

# A GÊNESE DA INSTITUCIONALIZAÇÃO DO ENSINO AGRÍCOLA NO BRASIL

## THE INSTITUTIONALIZATION OF AGRICULTURAL TEACHING IN BRAZIL AND ITS GENESIS



Vol.9 nº 17 jan./jun.2014  
p. 213-229

Rodrigo Sarruge Molina<sup>1</sup>

José Luís Sanfelice<sup>2</sup>

**RESUMO:** Este artigo pretende analisar a gênese do processo de institucionalização do ensino agrícola no Brasil. Para isso, foi realizado um breve resgate dos antecedentes históricos da institucionalização da pesquisa e do ensino da agrícola em nível geral, período em que a cultura nos campos tinha suas bases no empirismo, na tradição secular e no misticismo. Posteriormente, foram analisados os ensaios com a institucionalização da educação agrícola, quando estas atividades assistemáticas passaram por uma institucionalização racionalizadora via conhecimento científico, demandas surgidas no bojo da modernização do sistema produtivo nos centros capitalistas, principalmente depois da primeira revolução industrial. No Brasil, este processo foi tímido e teve sua gênese entre os períodos das reformas pombalinas em 1772 e a vinda da família real em 1808, quando foram criadas sociedades científicas e projetos de escolas. Posteriormente analisamos a dualidade histórica no ensino agrícola brasileiro por meio de dois projetos distintos, o primeiro reservado as classes dominantes por meio da instrução de capatazes e administradores de fazendas e o segundo destinado as classes que realizavam o trabalho braçal no campo.

**PALAVRAS CHAVE:** ensino agrícola, capatazia, trabalho braçal, modernização

**ABSTRACT.** This article's purpose is to analyze the process genesis of the institutionalization of agricultural teaching in Brazil. In order to do that, a brief collection of historical antecedents was made regarding the institutionalization of research and the agricultural teaching in general, period in which the culture in the fields was based in empiricism, secular tradition, and mysticism. Later, the compositions of the institutionalization of agricultural teaching were analyzed, when those unsystematic activities passed for a rational institutionalization through scientific knowledge, demands that were generated in the paunch of the productive system

<sup>1</sup> Doutorando e Mestre em História da Educação pela Universidade Estadual de Campinas (FE-UNICAMP).

<sup>2</sup> Professor Titular em História da Educação pela Universidade Estadual de Campinas (FE-UNICAMP). Professor Titular em História da Educação pela Universidade Estadual de Campinas.

modernization in capitalist centers, mainly after the first industrial revolution. In Brazil, this process was shy and had its genesis between the Pombaline reform period in 1772 and the coming of the royal family in 1808, when scientific societies and school research projects were created. At a later time, we analyzed the historical duality of the Brazilian agricultural teaching by means of two distinct projects, the first reserved to dominant classes by means of instruction to foremen and farm administrators, and the second destined to classes that performed manual labor in the field.

**KEYWORDS:** Agricultural Teaching, foremanship, manual labor, and modernization.

## ANTECEDENTES HISTÓRICOS DA INSTITUCIONALIZAÇÃO DA PESQUISA E DO ENSINO DA AGRÍCOLA.

Este artigo aborda o surgimento das instituições promotoras das ciências agrônômicas no Brasil, especialmente as de caráter educacional, e pretende analisar as diferentes formas de instrução agrícola e as respectivas clientelas beneficiadas.

Grosso modo, antes do surgimento da Ciência Agrônômica, a cultura nos campos tinha suas bases no empirismo, na tradição secular e no misticismo. Tomando por base os estudos de Del Priore e Venâncio (2006) e as fontes históricas deixadas por Auguste Saint-Hilaire (1974), podemos encontrar evidências desses misticismos no Brasil, quando fenômenos astronômicos eram interpretados como desgraças divinas. O aparecimento de cometas no Brasil, em 1666, por exemplo, foi considerado pelos lavradores um sinal maligno. Já em 1685, um eclipse lunar foi interpretado como uma maldição divina, precursor de pestes, responsável pelo óbito de escravos e lavradores e de ser o responsável por desastres na produção agrícolas.

Para cálculos meteorológicos, os antigos fazendeiros utilizavam os Lunários Perpétuos ou Prognósticos. Segundo Auguste Saint-Hilaire (1974, p. 215), pesquisador naturalista francês que registrou tais tradições entre os lavradores do Espírito Santo, a cultura empirista e mística ainda era a prática no século XIX. No entanto, segundo seus relatos, tais práticas, baseadas na crença generalizada no poder lunar, começavam a ser combatidas pelos naturalistas, agrônomos e demais cientistas.

Com relação ao conhecimento agrônômico anterior à criação das instituições de ensino e pesquisa, não podemos deixar de citar o espetacular sítio arqueológico de Moray, próximo à cidade de Cuzco no Peru. Trata-se de uma grande evidência do alto desenvolvimento agrícola do Império Inca com seus laboratórios de estudos a céu aberto (HEMMING, 1992, p. 182).

Mas como tais atividades, desenvolvidas no âmbito do misticismo, da tradição e do empirismo, se constituíram em instituições modernas de ciências agrícolas, especializadas em pesquisa e ensino científico da agricultura? A resposta será trabalhada no próximo tópico.

## ENSAIOS COM A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO AGRÍCOLA.

Segundo Dermeval Saviani (2007), uma instituição, além de ser construída pelo homem, apresenta-se como uma estrutura material que é forjada para atender à determinada necessidade social de caráter permanente. Nesse sentido, as instituições são sociais desde sua origem, quando ainda são apenas projetos, uma vez que são determinadas pelas necessidades das múltiplas relações entre os homens, assim como, por sua materialidade (funcionamento), pois, só é possível existir uma dinâmica institucional se estiver acompanhada de um conjunto de agentes que travam relações entre si e com o todo social ao qual servem. Portanto, o processo de criação de instituições é reflexo do movimento da institucionalização de atividades que antes eram exercidas de forma não institucionalizada, assistemática, informal e espontânea.

Após o período místico, tradicional e empírico, podemos observar que a criação das instituições de ensino agrícola e pesquisa agrônômica surgiram de demandas impostas pela modernização do sistema produtivo nos centros capitalistas, principalmente depois da primeira

revolução industrial. Essas instituições de pesquisa científica e educação profissional foram braços fundamentais no auxílio de mutação dos campos.

No Brasil, esse processo de mutação passou a transformar a geografia rural no sentido de aumentar os latifúndios em extensas unidades produtivas, o que gerou, unicamente, o aumento do potencial produtivo (quantitativo e não qualitativo) de produtos economicamente viáveis para o mercado, com o objetivo de elevar as taxas de lucros – isso sem contar o processo de expropriação que a população camponesa sofreu. Segundo Perecin (2004):

As instituições de ensino e pesquisa surgiram de demandas instaladas no interior das economias europeias, mas, (...) seus primeiros racionalizadores passaram por dificuldades epistemológicas (...). A necessidade de modificar o sistema produtivo tradicional, de maximizar os resultados qualitativos e quantitativos exigidos pelo mercado deu o sinal para a ruptura epistemológica que induziu à construção social da ciência agrônoma, plenamente definida no século XX. (PERECIN, 2004, p. 26)

As origens da institucionalização das ciências agrônômicas nos remetem, inevitavelmente, ao velho continente, onde os avanços das ciências naturais e sua ligação com os setores produtivos influenciaram a criação de academias e a circulação de textos, baseados em experiências dos viajantes do novo mundo. Por volta de 1772, na metrópole portuguesa, são feitas reformas no currículo da Universidade de Coimbra iniciando-se a valorização do uso de métodos científicos no processo produtivo, fenômeno que trouxe muitas novidades para o setor agrícola.

Essas modificações estão no bojo das chamadas Reformas Pombalinas, que visavam adequar Portugal e, por consequência, a sua Colônia – o Brasil – à visão do Iluminismo. Uma das figuras de grande influência nessas reformas universitárias de Portugal foi a do naturalista Alexandre Rodrigues Ferreira, pesquisador que alertou o Império português sobre as vantagens que seus concorrentes da França e da Inglaterra estavam obtendo graças ao investimento em pesquisas agrônômicas (DEL PRIORE; VENÂNCIO, 2006, p. 103).

O Brasil não ficou imune a essas influências do velho mundo. Foram criadas sociedades científicas que realizaram estudos de ciências naturais e pesquisa agrícola na cidade de Salvador, em 1759, sob influência do Conde dos Arcos e no Rio de Janeiro, em 1772, por meio da gestão governamental do Marquês do Lavradio, fundador da Academia Científica, “cujo objetivo era estudar medicina e botânica, além de investir na produção de anil” (idem, p. 104).

A vinda da família real para o Brasil, em 1808, também influenciou a valorização dos estudos sobre agronomia, especialmente quando a Corte criou a imprensa que publicava o jornal *O Patriota*, divulgador de notícias do universo agrícola e, principalmente, quando construiu “O Horto Real” (1808), posteriormente chamado de “Jardim Botânico” (1818), e o Museu de História Natural (1818), responsáveis por estudar plantas de valor comercial (idem, p. 120). Mais tarde, Dom João se preocupou com a criação de escolas de agricultura, provavelmente sob a inspiração da ideologia iluminista em que fora educado, combinando com a necessidade bem prática e imediata de adaptar o Brasil à sua nova condição no cenário mundial, ou seja, de sede da Monarquia Portuguesa (CAPDEVILLE, 1991, p. 229).

(...) D. João, o Príncipe Regente, deplorava, em 1812, que, no Brasil, aprendia-se a profissão agrícola somente pela “simples rotina” e atribuía a esse fato o insucesso dos empreendimentos agrícolas nestas bandas de seu reino (Carta Régia de 25 de Junho de 1812). Cuidou, então, o Príncipe, de prover seus vassallos dos conhecimentos necessários à boa e correta prática da agricultura, criando os primeiros cursos sobre o assunto no Brasil. Tem-se notícia de que, a partir da criação dos hortos reais, durante a regência e reinado de D. João e, a seguir, no primeiro e segundo Impérios, criaram-se inúmeros estabelecimentos de ensino agrícola (Moacyr, 1942), culminando com a formação de profissionais de nível superior ainda sob regime Imperial. No entanto, a profissão agrícola no Brasil enfrentou, e ainda enfrenta, alguns percalços e incertezas, como se verá a seguir. (CAPDEVILLE, 1991b, p. 27)

Avançando no tempo, ao se examinar o contexto histórico do pós-“independência” de Portugal (1822), encontram-se evidências de que o Ministério da Agricultura do Império do Brasil, entre 1860 e 1861, por meio da repartição dos Negócios da Agricultura, Comércio e Obras Públicas, avançou nas políticas de educação e pesquisa agrícola.

No Rio de Janeiro, capital brasileira, foi instituído, em 8 de julho de 1860, o centro de estudos denominado “Imperial Instituto Fluminense”, contando com o auxílio do Estado imperial, que lhe encarregou a administração do Jardim Botânico e da Lagoa “Rodrigo de Freitas” com o intuito de construir um complexo modelo de pesquisa agrônômica e educação agrícola prática. (DEL PRIORE; VENÂNCIO, 2006, p. 122).

Com o mesmo propósito de pesquisar e forjar projetos, para a construção de escolas normais de agricultura, foram criadas fora do Rio de Janeiro quatro “Imperiais Institutos de Agricultura”, respectivamente, na Bahia e Pernambuco em 1859; no Sergipe, no ano de 1860, e no Rio Grande do Sul em 1861. O Estado de São Paulo foi contemplado somente em 1887 com a Imperial Estação Agrônômica de Campinas (1887).

Em suma, entende-se que a gênese da institucionalização das ciências agrônômicas no Brasil, tanto na pesquisa como no ensino, esteve atrelada, cronologicamente, ao contexto histórico entre fins do século XVIII e o século XIX, período de algumas “transformações”, principalmente na segunda metade do século XIX. Porém, como se poderá observar neste estudo, as tentativas de institucionalização dos centros de pesquisa e educação agrícola estiveram acompanhadas de culturas conservadoras (assistemáticas, místicas e não institucionalizadas).

## ENSINO AGRÍCOLA E CAPATAZIA

Após esses exemplos de ensaios com a pesquisa agrônômica e com pequenos projetos de educação agrícola, como a criação de associações, academias científicas, Museu de História Natural, Institutos e Jardim Botânico, este e o próximo tópico analisarão quais eram as concepções pedagógicas na institucionalização da educação agrícola no Brasil, destacando suas diferenças.

Semelhantes aos laboratórios de estudos agrônômicos, as escolas agrícolas surgiram para servir aos interesses dos poucos detentores de unidades produtivas no campo brasileiro. A partir dessas demandas, o Governo, a serviço da classe dominante, procurou forjar dois tipos de formação profissional seguindo critérios essencialmente baseados na situação de classe dos alunos e suas respectivas futuras funções no sistema de divisão social do trabalho.

Esse aspecto, no campo da História da Educação, é conhecido como a “concepção da escola dualista”. Segundo Alves (2001), esta característica educacional foi forjada no final do século XVIII e na primeira metade do século XIX e reflete as desigualdades sociais, pois uma escola é destinada aos trabalhadores (profissional) outra é elaborada para os dirigentes (artes liberais e ciências modernas).

Nesse movimento, o dualismo que marca a escola burguesa, produzida no final do século XVIII e primeira metade do século XIX por pedagogos como Pestalozzi (...), também se revela superado em face do novo estágio de desenvolvimento das forças produtivas. Estes pedagogos, depois de terem reconhecido a existência das classes sociais, justificaram a criação de dois tipos de escolas, que refletiam e reforçavam, ao mesmo tempo, a estratificação social: uma para os filhos dos trabalhadores, de caráter profissionalizante, e, outra, para os filhos dos dirigentes da sociedade, fundada nas artes liberais e nas ciências modernas. (ALVES, 2001, p. 152)

Nesse sentido, a análise será iniciada com a investigação das instituições de educação agrícolas que, durante o estudo, evidenciaram ser construídas com o objetivo de sistematizar e racionalizar a atuação das classes dominantes no campo, qualificando o proprietário ou os empregados com a função de capataz. O Estado ou a iniciativa privada ofereciam essa categoria de ensino em níveis superior e secundário (médio).

As instituições formadoras em nível superior tinham como objetivo a formação de profissionais com o título de: “agrônomos” ou “engenheiros agrícolas” - profissionais que seriam encaminhados para o trabalho com pesquisa nos laboratórios ou na administração e para a capatazia de fazendas e usinas de açúcar.

A demanda pelo ensino superior agrícola teve sua gênese no seio das classes dominantes, principalmente das capitais brasileiras e do Oeste paulista. No início, estes homens procuravam escolas agrícolas na Europa, principalmente em:

(...) Grignon e Montpellier (França), Hohenheim (Alemanha) e o Institut Agricole de L'État de Gembloux (Bélgica). Quanto a este último, entre 1861 e 1870, incluíram-se em suas listas de formados treze estudantes procedentes de diversas províncias brasileiras. Entre 1871 e 1880, havia cinco brasileiros formados, entre eles, um paulista de Amparo. Entre 1881 e 1890, havia quatro, sendo dois paulistas, um da capital e outro da cidade de Arêas. (PERECIN, 2004, pp. 35 - 36)

A gênese da formação superior de engenheiros agrônomos em nível superior, no Brasil, nos faz reportar a fontes primárias produzidas no ano de 1811, no Rio de Janeiro, quando um texto, escrito e publicado em francês, de autoria de Mr. Germain defendeu a criação de uma escola superior destinada à formação de ingénieurs agraires (DEL PRIORE; VENÂNCIO, 2006, p. 176).

Outro escrito destinado ao projeto nacional de ensino superior em agronomia foi o de autoria do francês Carlos Augusto Taunay, que, diferentemente de Germain, que escreveu um pequeno texto, Taunay foi contratado pela coroa portuguesa especialmente para realizar uma grande pesquisa sobre como “modernizar” o campo no Brasil. Suas pesquisas renderam, em 1839, a publicação do livro Manual do Agricultor brasileiro.

Durante as leituras do Manual de Taunay, uma das principais publicações sobre os planos de modernização e a educação no campo brasileiro, durante o século XIX, observa-se que a preocupação do autor girou em torno da promoção de novas técnicas de produção agrícola utilizadas na Europa, fator fundamental para elevar a produtividade e a competitividade dos produtos dos fazendeiros brasileiros que eram prejudicados com sua prática agrícola tradicionalista (extensiva), o que impedia a entrada de seus produtos de forma competitiva no mercado internacional de produtos agropecuários (TAUNAY, 2001, p. 21).

Dentro do grande projeto de “modernização” do meio rural brasileiro, elaborado por Taunay, encontra-se seu posicionamento ideológico alinhado à corrente fisiocrática. Ele fazia uma clara campanha para o ensino agrícola destinado aos filhos da classe dominante, na qual dizia às Câmaras Legislativas ou Provinciais que parassem de inundar o Brasil com cursos jurídicos e começassem a investir em cursos de agronomia, a “verdadeira” base da riqueza das civilizações. Nesse sentido, o manual defendia que os cursos superiores de agronomia deveriam ser destinados aos estudos dos filhos dos grandes fazendeiros que, um dia, herdariam as terras e os escravos de seu pai e que, por meio da educação agrícola, poderiam aumentar a fonte de riqueza ruralista (TAUNAY, 2001, p. 228).

Contudo, a concepção de educação em Taunay não se limita a um posicionamento de classe elitista, mas é, também, altamente racista. Segundo os escritos publicados por Taunay em 1839:

A educação dos filhos é outro ponto essencial, do qual a honra e felicidade do agricultor dependem (...). Qualquer senhor de engenho ou de fazenda jamais deve permitir que os filhos se criem entre os escravos e tenham com eles privança. (...) Assim eles crescerão (...) e não considerarão os negros como meros instrumentos dos seus caprichos e paixões e nem como sócios adequados para a sua familiaridade, sim como vassalos que, em troca de uma existência segura e sofrível, lhes devem uma sujeição completa e um trabalho diário, regular e sério, que se não pode obter sem rigorosa disciplina, regra intransgressível e castigo certo, havendo falta ou desobediência, (TAUNAY, 2001, p. 304)

Contraditoriamente, o francês “afirmava valores ilustrados, em relação à educação dos fazendeiros e utilização de técnicas avançadas de produção, ao mesmo tempo em que admitia concepções patriarcais sobre a manutenção da escravidão” (VIEIRA, 2009).

Taunay previu, em seu livro, que os cursos agrônômicos, no Brasil, estariam abertos à “filantropia farisaica”, que possibilitava aos filhos dos pequenos proprietários e a outros jovens abastados ingressarem no instituto realizando um exame moral e de aptidão teórica. Estes, segundo o autor, poderiam, futuramente, trabalhar como excelentes capatazes, denominados trabalhadores sensíveis, operando em grandes estabelecimentos agrícolas ou como professores de instituições propagadoras da ciência em benefício do “progresso” produtivo (TAUNAY, 2001, p. 282). Porém, a bondade de Taunay não tinha em conta que mais de 95% da população no Brasil era analfabeta no século XIX, inclusive alguns filhos de fazendeiros, fato que, automaticamente, minaria sua “tentativa” beneficente.

Enfim, a formação projetada por Taunay seria a que proporcionasse capacidade teórica e prática para habilitar os formandos a dirigirem qualquer estabelecimento de agricultura, mas também a ocuparem qualquer cargo no Estado, assim como de servirem na Guarda Nacional, tendo como produto final almejado: “mudar a face da indústria agrícola no Brasil” (TAUNAY, 2001, p. 297).

Sobre o elitismo da educação superior em agronomia, é pertinente mencionar a mobilização do setor hegemônico ruralista em torno do Congresso Agrícola ocorrido em 1878 (CONGRESSO AGRÍCOLA, 1988), ocorrido na cidade do Rio de Janeiro. Nesse encontro, foram discutidos os mais variados temas do campo brasileiro, sendo que, na área da educação, os fazendeiros propuseram a criação de cursos superiores em Agronomia, com o mesmo status que outras formações da classe dominante, como eram os cursos de Direito e de Medicina. Segundo os fazendeiros, era essencial a criação de:

(...) uma academia com o curso completo de ciências agrárias, onde nossos filhos possam receber instrução técnica e receber, em prêmio de seu trabalho e estudos, a carta de bacharel em ciências naturais e agrícolas, ou diploma de engenheiro agrônomo, com todas honras, privilégios e inserções de que gozam os bacharéis em ciências jurídicas” (CONGRESSO AGRÍCOLA, 1988 apud, DEL PRIORE; VENÂNCIO, 2006, p. 183).

No Brasil, as primeiras experiências efetivas com a educação agrícola superior foram realizadas no último quartel do século XIX, em 1877, em Cruz das Almas, Bahia, no Rio Grande do Sul, em 1883, e na Escola Politécnica de São Paulo em 1894.

Posteriormente, no decorrer do século XX, surgem novos projetos, como em 1908, A Escola Superior de Agricultura de Lavras, Minas Gerais; em 1910, A Escola Superior de Agricultura e Medicina Veterinária do Rio de Janeiro; em 1918, a Escola de Agronomia do Ceará; e, 1920, a Escola Superior de Agricultura e Veterinária de Viçosa, Minas Gerais. Nem sempre a data da proposta de criação do curso coincide com a de sua efetivação, porém, a multiplicação de escolas superiores de agricultura e centros de pesquisa agrônoma se deu entre os anos de 1930 e 1950 (MALAVOLTA, 1979-1981, pp. 105-149).

Com relação à educação agrícola de nível secundário, também elitista e destinada ao ensino agrícola de capatazes para a classe dominante, deve-se atentar para sua formatação que visava à constituição de mão de obra agrônoma técnica para atuar como chefes de cultura no interior das fazendas e de “indústrias rurais”, como eram algumas usinas de açúcar.

No geral, estas instituições formadoras de agrônomos de nível médio tiveram, como concepção pedagógica, o método intuitivo, cujo princípio articular era a formação prática majoritária de exercícios braçais nos campos experimentais no interior de fazendas-modelo, com atividades teóricas minoritárias no interior das salas de aulas e nos laboratórios de ciências, portanto, um ensino essencialmente prático.

A gênese das escolas secundárias práticas de agricultura se encontra por volta de 1870

na França e surgiram para atender à demanda de fazendeiros da classe média. Diferente das *fermes-écoles* de primeiro grau, cuja finalidade era formar trabalhadores agrícolas braçais, e das renomadas escolas aristocráticas (*écoles regionales*), as escolas práticas de segundo grau tinham alunos formados por proprietários de médio porte.

A finalidade do ensino prático de segundo grau era formar chefes de culturas e instrutores profissionais, uma espécie de professores que transmitiam os conhecimentos práticos das ciências agrárias aos empregados e a outros proprietários que não podiam frequentar as escolas.

A maior parte dessas escolas eram privadas e tiveram sua multiplicação na década de 1880, no contexto do pós-guerra francês, e seu objetivo principal era o desenvolvimento do que se denominava, na época, “agricultura racional”. Porém, apesar de serem privadas, tais escolas eram submetidas ao controle e à fiscalização do Estado que, em contrapartida, responsabilizava-se pelo custeio com professores, funcionários e bolsas de estudo (PERECIN, 2004, pp. 156-57).

O conceito de racionalidade agrícola era livre para as escolas, portanto cada unidade de ensino teria liberdade para adotar a didática própria, visando aos interesses da economia local, e adequando-a às características geográficas e climáticas particulares de cada região. Já o traço comum dessas escolas ficava por conta da teoria científica.

Um dos primeiros projetos brasileiros de ensino agrícola prático secundário deu-se no Estado das Minas Gerais, no ano de 1867, porém veio a se tornar realidade somente em 1869, com a institucionalização da “Escola Prática de Agricultura de Juiz de Fora”. Este centro agrônômico tinha como principal objetivo instruir os jovens, principalmente os filhos de imigrante alemães, com os mais variados conhecimentos das ciências agrícolas, articulando o ensino teórico com o prático – assim como o ensino proposto para a Escola Agrícola Prática “Luiz de Queiroz” em 1901.

Com o decorrer do século XX e o aprofundamento do capitalismo em sua vertente monopolista, a formação de capatazes se ganha novos contornos e surge na moderna figura do gerente. Em decorrência da formação de trustes, cartéis e sociedades anônimas, a figura do patrão, senhor ou fazendeiro, começa a “desaparecer”, pois ele se transforma e passa a viver de seus dividendos nos centros urbanos não precisando mais estar presente, fisicamente, nas fazendas. Com essa metamorfose, surgem os novos dirigentes, assalariados com formação nas escolas superiores de agronomia. Esse processo colaborou para harmonizar as relações entre capital e trabalho, posto que para os trabalhadores rurais a figura do patrão é distante ou inexistente. Nas mesmas palavras, Alves (2001) reforça que,

As empresas monopolistas, (...) pela sua própria forma de organização, passaram a ocultar a figura do patrão. Os grandes proprietários de ações, ao passarem a viver de seus dividendos, não precisaram mais estar presentes, necessariamente, no interior das empresas. Tornaram-se parasitas, pois deixaram de desempenhar qualquer função social necessária dentro delas, até mesmo no plano da gerência. Com a emergência dessas empresas foi inteiramente profissionalizada a sua direção. Os novos dirigentes, na condição de gerentes assalariados, foram recrutados entre especialistas formados em prestigiosas universidades. O poder desses dirigentes profissionais, segundo o que muitos advogam, poderia, até mesmo, ser colocado a serviço da harmonização das relações entre capital e trabalho. Afinal, quando deixou de ser uma figura onipresente dentro da empresa, o burguês deixou, também, de explorar diretamente o trabalhador. (ALVES, 2001, p. 193)

Portanto, o agrônomo, técnico ou superior foi capataz-feitor, função que, hoje, nas regiões com certo “avanço” nas relações capitalistas, é o gerente-executivo, que atua como proprietário ou como funcionário das fazendas e agroindústrias. Independentemente do grau de ensino, se superior ou secundário, para Ponce (1991, p. 146), nestas instituições a “burguesia do século XIX preparava (...) os seus peritos industriais, da mesma forma que a do século XVI preparava nas suas escolas comerciais os seus peritos mercantis”, questões essenciais para o sistema capitalista.

## ENSINO AGRÍCOLA E TRABALHO BRAÇAL.

Depois de apontarmos as principais características das instituições de ensino superior e secundário agrícolas, o que foi denominado de “ensino agrícola e capatazia”, resta-nos atentarmos para um segundo tipo de ensino e formação agrícola: a formação destinada a forjar trabalhadores rurais para o campo, o “ensino agrícola braçal”.

Diferente do elitista (superior e secundário), o ensino para trabalhadores rurais obedecia aos níveis elementar ou primário, especialmente disseminados no interior de penitenciárias, de orfanatos, de aprendizados agrícolas, ou por meio do ensino ambulante.

O ensino elementar agrícola em penitenciárias foi promovido pelo Ministério da Agricultura que defendeu a “regeneração moral” dos criminosos pela educação agrícola. Porém, para além de moralismos, a preocupação do Estado não visava apenas “regenerar moralmente” o criminoso – na realidade, a maior preocupação da classe dominante era o processo inevitável da abolição do sistema escravista.

Nesse contexto, a educação agrícola imposta aos presos funcionou para criar uma mão de obra qualificada e mais produtiva, que pudesse suprir a falta de braços escravos no sistema produtivo: dessa forma o governo visava adestrar o criminoso detento em um “braçal agrícola” – como aconteceu, entre 1833-1894, no presídio da Ilha de Fernando de Noronha (PESSOA, 1994, p. 31).

Ao longo do século XIX, foram constantes as queixas contra a rusticidade, instabilidade e indolência do trabalhador livre nacional. Frente a isso, a elite imperial não se restringiu a colecionar lamúrias. De acordo com a posição de um pequeno grupo de proprietários rurais, cristalizada institucionalmente no Ministério da Agricultura do Império, a educação poderia ser uma forma de “regenerar” a mão-de-obra do campo, tanto no que diz respeito aos efeitos negativos da escravidão, quanto ao desejo de autonomia gerado pela imensa fronteira agrícola existente. Por isso mesmo, à medida que a campanha abolicionista avançava, vão surgindo propostas de ensino agrícola. (...) Na época da abolição da escravatura, veiculam-se campanhas contra a vagabundagem, atitude que se cristaliza em leis repressivas em relação a todos aqueles que não tinham um ofício ou proteção de algum fazendeiro. Nesse período, o sistema penitenciário também começa a ser reorganizado, com intenção de regenerar os delinquentes e prepará-los para o trabalho agrícola. (DEL PRIORE; VENÂNCIO, 2006, pp.174-176 e 188)

Muitos dos detentos, forçados a frequentar escolas agrícolas, eram simples desempregados que, caso fossem encontrados “vadiando” pelas ruas, sofreriam repressão e prisão. Na transição do Império para a República, no que diz respeito aos conceitos jurídicos-políticos, “o direito ao não-trabalho somente era permitido a quem fosse rico” (CUNHA, 2000, p. 36), os pobres e miseráveis eram detidos e condenados ao trabalho forçado, o que as classes dominantes expressavam como: “pena por transgressão” ou “ressocialização”.

Como dito anteriormente, o grande problema para os detentores dos meios de produção era como reconfigurar o sistema produtivo, legalmente escravocrata, para o “livre”. Nesse sentido, a repressão policial teve um importante papel em sua tarefa de “ressocializar” e de obrigar os desocupados ao trabalho “forçado”.

O debate sobre a educação agrícola braçal para os trabalhadores brasileiros foi se aprofundado na fase imperial da década de 1860, quando a aristocracia cafeeira estava preocupava com um fenômeno que apareceu no horizonte: a problemática da substituição da mão de obra escrava pela livre. Nesse contexto, a educação agrícola primária tem a tarefa de formar um novo tipo de trabalhador braçal para assegurar que “a passagem se desse de forma gradual e segura, evitando-se eventuais prejuízos aos proprietários de terras e de escravos que dominavam a economia do país” (SAVIANI, 2007, p. 159).

Além de a educação funcionar na formação desse novo trabalhador, a instrução popular e profissional, forjada pelas classes dominantes, também legou à escola a tarefa de conformação da sociedade de classes. Junto da medicina social e da engenharia sanitária, as instituições escolares de ensino primário, elementar ou profissional desempenharam um processo moralizador visando dominar e reconfigurar o trabalhador para o contexto “livre” de trabalho (MORAES, 1990).

Assim, a educação teve uma dupla função de segurança para a classe dominante, pois colaborou na adaptação dos trabalhadores ao “novo” sistema de trabalho e às suas inovações nas relações de produção e sociais, assim como moralizou as classes subalternas por meio da ideologia dominante. Porém, segundo Luis Antônio Cunha:

(...) no início do período republicano, não havia unanimidade entre todos os setores das classes dominantes paulistas a respeito dos tipos e níveis de ensino que deveriam receber prioridade na ação governamental. Para uns, a escola dizia respeito apenas à formação das elites, nada tendo a ver com a questão do proletariado. Caberia ao Estado, portanto, o incentivo ao ensino secundário e ao superior. Para outros, todavia, os recursos públicos deveriam ser encaminhados para o ensino primário e o ensino profissional, de modo a evitar os riscos do socialismo e das lutas de classes. Outros, ainda, defendiam ambas as propostas, de modo que uma não excluísse a outra. (CUNHA, 2000, p. 118)

Assim, o processo de finalização legal do trabalho escravo foi gradual e seguro para a classe dominante que estava ideologicamente comprometida com uma espécie de liberalismo novo, referido por Bosi (1992, p. 178) como um liberalismo que tinha como bandeira a abolição da escravatura e a introdução do trabalho assalariado, aspectos programados por meio de reformas. O processo obedeceu à seguinte ordem: em 1850 foi criada a lei de terras e proibido o tráfico negreiro; em 1871 foi decretada a Lei do Ventre Livre; em 1885 houve a criação da lei dos sexagenários e, por fim, deu-se a abolição formal, com a Lei Áurea em 1888.

Nesse cenário, a classe economicamente hegemônica era composta por fazendeiros de café, homens com experiência comercial, “entrelaçando-se, assim, os interesses da produção e os do comércio”. Dessa maneira, a formação da classe dirigente envolveu um conjunto amplo de aspectos articulados entre si: educação, “aquisição de terras, recrutamento de mão de obra, organização e direção da produção, transporte interno, comercialização nos portos, contatos oficiais, interferências na política financeira e econômica” (FURTADO, 1982, p. 116).

Essa classe aprofundou o debate sobre o ensino e sobre a transição do trabalho escravo para o livre a partir de 1871, com a assinatura da Lei do Ventre Livre, concretizando, dessa forma, o caminho gradual e seguro para a libertação dos negros, o que ameaçava o futuro das forças produtivas nas grandes lavouras. Nessa Lei, os filhos dos escravos - chamados de ingênuos - tinham dois destinos: ou ficavam com seus senhores até a maioridade (21 anos) ou poderiam ser vendidos por seiscentos mil-réis ao Governo, quando completassem 8 anos, para serem encaminhados para escolas, em especial, orfanatos.

O reflexo do debate dos períodos pré e pós Lei do Ventre Livre começou a se materializar com a criação de instituições para receber a primeira onda de crianças libertas. Para isso, foram criados asilos e orfanatos de educação agrícola para receber essa geração de crianças. No Rio de Janeiro,

O Imperial Instituto Fluminense de Agricultura instituiu um “Asilo Agrícola”, cujos alunos dedicar-se-iam não só aos “trabalhos propriamente da lavoura da terra, mas também ao fabrico de chapéus denominados do Chile e à sericultura. Em Pernambuco, no ano de 1873, é criada a Colônia Orfanológica Santa Isabel, destinada às crianças libertas. Um ano mais tarde é a vez do Piauí inaugurar o Estabelecimento Rural de São Pedro de Alcântara, no qual eram convenientemente educados os menores (...) nascidos depois da lei de 28 de setembro de 1871. Até a data prevista para a entrega, ao Estado, da primeira

geração das crianças libertas, foram criadas outras três instituições: Colônia Orfanológica Cristina, no Ceará; Colônia Orfanológica de Nossa Senhora do Carmo de Itabira, em Minas Gerais; e o Asilo Agrícola Santa Isabel, no Rio de Janeiro. Como se não bastasse isso, os orfanatos tradicionais, apesar de estarem localizados nas cidades, começaram a valorizar o ensino agrícola, habilitando-se a receber ingênuos. Em 1858, para acolher as crianças desvalidas, foi criada a Casa dos Educandos de Manaus, mais tarde denominado Instituto dos Educandos Artífices. Na década de 1870, registra-se um esforço de introduzir aí "o ensino de horticultura e cultura em pequena escala" - experiência também registrada em orfanatos de São Paulo e de Goiás. (DEL PRIORE; VENÂNCIO, 2006, pp. 181-182).

Esta categoria de ensino profissional agrícola também era vista pela classe dominante como uma pedagogia preventiva e corretiva. Foi uma pedagogia preventiva, pois, tinha função disciplinadora "de modo a evitar que fossem seduzidos pelo pecado, pelos vícios, pelos crimes e pela subversão político-ideológica". Foram instituições correcionais na medida em que suas oficinas e trabalhos práticos funcionaram como "remédio adequado para combater aqueles desvios, caso a criança e os jovens já tivessem sido vítimas das influências nefastas das ruas" (CUNHA, 2000, p. 24).

No entanto, as tentativas e os incentivos do Ministério da Agricultura com o ensino agrícola para a formação de braçais do campo não teve o êxito esperado. Apesar das expectativas do Governo, a maioria dos proprietários de escravos preferiu permanecer com as crianças após terem completado 8 anos e ceder sua alforria somente aos 21 anos, seguindo as determinações da Lei. Alguns fatores contribuíram para isso, entre eles a resistência da família escrava em admitir que a criança fosse levada para longe do seio familiar, subtração que poderia desencadear rebeliões no interior da fazenda. (MENDONÇA, 2001).

Outro fator foi a estratégia dos fazendeiros em não oferecer escolarização aos ingênuos, temendo que falsificassem cartas de alforria, e que tomassem contato com as filosofias revolucionárias do Iluminismo.

Também é importante entender que a expectativa de vida dos escravos era muito baixa em virtude da grande exploração do seu trabalho forçado, fazendo com que muitos negros não chegassem a completar os 21 anos. Segundo dados da época, até 1885, somente 113 crianças foram entregues ao Estado para a educação agrícola (FLORENTINO; GÓES, 1997).

Outro esforço sobre o ensino agrícola para os níveis elementares pode ser encontrado na campanha realizada pela Sociedade Nacional de Agricultura (SNA). Esta sociedade privada procurou disseminar, em todas as escolas primárias do Brasil, noções básicas de agronomia com êxito no Estado das Minas Gerais. Desde 1892, tornou obrigatório, nas escolas rurais, "noções práticas de agricultura (para o sexo masculino)". A SNA também colaborou com o patrocínio à elaboração de cartilhas e compêndios, segundo Mendonça (2000, p. 8), "muitos de seus autores, simultaneamente sócios/diretores da SNA, produziram obras como a "Cartilha Agrícola" (Ezequiel Ubatuba); "Rumo ao Campo" (Mário Bulcão) e "ABC do Agricultor" (Francisco Dias Martins)".

Outro defensor da instrução agrícola para braçais foi Antônio Gomes de Carmo. No ano de 1897, Carmo publicou a "A Reforma da Agricultura Brasileira", onde retrata um Brasil pouco produtivo em decorrência da falta de educação do povo. A solução, para ele, não estaria no discurso hegemônico que defendia a imigração europeia, mas sim, na instrução dos negros recém-libertos:

(...) os homens livres deviam habilitar-se para o trabalho mediante treinamento; qualificar-se por ação educativa e escolaridade específica, não apenas nas escolas agrícolas, mas nas fazendas-modelo, nos campos de experiência e demonstração, a exemplo do que se transformaram a fazenda (...) do Barão Geraldo em Campinas (...). Era sua intenção demonstrar que em São Paulo não faltava mão-de-obra. A residual, constituída pelo trabalhador nacional, por ser injustamente tachada de inabilitada, vinha favorecer a imigração subvencionada; quando treinada ou qualificada pela instrução profissional, a exemplo do que ocorria nas nações que

introduziram o ensino agrícola obrigatória nas escolas primárias, deveria equiparar-se à mão-de-obra de origem estrangeira. (PERECIN, 2004, pp. 91-92)

Para além da preocupação com a racionalização dos trabalhadores no sistema produtivo, é importante reforçar, por meio das palavras de Gilberto Alves (2006), o que dissemos anteriormente: a educação agrícola braçal também obedeceu a uma função disciplinadora de contenção social, visto que o número de andarilhos e desempregados no período pós-abolição foi grande em decorrência da marginalização racial do negro e da grande massa de imigrantes, o que possibilitou o barateamento da mão de obra e a criação de um grande exército de reserva. Para Alves,

A escola pública também se desenvolveu no interior dessa tendência de expansão das atividades improdutivas, por força da ação reguladora do Estado. Conseqüentemente, tem servido ao reaproveitamento de trabalhadores expulsos das atividades produtivas por força do desenvolvimento tecnológico; tem funcionado como um recurso para atenuar as tensões sociais na sociedade capitalista, em sua fase monopolista. De forma análoga ao que ocorre com o funcionalismo público em geral e com o serviço público de saúde, todas as evidências apontam no sentido de que a escola, na perspectiva do capital, não necessita cumprir as suas proclamadas funções específicas. Retrógrada, por manter uma organização didática anacrônica, e descomprometida com o conhecimento, pelo aviltamento de seus conteúdos curriculares, sua expansão é necessária, do ponto de vista material, pois permite a alocação de trabalhadores expulsos das atividades produtivas junto às camadas intermediárias da sociedade, executoras de atividades improdutivas. Eis o segredo da força irrefreável do processo de expansão da escola pública no final do século XIX e ao longo do século XX (ALVES, 2006, pp. 196-97).

Segundo estudos de Engels (1975) sobre a classe trabalhadora na Inglaterra, no século XIX, a burguesia só fornece ao trabalhador o mínimo para sua sobrevivência. No campo da educação, essa classe também lhe dirige o mesmo comportamento, foi para isso que criaram os,

(...) Mechanios Institutes (Escolas nocturnas onde se ministrava aos operários uma formação geral e, por vezes, técnica) instrumento destinado a disseminar entre os operários os conhecimentos úteis à burguesia. Ensinam-se aí ciências da natureza, que podem afastar os operários da sua luta contra a burguesia, e lhes fornecer os meios necessários à realização de descobertas que trarão dinheiro aos burgueses (...); ensina-se também economia política, que põe nos píncaros a livre concorrência, e perante a qual a única atitude razoável do operário seria morrer de fome com calma e resignação; toda a educação aí fornecida tende a tornar dócil, maleável e servil o operário relativamente à política e à religião. (ENGELS, 1975, p. 318)

Em suma, para além de qualificação para o trabalho e da reivindicação das classes trabalhadoras, a expansão da escola pública para “braçais”, na transição do século XIX para o XX, estava diretamente ligada à expansão de atividades improdutivas por força do Estado. As instituições escolares destinadas às classes subalternas, mais que racionalizar o trabalho produtivo, também forjavam a disciplina entretendo e contendo aqueles que estavam desempregados em decorrência de inovações no sistema do trabalho e nas técnicas-científicas do sistema produtivo – e nesse sentido, sua função é claramente a de atenuar as tensões sociais. Portanto, a escola estatal, na ótica capitalista, não necessita cumprir as suas proclamadas funções específicas.

## NOTAS

<sup>3</sup>A agricultura moderna tem suas origens ligadas às descobertas do século XIX, a partir de estudos dos cientistas Saussure (1797-1845), Boussingault (1802-1887) e Liebig (1803-1873). Liebig difundiu a ideia de que o aumento da produção agrícola seria diretamente proporcional à quantidade de substâncias químicas incorporadas ao solo, no entanto, mesmo com sua teoria desmascarada pelo surgimento de evidências científicas a respeito dos equívocos de Liebig, a repercussão de suas descobertas havia criado um mercado altamente lucrativo de fertilizantes artificiais (FRADE, 2000, p. 17) [...]. As descobertas de todos esses cientistas marcaram o fim de um longo período, da Antiguidade até o século XIX, no qual o conhecimento agrônomo era essencialmente empírico. A nova fase será caracterizada por um período de rápidos progressos científicos e tecnológicos, principalmente na Europa e Estados Unidos (EHLERS, 1996).

<sup>4</sup>No campo da agronomia, o debate em torno da influência lunar nas plantações ainda gera muita polêmica na contemporaneidade (CARVALHO, 2007).

<sup>5</sup>Posteriormente registra-se em 1864 a criação do periódico - Brasil Agrícola - publicado em Pernambuco - periódico em circulação até a década de 1880. (...) Em 1874, registram-se os primeiros números do tablóide O Crepúsculo: ciência, agricultura, indústria, literatura e notícia, publicado no Pará. No ano seguinte, vem a lume o Aurora Brasileira: engenharia, mecânica, ciencias, artes, agricultura e manufatura, curiosamente impresso em Nova York. Entre 1880 e 1890, registra-se a circulação do Jornal do Agricultor editado no Rio de Janeiro. Em 1897 (...) é lançado A Lavoura, publicação oficial da Sociedade Nacional de Agricultura, até hoje em circulação. Todos os materiais mostram um consenso na luta contra a rotina dos trabalhos agrícolas tradicionais." (DEL PRIORE, 2006, pp. 185-186).

<sup>7</sup>É importante destacar que essas inovações não foram limitadas à esfera da institucionalização de entidades destinadas aos estudos e à educação agrícola. Com a transferência da família real para o Brasil, ocorreu uma ampla "transformação" em todas as áreas. Dom João VI tratou de adaptar a cidade aos padrões de "civilização" encontradas em Lisboa, projetando para o Rio de Janeiro uma espécie de "nova Lisboa", o que implicou na transformação de boa parte da cidade num canteiro de obras. Uma grande inovação foi o incentivo da Corte na constituição de uma indústria nacional e a instalação de uma infraestrutura, amenizando trezentos anos de um sistema colonial que atrasou o desenvolvimento de uma burguesia moderna no Brasil, pois a antiga relação periferia-metrópole proibia o desenvolvimento de uma elite nacional independente. Podemos destacar, ainda, o favorecimento dos proprietários rurais, "os quais se livraram do monopólio comercial da metrópole". Também foram construídas instituições reais que estariam incumbidas de modernizar a cidade e sua cultura, entre elas: a nova imprensa; o Jardim Botânico, o Banco do Brasil, o Museu Nacional, o serviço postal, Biblioteca Real (atual Nacional) e a Academia real de artes, sem contar a reforma arquitetônica promovida na cidade. No entanto, a construção da "nova Lisboa" não contava com a permanência e a teimosia dos costumes da antiga colônia. (FAUSTO, 2001, p. 122).

<sup>8</sup>"capataz. [Do esp. Capataz.] s. m. 1. Chefe de um grupo de trabalhadores braçais. 2. Bras. Administrador de fazenda ou estância." (FERREIRA, 1986, p. 341).

<sup>9</sup>Carlos Augusto Taunay (1791 - 1867) foi militar do exército napoleônico de 1810 a 1815. Seu pai, Nicolas Antoine Taunay (1775-1830), foi fundador do Instituto Francês de Pintura e convidado por Napoleão Bonaparte para fazer parte do círculo de artistas próximos do Imperador. Com a queda de Napoleão, a família Taunay foi excluída da elite francesa da época. Nesse contexto, em 1816, a família Taunay muda-se para o Rio de Janeiro, a partir da convocação realizada à Nicolas Taunay pelo embaixador português na França, Marquês de Marialva, para ser membro de um grupo de pintores, escultores, gravadores, arquitetos e músicos, responsáveis pelo desenvolvimento da arte no Brasil. Esse projeto do Estado português ficou conhecido como a Missão Artística Francesa de 1816 (MARQUÊS apud TAUNAY, 2001, pp. 10-11).

<sup>10</sup>Importante lembrar que o Brasil sofreu grande concorrência do açúcar produzido em colônias europeias nas Antilhas e do café da Colômbia.

<sup>11</sup>A fisiocracia, uma das primeiras escola de economia científica, surgiu no século XVIII. Tall concepção defende que a economia agrária é a verdadeira e única fonte de riqueza. Para maiores informações consultar Hunt(2005) e o primeiro volume de "O Capital" de Karl Marx, conteúdo disponível gratuitamente internet: <http://www.marxists.org/portugues/marx/1867/ocapital-v1/index.htm>

<sup>12</sup>Encontra-se no Brasil de 1916 um discurso parecido com o propagado por Taunay em 1834. Segundo Basbaum (1975-76): "Em 1916 havia nada menos de 16 Faculdades de Direito, com uma produção anual de 408 bacharéis. Tobias Monteiro, em seu interessante livro Funcionários e Doutores, lamenta que, num país essencialmente agrícola, não houvesse escolas de agricultura e somente fábricas de doutores, particularmente bacharéis. Os bacharéis ocupavam todos os postos públicos mais importantes, mesmo os técnicos e especializados de cuja matéria não tinham nenhum conhecimento. Tobias Monteiro aconselhava a mocidade a procurar o comércio, a indústria, a agricultura, em vez, de formar-se (...)" O fato mais digno de significação do ponto de vista cultural nesse período é o que se chamou de bacharelismo, no pior sentido, significando a mania generalizada entre os respectivos pais, de formar o filho, dar-lhe de qualquer modo um título de doutor. Um pai que não formasse pelo menos um filho sentia-se envergonhado, significava que já estava no último degrau inferior da respeitabilidade econômica e financeira. Essa mania era característica das classes médias e representava, no fundo, uma luta contra a proletarização crescente, pois ser doutor era, senão um meio de enriquecer certamente de ascender socialmente" (BASBAUM, 1975-76, p. 196).

<sup>13</sup>A clientela proposta por Taunay seria de duas classes: "Os alunos serão de duas classes, os livres, que pagarão um subsídio anual (...), e os criados à custa da casa, como recompensa dos serviços dos pais, ou serem filhos de empregados da casa (...), os livres poderão se retirar com seu diploma, e os criados à custa da casa deverão três anos de serviços gratuito ou diminuto ordenado, para suplente dos lentes" (TAUNAY, 2001, p. 290).

<sup>14</sup>Sobre a filantropia no século XIX, Engels realizou uma crítica: "Não se deverá, no entanto crer que o inglês culto apresenta tão abertamente este egoísmo. Pelo contrário, dissimula-o sob a mais vil hipocrisia (...). A burguesia inglesa pratica a caridade por interesse, nunca oferece nada, fecha com os pobres um negócio, dizendo: 'se consagro tanto a fins filantrópicos, compro assim o direito de deixar de ser importunado'" (ENGELS, 1975, p. 367).

<sup>15</sup>Na América Latina, a institucionalização de escolas superiores de agricultura tem seus primeiros registros no ano de 1854 em Chapingo, no México. (DEL PRIORE, 2006, p. 183).

<sup>16</sup><http://www.dichistoriasaude.coc.fiocruz.br/iah/P/pdf/escagta.pdf>

<sup>17</sup>Vide os atuais cursos de extensão de MBA em agronegócios na ESALQ/USP [www.esalq.usp.br/svccx/curso.php?id=355](http://www.esalq.usp.br/svccx/curso.php?id=355)

<sup>18</sup>Para maiores informações ver o Código Penal, Decreto n.847 de 11 de outubro de 1890.

<sup>19</sup>Muitos imigrantes da Europa desembarcavam no Brasil influenciados pelas ideias socialistas e anarquistas. O auge das movimentações na Primeira República foi a greve geral de 1917. (BATALHA, 2000).

<sup>20</sup>Neste período o império Inglês pressionou o Brasil pelo fim da escravidão visando à disseminação de seus produtos industrializados para futuros trabalhadores assalariados (BETHEL, 1976).

<sup>21</sup>Os ingênuos eram entregues ao Estado, porém, os antigos proprietários foram devidamente indenizados (MENDONÇA, 2001).

<sup>22</sup> É de conhecimento público que, na prática, os escravocratas mantiveram os indígenas nas suas propriedades, tratando-os como se ainda fossem escravos. Os proprietários optavam por libertar escravos doentes, cegos e deficientes físicos.

<sup>23</sup> A SNA foi o exemplo de paradigma alternativo à hegemonia do poder paulista monocultor/exportador via SPA (Sociedade Paulista de Agricultura). A SNA foi uma entidade organizadora dos segmentos da classe proprietária denominada "secundários", ligada às atividades agrárias voltadas ao mercado interno. Sua ação organizativa estruturou-se em torno de algumas demandas bem peculiares: o fomento ao associativismo; a diversificação agrícola e a implantação de canais escolares formadores de especialistas no ramo, alternativos à Escola Prática de Agricultura "Luiz de Queiroz" em Piracicaba/São Paulo – a Escola de Agronomia do Rio de Janeiro. Já no plano estratégico, tornou-se uma agência de propaganda e de formação de opinião no seio da classe dominante, órgão de consulta e prestação de serviços aos associados, além de instrumento de pressão política junto aos poderes constituídos (MENDONÇA, 2000, p. 5).

## BIBLIOGRAFIA

- ALVES, Gilberto Luiz. A produção da escola pública contemporânea. 4.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.
- BASBAUM, Leôncio. História sincera da república. v. 2. São Paulo: Alfa-Omega, 1975-76.
- BATALHA, Cláudio. O Movimento Operário na Primeira República. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.
- BETHEL, Leslie. A abolição do tráfico de escravos no Brasil: Grã-Bretanha, o Brasil e a questão do tráfico de escravos. Rio de Janeiro/São Paulo: Expressão e Cultura/EDUSP, 1976.
- BOSI, Alfredo. Dialética da Colonização. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- BUFFA, E; NOSELLA. Instituições Escolares: porque e como pesquisar. Campinas, SP: Editora Alínea, 2009.
- CARVALHO, A. J. A... [et al.]. Influência lunar nas práticas agrícolas da Aldeia Indígena Tupinambá de Serra do Padeiro, Buerarema – BA. Revista Brasileira de Agroecologia, Vol.2 No.2, outubro. 2007.
- CAPDEVILLE, Guy. O Ensino Superior Agrícola no Brasil, Universidade Federal de Viçosa (UFV), Revista brasileira de estudos pedagógicos, Brasília, v.72, n. 172, p.229-2GI, set./dez. 1991.
- \_\_\_\_\_. O Ensino Superior Agrícola no Brasil. Viçosa-MG: Imprensa Universitária (UFV), 1991, b.
- CONGRESSO, Agrícola. Edição fac-similar dos anais do Congresso Agrícola, realizado no Rio de Janeiro, em 1878. "Introdução" de José Murilo de Carvalho. Fundação Casa de Rui Barbosa: Rio de Janeiro, 1988.
- CUNHA, Luiz Antonio. O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização. São Paulo: Editora UNESP, Brasília, DF: Flacso, 2000.
- DEL PRIORE, Mary; VENÂNCIO, Renato. Uma História da vida rural no Brasil. Rio de Janeiro: Ediouro, 2006.
- ENGELS, Friedrich. A situação da classe trabalhadora na Inglaterra. Lisboa: editora presença, livraria Martins Fontes, 1975.
- EHLERS, Eduardo. Agricultura Sustentável: Origens e perspectivas de um novo paradigma. São Paulo: Livros da Terra, 1996.
- FAUSTO, Boris. História do Brasil. São Paulo: EDUSP, 2004.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Novo Dicionário da Língua Portuguesa, Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1986.
- FRADE, Carmem Oliveira. A construção de um espaço para pensar e praticar a Agroecologia na UFRRJ e seus arredores. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: CPDA/UFRRJ, 2000.
- FRANCO, Maria Sylvia de Carvalho. Homens livres na ordem escravocrata. 4. ed. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1997.
- FLORENTINO, Manolo; GÔES, José Roberto. A paz nas senzalas: famílias escravas e tráfico atlântico. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1997.
- FURTADO, Celso. Formação econômica do Brasil. 18.ed. São Paulo: Nacional, 1982.
- HEMMING, John; Ranney, Edward. Monuments Of The Inca. New Mexico: University of New Mexico Press, 1992.

HOBSBAWM, Eric. J. Sobre História. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

HUNT, E. K. Historia do pensamento econômico : uma perspectiva critica. Rio de Janeiro, RJ: Elsevier, 2005.

LOMBARDI, José Claudinei. "História, Cultura e Educação". In: História, Cultura e educação/ José Claudinei Lombardi; Ana Palmira Bittencourt Santos Casimiro; Livia Diana Rocha Magalhães (orgs.). Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

LOURENÇO, Fernando Antonio. Agricultura lustrada: Liberalismo e escravismo nas origens da questão agrária brasileira. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2001.

LOWY, Michael. Ideologia e Ciências Sociais: Elementos para uma análise marxista. 12.ed. São Paulo: Cortez, 1998.

MARX, K. e ENGELS, F. A Ideologia Alemã, trad. Bruni, José Carlos e Nogueira, Marco Aurélio. São Paulo: Editora Hucitec, 1987.

MALAVOLTA, Eurípides in Guimarães; Shozo (Coords.). História das Ciências no Brasil. São Paulo: EDUSP, v.3 1979-1981.

MENDONÇA, Sonia Regina. Mundo Agrario. Revista de estudios rurales. Centro de Estudios Histórico Rurales. Universidad Nacional de La Plata. vol. 1 nº 1, 2S/2000.

\_\_\_\_\_. Agronomia e poder no Brasil. Rio de Janeiro: Vício de Leitura, 1998.

\_\_\_\_\_. O Ruralismo Brasileiro (1888-1931). São Paulo: Hucitec, 1997.

MENDONÇA, Joseli Nunes. Cenas da abolição: Escravos e Senhores no Parlamento e Justiça. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2001.

MOLINA, Rodrigo Sarruge. Escola Agrícola Prática "Luiz De Queiroz" ESALQ/USP): sua gênese, projetos e primeiras experiências - 1881 a 1903. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2011.

\_\_\_\_\_. Tematização do museu "Luiz de Queiroz". Seção de Atividade Culturais da Escola Superior de Agricultura "Luiz de Queiroz", ESALQ/USP, 2007.

\_\_\_\_\_. A modernização da Agricultura na cidade de Piracicaba: a organização do trabalho na "fazenda-escola", 1891 a 1896. Trabalho de conclusão de curso, Faculdade de Ciências Humanas, UNIMEP, 2006.

MORAES, C. S. V. A socialização da força de trabalho: instrução popular e qualificação profissional no Estado de São Paulo – 1873 a 1934. Tese de Doutorado em Sociologia, FFLCH-USP, 1990.

PERECIN, Marly Therezinha Germano. Os Passos do Saber: a Escola Agrícola Prática Luiz de Queiroz. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2004.

PESSOA, Gláucia temas de Aquilio. Fernando de Noronha, uma ilha-presídio nos trópicos, 1833-1894. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1994.

PONCE, Aníbal. Educação e Luta de Classes. São Paulo: Cortez; editora/Autores Associados, 1991.

VIEIRA, Paulo Eduardo, O Manual do Agricultor Brasileiro: as contradições do projeto político e econômico de Carlos Augusto Taunay. Dissertação (especialização), UNAERP, 2009.

SAVIANI, Dermeval. Instituições Escolares no Brasil: Conceito e reconstrução Histórica /Maria Isabel Moura Nascimento... [et al.], (orgs). - Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2007, a.

\_\_\_\_\_. História das idéias pedagógicas no Brasil. São Paulo: autores associados, 2007, b.

SANFELICE, José Luís. História, Instituições Escolares e Gestores Educacionais. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n. especial, p.20-27, ago. 2006.

SAINT-HILARIE, Auguste de. Viagem ao Espírito Santo e Rio Doce (1830). Belo Horizonte/São Paulo: Itatiaia/EDUSP, 1974.

TAUNAY, Carlos Augusto. Manual do agricultor brasileiro; organização Rafael de Bivar Marquese.

São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

MATERIAL DE INTERNET:

<http://www.marxists.org/portugues/marx/1867/ocapital-v1/index.htm> - (17/09/2011)

<http://www.dichistoriasaude.coc.fiocruz.br/iah/P/pdf/escagtaq.pdf> - (17/09/2011)

<http://www.esalq.usp.br/svcex/curso.php?id=355> - (17/09/2011)

Recebido em: 17/11/2011

Aprovado para publicação em: 12/12/2013