Barbacena e o de Juazeiro, envidavam esforços para o desenvolvimento da viticultura. Nesta direção, o AA de Juazeiro buscava adaptar as técnicas agrícolas conhecidas às peculiaridades de solo e clima da região:

O vinhedo continua a ser desenvolvido, adotando-se o sistema de latadas⁵⁸ como mais conveniente meio; assim se modificam os efeitos prejudiciais da irradiação, quase ininterrupta, e se consegue reter melhor a umidade do solo (BRASIL-RMAIC, 1927, p. 43).

A despeito das diferenças nos tipos de culturas desenvolvidas, os Aprendizados tinham, em comum, problemas com abastecimento de água, sendo que cada um resolvia a seu modo, contando com a participação dos alunos na manutenção do sistema de abastecimento, principalmente naquele que era utilizado para irrigar as plantações.

O AA de Satuba, por exemplo, no ano de 1913, perfurou dois poços artesianos e cacimbas, para captar a água que seria utilizada no abastecimento da instituição e na irrigação sistemática das culturas (BRASIL-RMAIC, 1913). O AA de Guimarães, no mesmo ano, procedeu da seguinte forma:

A água destinada ao abastecimento do Aprendizado e a irrigação das culturas será fornecida por uma bomba de alta pressão, com a capacidade de 500 litros por hora, montada à margem do riacho Capitua, e por um moinho de vento, à margem do riacho Paquetá, tendo-se adquirido todo o material necessário a essas instalações (BRASIL-RMAIC, 1913, p. 18).

⁵⁸ O sistema de condução latada é também chamado de pérgola e caramanchão, sendo o mais popular no Brasil, onde as plantas nem seus galhos e a plantação parece um conjunto de latas. O dossel vegetativo é horizontal, e a poda seca é mista ou em cordão esporonado. A zona de produção da uva situa-se a aproximadamente 1,80 metro do solo. (disponível em <www.cnpuv.embrapa.br>, acesso em 30 de jul. 2009).

No caso do AA de São Luiz das Missões, a resolução do problema passou pela construção de um algibe⁵⁹, com capacidade superior a 150 pipas, a fim de servir de reservatório para as águas da chuva. O AA de Barbacena instalou uma caixa d'água de 42.000 litros somente para irrigar os gramados do parque que circundavam os edifícios da instituição. Já no AA de Juazeiro a solução obtida causava um grande dispêndio financeiro para a instituição:

O problema da irrigação constitui não pequena preocupação para a diretoria do Aprendizado, pois a conservação dos pomares, vinhedo, etc., depende da água, que se transporta de uma distância de quase 600 metros, gastando-se como combustível, diariamente, dois metros cúbicos de lenha verde, que, a 6\$ cada um, elevam sobremaneira a despesa (BRASIL-RMAIC, 1924, p. 212-213).

Para auxiliar na montagem e manutenção da irrigação das culturas dos Aprendizados, havia a participação direta dos alunos, sobretudo dos que faziam parte do curso regular. Eles ainda realizavam serviços de drenagem e de levantamento topográfico com o intuito de preparar a terra para receber as diferentes culturas.

Outra tarefa realizada pelos alunos que tinham como intuito auxiliar o desenvolvimento das atividades agrícolas dos Aprendizados era o acompanhamento dos trabalhos desenvolvidos nos postos meteorológicos localizados em alguns desses estabelecimentos. O AA de Satuba, por exemplo, desde 1913, possuía uma instalação desse tipo, estando de acordo com as instruções da Diretoria de Meteorologia e Astronomia. Um ano antes da instituição alagoana, o AA de Barbacena criou este serviço:

A estação meteorológica, instalada em abril de 1912, iniciou os seus trabalhos em julho do mesmo ano sem interrupção, notando-se muita pontualidade e exatidão nas observações realizadas, cujos resumos, além de divulgados ali, são mensalmente enviados à Diretoria de Meteorologia (BRASIL-RMAIC, 1914, p. 11).

Outros estabelecimentos, como o AA de São Luiz das Missões, utilizavam-se de trabalhos desenvolvidos por outras instituições, neste caso específico da Escola de Engenharia de Porto Alegre. Contudo, no ano de 1916, o relatório ministerial chamava atenção para a falta de um posto meteorológico na sede da instituição, o que dificultava o andamento das experiências agrícolas.

A função do posto meteorológico era analisar a precipitação (índice pluviométrico), a temperatura e insolação. A partir de 1920, alguns postos meteorológicos começaram a medir a

⁵⁹ **Algibe**, reservatório de água proveniente da chuva ou derivada de algum rio; cisterna; arca de água (disponível em <<http://michaelis.uol.com.br>>, acesso em 30 de jul. 2009).

velocidade do vento, a umidade relativa do ar e a pressão atmosférica. Todos estes acompanhamentos eram fundamentais para se saber a melhor época de se plantar determinada cultura e a possibilidade de aclimação de outras.

Ao terem contato com os trabalhos dos postos meteorológicos, os alunos compreenderiam a importância de utilizar os conhecimentos científicos para se obterem os melhores resultados possíveis nas suas plantações. Desta forma, o dia certo para plantar e colher deixaria de ser um ato baseado nas tradições religiosas, como a plantação de milho no dia de São José, para ser um ato racional, científico.

Outros espaços importantes no trabalho de introjeção do discurso científico nos alunos eram os laboratórios de química e física, onde se procedia a diversos trabalhos práticos voltados para o melhor desenvolvimento das atividades agrícolas. Contudo, apesar de obrigatório pela lei que criou os Aprendizados, algumas instituições não dispunham de tais espaços; eram os casos do AA de São Luiz das Missões e do AA do Acre. Neste último, o responsável pela instituição asseverava que: “a falta de gabinetes de física e química, devidamente instalados, dificulta muito aos professores as suas exposições, que, sem a demonstração prática, não podem dar resultados aproveitáveis” (BRASIL-RMAIC, 1927, p. 40).

Essa situação prejudicava o desenvolvimento e a aplicação do método intuitivo, isto é, do aprendizado pela experiência, pela ação, através das coisas e não sobre as coisas. Outros espaços que contribuía para tal direcionamento eram os museus agrícolas, que subsidiavam as aulas de história natural e botânica, apenas para citar alguns exemplos.

Alguns estabelecimentos também não dispunham de tais estruturas, mas mesmo assim tentavam preencher esta lacuna explorando a área do próprio Aprendizado e do seu entorno. O AA do Acre, por exemplo, apesar de não possuir um museu agrícola, buscava utilizar sua área para efetuar a demonstração aos seus alunos, utilizando-se do método intuitivo e da lição de coisas para buscar os melhores resultados no tocante à aprendizagem dos alunos. Neste sentido, as aulas desse Aprendizado eram conduzidas da seguinte forma:

As de história natural, principalmente botânica, foram bem assimiladas, pela facilidade do ensino intuitivo, feito no próprio campo e nas matas do Aprendizado. As de lição de coisas foram dadas aos alunos do curso preparatório, visando sobretudo explicar-lhes os fenômenos meteorológicos e o que mais se relaciona com a agricultura em geral e com o meio agrícola do Acre em particular (BRASIL-RMAIC, 1927, p. 40).

Essa forma de conduzir as aulas, com a adoção do método intuitivo e de sua forma vulgarizada, as lições de coisas, não era um privilégio do AA do Acre. Nos relatórios

ministeriais encontram-se várias passagens sobre a utilização do ensino intuitivo nas outras instituições congêneres, demonstrando que, com relação ao método de ensino, tais instituições seguiam o que de mais moderno era utilizado nos centros urbanos, principalmente nos Grupos Escolares. Diante disto, a ideia que se difundiu ao longo dos anos de um atraso do campo em relação aos centros urbanos, atraso que era, sobretudo, econômico, mas que passava também pela mentalidade, deve ser matizada, principalmente se observarmos os processos de ensino utilizados em ambos os espaços.

Outra seção em que havia bastante atividade era a de zootecnia, através da qual os alunos eram iniciados nas práticas adequadas de tratamento dos animais, zelando pela condição de higiene, pela alimentação, pelo controle de doenças e, principalmente, sobre a produção. Os animais serviam como alimento, de matéria-prima para a oficina de couro, de força motriz para a aragem da terra e para transporte de materiais e, sobretudo, para comercialização e melhoramento genético das raças da circunvizinhança.

Com relação ao objetivo de melhoramento das raças dos animais da região, merecem destaque os trabalhos desenvolvidos pelos AAs de Satuba e de São Luiz das Missões. Este último, no ano de 1917, relata:

O touro Red-Polled tem dado, com vacas de $\frac{1}{4}$ e $\frac{1}{2}$ sangue Zebu, produtos de fácil engorda, resistentes às enfermidades, ótimos para o trabalho e excelentes para leite, explicando-se assim sua fácil aceitação pelos criadores e a sua grande dispersão pelo município (BRASIL-RMAIC, 1917, p. 30).

Um animal com essas características, ou seja, alta produtividade leiteira, resistente às doenças e próprio para o trabalho, despertava grande interesse nos produtores locais, haja vista que eram comuns as enfermidades tornarem emprestáveis os animais, tanto para a produção quanto para o trabalho.

A suscetibilidade às doenças não atingia somente os bovinos; tanto é assim que são vários os registros nos Aprendizados de perda de suínos e aves devido ao acometimento de enfermidades. E esta era uma das principais atividades dos alunos, a de detectar animais com possíveis enfermidades, separando-os dos demais para que não comprometessem todo o rebanho.

Os Aprendizados dispunham de grande variedade de animais, fazendo com que os alunos mantivessem contanto com produções que não eram comuns na região. Os reprodutores eram separados dos demais, servindo, como já dito, para melhorar a genética dos animais da região. No AA de São Luiz das Missões, no ano de 1917, havia seis animais para tal fim, sendo um garanhão, um jumento, dois touros e dois porcos.

Todos os Aprendizados possuíam animais para fins de reprodução, para trabalhos dentro do estabelecimento e para produção e consumo dos estabelecimentos. A seção zootécnica era formada, principalmente, por bovinos, equinos, asininos, ovinos, caprinos e galináceos. Contudo, alguns Aprendizados desenvolviam outras atividades, a exemplo dos de Barreiras e Satuba que criavam patos e pombos na parte destinada às aves. Este último estabelecimento dispunha da seção zootécnica mais desenvolvida, possuindo, no ano de 1923, um total de 248 animais:

No Aprendizado existem os seguintes animais: bovinos – 15 bois de tração, 17 vacas, um touro, um garrote, sete bezerros e 12 bezerras com $\frac{1}{4}$ de sangue da raça Schwitz, um touro, duas novilhas e uma vaca com $\frac{7}{8}$ de sangue da raça holandesa; eqüinos – um cavalo de tração, dois garanhões, sete éguas, seis potros com $\frac{1}{2}$ sangue da raça árabe, uma égua e nove potros com $\frac{1}{4}$ de sangue da mesma raça, um garanhão, três éguas e dois potros com $\frac{1}{2}$ sangue da raça Percheron, sete potros e uma potranca com $\frac{1}{4}$ de sangue da mesma raça; muares – um burro e duas mulas de tração; ovinos – três carneiros e 17 ovelhas, com $\frac{1}{2}$ sangue da raça Romney-Marsh; aves – 67 galináceos das raças Orpington branca e amarela, Leghorn branca, Plymouth-Rock, carijó e Rhod Island Red, três casais de marreco Pekin e 55 casais de pombos (BRASIL-RMAIC, 1923, p. 68).

Algumas das atividades desenvolvidas na seção de zootecnia serviam de matéria-prima para outro importante componente da formação profissional dos Aprendizados: as indústrias-rurais. Um exemplo disto era a extração do leite, que servia tanto para o consumo interno, nas refeições dos estabelecimentos, quanto para a produção de queijo e manteiga, na seção de indústrias agrícolas.

Outra atividade desenvolvida na seção de zootecnia que contava com a participação direta dos alunos e que tinha sua produção totalmente voltada para as indústrias agrícolas era a apicultura. Neste sentido, merece destaque o AA de Satuba, que desenvolvia um trabalho sistemático, buscando uma maior produtividade da cultura apícola. Contudo, às vezes, deparava-se com problemas da própria natureza, como a concorrência entre diferentes tipos de abelhas:

A terrível inimiga natural das abelhas italianas, a abelha ‘Arapuá’ que, desde a instalação do apiário, vem perseguindo e conseqüentemente enfraquecendo as poucas famílias que restavam, destruiu por completo a última colheita, apesar dos cuidados dispensados ao apiário (BRASIL-RMAIC, 1926, p. 104).

Além da matéria-prima advinda da seção de zootecnia, as indústrias rurais utilizavam-se, principalmente, de produtos provenientes das atividades agrícolas. Os serviços mais executados nas indústrias rurais dos Aprendizados eram o de descasque do arroz, debulha do

milho, descaroçamento do algodão e produção da farinha a partir da mandioca. O AA de Igarapé-açu, no ano de 1913, já possuía instalações para o beneficiamento de tais produtos. Estes serviços também eram muito requeridos pelos produtores locais, como visto anteriormente, gerando receita para as instituições.

Visando à comercialização dos gêneros produzidos nas indústrias rurais, algumas instituições, a exemplo do AA de Barreiras, distribuía-nos gratuitamente a autoridades e comerciantes com o intuito de divulgarem e testarem a qualidade destes:

Está sendo estudada, com grande interesse, a possibilidade de venda dos produtos que o Aprendizado já fabrica, nas seções de indústria, como sejam: queijos do tipo Gouda, cavalo, Prato, Parmezon e mineiro; goiabada, marmelada, doces cristalizados, vinho e vinagre de uva. Todos estes produtos já se tem fabricado e distribuídos a comerciantes e pessoas gradas dos municípios de Barreiras, Angical, Barra e Juazeiro, os quais têm dirigido cartas-atestados à Diretoria, aconselhando a fabricação em quantidade comercial dos referidos produtos (BRASIL-RMAIC, 1931, p. 168).

No caso do AA de Barbacena, esse serviço consolidou-se ao longo dos anos, transformando-se numa das principais atividades pedagógico-produtivas do estabelecimento; ou seja, nesta instituição a indústria rural era tão importante quanto os trabalhos agrícolas na formação profissional prestada. Destaca-se, neste sentido, a fábrica de conservas, na qual os alunos produziam geleias de diversos sabores, compotas, doces, marmeladas e sucos. Toda a produção desta fábrica de conservas tinha como matéria-prima as frutas colhidas no próprio Aprendizado.

A participação dos alunos nas indústrias rurais era extremamente significativa, pois eles poderiam ter contato com a cadeia produtiva agrícola participando de quase todo o processo, pois aplicavam os insumos (calcário, herbicidas, fungicidas, adubos, máquinas, implementos agrícolas, tecnologias), desenvolviam o papel de agricultores (plantando e colhendo), processavam os produtos (pré-beneficiando, beneficiando ou transformando os produtos *in natura*) e comercializavam esses produtos diretamente aos consumidores ou a outros comerciantes. Desta feita, como assevera o relatório ministerial de 1920 sobre o AA de Barbacena, “(...) os produtos da fábrica elaborados com o auxílio e assistência dos alunos, constituem utilíssima aula prática para os alunos (...)” (BRASIL-RMAIC, 1920, p. 183).

Da estrutura de ensino dos Aprendizados Agrícolas, ressalta-se a integração das suas atividades, pois as oficinas desempenhavam seus serviços visando a melhorias na estrutura das instituições e para o desenvolvimento das atividades pedagógico-produtivas. As atividades agrícolas tinham por fim precípua a formação profissional, funcionando como

práticas pedagógico-produtivas, mas serviam, também, para abastecer as instituições com alimentos, tanto para as pessoas quanto para os animais; para a comercialização, transformando-se em renda e de matéria-prima para as indústrias rurais. O mesmo pode ser dito dos animais da seção de zootecnia. Já as indústrias rurais, utilizando-se da matéria-prima das atividades agrícolas e da seção zootécnica, agregavam valor a estas, servindo, igualmente, para comercialização e consumo interno dos alunos e servidores.

Além das atividades desenvolvidas no ensino primário e no curso regular que envolviam práticas de agricultura, zootecnia e indústrias rurais, os Aprendizados contavam com aulas de ginástica e exercícios militares. Nos relatórios, porém, não foi encontrada qualquer referência ao tipo de ginástica praticada e sobre quais tipos de atividades eram realizadas nos exercícios militares. No entanto, posso inferir, a partir de outros trabalhos (VAGO, 2002; NERY, 2006; SANTANA, 2008), que o método ginástico mais utilizado durante as três primeiras décadas do século XX era o sueco, que consistia em movimentos simples ou compostos de tronco, membros e cabeça, buscando tornar o corpo flexível, corrigindo seus defeitos posturais, aumentando a força e a resistência, além de educar os órgãos responsáveis pela circulação e a respiração. Segundo Moreno (2003, p. 58), a finalidade do método sueco era “desenvolver a saúde, transformar o corpo humano num instrumento dócil e corajoso, sempre à disposição da vontade moral”.

Outro indício que leva a crer que o método utilizado era o sueco deve-se ao fato de que as únicas imagens encontradas dessa atividade em um Aprendizado referem-se ao estabelecimento de Juazeiro, no qual homens e mulheres, em turnos diferentes, participavam das aulas de ginástica sueca.



Figura 10 – Meninas em aula de Ginástica Sueca no AA de Juazeiro. Ano: 1920. Fonte: IGHB.

Quanto aos exercícios militares, estes se caracterizavam por evoluções, marchas e formações, trazendo para dentro dos Aprendizados o símbolo da disciplina, do ordenamento, respeito à hierarquia, dentre outros valores da instituição militar. Cabe lembrar que essa era uma atividade comum em colégios internos que atendiam a uma clientela marcadamente masculina. Merece ressaltar, ainda, o fato de que num primeiro momento foram os militares e as normalistas as responsáveis pela prática da educação física nas escolas.

O AA de Barbacena, no ano de 1928, além dessas práticas de educação física, desenvolvia atividades de escotismo. O Escotismo foi um movimento iniciado na Inglaterra pelo general inglês Robert Baden Powell, no ano de 1907, trazendo desde o princípio um direcionamento voltado para os jovens, servindo para passar-lhes valores éticos, baseados no espírito comunitário, no exercício da liberdade com responsabilidade e no aprimoramento da personalidade. O primeiro contato de brasileiros com o Escotismo ocorreu por parte de militares que se encontravam na Inglaterra em missões oficiais.

Segundo Nascimento (2008), o primeiro texto sobre escotismo publicado no Brasil foi escrito pelo tenente Eduardo Henrique Weaver, em 1909, o qual, junto com seus comandados, desembarcou no Rio de Janeiro em 1910 trazendo uniformes escoteiros e, meses depois, fundou o Centro de *Boys Scouts* do Brasil. Segundo Ana Clara Bortoleto Nery (2003), a primeira vez que se adotou o escotismo em uma escola pública foi em 1917, no Distrito Federal, ministrado por inspetores de ensino. Ainda de acordo com a autora, havia uma relação estreita entre o escotismo e as atividades desenvolvidas pela Liga de Defesa Nacional (LDN). No entanto, foi apenas no ano de 1920, quando da Reforma Sampaio Dória, no estado de São Paulo, que se regulamentou a prática escoteira como parte integrante do ensino, tendo como executores de tal tarefa os professores de ginástica das escolas normais e complementares. A imbricação entre os escoteiros e a instituição escolar foi largamente debatida durante toda a década de 1930 e início da década de 1940, como um meio de passarem-se os preceitos da instituição militar aos alunos (HORTA, 1994).

O pesquisador Jorge Carvalho do Nascimento (2008) afirma que as análises feitas sobre o Escotismo na historiografia brasileira observam-no como um movimento de militarização da infância, de natureza estritamente patriótica, cívico-militar, esquecendo-se de observá-lo como uma prática que incorporou valores, comportamentos e hábitos centrados na ideia do autogoverno.

Esse autor entende o Escotismo como parte da Pedagogia Ativa, presente no cenário das reformas educacionais que ocorreram em diferentes países europeus e americanos nas primeiras décadas do século XX. Assevera, também, que apesar de fundado por um general

inglês, o Escotismo trazia impregnados preceitos do Pragmatismo norte-americano que, também, como dito em capítulo anterior, fazia parte da concepção dos Aprendizados Agrícolas Federais. Sendo assim, alude Nascimento (2008):

Os elementos pragmatistas presentes no discurso do *lord* Baden-Powell permitiram que este propusesse a interação da pessoa em seu meio ambiente. A educação oferecida pelo movimento escoteiro, com o seu modo de ensinar, permitia que tudo fosse dirigido para o indivíduo, para a competência, com o objetivo de formar homens e mulheres capazes de criar e fazer coisas e não apenas de repeti-las (p. 205).

Tais valores educativos presentes na Pedagogia do Escotismo também podiam ser vistos nos Aprendizados, pois nestes estabelecimentos visava-se à aquisição de competências técnico-científicas para um melhor aproveitamento da terra e de tudo que estivesse relacionado a ela. Buscava-se nos Aprendizados, assim como no Escotismo, a formação de um “novo homem”, um homem de ação.

Com relação especificamente à adoção do Escotismo no AA de Barbacena no ano de 1928, ela está coadunado com a reforma educacional estabelecida por Francisco Campos, secretário do Interior do governo de Antônio Carlos, propondo a criação de Grupos Escoteiros junto aos Grupos Escolares (NASCIMENTO, 2008). Tal política ganhou evidência entre os anos de 1926 a 1930, tendo concorrido, para tanto, o trabalho desenvolvido por Antônio Pereira da Silva, que percorreu o interior mineiro fundando grupos de escoteiros, chegando a Barbacena do ano de 1927, onde fundou um desses grupos e a Associação Barbacense de Escoteiros.

Nesse sentido, a adoção do Escotismo no AA de Barbacena no ano de 1928 estava em sintonia com a política adotada em todo o estado de Minas Gerais e que havia sido implementada naquele município no ano anterior.

Versando sobre a incompatibilidade dos preceitos do Escotismo como prática de militarização da juventude, Nascimento (2008) estabelece a seguinte conclusão sobre o que chamou de Escotismo Escolar ou de Estado:

Muitas vezes, a Pedagogia do Escotismo foi assumida por profissionais da Educação como prática escolar, contrariando o seu caráter de Educação extra-escolar. Contudo, mesmo quando utilizado por profissionais da Educação, o Escotismo era empregado com o objetivo predominante de promover a formação moral para a cidadania e apenas secundariamente para promover a Educação Física, o que distancia o movimento do objetivo proclamado por alguns pesquisadores de ser o Escotismo prática de militarização da juventude (p. 334).

Após a reformulação na estrutura dos Aprendizados, a partir de 1934, a prática do Escotismo ainda fez parte do ambiente de algumas dessas instituições, a exemplo do AA de Sergipe.

O Escotismo, a ginástica e os exercícios militares configuravam-se como atividades complementares à formação prestada pelos Aprendizados, as quais deveriam contribuir para a transformação de hábitos, condutas, valores morais e fortalecimento corporal.

Essa “teia educacional” que compunha a formação prestada pelos Aprendizados, a qual englobava o ensino primário, as práticas agrícolas, zootécnicas, indústrias rurais, oficinas profissionais, ginástica, exercícios militares e Escotismo, criava um fator de diferenciação para aqueles que frequentavam esses estabelecimentos, ampliando-lhes o horizonte profissional, principalmente para aqueles que concluíam o curso de formação profissional.

Ao estabelecer tal afirmação, busco matizar a assertiva feita pela pesquisadora Sônia Regina de Mendonça, para a qual os AAs reforçavam o imobilismo social e atendiam apenas aos interesses dos grupos agrários dominantes:

A despeito de seu número reduzido, a importância dos Aprendizados residiu em difundir os princípios do ‘ensino agrícola’ enquanto instrumentos do poder, material e simbólico, dos grupos dominantes agrários sobre o trabalhador rural, uma vez que, colocando à porta do *rurícola* um saber presidido pela noção de ‘progresso’, naturalizava-se tanto a oposição entre uma agricultura ‘moderna’ e outra ‘arcaica’, quanto à subordinação desta à primeira, ambas despidas de conteúdo de classe. Ademais, os Aprendizados mantinham seus internos numa imobilidade própria a *viveiros de mão-de-obra*, onde os fazendeiros da vizinhança recrutavam gratuitamente equipes para tarefas sazonais em suas propriedades (MENDONÇA, 2006, p. 4-5).

Ao concluir o curso regular, os alunos recebiam uma certificação que variava, a depender do estabelecimento. No AA de Barbacena era o de chefe de culturas; no AA de Juazeiro era o curso especial de agronomia. Contudo, na maioria dos AAs, os alunos recebiam a certificação de capacidade prática em trabalhos agrícolas. Contudo, eram poucos os alunos que concluíam os estudos. Como citado anteriormente, somente o AA de Barbacena, no ano de 1927, conseguiu formar uma turma com dois dígitos de alunos, 11 no total.

A dificuldade em se concluir os estudos dava à certificação um significado ainda maior, aumentando, com isso, o grau de diferenciação entre os certificados, portadores de conhecimentos técnico-científicos e os não-certificados, possuidores de práticas tradicionais, a-científicas. A conclusão dos estudos nos AAs possibilitava, ainda, a continuidade dos estudos ou o emprego em instituições ligadas ao MAIC, conforme estabelecido em lei. Nesta

direção, os alunos que concluíram o curso profissional nos anos de 1930 e 1931 no AA de Barbacena tiveram o seguinte destino:

Em junho de 1930, terminaram o Curso Profissional ou de Chefe de Culturas seis alunos, dos quais apenas 1, obteve o diploma de Chefe de Culturas, e 5 o certificado de capacidade prática em trabalhos agrícolas. Destes últimos, 3 acham-se empregados na lavoura particular; 1 servindo no Aprendizado, na qualidade de chefe de turma de alunos para os trabalhos de campo; 1, continuando os seus estudos profissionais fora do estabelecimento e 1 dirigindo uma fazenda de sua propriedade.

Em junho de 1931, terminaram o mesmo Curso acima referido, 9 alunos, dos quais 2 obtiveram o diploma de Chefe de Culturas e, 7, o certificado de capacidade prática em trabalhos agrícolas. Destes últimos, 5 trabalham por conta própria ou de particulares, empregando os conhecimentos obtidos no Aprendizado; 1 serve no Aprendizado Agrícola de Barreiras, Ba., na qualidade de pomicultor e 1 dirige uma fábrica de laticínios no município de Palmira, M.G. Os dois alunos diplomados como Chefes de Culturas estão fazendo o curso de Agronomia (BRASIL-RMA, 1931, p. 163-164).

Havia alunos oriundos de diversos Aprendizados atuando nas mais diversificadas funções agrícolas, em diferentes estados e repartições públicas federais, tais como a Inspetoria Agrícola do 10º Distrito, situada no estado de Sergipe; no Serviço do Algodão do estado da Bahia, no Serviço de Inspeção e Fomento Agrícola do estado da Paraíba, na Secretaria de Agricultura do estado do Espírito Santo, dentre outros.

Era comum os alunos serem aproveitados no próprio estabelecimento a fim de servirem de exemplos para os demais, estimulando os demais alunos para que estes almejassem chegar à mesma situação. A colocação de egressos como funcionários do Aprendizado representava um símbolo do que o ensino ministrado no estabelecimento poderia fazer pelos alunos, servindo, de certa forma, como um instrumento de ascensão social.

O estímulo dado pelo governo federal à aquisição de terras pelos egressos dos estabelecimentos também servia como motivador para que os alunos concluíssem o curso regular. Como previsto na legislação do ensino agrícola, os alunos oriundos de instituições de ensino agrícola teriam prioridade na aquisição de terras públicas. Isto fez com que muitos egressos adquirissem sua própria terra, tornando-se pequenos agricultores.

Todos esses “benefícios” para aqueles que concluíssem o curso profissionalizante dos Aprendizados Agrícolas faziam com que a procura por matrículas nos estabelecimentos fosse crescente. Contudo, por falta de estrutura para receber um contingente maior de alunos, muitos não eram atendidos em sua solicitação. As perspectivas advindas da formação prestada pelos Aprendizados eram boas, tanto para os alunos, pelos motivos já antes elencados, quanto

para o governo, que via nesta política a possibilidade de fixação do homem no campo, fazendo com que diminuísse o fluxo de imigrantes para os centros urbanos.

Conforme já citado, o AA de Barbacena destaca-se no número de alunos formados em seu curso profissional. O quadro a seguir demonstra a colocação profissional de alguns dos egressos dessa instituição, do momento de sua criação até o ano de 1923:

QUADRO 19 - OCUPAÇÕES DOS EGRESSOS DO AA DE BARBACENA DE 1910 A 1923

Nome	Ocupação	Nome	Ocupação
Ramiro J. do Conto	Mestre da marcenaria do Aprendizado	Lafayette P. da Silva	Chefe de turma no Aprendizado
José Gonçalves T. Júnior	Chefe de turma do Aprendizado	Gastão da Cruz Mattos	Empregado no comércio
Arthur Claro	''	Loth Alves Fernandes	Agricultor
José Ferreira Lima	Agricultor	João Venino Serra	Empregado na lavoura
Pedro Afonso de A. Chagas	''	José Nogueira da S. Reis	Agricultor
Antonio Estrela de Waterloo	Empregado na fazenda Gameleira	Eugênio Luiz Ferreti	Administrador de fazenda
José H. de Albuquerque	Arador do MAIC	Alencar A. de A. Maia	''
Aderbal de S. Soares	Empregado no comércio	Antonio Baptista Guimarães	Chefe em uma fábrica de doces
Julio Antunes Prates	Agricultor	Antônio José Fernandes	Carpinteiro
Francisco Antunes Prates	''	José G. de Albuquerque	Agricultor
João Raymundo de Andrade	Administrador de fazenda	Oswaldo Ribeiro do Nascimento	Empregado no comércio
Ovídio de Rezende Alvim	Agrônomo	Custódio C. de Azevedo	Arador do MAIC
Pedro Pereira de Oliveira	Comerciante	Nelson C. de Alvarenga	Agricultor
Celso Mendes	''	Gabriel Dias de Oliveira	Empregado na lavoura
José Augusto Rocha	Arador do MAIC	Flaminio Antunes Prates	Agricultor
Astrogildo J. da Conceição	Auxiliar agrônomo	Raul Leite de Oliveira	Operário ferreiro
Aloisio de A. Ribeiro	''	Generino Gorini	''
Joaquim de Araújo Ribeiro	Negociante	Henrique P. de Souza	Arador numa fazenda
Demosthenes Flores	''	Hemeterio L. de Oliveira	''
José Dias da Costa	''	Orozimbo D. de Oliveira	''
Edmar de Q. Menezes	Arador do MAIC	José Coutinho de Souza	Arador do MAIC
Renato Pedrosa	Empregado do Horto Florestal	Lauro de Castro Lopes	Chefe de turma do Aprendizado
Antonio Baptista da Silva	Jardineiro horticultor	Joaquim F. Mendes	''
Jorge Gentil Pereira	Agricultor	Sebastião V. dos Reis	Agricultor
Benedicto F. da Silva	Arador do MAIC		

Fonte: BRASIL-RMAIC, 1923, p. 65.

Observando o quadro anterior, percebe-se que a maioria dos egressos desse Aprendizado, 11 no total, adquiriram sua própria terra, tornando-se pequenos agricultores. Isto, de certa forma, relativiza algumas análises realizadas sobre os Aprendizados como “viveiros de mão-de-obra”, pois, ao adquirir a sua própria terra, tornavam-se “donos” da sua própria força de trabalho. O estímulo à aquisição de terras pelos egressos também pode ser

analisado como um reflexo dos ideais pragmatistas, que constituíam o ensino desses estabelecimentos, ou seja, a busca do autogoverno, da autoiniciativa.

Todavia, é significativo o número de egressos empregados em fazendas ou indústrias agrícolas, 10 no total. Ressalta-se, entretanto, que deste total, três desempenhavam função de destaque em seus empregos, sendo dois administradores da fazenda e um chefe em uma fábrica de doces, o que ratifica que os conhecimentos adquiridos nos Aprendizados constituíam-se como um fator de diferenciação profissional.

Não obstante a importância dos Aprendizados na qualificação técnica dos trabalhadores agrícolas, tais instituições perderam espaço no desenvolvimento das políticas de ensino agrícola primário a partir do momento da criação de outra rede que cuidava de tal ramo do ensino, os Patronatos Agrícolas. Buscarei demonstrar a seguir as características destes estabelecimentos, suas aproximações e distanciamentos com os Aprendizados e os motivos que levaram a seu declínio.

2.5. O rapto de Perséfone: a hegemonia dos Patronatos sobre os Aprendizados

Deméter está associada principalmente à história do rapto de Perséfone, sua filha com Zeus. Esta era tida como a personificação da beleza, sendo chamada de *Corê* (a garota). Certo dia, brincando em campos floridos com suas amigas, ao abaixar-se para admirar um narciso, a terra abriu-se, e Hades, o *hospedeiro de muitos*, que havia se apaixonado pela garota, levou-a para os seus domínios. Tal feito contou com a conivência de Zeus. Alertada por um grito da filha, Deméter começou a procurá-la por todo o mundo, com um archote aceso em cada mão. Após nove dias e nove noites de busca encontrou Hécate, deusa da Lua e das noites sombrias, a qual diz ter ouvido Perséfone gritar, mas não vira quem a levava e a aconselha a procurar Hélio, deus do Sol, que tudo vê. Este revelou a identidade do raptor e a aquiescência de Zeus. Enfurecida, Deméter recusou-se a voltar ao Olimpo sem a filha querida e a exercer suas funções divinas (HISTÓRIA VIVA, 2008).

Enquanto isso, a terra tornou-se estéril e assim permanecia, pois sem a intervenção de Deméter nada do que era plantado crescia. Perturbada a ordem natural, Zeus teve que intervir junto a Hades para libertar Perséfone e aplacar a mãe enfurecida, mandando para tal fim o deus mensageiro, Hermes. Perséfone, entretanto, já desfrutara da hospitalidade de Hades, aceitando-o como marido e também a benesses de soberana absoluta de seu reino, recebendo o direito de ritos e oferendas dos humanos. Para confirmar que a jovem fosse obrigada a

voltar aos seus domínios, Hades induziu-a a comer uma romã, o que a associava permanentemente ao reino subterrâneo. Com a intervenção de Réia, mãe de Zeus e Deméter, a deusa da agricultura aceitou ver a filha somente em algumas épocas do ano, na primavera e no verão, sendo que no outono e inverno Perséfone estaria com Hades.

Perséfone, então, tornou-se esposa de Hades e rainha dos mortos; Deméter reassumiu suas tarefas divinas; e, a cada primavera, Perséfone deixava Hades e se reunia com a mãe, no Olimpo, para que nessa época a terra cultivada desse frutos.

Desde a Antiguidade esse mito era visto como uma alegoria: Perséfone era o grão semeado, colocado embaixo da terra para se desenvolver e despontar durante a primavera sob a forma de novos frutos.

Com essa alegoria, procuro demonstrar que após a criação dos Patronatos Agrícolas os Aprendizados ficaram secundarizados no que diz respeito ao ensino agrícola primário, configurando-se num período de “infertilidade” destas instituições, que viveram uma fase de estagnação até o ano de 1934.

Como dito, além dos Aprendizados Agrícolas, outra instituição assumiu, a partir da segunda década do século XX, a responsabilidade pela formação profissional agrícola em nível primário, os Patronatos⁶⁰ Agrícolas. Contudo, diferentemente do que se deu com os Aprendizados, a motivação para criação destes estabelecimentos adveio, principalmente, das discussões em torno do problema do menor abandonado e com problemas de ajustamento social, presente desde os oitocentos.

No limiar do século XIX não eram somente educadores e médicos que se preocupavam com a atenção destinada à infância desvalida. Outro grupo formado por juristas também agia de forma a intervir em um problema que só fazia ganhar maiores proporções com o processo de concentração da população nos centros urbanos. Segundo Marco Antonio Cabral dos Santos (2004), a criminalidade na cidade de São Paulo crescia à medida que aumentava a população da cidade; e um dos grupos que mais contribuía para isso era o dos menores de idade. Na visão daqueles juristas, “a solução para o problema passava não só pela escola como também pela fábrica, repousando na pedagogia do trabalho uma solução eficaz e ao mesmo tempo rentável para o problema da delinqüência infantil” (SANTOS, 2004, p. 220).

⁶⁰ Patronato é uma palavra que tem origem no latim, *patronatu*. Possui quatro diferentes significados na língua portuguesa, dois dos quais se aplicam aos estabelecimentos aqui citados, são eles: instituição de assistência, na qual se abrigam e educam menores, pensionato e estabelecimento público ou particular, que se destina a proporcionar aos liberados condicionais os meios necessários à sua readaptação à vida social (FERREIRA, 2002).

Era patente, desde o século XIX, a preocupação de médicos, educadores, juristas e administradores públicos com a infância, gerando iniciativas com o intuito de torná-la menos rebelde, dando-lhe melhores hábitos, inculcando valores, enfim civilizando-a. Esta preocupação adentrou o século XX, ganhando novos contornos, assumindo ora um tom mais assistencial, ora um aspecto mais educativo.

Em todo o país, ao longo das primeiras décadas do século XX, foram criados Abrigos, Asilos, Casas de Correção, Institutos, todos com a finalidade de prestar amparo às crianças, revestindo-se também de uma ótica corretiva/regeneradora, por meio da qual a instituição educacional deveria transformar não só as crianças, mas também a sociedade da qual estas faziam parte, passando-lhes hábitos e condutas que deveriam contrapor-se ao que elas aprendiam nas ruas e no próprio seio familiar de que provinham (CUNHA, 2003). Em estudo desenvolvido sobre o Instituto João Pinheiro, no estado de Minas Gerais, que funcionou nas primeiras décadas do século XX, o pesquisador Luciano Mendes de Faria Filho assevera que

a temática da incorporação dos ‘pobres’, dos trabalhadores, do povo à República será uma constante durante todo o período estudado. Ela é apresentada como uma das principais justificativas, ao lado da formação do trabalhador e do combate à criminalidade, párea a maioria das reformas na área da educação e dos diversos documentos referentes à assistência à criança abandonada (FARIA FILHO, 2001, p. 17).

Outros estabelecimentos que surgiram na segunda década dos novecentos foram os Patronatos Agrícolas, instituições que atrelavam assistência à infância, educação e trabalho agrícola. Os primeiros estabelecimentos desse tipo foram criados pelo decreto nº 12.893, de 28 de fevereiro de 1918. No estado de Minas Gerais criaram-se os Patronatos Visconde de Mauá e Pereira Lima; no estado de São Paulo, o Patronato Monção, e em Santa Catarina, o de Anitapolis. Surgiam nesse momento os quatro primeiros Patronatos Agrícolas Federais, que se espalhariam por diversos estados brasileiros ao longo de dezesseis anos, tendo em vista que em 1934 a rede de Patronatos Agrícolas foi desarticulada. Os Patronatos estavam vinculados a outras instituições agrícolas, procurando responder a uma melhor qualificação técnica em sua formação, bem como dar oportunidades de trabalho aos egressos do estabelecimento, conforme consta em seu decreto de criação:

Art. 1º - Fica autorizado o Ministro dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio a criar Postos Zootécnicos, Fazendas-Modelo de criação, Núcleos coloniais e em outros estabelecimentos do Ministério patronatos agrícolas destinados a ministrar, além da instrução primária e cívica, noções práticas

de agricultura, zootecnia e veterinária a menores desvalidos (BRASIL-RMAIC, 1918, p. 143).

No caso dos Aprendizados, não era muito diferente; no entanto, eles deveriam estar vinculados a outras instituições de ensino agrícola como, por exemplo, a Escola Superior de Agricultura e Medicina Veterinária (ESAMV), e as escolas médias ou teórico-práticas, como no caso da Escola Média Teórico-Prática de Agricultura situada no estado da Bahia (ARAÚJO, 2006).

Os Patronatos responderiam a um duplo aspecto: aquele voltado para o aprendizado de técnicas profissionais ligadas ao trabalho agropecuário e o destinado à regeneração das crianças, tendo por arcabouço um rigoroso código disciplinar. Em relatório ao presidente da república, o ministro da Agricultura, Indústria e Comércio atestava:

Em todos os centros populosos cresce, dia a dia, o sombrio exército de meninos abandonados, criminosos e malfeitores de amanhã, pejudando os tribunais, enchendo as cadeias, em vez de constituírem elementos computáveis da economia. Dar a mão a essas crianças – órfãos de pais vivos – impelidas à ociosidade e ao vício, assegura-lhes uma atmosfera oxigenada de bons sentimentos, prendê-las à fecundidade da terra ou habilitá-las na tenda da oficina ou de uma profissão é transformar cada uma delas em fator de engrandecimento coletivo (BRASIL-RMAIC, 1918, p. 137).

Em outra passagem do mesmo relatório, o Ministro da Agricultura enfatizava, ao lado do objetivo de regeneração, o de formação técnica agrícola de braços trabalhadores que serviriam para impulsionar a economia do país; e para tanto seria necessária a criação de uma rede de Patronatos Agrícolas nos diversos estados brasileiros, com o intuito de formar os futuros lavradores, que deveriam ter um melhor conhecimento técnico de forma a aproveitar a terra de maneira mais racional. Desta forma, caberia ao Governo Federal

a missão de organizar a assistência pública em favor dos pequeninos enjeitados da sorte e de preparar, com essa matéria-prima, uma geração nova de trabalhadores familiarizados com a mecânica agrícola, versados na prática dos manejos e execução dos misteres que conduzem à obtenção inteligente e conscienciosa dos produtos agrícolas, afigurou-se-lhe que o problema social e humano tão longamente procrastinado encontraria satisfação útil, prática e imprescindível na criação de Patronatos Agrícolas numerosos e espalhados pelo interior de todos os Estados da República (BRASIL-RMAIC, 1918, p. 138).

Essa marca que os Patronatos traziam do seu nascedouro, enfatizando a assistência aos menores desvalidos, contribuiu de maneira decisiva no processo que levou à transferência

dessas instituições da órbita do MAIC para a do Ministério da Justiça, no ano de 1934. Apesar de ser exposto que as instituições deveriam contribuir para a modernização agrícola com a inserção de conhecimentos científicos que levassem a uma racionalização das práticas agropecuárias, o que se sobressaía, na maioria dessas instituições, era a sua função de regeneradora social. Com isso, os Patronatos foram subcategorizados no que concerne ao ensino agrícola.

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

Já os Aprendizados, como já asseverado anteriormente, responderiam a um único papel: formar trabalhadores agrícolas, tendo como clientela privilegiada os filhos de pequenos agricultores ou operários agrícolas. Não obstante este direcionamento mais incisivo por parte dos Aprendizados, numa formação profissionalizante, foram os Patronatos Agrícolas que mais aumentaram em quantidade de estabelecimentos, tendo, desta forma, um encaminhamento mais linear do que os Aprendizados. Enquanto até o ano de 1924 o número de Aprendizados oscilou de três para oito, depois quatro nesse ano contava com cinco estabelecimentos, os Patronatos Agrícolas entre 1918 e 1924 chegaram a um total de dezessete, assim distribuídos:

**QUADRO 20 - RELAÇÃO DOS PATRONATOS AGRÍCOLAS EM FUNCIONAMENTO
ENTRE OS ANOS DE 1918 E 1924**

Nome do Patronato	Localização	Decreto de criação	Data da Inauguração
Pereira Lima	Sete Lagoas – Minas Gerais	Nº 12.893, de 28/02/1918	26/06/1918
Visconde de Mauá	Ouro Fino – Minas Gerais	Nº 12.893, de 28/02/1918	03/07/1918
Monção	Sta. Bárbara do Rio Pardo – SP	Nº 12.893, de 28/02/1918	15/07/1918
Wenceslau Braz	Caxambu – Minas Gerais	Nº 13.070, de 15/06/1918	12/11/1918
Delphim Moreira	Silvestre Ferraz – Minas Gerais	Nº 13.112, de 20/07/1918	10/08/1918
Casa dos Ottoni	Serro – Minas Gerais	Nº 13.111, de 20/07/1918	18/10/1921
Campos Salles	Passa Quatro – Minas Gerais	Nº 13.674, de 07/01/1919	15/11/1919
Sen. Pinheiro Machado	Porto Alegre – Rio Grande do Sul	Nº 13.508, de 10/03/1919	01/07/1919
Vidal de Negreiros	Bananeiras – Paraíba	Nº 14.118, de 27/03/1920	07/09/1924
Barão de Lucena	Jaboatão – Pernambuco	Nº 14.275, de 28/07/1920	01/07/1921
Lindolpho Coimbra	Muzambinho – Minas Gerais	Nº 14.386, de 01/10/1920	18/11/1920
Visconde da Graça	Pelotas – Rio Grande do Sul	Nº 15.102, de 09/11/1921	12/10/1923
José Bonifácio	Jaboticabal – São Paulo	Nº 15.150, de 01/12/1921	01/05/1922
Manuel Barata	Outeiro – Pará	Nº 15.149, de 01/12/1921	07/09/1922
Diogo Feijó	Ribeirão Preto – São Paulo	Nº 15.803, de 11/11/1922	28/11/1923
Dr. João Coimbra	Tamandaré – Pernambuco	Nº 16.105, de 21/07/1923	05/11/1924
Annitapolis	Palhoça – Santa Catarina	Nº 12.893, de 28/02/1918	12/09/1918

Fonte: BRASIL-RMAIC, 1924.

Dos dezessete Patronatos federais existentes até 1924, sete localizavam-se no estado de Minas Gerais e três, no Estado de São Paulo. Os estados do Sudeste e do Sul compreendiam um total de 13 instituições, com um percentual de 76,47% do total de Patronatos federais. Já no ano de 1926, o presidente Arthur Bernardes demonstrava ao Congresso Nacional o avanço do número de matrículas e de instituições. Segundo Arthur Bernardes, a lotação foi a seguinte:

**QUADRO 21 - REDE DE PATRONATOS AGRÍCOLAS FEDERAIS E NÚMERO DE
ALUNOS ENTRE OS ANOS DE 1918 E 1925**

ANO	Nº DE INSTITUIÇÕES	Nº DE ALUNOS
1918	05	708
1920	08	908
1921	10	1243
1922	12	1511
1923	14	1685
1924	17	2174
1925	17	2272

Fonte: BRASIL. Mensagem Apresentada ao Congresso Nacional na abertura da 3ª sessão da 12ª Legislatura pelo presidente da República Arthur da Silva Bernardes, 1926.

Desse quadro, depreende-se que entre os anos de 1918 e 1924 em média foram construídas duas instituições a cada ano, o que reflete o investimento do Governo Federal no

desenvolvimento desse tipo de estabelecimento. Nota-se, porém, que o número de menores internos nas instituições não seguia o mesmo crescimento do número de instituições, pois enquanto o número de Patronatos cresceu 340% em seis anos, o número de menores internos teve um aumento de 307,06%, o que reflete a dificuldade que tinham alguns estabelecimentos em preencher o número de vagas disponíveis.

No tocante ao número de alunos matriculados, os Aprendizados tiveram uma quantidade bem menor do que o dos Patronatos. Isto pode se dever ao fato de que nos Patronatos os alunos eram obrigados a permanecer na instituição, muitas vezes seguindo determinação da autoridade judicial. No caso dos Aprendizados, havia uma grande variação no número de alunos, sobressaindo-se o Aprendizado de Barbacena, que conseguia manter uma média acima de 100 alunos matriculados.

QUADRO 22 - NÚMERO DE APENDIZADOS AGRÍCOLAS FEDERAIS E NÚMERO DE ALUNOS ENTRE OS ANOS DE 1912 E 1931

ANO	Nº DE INSTITUIÇÕES	Nº DE ALUNOS
1912	08	85
1913	08	242
1914	08	246
1915	04	141
1916	04	154
1917	04	220
1919	04	302
1920	04	349
1922	05	336
1923	05	426
1924	05	405
1925	04	329
1926	04	314
1927	04	258
1928	04	351
1929	03	218
1930	03	172
1931	03	269

Fonte: BRASIL-RMAIC, 1912-1931.

Tendo como referência o ano 1923, quando os Aprendizados Agrícolas alcançaram o seu maior número de alunos matriculados, observa-se que havia 85,2 alunos em média por estabelecimento, enquanto que nos Patronatos, perspectivando o mesmo ano, quando a rede contava com 14 estabelecimentos, o número de alunos por instituição era, em média, de 120,35, 41,2% maior do que a média dos Aprendizados. Isto permite inferir que os Patronatos, observando-se o número de alunos, tinham uma melhor relação custo/benefício.

Deve-se ressaltar, ainda, que o número de internos na maioria dos Patronatos Agrícolas não alcançou a marca dos duzentos menores prevista em seu regulamento de funcionamento. Talvez este fato decorra da falta de investimentos do Governo Federal em alguns desses estabelecimentos. Notadamente havia um maior investimento para aqueles estabelecimentos que conseguiam ter um melhor desempenho no que tange à sua produtividade. Isto fez com que estabelecimentos como o Patronato José Bonifácio mantivessem sempre um excelente número de internos, chegando no ano de 1929 a um total de 398 internos, respondendo sozinho por 14,08% do número de internos em todo o país, que alcançava a marca dos 2.825 menores (BRASIL-RMAIC, 1929).

A renda produzida com o trabalho desenvolvido pelos menores em todos os Patronatos Agrícolas Federais, nas oficinas profissionalizantes e nas práticas agrícolas durante o ano de 1924, foi de 149:147\$930 (cento e quarenta e nove contos, cento e quarenta e sete mil e novecentos e trinta réis) (BRASIL-RMAIC, 1924). No entanto, o ponto máximo de produtividade dos Patronatos ocorreu no ano de 1928, quando a rede contava com vinte estabelecimentos, e as oficinas profissionais de todas as instituições obtiveram uma renda de 189:920\$696 (cento e oitenta e nove contos, novecentos e vinte mil e seiscentos e noventa e seis réis), e a produção agrícola, a marca de 155:471\$707 (cento e cinquenta e cinco contos, quatrocentos e setenta e um mil e setecentos e sete réis), num total de 345:392\$403 (trezentos e quarenta e cinco contos, trezentos e noventa e dois mil quatrocentos e três réis) (BRASIL-RMAIC, 1929). Esta renda era obtida a partir da comercialização do excedente do que era produzido no campo e também pelo que era produzido nas oficinas profissionalizantes.

O ensino de ofícios ou arte ocupava grande parte do tempo dos alunos na instituição. As atividades produtivas implementadas para dar suporte ao ensino profissional tinham, entre suas atribuições, a de concorrer para a manutenção dos serviços oferecidos aos alunos e funcionários; este era o destino de determinadas parcelas do que era produzido na instituição, outra era comercializada (OLIVEIRA, 2003, p. 33).

O excedente produzido pelos Aprendizados tinha a mesma destinação dada nos Patronatos Agrícolas; inclusive o montante do lucro destinado aos alunos era o mesmo, 20%. Entretanto, tendo por fito o ano 1929, a produção total de apenas três Aprendizados foi de 107:873\$160 (cento e sete contos, oitocentos e setenta e três mil e cento e sessenta réis), em média 35:957\$720 (trinta e cinco contos, novecentos e cinquenta e sete mil e setecentos e vinte réis) por estabelecimento, enquanto que no ano 1928, quando a rede de Patronatos contava com 20 estabelecimentos e alcançou sua maior produtividade, a média por instituição foi de 17:269\$620 (dezessete contos, duzentos e sessenta e nove mil e seiscentos e vinte réis).

Logo, comparando os dois anos de maior produtividade em ambas as instituições, percebe-se que os Aprendizados tiveram um desempenho duas vezes superior ao dos Patronatos, deixando transparecer que aqueles tinham um caráter mais técnico-profissionalizante do que estes.

Até o ano de 1930, o Brasil contava com uma rede de vinte Patronatos Agrícolas Federais, sendo sete no estado de Minas Gerais, quatro em São Paulo, três em Pernambuco, dois no Rio Grande do Sul, dois na Bahia, um no Pará e um em Santa Catarina. Ainda era o estado de Minas Gerais que contava com o maior número de Patronatos, 35%, e em segundo lugar estava São Paulo, com 20% do total de instituições.

A criação dos Patronatos Agrícolas era divulgada pelos jornais de todo o território nacional, destacando-se a importância dos estabelecimentos para a modernização agrícola do país, que incorreria em desenvolvimento econômico. Outro fator a ser destacado era a perspectiva de formação intelectual, moral e física dos menores internos nesses estabelecimentos. Neste ponto, inferia-se que tudo que fosse feito em benefício da criança concorreria para o engrandecimento nacional. Em Sergipe, o Diário da Manhã anunciava a criação de mais um Patronato e destacava a iniciativa do Governo Federal, e em especial do Ministro da Agricultura, Miguel Calmon:

O nosso governo tem demonstrado que não se descuida do importante assunto e, dentro das atuais possibilidades financeiras, vem realizando uma obra de verdadeira benemerência nacional, com a sucessiva instalação, nos Estados, de Patronatos Agrícolas dotados de todos os aperfeiçoamentos indispensáveis (...) O eminente titular da Agricultura, dr. Miguel Calmon, dá assim o mais cabal cumprimento ao seu brilhante programa administrativo, que não é de palavras e simples promessas, mas de efetivo labor, de realizações capazes de impulsionar, decisivamente, os maravilhosos surtos de progresso do nosso país (OS PATRONATOS..., 1925, p. 1).

Os Patronatos viriam então responder perfeitamente ao anseio da sociedade brasileira, principalmente com a ótica estabelecida a partir da década de 1920 com o processo de “republicanização da República”; ou seja, era a perspectiva de ruptura em relação aos padrões oligárquicos que moviam a sociedade, um processo civilizacionista gestado por vários administradores e intelectuais.

A instituição educacional era vista como partícipe importante do processo, haja vista que ela serviria para regenerar a população de forma a colocar o país nos “trilhos do progresso”; isto é, “regenerar pela educação passa a ser a tônica do discurso educativo dos anos 1920, que colocava a escola com seus rituais como espaço aberto para as reformas morais e intelectuais propostas pelos republicanos” (MARQUES, 1994, p. 101).

A educação oferecida pelos Patronatos Agrícolas Federais, marcadamente agrícola, deveria ter sua maior carga horária destinada às atividades práticas, através das quais os menores aprendessem o fazer a partir da experimentação. Este direcionamento do ensino nessas instituições guardava uma estreita relação com os pressupostos divulgados pelos reformistas educacionais que atuaram em diversos estados brasileiros ao longo da década de vinte dos novecentos. Tais reformistas estavam fortemente embebidos nos ideais da Pedagogia Moderna. Para esses intelectuais, metas como a promoção da autodisciplina e a educação pelo trabalho, presentes nos Patronatos Agrícolas, eram de grande importância para o desenvolvimento da nação.

Apesar de os Patronatos serem instituições práticas por natureza, ao que parece, tal encaminhamento não estava sendo seguido a contento, já que no ano de 1925 Miguel Calmon, então ministro da Agricultura, enviou a todas as instituições da rede federal ou estadual ordens no sentido de que se priorizassem atividades práticas no campo e nas oficinas profissionalizantes, além de indicar quais seriam as atividades a serem desenvolvidas prioritariamente nas instituições:

- a) as áreas cultivadas com todas e quaisquer plantas e expressas em metros quadrados;
- b) toda e qualquer cultura feita pelo estabelecimento, precisando a variedade da planta cultivada;
- c) em que consistiu ou consiste o preparo do terreno para as diversas culturas feitas ou a fazer, e qual o instrumento agrícola com o qual foi feito o preparo do solo;
- d) em que consiste ou consistiu o trato cultural desta ou daquela cultura e qual o instrumento com o qual ele é feito;
- e) qual é o rendimento do hectare ou fração de hectares em litros ou quilos de grãos; tubérculos; raízes; caules; etc; ou dúzias e centos de frutas;
- f) quais os instrumentos com os quais os alunos trabalham e quantas vezes por semana trabalham eles com esses instrumentos e em que cultura;
- g) quais os trabalhos práticos de trabalhadores rurais, aradores e pequenos proprietários agrícolas explorando culturas ou criações, nos quais são exercitados os alunos e quantas vezes por semana e quantas horas de cada vez;
- h) quais os trabalhos das oficinas de carpintaria e ferraria nos quais praticam os alunos, e quantas vezes por semana e quantas horas de cada vez;
- i) em que consiste o trabalho do trato dos animais de cria e de corte, nos quais os alunos tomem parte e quantas vezes por semana e quantas horas de cada vez (SERGIPE, 1925).

Todas essas nove medidas direcionadas pelo Ministério da Agricultura tinham por finalidade fazer os alunos aprenderem as técnicas agrícolas através da experimentação destas, como preconizava o regulamento geral dos Patronatos. No entanto, nas instruções orgânicas para esses estabelecimentos, instituídas pelo decreto nº 12.893, de 28 de fevereiro de 1918,

não havia uma hierarquização entre os conteúdos a serem transmitidos aos menores internos durante os três anos que permaneciam na instituição, enquanto que nos Aprendizados o regulamento de criação previa uma divisão dos conteúdos em dois anos, sendo que no segundo ano, ao retornar das férias, os alunos deveriam recapitular os conteúdos estudados no ano anterior, demonstrando uma forma hierárquica de organização do programa desses estabelecimentos. Entretanto, o direcionamento dado pelo ministro da Agricultura permite inferir, também, uma intenção em retirar dos Patronatos Agrícolas uma preocupação meramente disciplinar, moralizante, regeneradora. No entendimento do Governo Federal, era necessário não só adestrar as crianças, mas também, ao mesmo tempo, dar-lhes um ofício, um conhecimento técnico.

Não eram só os Patronatos que recebiam críticas quanto ao seu funcionamento; os Aprendizados também eram alvos de críticas quanto à ineficácia do ensino prestado, como visto no início deste capítulo. Desta forma, tanto os Aprendizados quanto os Patronatos chegaram ao ano de 1934 combalidos pelas críticas recebidas à falta de eficácia dos dois modelos de ensino agrícola, pois, enquanto os Patronatos achavam-se numa espécie de “crise de identidade”, ora respondendo a uma função profissionalizante, ora incorrendo apenas numa ótica corretiva, moralizadora, os Aprendizados, a despeito do caráter marcadamente técnico, não conseguiam abarcar uma clientela que fosse significativa, devido, muitas vezes, a problemas estruturais.

Os Patronatos Agrícolas surgiram, como já relatado, com um duplo direcionamento: regenerar a infância desvalida e divulgar as modernas técnicas agrícolas. O primeiro intuito visava a incutir nos menores hábitos e costumes que lhes possibilitassem seguir as regras instituídas socialmente; isto é, servia para não deixar que os menores viessem a tornar-se um problema maior no futuro; era uma “profilaxia social”. O segundo encaminhamento vislumbrava passar aos menores o gosto pela vida no campo, a importância do trabalho agrícola e, também, passar-lhes um conhecimento técnico-agrícola de modo a propiciar o desenvolvimento agropecuário da região onde eles viessem a atuar profissionalmente.

Todavia, a maioria dos Patronatos Agrícolas enfatizou muito mais o aspecto corretivo, regenerador, do que o caráter técnico-científico voltado para a modernização agropecuária. Segundo a pesquisadora Sônia Regina de Mendonça:

Rurais por necessidade e agrícolas mais por conveniência do que por vocação – já que o trabalho no campo era tido como o único meio de preservar sua auto-subsistência e manutenção – os Patronatos destinavam-se à *infância desvalida* das cidades, atendendo aos interesses de segmentos urbano-industriais empenhados em construir uma imagem ‘moderna’ e

‘profilática’ do Rio de Janeiro, capital do país. Associando as noções de ensino prático e defesa militar, a lei que criava os PAs deixava claro seu escopo, malgrado a retórica filantrópica que os justificava: eles consistiam numa alternativa às instituições prisionais urbanas, vistas como *degradantes* e *infames* (MENDONÇA, 2006, p. 5 – grifos da autora).

Esse peso na regeneração fez os Patronatos Agrícolas passarem a ser questionados como instituições de caráter profissionalizante. Isto se agravou mais a partir do momento da conclusão dos trabalhos de uma comissão especial, chamada de Serviço de Remodelagem do Ensino Profissional Técnico, na década de 1930 (NASCIMENTO, 2004). Nesse momento, os Patronatos, que estavam ligados à Diretoria Geral do Serviço de Povoamento, foram desvinculados desta diretoria quando ela foi transferida para o Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio. Os Patronatos continuaram vinculados ao Ministério da Agricultura, sendo direcionados para a repartição responsável pelo ensino agrícola:

À Diretoria-Geral de Agricultura do Ministério foram subordinadas as seguintes diretorias técnicas, conforme texto do Decreto nº 22.380, de 20/1/1933: Ensino Agrônomo, Fomento e Defesa Agrícola, Sindicalismo-Cooperativista, Fruticultura e Plantas Têxteis. Subordinados à Diretoria do Ensino Agrônomo estavam: a Escola Superior de Agricultura e Medicina Veterinária, localizada no Estado do Rio de Janeiro; os Aprendizados e os Patronatos Agrícolas, situados em várias unidades da federação, e o Ensino Agrícola Subvencionado (OLIVEIRA, 2003, p. 42-43).

A dificuldade em responder aos anseios de formação técnico-agrícola fez a situação dos Patronatos Agrícolas, ligados à Diretoria do Ensino Agrônomo, começar a ficar insustentável, visto que esses estabelecimentos prestavam, segundo as autoridades, o mesmo papel que era prestado pelas Casas de Correção, os Asilos dos Menores, dentre outras instituições que se preocupavam somente, ou tinham por mote, a regeneração dos menores, preparando-os para o convívio em sociedade. Em entrevista publicada no Diário Oficial do Estado de Sergipe do dia 1º de outubro de 1933, o diretor do Ensino Agrícola, Álvaro Simões Lopes, versava sobre as reformas e as modificações projetadas para o desenvolvimento do ensino agrônomo e a mudança no encaminhamento dado aos Patronatos Agrícolas espalhados pelos diversos estados da federação:

Nessa reforma cuidei de dois pontos capitais, a meu ver, desvirtuados, na antiga organização, que são o ensino agrícola eficiente e a conseqüente necessidade de matricular menores filhos de agricultores pobres, provenientes das zonas rurais do país ou ainda, como exceção, menores indigentes, mesmo das cidades, que demonstrassem forte desejo ou pendor pela vida rural (SERGIPE, 1933).

Desse modo, o diretor do Ensino Agrícola mostrava-se contra a atual funcionalidade do Patronato, que respondia quase como uma entidade acessória no sentido de promover uma “higienização urbana”, visto que sua maior clientela era de menores advindos dos grandes centros urbanos, que não guardavam qualquer vínculo com as questões do meio rural. Álvaro Lopes apontava como solução que as autoridades públicas prestassem assistência à infância desvalida encontrada nas cidades, encaminhando-a para instituições de assistência ao menor mantidas pelo Ministério da Justiça, ou mesmo pelo Ministério da Educação, devendo ser dirigidas por pessoal idôneo e capaz.

O diretor do Ensino Agrônômico ressaltava que o maior problema da inserção no meio agrícola de menores advindos das cidades era que estes, por falta de afinidade, traziam inúmeros problemas disciplinares para a instituição, ocasionando incontáveis transtornos para seus administradores:

No geral, o menino chega ao Patronato, no interior, demonstrando profunda aversão às lidas agrícolas e, não raros, são aqueles que, no mesmo dia procuram evadir-se, prejudicando enormemente a disciplina e a administração do estabelecimento que, responsável, como é, tem que prestar conta às autoridades competentes ou às pessoas que pelos mesmos se interessam. Sou, pois, pela criação de grande número de patronatos, nos Estados, nas proximidades das capitais e das grandes cidades, com cursos especializados, de artes e ofícios, para que o governo possa prestar assistência a essa classe de menores infensos à lavoura, e, que, infelizmente, constituem a maioria (SERGIPE, 1933).

Para o diretor do Ensino Agrônômico, o erro não estava somente na clientela atendida pelos Patronatos, mas também em sua dupla funcionalidade; isto é, o problema estava no nascedouro dessas instituições, pois se era para simplesmente regenerar os menores, não seria, portanto, preciso equipar os Patronatos com equipamentos agrícolas e dispor de pessoal qualificado para trabalhar nesses estabelecimentos. Com a finalidade de resolver este entrave, segundo Álvaro Simões Lopes, era intenção do Ministério da Agricultura:

Transformar os seus Patronatos em Aprendizados Agrícolas, localizando-os e especializando o curso de acordo com a exploração predominante do respectivo Estado, ministrando, assim, um ensino agrícola eficiente e utilitário. Do novo programa, fará parte também a ampliação do curso técnico profissional – dotando as oficinas do aparelhamento indispensável ao preparo de operários rurais (SERGIPE, 1928).

Dessa forma, o diretor do Ensino Agrícola visava a solucionar o problema da formação dos menores, visto que a maioria dos egressos dos Patronatos Agrícolas buscavam vagas no Ministério da Guerra e da Marinha, demonstrando que não saíam qualificados para

atuar na área agrícola e muito menos tinham capacidade para dar continuidade aos estudos nessa direção (TÁVORA, 1934).

Outro problema que deveria ser resolvido com a substituição dos Patronatos pelos Aprendizados era o da distribuição destes pelos diversos estados da federação. Havia uma grande concentração de Patronatos em alguns estados, enquanto outros que careciam desse tipo de ensino não dispunham de qualquer estabelecimento. O estado de Minas Gerais, por exemplo, contava com sete estabelecimentos, enquanto o Rio de Janeiro não tinha nenhum.

Quando da reformulação do ensino agrícola em 1934, apenas dois Patronatos continuaram a existir, passando à administração do Serviço de Assistência a Menores, do Ministério da Justiça e Negócios Interiores os seguintes: “os Patronatos Agrícolas Wenceslau Braz e Arthur Bernardes, situados em Caxambu e Viçosa, cidades de Minas Gerais” (OLIVEIRA, 2003, p. 44). Outros passaram para a administração estadual, a exemplo do José Bonifácio, situado na cidade de Jaboticabal, no estado de São Paulo, que foi transformado em Aprendizado e transferido para o governo do estado de São Paulo.

Com isso, o Ministério da Agricultura tentou dar uma maior equidade à distribuição dos estabelecimentos pelo país, passando a manter dez aprendizados agrícolas, que foram distribuídos da seguinte forma: Acre, Pará, Paraíba, Pernambuco, Alagoas, Sergipe, Bahia, Rio de Janeiro, Minas Gerais e Rio Grande do Sul (TÁVORA, 1934). Seria este, então, o momento da volta de Perséfone, ou melhor, a primavera dos Aprendizados. Entretanto, para a chegada deste momento, alguns fatores são extremamente significativos, tais como a regulamentação da profissão de Agrônomo, o reordenamento sócio-político-econômico com a revolução de 1930 e as transformações na estrutura dos ministérios, especialmente do Ministério da Agricultura.

2.6. Antecedentes do retorno de Perséfone: fatores intervenientes na construção de novas políticas para o ensino agrícola primário

No tempo que em passou sem a filha, a deusa Deméter vagou sem destino entre os mortais, chegando à cidade de Elêusis, a poucos quilômetros de Atenas. Nessa cidade, apresentou-se como Doso, e, a convite da rainha, começou a trabalhar como babá de seu filho, Demofon. Em retribuição à hospitalidade, Deméter começou a alimentar o menino com ambrosia, alimento divino, e a colocá-lo junto às brasas da lareira, num ritual para torná-lo um deus. Contudo, a mãe do menino descobriu e cobrou explicações de Deméter.

Ao ser descoberta e admoestada, Deméter, sentindo-se incompreendida, revelou sua verdadeira identidade e cobrou dos moradores locais que construíssem um altar onde deveriam adorá-la e executar seus rituais (HISTÓRIA VIVA, 2008).

Essa breve passagem da mitologia de Deméter traz à tona o seu percurso antes do reencontro com a filha Perséfone e o retorno ao Olimpo. Da mesma forma que Deméter afastou-se do reino divino, os Aprendizados perderam o posto de exclusividade no tocante ao ensino primário agrícola, ficando, de certa forma, em segundo plano. Contudo, alguns acontecimentos que se sucederam da segunda metade da década de 1920 até o início da década de 1930 concorreram para que esses voltassem ao posto de exclusividade no ensino agrícola primário, ao que chamo de “a primavera dos Aprendizados”, em analogia ao reencontro de Deméter com sua filha Perséfone.

Alguns desses acontecimentos estão ligados à formação do campo profissional do agrônomo, inclusive com a regulamentação do exercício da profissão; a reorganização do Ministério da Agricultura, e a revolução de 1930, que compreendo como um momento importante, principalmente para a história política brasileira, mas que não se configura como um momento de ruptura no que tange às classes que ocupavam o poder e, menos ainda, no direcionamento das políticas educacionais agrícolas. Desta forma, corroboro com Sônia Regina Mendonça, para quem:

(...) a política de ensino agrícola praticada pelo MA contou com a solução de continuidade após o movimento de 1930, diversamente do que aponta a historiografia especializada. A rigor, nem o ensino ‘técnico’ rural foi uma ‘inovação’ dos novos grupos no poder, nem 1930 deve continuar figurando como ‘marco canônico’ na redefinição dos rumos da história política brasileira (MENDONÇA, 2006, p. 6).

Os atores que disputaram o espaço no que concerne ao ensino agrícola continuaram os mesmos. De um lado, a elite cafeeira paulista e do outro, proprietários de terra das demais regiões do país que buscavam impor suas ideias através de órgãos representativos de classe, como a SNA, os quais viam na diversificação agrícola do país uma das saídas para a dependência econômica da cultura do café.

Havia ao lado dessa disputa uma outra, a dos agrônomos, que também tomavam partido nos destinos do ensino agrícola e da agricultura brasileira. Neste sentido, antagonizavam a Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiróz (ESALQ), que tomava partido pelos agricultores paulistas, e a Escola Superior de Agricultura e Medicina Veterinária

(ESAMV), que na década de 1930 foi transformada em Escola Nacional de Agronomia (ENA), que defendia a diversificação agrícola, o cooperativismo, dentre outros pontos.

No ano de 1927 um grupo de professores vinculado à ESAMV que ocupava postos dentro do MAIC ou que fazia parte da diretoria da SNA, fundou a Sociedade Brasileira de Agronomia (SBA), uma entidade que deveria organizar, mobilizar e coordenar todas as entidades que reunissem agrônomos no país. No estatuto de fundação dessa entidade, citado por Sônia Regina de Mendonça, percebe-se a ideia de aproximar o agrônomo do homem do campo, tornando-o “porta-voz” do desenvolvimento agrícola brasileiro.

Segundo o estatuto da SBA, a entidade deveria promover

(...) a criação de associações de lavradores para a racionalização de métodos culturais, pondo-se assim em contato direto com os agricultores, de sorte que a ação profissional de agronomia sempre exerça em harmonia com o trabalho de nosso lavrador, do qual não poderá viver divorciado (SBA, Estatutos apud. MENDONÇA, 2003, p. 1).

A entidade buscava, dessa forma, dar organicidade a todos os sindicatos e associações existentes no país, colocando-os sob a administração de uma entidade central. Tal iniciativa antecede um processo iniciado a partir de 1930 de verticalização sindical atrelado ao Estado. O projeto da SBA, no entanto, encontrou resistência por parte do Sindicato Agrônomo do Estado de São Paulo, mais tarde transformado em Sociedade Paulista de Agronomia, que entendia ser a legítima portadora de um projeto nacional para a agricultura, congregando os ideais de todos os agrônomos.

Tais disputas pelas “rédeas” que conduziriam as políticas agrícolas adentravam a pasta da agricultura, tanto que esta somente reconhecia o título de agrônomo daquelas escolas que adequassem seus cursos ao da ENA, fato contestado pela ESALQ. Tal contenda somente foi superada com a chegada ao Ministério da Agricultura do paulista Fernando Costa, em 1932, primeiro diplomado em agronomia a ocupar o posto de ministro.

Apesar das rugas com a entidade paulista, a SBA começou a ganhar espaço no cenário nacional, com a criação de delegados regionais da sociedade, que teriam a responsabilidade de aumentar o número de associados, recolher as anuidades e, sobretudo, garantir a SBA como única entidade representativa da categoria agrônômica no país.

Em seu estatuto, revisado em 1930, a SBA demonstrava a tentativa de consolidar os agrônomos como representantes legítimos das políticas agrícolas nacionais:

Dentre as diretrizes norteadoras das práticas a serem perpetradas pela Sociedade, definidas em seu Estatuto de 1930, figurava o combate ao urbanismo (art. 4º); a propaganda do espírito de associação junto aos agricultores (um significativo de, sobretudo, proprietários de terras), bem como a difusão da 'harmonia entre o profissional de agronomia e o agricultor brasileiro' (art. 8º). Em verdade, a harmonia e colaboração preconizadas davam suporte ao projeto identitário deste técnico que se afirmava, lentamente, como intelectual orgânico da burguesia agrária brasileira (MENDONÇA, 2003, P. 4).

A influência conquistada pela SBA em todo o território nacional e a inserção dos seus membros em importantes postos da estrutura estatal, especialmente no Ministério da Agricultura, fizeram com que as pressões pela regulamentação da profissão do engenheiro agrônomo ficassem cada vez mais fortes. Tudo isso somado à implantação do regime populista por Getúlio Vargas, na década de 1930, com um modo de governar caracterizado pelas concessões e o centralismo, possibilitou a criação das condições para que se desse, através do decreto nº 23.196, de 12 de outubro de 1933, a regulamentação da profissão de engenheiro agrônomo.

A regulamentação trazia outra marca desse momento, a defesa do nacionalismo, o que pode ser notado a partir do artigo 1º desse documento:

Art. 1º O exercício da profissão de agrônomo ou engenheiro agrônomo, em qualquer dos seus ramos, com as atribuições estabelecidas neste decreto, só será permitido:

- a) Aos profissionais diplomados no país por escolas ou institutos de ensino agrônomicos oficiais, equiparados ou oficialmente reconhecidos;
- b) Aos profissionais que, sendo diplomados em agronomia por escolas superiores estrangeiras, após curso regular e válido para o exercício da profissão no país de origem, tenham revalidado no Brasil os seus diplomas de acordo com a legislação federal (BRASIL, 1933).

Resguardava-se, dessa forma, o campo de trabalho para os profissionais formados no Brasil, o que, a meu ver, impunha a criação de novas escolas de formação agrícola superior para atender à demanda criada a partir do artigo 6º da mesma lei, referente ao campo de atuação dos agrônomos, a qual apesar de extensa, merece ser destacada:

Art. 6º São atribuições dos agrônomos ou engenheiros agrônomos a organização, direção e execução dos serviços técnicos oficiais, federais, estaduais e municipais, concernentes às matérias e atividades seguintes:

- a) **ensino agrícola, em seus diferentes graus;**
- b) experimentações racionais e científicas referentes à agricultura, e, em geral, quaisquer demonstrações práticas de agricultura em estabelecimentos federais, estaduais e municipais;

- c) propaganda e difusão de mecânica agrícola, de processos de adubação, de métodos aperfeiçoados de colheita e de beneficiamento dos produtos agrícolas, bem como de métodos de aproveitamento industrial da produção vegetal;
- d) estudos econômicos relativos à agricultura e indústrias correlatas;
- e) genética agrícola, produção de sementes, melhoramento das plantas cultivadas e fiscalização do comércio de sementes, plantas vivas e partes vivas de plantas;
- f) fitopatologia, entomologia e microbiologia agrícolas;
- g) aplicação de medidas de defesa e de vigilância sanitária vegetal;
- h) química e tecnologia agrícolas;
- i) reflorestamento, conservação, defesa, exploração e industrialização de matas;
- j) administração de colônias agrícolas;
- l) ecologia e meteorologia agrícolas;
- m) fiscalização de estabelecimentos de ensino agrônômico, reconhecidos, equiparados ou em via de equiparação;
- n) fiscalização de empresas, agrícolas ou de indústrias correlatas, que gozarem de favores oficiais;
- o) barragens em terra que não excedam de cinco metros de altura;
- p) irrigação e drenagem para fins agrícolas;
- q) estradas de rodagem de interesse local e destinadas a fins agrícolas, desde que nelas não existam bueiros e pontilhões de mais de cinco metros de vão;
- r) construções rurais, destinadas a moradias ou fins agrícolas;
- s) avaliações e perícias relativas às alíneas anteriores;
- t) agrologia;
- u) peritagem e identificação, para desembaraço em repartições fiscais ou para fins judiciais, de instrumentos, utensílios e máquinas agrícolas, sementes, plantas ou partes vivas de plantas, adubos, inseticidas, fungicidas, maquinismos e acessórios e, bem assim, outros artigos utilizáveis na agricultura ou na instalação de indústrias rurais e derivadas;
- v) determinação do valor locativo e venal das propriedades rurais, para fins administrativos ou judiciais, na parte que se relacione com a sua profissão;
- x) avaliação e peritagem das propriedades rurais, suas instalações, rebanhos e colheitas pendentes, para fins administrativos, judiciais ou de crédito;
- z) avaliação dos melhoramentos fundiários para os mesmos fins da alínea x (BRASIL, 1933 - grifo meu).

Além dessas “reservas de mercado”, era concedida ao Agrônomo a prioridade em caso de empate em concurso para preenchimento de vagas nos estabelecimentos de ensino agrônômico e, ainda, a possibilidade de exercer a função de agrimensor, sendo validada qualquer medição, divisão ou demarcação de terras por ele executadas.

Caso alguma pessoa fosse pega exercendo a função de agrônomo sem o devido diploma ou título, incorreria em multa de 200\$ (duzentos mil réis) a 5:000\$ (cinco contos de réis), a qual seria elevada ao dobro em caso de reincidência.

Diante de tal lei, os agrônomos tiveram seu espaço profissional resguardado, e a SBA adquiriria cada vez mais influência como entidade representativa de um grupo profissional que se legitimava pelo discurso científico e que a partir deste momento ganhava o amparo legal.

Neste sentido, buscando fazer a lei valer e valorizar o engenheiro agrônomo, a SBA solicitava que os Conselhos Regionais de Engenharia e Arquitetura assumissem tal responsabilidade. Sobre isto, afirma Mendonça:

No tocante à fiscalização do exercício profissional em todo o país a SBA iniciou, em 1935, campanha para que esta tarefa fosse atribuída aos recém-criados Conselhos Regionais de Engenharia e Arquitetura (CREAs), o que, além de facilitar e padronizar critérios de verificação da prática legal da profissão, ampliaria o prestígio social do agrônomo que, a despeito de ser, na maioria das vezes, um engenheiro, era percebido pela categoria mais abrangente como um profissional ‘menor’ em função da ambigüidade inerente à sua formação, isto é, enquanto detentor de um saber teórico e outro prático (2003, p. 11).

A SBA e, conseqüentemente, seus representados, os agrônomos, com o advento da revolução de 1930, ao invés de perderem espaço, tendo em vista algumas análises historiográficas que imputam a esse movimento a chegada da burguesia industrial ao poder, ganharam mais prestígio político e social. Esta situação remete à discussão trazida pelo historiador Boris Fausto, em seu livro *A Revolução de 30: historiografia e história*, no qual esse autor faz uma crítica às produções e conclusões a respeito desse movimento.

Segundo Fausto (1994), não havia uma oposição entre a elite agrária e a burguesia industrial. Assevera, também, que o setor industrial era desprovido de força de coesão para desbancar a elite agrária de forma revolucionária. Havia, segundo o autor, uma dependência da indústria em relação ao setor primário exportador, por três motivos basicamente: a insignificância dos ramos básicos industriais; a baixa capitalização das indústrias, e o grau incipiente de concentração destas.

Outros pontos que levam Fausto (1994) a ir de encontro à ideia de ruptura político-econômica é que após dez anos de acontecida a revolução, o setor primário da economia respondia por 65% de toda a renda produzida no país. E, ainda, observando-se os integrantes da Aliança Liberal, um dos pilares da revolução de 1930, percebe-se que grande parte era proveniente das oligarquias mineira, gaúcha e paraibana.

Alguns fatores concorreram para a Revolução de 1930; a exemplo dos movimentos tenentistas que haviam sido deflagrados em vários estados brasileiros em meados da década de 1920. Segundo Fausto (1994), o Tenentismo desta década opunha-se à burguesia do café e reclamava por tímidas reformas jurídico-administrativas que buscavam, sobretudo, uma representação igual por parte de todos os estados, de modo a ir de encontro à plutocracia paulista edificada na época.

Os fatores que conduziram a revolução de 1930, segundo Boris Fausto, já estavam presentes desde o fim da I Guerra Mundial, em que o modelo agro-exportador, baseado na monocultura do café, não mais estava de acordo com os padrões internacionais. Houve, então, durante toda a República Velha, um aumento excessivo do custo de vida, tendo contribuído para isso a emissão de papel para efetuar-se a compra do café sobressalente, as chamadas “operações valorizadoras”.

Tal conjuntura levou a um apoio das classes médias à articulação tenentista, esta somada aos jovens componentes do quadro aliancista formado, principalmente, por políticos de Minas Gerais e Rio Grande do Sul que se opunham à iniciativa do presidente Washington Luís em fazer seu sucessor, Júlio Prestes, a fim de garantir a continuidade de sua política financeira. Já não bastando tal contexto de insatisfação, a crise mundial de 1929 acentuou as contradições entre a economia cafeeira e as instituições que asseguravam o seu predomínio, dando espaço para que eclodisse a revolução.

Com a Revolução, a burguesia do café foi apartada dos postos de comando do Governo Federal, abrindo espaço para setores dissidentes da oligarquia agrária e membros da burguesia industrial. Entretanto, o afastamento da classe dominante de São Paulo da instância política federal não significou uma mudança de rumo da política econômica brasileira. É tanto que, mesmo em crise, o café continuava a ser o núcleo fundamental da economia, recebendo, desta forma, atenção por parte de Vargas, mesmo havendo, por parte deste, um incentivo à diversificação da produção agrícola.

A política desenvolvida por Vargas, desta forma, estava em sintonia com os ideais defendidos pela SNA, SBA e ESAMV, que acreditavam que a diversificação agrícola era um dos caminhos para se superar a dependência econômica do país em relação ao café. Isto demonstra que os desdobramentos da Revolução de 1930 concorreram positivamente aos interesses de uma elite agrária que se sentia secundarizada durante a República Velha, confluindo, ainda, para a afirmação do agrônomo formado na ESAMV, ou com *habitus* “esamvianos” (MENDONÇA, 1998), ou seja, aquele que era formado com vistas a ocupar os quadros do governo e que tinham como bandeiras a defesa da diversificação agrícola e da formação de sindicatos, associações e cooperativas, como ferramenta de organização e modernização agrícola.

Essa postura do governo, de valorização dos agrônomos, ficou patente quando da reformulação ministerial e do reordenamento legal destes. A partir de três decretos o de nº 19.402, de 14/11/1930, que criou o Ministério da Educação e Saúde Pública (MES); o 19.466 do mesmo mês e ano, que criou o Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio (MTIC), e o

19.448, de 03/12/1930, que transformou o MAIC em Ministério da Agricultura o Governo Federal promoveu uma ampla reformulação no Ministério da Agricultura, passando várias de suas atribuições para os outros dois novos ministérios.

As Escolas de Aprendizes e Artífices, por exemplo, passaram para a responsabilidade do MES, enquanto os Patronatos Agrícolas foram transferidos para o MTIC, porém, logo após, reincorporados ao MA:

Os Patronatos Agrícolas, instituídos pelo Decreto nº 12.893, de 28 de fevereiro de 1918, achavam-se incorporados ao Serviço de Povoamento quando foi transferido para o Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio, pelo Decreto nº 19.433, de 26 de novembro de 1930, e assim passaram, pelo mesmo Decreto, para jurisdição daquele Ministério. Mas, pouco depois, atendendo a que, por sua finalidade, deviam esses estabelecimentos continuar sob a administração do Ministério da Agricultura resolveu o Governo Provisório fazê-los reverter a este Ministério, e colocá-los sob a superintendência direta de uma Inspetoria subordinada à Diretoria Geral de Agricultura, expedindo-se para isso, os Decretos nº 19.481 e 19.522, de 12 e 23 de dezembro, também de 1930 (BRASIL-RMAC, 1931, p. 36).

Contudo, as pressões contra o modelo de ensino prestado por esses estabelecimentos avolumaram-se, inclusive vindas do próprio ministro, fazendo com que no ano de 1933 tais estabelecimentos fossem transformados em Aprendizados ou transferidos para o Ministério da Justiça.

A reestruturação do Ministério da Agricultura, apesar de iniciada no ano de 1930, somente teve continuidade no ano de 1933, com a adoção de dois decretos: no primeiro, o de nº 22.338, de 11 de janeiro, tendo em vista a necessidade de organizar os diversos serviços desta pasta, dando-lhe uma feição mais técnica, criou diretorias para agrupar e dirigir de forma unitária e autônoma os serviços correlatos. Desta forma, foram estabelecidas as seguintes diretorias gerais: Diretoria Geral de Agricultura, Diretoria Geral de Pesquisas Científicas e Diretoria Geral de Indústria Animal.

À Diretoria Geral de Indústria Animal ficariam subordinados os Serviços Experimentais de Agricultura e a Estação Sericícola de Barbacena. A Diretoria Geral de Pesquisas Científicas ficou responsável pelo Jardim Botânico, Serviço Geológico e Mineralógico, Estação Experimental de Combustíveis e Minérios, Serviço de Meteorologia, Instituto de Química, Instituto Biológico de Defesa Agrícola e Instituto de Óleos; e a Diretoria Geral de Agricultura ficou encarregada pelos Patronatos Agrícolas, Serviço de Inspeção e Fomento Agrícolas, Aprendizados Agrícolas, Serviços Experimentais de Agricultura, Serviço do Algodão e Serviço Florestal.

Neste mesmo decreto estavam previstas as prerrogativas para ocupação das diretorias e órgãos, evidenciando-se, mais uma vez, o prestígio dos agrônomos junto ao poder federal, mesmo antes da regulamentação da profissão, pois versava a lei que para ocupar o cargo de diretor geral de agricultura, o nomeado deveria ser agrônomo ou engenheiro agrônomo, podendo também ocupar a Diretoria Geral de Indústria Animal, que também poderia ser comandada por um médico-veterinário.

Previa a lei que todas as diretorias subordinadas à Diretoria Geral de Agricultura, com exceção da de sindicalismo-cooperativista, deveriam ser ocupadas exclusivamente por agrônomos ou engenheiros agrônomos, o mesmo podendo ocorrer nas diretorias vinculadas à Diretoria Geral de Indústria Animal e Diretoria Geral de Pesquisas Científicas.

Em decreto nº 22.380, de 20 de janeiro de 1933, o governo dispunha sobre quais diretorias estariam ligadas a cada uma das diretorias gerais. Com relação à Diretoria Geral da Agricultura, eram cinco as diretorias anexas a esta: Diretoria de Ensino Agrônomico, Diretoria do Fomento e Defesa Agrícola, Diretoria do Sindicalismo-Cooperativista, Diretoria de Fruticultura e Diretoria de Plantas Têxteis.

Essa era a Diretoria Geral que abrangia o maior número de diretorias e órgãos, configurando-se, portanto, na principal diretoria do Ministério da Agricultura. Uma de suas diretorias anexas, a de Ensino Agrícola, congregava a Escola Superior de Agricultura e Medicina Veterinária, Aprendizados Agrícolas, Patronatos Agrícolas e Ensino Agrícola Subvencionado.

A nova organização e regulamentação do Ministério da Agricultura dava ao agrônomo espaço no alto escalão da esfera pública federal; e como São Paulo, em virtude dos acontecimentos que culminaram com a revolução de 1930, não se encontrava em local de destaque no governo, foram as ideias dos agrônomos ligados à ESAMV, SNA e SBA que se impuseram nesse instante.

Como o país continuava a ter sua base econômica na agricultura, era preciso pôr em prática uma das bandeiras da SBA, SNA, ESAMV e do próprio Governo Federal, a qual era a diversificação agrícola, com o objetivo de diminuir a dependência do principal produto exportado pelo país, o café. Desta forma, era necessário qualificar o trabalhador rural, a fim de que este pudesse explorar a terra de forma mais racional, adotando novas culturas. Para tanto, tornava-se fundamental reorganizar o ensino agrícola que, de acordo com levantamento realizado pelo agrônomo Arthur Torres Filho no ano de 1926, “estava por fazer-se”.

Para os agrônomos, o fortalecimento do ensino agrícola também era importante, visto que se formariam técnicos que executariam as propostas gestadas por eles nas instâncias da

administração pública. Sendo assim, adotar-se-ia a lógica de Thäer, citada por Torres Filho (1926): “(...) em todas as questões profissionais tem-se que admitir três fatores: a ciência, a arte e o ofício. No ensino agrícola a ciência caberá ao agrônomo; a arte, ao chefe de culturas; e o ofício, ao trabalhador rural” (p. 34).

Esses interesses convergentes entre o Governo Federal e frações da sociedade civil que auxiliaram no processo revolucionário de 1930 foram fundamentais para que houvesse uma reorganização nas ações do Ministério da Agricultura e uma redefinição de suas ações no que diz respeito ao ensino agrícola. Isto acarretou em alterações, principalmente, no ensino agrícola primário, que se encontrava até então dividido entre dois modelos institucionais, os Patronatos e os Aprendizados Agrícolas.