
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade do Estado do Pará
Belém-Pará- Brasil



V.13. N. 26. Mai./Ago./ 2019 p.536-551

ISSN: 2237-0315

As contribuições do ensino agrícola para a consolidação da agricultura racional

The contributions of agricultural education to the consolidation of rational agriculture

Dayane da Silva Santos Altoé

Paulo Marcelo de Souza

Silvia Alicia Martínez

Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro- UENF

Rio de Janeiro-RJ-Brasil

Resumo

Os estudos sobre as transformações ocorridas no ensino profissional agrícola encontram-se, geralmente, baseados na apreciação das circunstâncias econômicas e políticas, todavia acredita-se que ideologia do desenvolvimento é de suma importância para a compreensão de tais mudanças. Dada esta constatação, a proposta principal deste trabalho é entender como a ideia de desenvolvimento, além das circunstâncias políticas e econômicas contribuíram, no início do século XX, para a construção das características do ensino profissional agrícola. Que interesses permearam a construção dessa formação? Para responder a este questionamento e alcançar o objetivo traçado utilizar-se-á uma das estratégias típicas dos estudos históricos, a análise de fontes escritas a partir das quais olhando do momento presente indaga-se acerca do passado e daquilo que se tem como legado.

Palavras- Chave: Ensino Profissional Agrícola; Desenvolvimento; República

Abstract

Studies on transformations in agricultural vocational education are generally based on the appreciation of economic and political circumstances, but it is believed that development ideology is of paramount importance in understanding such changes. Given this finding, the main proposal of this work is to understand how the idea of development, in addition to the political and economic circumstances contributed, in the early twentieth century, to the construction of the characteristics of agricultural vocational education. What interests permeated the construction of this training? In order to respond to this question and to reach the objective outlined, one will use one of the typical strategies of historical studies, the analysis of written sources from which, looking from the present moment, one inquires about the past and what one has as a legacy.

Key words: Agricultural Professional Teaching; Development; Republic

Introdução

Os estudos sobre as transformações ocorridas no ensino profissional agrícola estão, geralmente, baseados na apreciação de duas dimensões analíticas: a econômica, que reflete as mudanças ocorridas nos espaços de produção agrícola e a política, manifestada nas alterações normativas estabelecidas por Leis ou Decretos. Apesar dessas circunstâncias se mostrarem significativas para o entendimento das características dessa modalidade de ensino, acredita-se que há nelas limitações explicativas que podem ser superadas pela agregação da dimensão ideológica, que neste caso deve ser apreciada pela noção de desenvolvimento.

Dada esta constatação, a proposta principal deste trabalho é entender como a ideia de desenvolvimento, além das circunstâncias políticas e econômicas contribuíram, no início do século XX, para a construção das características do ensino profissional agrícola. Que interesses permearam a construção dessa formação? Quais das suas características originais influenciam ainda hoje esta modalidade de ensino? Para responder a estes questionamentos e alcançar o objetivo traçado utilizar-se-á uma das estratégias típicas dos estudos históricos, a análise de fontes escritas a partir das quais olhando do momento presente indaga-se acerca do passado e daquilo que se tem como legado.

Discussão

No Brasil, as transformações exigidas, entre os finais dos séculos XIX e XX, pela fase da expansão capitalista influenciaram acontecimentos importantes como a abolição da escravidão e finalmente a implantação da República como regime político. Apesar de esses serem marcos formais de um processo de modificações estruturais pelo qual passou a economia e a sociedade brasileira, pode-se dizer que ainda eram predominantes no país as atividades agrícolas e exclusivamente rurais o modo de viver dos brasileiros.

Ainda no alvorecer dos anos de 1920, 75% da população economicamente ativa do Brasil continuariam alocados na atividade agrícola, contra apenas 13% na indústria. Quanto à concentração fundiária, basta observar que do conjunto de seiscentas mil propriedades então registradas, quase metade compunha-se de unidades produtivas com menos de 41 ha, ao passo que, em outro extremo, quatrocentas e sessenta e uma delas possuíam área superior a 25.000 há respondendo, sozinhas, por 1/7 do total das terras em uso no país (DOWNES, *apud* MENDONÇA, 1997, p. 22).

Tais características acomodavam a posição do Brasil no sistema econômico mundial como país agroexportador, ou seja, de vocação eminentemente agrícola. Paradoxalmente, o consenso sobre essa mesma vocação foi o condutor para as mudanças desejadas no desenvolvimento das atividades agrícolas. Mendonça (1997) aponta para o fato de que embora o regime republicano defendesse os interesses agrários, a classe que os representava apresentou “fissuras tão prematuras quanto irreversíveis traduzidas no aumento das tensões” (MENDONÇA, 1997, p. 38). Isso porque ao longo da Primeira República ocorreram sucessivas perdas no mercado internacional para maioria dos produtos da agroexportação brasileira, com exceção do café. Esse fato teria causado um desequilíbrio interno entre os grupos agrários.

Nesse cenário, a afirmação da vocação agrícola do Brasil se faria acompanhar por uma competição intra-oligárquica e por uma reação ruralista que apesar de defender ferrenhamente tal essência ensejava mudanças no desenvolvimento das atividades agrícolas que seriam capazes de superar o cenário de crise/atraso ocasionado por fatores como a abolição, o latifúndio, a monocultura e a urbanização/industrialização. Segundo Mendonça (1997), a reação ruralista também denominada Movimento Ruralista teve como lideranças as frações dominadas da classe dominante agrária no Brasil, ou seja, aquelas vinculadas aos complexos econômicos regionais menos dinâmicos que o cafeeiro, embora também constituídas por grandes proprietários de terra.

Nesse sentido, a defesa da tendência eminentemente agrícola do país ocultava interesses diferenciados da classe agrária brasileira que se dividiam de acordo com Mendonça (1997) entre dominante e as frações dominadas. Todavia, seus anseios transcenderam a dimensão ideológica ao serem consolidados em movimentos políticos organizados que conseguiram, por meio de entidades patronais agrárias (instituições agrícolas originárias da sociedade civil), institucionalizar suas demandas junto aos aparelhos do Estado. Entre as entidades patronais que surgiram nesse período merece especial atenção a Sociedade Nacional de Agricultura (SNA)ⁱ. Em sua minuciosa pesquisa, Mendonça (1997) define que a criação formal da SNA ocorreu em 1897, inspirada na instituição homônima francesa de considerável prestígioⁱⁱ.

Uma das finalidades da SNA era possibilitar o auxílio aos “lavradores e amigos da agricultura” a fim de direcioná-los quanto à solução de seus problemas. Além disso, entre objetivos da agremiação estavam:

(...) o fomento à criação de novas associações rurais, cooperativas e caixas de crédito; a fundação de campos de demonstração e escolas práticas de agricultura, bem como a aplicação da ciência aos campos. A ideologia do progresso seria a bandeira desses [os fundadores da SNA] que se autoidentificavam como cruzados de uma nova era de regeneração agrícola do país (MENDONÇA, 1997, p. 42).

Havia no Movimento Ruralista, o qual Mendonça (1997) afirma ser a SNA um dos principais polos dispersores de suas ideias, o discurso prosaico das virtudes da vocação eminentemente agrícola brasileira, entretanto foi traçado no interior desse movimento um diagnóstico de crise e atraso vivenciados pela agricultura nacional. De tal modo, a SNA, por meio de ações difusionistas, acabaria por formalizar não apenas uma crítica aberta aos problemas da agricultura nacional como também traçaria algumas estratégias consideradas capazes de promover a regeneração da agricultura, conservando a vocação do país. Entre elas destacaram-se:

a) a diversificação produtiva; b) o associativismo; c) a criação de uma agência do aparelho de Estado permeável a suas petições e inquietudes; d) a modernização agrícola pela difusão do ensino técnico e da mecanização e, finalmente, a multiplicação da pequena propriedade como estratégia de fixação da mão de obra no campo (MENDONÇA, 1997, p. 50).

Merece atenção especial uma estratégia de atuação da SNA: a de modernização agrícola pela difusão do ensino técnico e da mecanização. O relevo dado a esta justifica-se pela proximidade que possui com o objeto de investigação desta pesquisa, seja qual for o ensino profissional agrícola. Vale ressaltar que, durante a Primeira República, a instituição desse tipo de ensino ligava-se, entre outros aspectos, à solução de uma das problemáticas responsáveis pelo atraso/crise da agricultura nacional: o fornecimento de mão de obra após a abolição da escravidão.

De modo mais amplo é possível perceber que durante o curso de toda a Primeira República os projetos educacionais se fizeram presentes. Foram desenhadas, naquele momento, ideias que depositavam na educação a expectativa da resolução de dificuldades como: superação do atraso, o controle dos problemas sociais e a vitalidade do sentimento de pertencimento nacional. Apesar da instauração da

República ter se consolidado como um marco político, os ideais de ordem e progresso ainda estavam distantes da realidade da sociedade brasileira:

As imagens de populações doentes, indolentes e improdutivas, vagando negativamente pelo país, somam-se às de uma população urbana resistente ao que era entendido como trabalho adequado, remunerador e salutar. Imigrantes a fermentar de anarquia o caráter nacional e populações pobres perdidas na vadiagem impunham sua presença incômoda nas cidades e comprometiam o que se propunha como 'organização do trabalho nacional' (CARVALHO, 2003, p. 13).

Nesse cenário, afirma Carvalho (2003), o papel da educação foi hiperdimensionado, pois a expectativa era a de que ultrapassasse a sua função pedagógica e ganhasse uma conotação social na tentativa de regenerar o homem brasileiro, tornando-o saudável, disciplinado, produtivo, mas especialmente formador da nacionalidade brasileira. Nessas circunstâncias, “ratificava-se, assim, a perspectiva iluminista que alocava na educação o instrumento de transformação do homem em cidadão” (MENDONÇA, 1997, p. 90). A escolarização da população brasileira acarretaria mudanças nas relações sociais, principalmente na valorização do trabalho e na modificação de costumes das populações pobres, que deveriam aprender hábitos higiênicos e os conhecimentos necessários para se tornarem trabalhadores nacionais.

Todavia, importa dizer que os projetos educacionais não se limitaram às áreas urbanas que almejavam o crescimento industrial do país. Os esforços para consolidação do regime político republicano e o desenvolvimento do Brasil também se voltaram às zonas rurais. Em verdade, eram essas áreas que careciam de uma maior intervenção, uma vez que extinta a escravidão, a manutenção da produção agrícola passou a estar ameaçada. Mas, qual seria então a relação entre a crise de mão de obra e os projetos educacionais dos anos iniciais da República?

A SNA, porta voz do Movimento Ruralista, atribuíu à Abolição a principal motivação da crise/atraso da agricultura nacional. Ainda como consequência desse acontecimento, houve a desorganização da agricultura não apenas por questões produtivas, mas por ter, nas palavras de Mendonça (1997, p. 77), colaborado para a construção de um tipo de homem nacional: “ignorante, vadio e indisciplinado”. Enquanto esses argumentos foram utilizados pelos grandes cafeicultores paulistas para justificar a utilização da força de trabalho do migrante estrangeiro, para os representantes dos setores menos prósperos da agroexportação brasileira a solução

indicada para resolver tanto a crise de mão de obra quanto evitar um colapso social constituiu na educação ou instrução do trabalhador nacionalⁱⁱⁱ.

Agir sobre a população pobre tida como ignorante, ministrando-lhe conhecimentos práticos no trato da agricultura se tornou uma importante ação pleiteada pelo Movimento Ruralista e propagada pela SNA. Essas iniciativas tinham como finalidade tanto a regeneração da agricultura, mantendo assim a vocação do Brasil, quanto a organização do trabalho nacional, pois embora as imagens dos negros e dos mestiços continuassem a “assombrar” a ordem e o progresso, acreditava-se que a instrução para o trabalho era o meio fundamental de integrar o homem nacional à sociedade, libertando-o de suas características raciais e dos hábitos adquiridos pela vadiagem. Assim, seria transformado em um trabalhador nacional de virtudes indispensáveis ao desenvolvimento da nação.

Sob outra perspectiva, os projetos educacionais não se restringiram à formação de mão de obra. Para Mendonça (1997) havia também o desejo de legitimar, em território nacional, a formação de uma categoria profissional capaz de disseminar os princípios de uma agricultura moderna, adequando a realidade brasileira às inovações tecnológicas e científicas: o agrônomo. Esse profissional seria responsável pela inserção dos lavradores no “mundo” da eficiência produtiva e do progresso. Embora no Brasil o desenvolvimento racional da agricultura tenha se consolidado apenas em meados do século XX, algumas pesquisas, entre elas a de Henriques (2011), apontam para o fato de que foram realizadas tentativas de modernização da agricultura ainda na segunda metade do século XIX.

Nesse contexto, recaíam sobre a agricultura tradicional críticas quanto aos seus métodos tidos como irracional e atrasado, pois se baseavam em instrumentos simples como a foice e a enxada, além de utilizar técnicas predatórias como a queimada, praticada desde os tempos coloniais. O plantio era caótico sem práticas de adubação (HENRIQUES, 2011). Em oposição, encontrava-se a agricultura racional considerada como a que permitiria o aumento produtivo com menor preço, bem como a que viabilizaria a fixação dos colonos em pequenas propriedades e garantiria a conservação do solo.

Com a introdução da agricultura racional, o Brasil poderia alcançar economicamente o status dos países mais desenvolvidos localizados na Europa e no

caso americano, os EUA. Para tal empreendimento, era necessário pôr em prática os princípios dessa forma de agricultura, entre eles:

(...) a diversificação da agricultura; a implantação de colônias para fixar os colonos a terra, servindo este como trabalhador eventual na grande lavoura de exportação, produzindo ainda alimentos para o mercado interno e externo, tornando-os pequenos proprietários; a pesquisa agrícola para a produção ou adaptação de novos conhecimentos, e o ensino agrícola, bem como, a intensificação agrícola no cultivo do solo; o uso de defensivos e adubos (químicos e orgânicos) em conjunto com a mecanização da lavoura; o advento de campos de experiências e demonstração de culturas onde os agricultores poderiam ser instruídos e vislumbrar as práticas e os instrumentos agrícolas modernos em ação (HENRIQUES, 2011, p. 367).

Embora muitos desses princípios não tenham se concretizado de imediato, foram inspiradores para a estruturação de algumas demandas do Movimento Ruralista e de estímulo para a realização de uma campanha em defesa da criação de um órgão especializado com o qual a SNA pudesse interagir e acordar as demandas por ela apresentadas. Após uma longa disputa política protagonizada pela classe agrária dominante e suas frações dominadas, a recriação do Ministério da Agricultura Indústria e Comércio (MAIC) como agência do aparelho do Estado, em 1906^{iv}, consolidaria um dos papéis desempenhados pela SNA:

(...) o de instrumento de pressão política junto aos poderes constituídos, como enfatizaria uma nova vertente do Movimento Ruralista, qual seja “seu caráter de *movimento político organizado* das frações dominadas da classe dominante agrária no Brasil, em detrimento da dimensão tão-somente ideológica” (MENDONÇA, 1997, p. 39).

Como já mencionado, a recriação do MAIC retratou uma das disputas políticas mais acirradas daquela época, pois contrariava os interesses paulistas que viam no seu surgimento uma ameaça consolidada à distribuição dos poucos recursos públicos destinados ao desenvolvimento da produção cafeeira. Mas não apenas por isso, desde logo, estabeleceu-se que o Ministério seria um órgão de representação dos interesses da agricultura geral. Dito de outro modo, constituir-se-ia em um espaço político-institucional que, por defender a vocação eminentemente agrícola do país, abarcaria os interesses de outros setores agrários demandantes, quebrando, portanto, o exclusivismo até então reservado aos produtores de café.

Não por acaso, a recriação do MAIC se faria durante a gestão de Nilo Peçanha, quando presidente em exercício. Conforme Mendonça (1997) enquanto esteve na

presidência do Estado do Rio de Janeiro, entre 1903-1906, defendeu uma política agrícola de incentivo à produção diversificada:

Em início do século, convicto de que a crise econômica fluminense somente seria debelada mediante a superação da *monocultura*, Nilo estabeleceria algumas diretrizes (...) tentaria reanimar o setor agrícola com base em quatro vertentes: a redução dos fretes de transporte ferroviários; a sobre distribuição dos importados similares aos da produção local; a diminuição dos impostos sobre as exportações agrícolas do estado e, por fim a concessão de estímulos diretos e indiretos, ao *policultivo* (MENDONÇA, 1997, p. 33-34).

Todavia, a mesma autora argumenta que a política agrícola “Nilista” não se ateve a um conjunto de medidas aleatórias, empreendidas como anódino a um momento pontual de crise. Mendonça (1997) defende que Nilo Peçanha elaborou um projeto de desenvolvimento agrícola com alternativas à intensa especialização característica da monocultura. Assim, estabeleceu “o tipo de institucionalização oficial de interesses agrários próprios a áreas ou setores em condições menos dinâmicas de desempenho” (MENDONÇA, 1997, p. 34). Logo, a recriação do MAIC seria um dos exemplos mais claros dessa institucionalização.

Embora Mendonça (1997) afirme que o MAIC não se constituiu como um dos aparelhos de Estado de primeira grandeza teve grande relevância na organização institucional do ensino agrícola brasileiro. De acordo com Nery (2015) delineou-se a expectativa de que o Ministério, defensor da vocação eminentemente agrícola do país, seria a instituição adequada a criar condições para o estabelecimento de instituições de ensino bem como de difusão científica como uma das formas de conduzir à superação dos problemas enfrentados pela agricultura brasileira. De tal modo:

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).

Segundo Nery (2015), o estabelecimento de instituições de ensino viabilizadas pelo MAIC representou ainda uma possibilidade para se alcançar a condição de desenvolvimento já obtida pela Europa Ocidental e especialmente pelos EUA^v. Vale ainda destacar que como já elucidado no início do capítulo, a ideia de desenvolvimento, em um dos momentos de sua trajetória, teve como par as noções de evolução e progresso. Portanto, nesse contexto, o Brasil reproduziu tal relação uma

vez que o desenvolvimento passou a ser um projeto nacional baseado na valorização da ciência e da racionalidade e do repúdio aos indícios de degeneração e atraso social.

Nessas circunstâncias, o ideal de desenvolvimento se reduziu ao discurso positivista de ciência, segundo o qual, este teria um papel utilitário, pragmático e de construção social. Igualmente, a constituição do Ensino Agrícola se tornou uma importante aliada na promoção da realização de pesquisas a fim de disseminar o modelo de uma agricultura racional, além de contribuir para a organização do trabalho instruindo os trabalhadores nacionais para o desenvolvimento das atividades agrícolas. Com o intuito de alcançar tais objetivos, no mesmo ano de sua recriação, o Ministério de Agricultura, Indústria e Comércio, de modo particular, assumiu o ensino agrícola^{vi}.

Pouco tempo depois, mais especificamente em 1910, o governo de Nilo Peçanha estabeleceu o Decreto nº. 8.319 de 20 de outubro que criou o Ensino Agrônômico e estabeleceu o regulamento de instituições de ensino responsáveis tanto pela instrução primária como pela formação de profissionais capazes de disseminar pelo território nacional os princípios da agricultura racional. Diante de uma fonte rica e volumosa, Nery (2015) analisou minuciosamente as características do Decreto. O vasto documento contava com 591 artigos distribuídos por 65 capítulos. De acordo com o artigo 2º, o Ensino Agrícola teria onze divisões que dispunham hierarquicamente os graus de complexidade do ensino, que compreendiam desde o Ensino Primário agrícola ao Ensino superior.

Os níveis de ensino possibilitavam a formação de profissionais capacitados tanto a executar, por meio de técnicas simples, o trato com a agricultura, quanto, por meio do Ensino superior, promover o desenvolvimento científico da agricultura e a formação da elite política brasileira; dotando-a de conhecimentos para que pudesse atuar como docente no alto ensino agrônômico ou na ocupação de cargos superiores do MAIC. Entre as divisões do ensino agrícola estavam:

1º Ensino superior; 2º Ensino médio ou theorico-prático; 3º Ensino pratico; 4º Aprendizados agrícolas; 5º Ensino primário agrícolas; 6º Escolas especiaes de agricultura; 7º Escolas domésticas agrícolas; 8º Cursos ambulantes; 9º Cursos connexos com o ensino Agrícola; 10º. Consultas agrícolas; 11º. Conferências agrícolas (BRASIL, Decreto nº 8.139, 1910, p. 1).

A riqueza de detalhes no documento, em cada divisão, é bastante expressiva. A análise de apenas uma delas já resultaria em outros trabalhos de cunho acadêmico. No

entanto, de modo mais amplo, a apreciação do Decreto permite a compreensão das minúcias da organização de cada uma das divisões. Entre outros aspectos, aborda os objetivos de cada uma, a estrutura administrativa, a composição dos membros do magistério, dos auxiliares do ensino, o regime escolar, os métodos de ensino, a inscrição de matrícula, o público alvo, as disciplinas ministradas e a organização dos laboratórios e das instalações complementares.

Igualmente, por meio da leitura do documento, é possível a percepção de acentuadas influências nas características do Ensino Agrônomo. A primeira delas trata-se, de acordo com Nery (2015), da presença nos quadros docentes, especialmente em instituições do Ensino Superior, de europeus vindos da França, Bélgica, Alemanha, dentre outros países. Esse fato levou o autor a construir o argumento de que no Brasil, houve a presença de um modelo difuso de ensino agrícola “à brasileira” que incorporou influências estrangeiras.

Ainda no rol das influências externas, é consenso tanto para Nery (2015) quanto para Mendonça (1997) a força do método de ensino norte-americano. Nas palavras do primeiro autor, “os professores deveriam estimular o desenvolvimento do espírito de iniciativa dos alunos, fazendo com que estes manipulassem os objetos, as máquinas, ou seja, aprendessem através de sua própria experiência” (NERY, 2015, p. 72). Tal metodologia encontrava-se afinada com a pedagogia ativa arquitetada por John Dewey, principal idealizador da corrente filosófica Pragmatista. Para Nery (2015), a influência desse pensamento na educação deu-se pela relevância da exposição dos alunos à experiência e à intimidade com determinadas situações e fenômenos.

De tal modo, o método de ensino adotado pelas instituições que ministravam o Ensino superior; Ensino médio ou teórico-prático; Ensino prático e os Aprendizados Agrícolas deveria ter como base a ideia de aprender com o contato. De acordo com o artigo 102 do Decreto nº. 8.319, por meio do ensino prático os alunos seriam estimulados a desenvolver o “espírito de iniciativa e observação”, que os ensinaria quanto ao manejo de instrumentos e máquinas, além dos mais avançados métodos experimentais. Esta deveria ser a tônica, embora com complexidades diferenciadas, da formação e instrução técnica de profissionais ligados à agricultura e às indústrias correlativas. Conforme Mendonça (1997) por meio desta metodologia foi massificado, tempos depois, o modelo de profissionalização agrícola norte-americano que erigia o

paradigma da racionalidade produtiva imposta ao desenvolvimento agrícola brasileiro^{vii}

Não obstante, o desenvolvimento da metodologia do aprender pela experiência só teria sido possível devido a uma das marcas do ensino agrícola brasileiro criada naquele momento: a sua integração a diferentes estabelecimentos de ensino. A primeira lei de organização do Ensino Agrônômico, mais especificamente em seu artigo 3º, previa que o ensino agrícola deveria ser ministrado em estabelecimentos adequados para as atividades práticas dos alunos. Entre eles estavam: “estações experimentaes; campos de experiência e demonstração; fazendas experimentais; estação de ensaio e machinas agrícolas, postos zootechnicos e postos metereologicos” (BRASIL, Decreto nº 8.139, 1910, p. 1).

Dessa forma, por meio da análise mais apurada do Decreto elaborada por Nery (2015), podemos perceber que o ensino agrícola em seus variados graus não se restringiria apenas ao ensino teórico ministrado nas salas de aulas, pois desenvolvia-se tanto por meio dos estabelecimentos de caráter experimental já descritos, quanto por uma estrutura composta por laboratórios, gabinetes, galerias de máquinas, farmácias e hospitais veterinários que contribuíram para o desenvolvimento das atividades formativas. Apesar de guardadas as devidas especificidades de cada contexto, pode-se dizer que a vinculação com estes espaços formativos ainda faz parte das características do ensino profissional agrícola, especialmente de nível médio.

Ainda tratando das influências sofridas na organização do Ensino Agrônômico durante a Primeira República, notam-se ao menos duas consideradas como internas. A primeira diz respeito à já referida política agrícola do presidente Nilo Peçanha cujo um dos objetivos residia no incentivo à valorização da diversificação da produção agrícola, ou ao policultivo. Nesse sentido, ficam evidentes em várias partes do Decreto nº 8.139 os incentivos à adequação das atividades práticas educativas e o melhoramento no trato de animais às necessidades da região onde as Instituições de Ensino Agrícola estariam instaladas. Dito de outro modo, havia a intenção de, por meio da formação e instrução técnica, aprimorar e estimular a diversidade produtiva regional.

A segunda diz respeito à experiência paulista que não foi ignorada na organização do que viria a ser o Ensino Agrônômico Brasileiro^{viii}. Nas palavras de Nery (2015), na constituição do Decreto 8.139 foram significativas as contribuições dos

modelos europeus, norte-americano e também da forma como estes foram incorporados pelas instituições paulistas. Em 1910, na vanguarda da preparação de mão de obra destinada ao desenvolvimento de atividades agrícolas, o estado de São Paulo já possuía vinte e oito estabelecimentos de instrução agrícola que por sua vez possuíam- como membros do corpo docente- especialistas alemães, franceses, belgas e principalmente norte-americanos^{ix}.

Por outro lado, Mendonça (1997) afirma que apesar da denominação genérica de cafeicultores paulistas, havia entre estes uma considerável diferenciação, especialmente por também estarem nesse grupo grandes proprietários de terras que auferiam parcelas significativas de renda com atividades cada vez mais urbanizadas, tornando-os capazes de subsidiar o desenvolvimento de cultivos tão importantes e lucrativos quanto o café. “Sob este aspecto São Paulo forneceria o paradigma da *moderna agricultura* a ser seguido pelos defensores da *vocação agrícola* do país” (MENDONÇA, 1997, p. 35).

Mas não apenas a experiência e razões econômicas iriam nortear a influência paulista na organização do Ensino Agrônomo. Tal interferência pode ser explicada pelo que Mendonça (1997) chamou de “interlúdio paulista” que quer dizer o predomínio de representantes da grande burguesia paulista frente ao Ministério de Agricultura, Indústria e Comércio que ocorreu, ininterruptamente, entre os anos de 1909-1913. A presença paulista na liderança de um ministério em construção foi entendida como uma forma de conciliar interesses dos setores menos dinâmicos com as pretensões de São Paulo a fim de “neutralizar possíveis novos obstáculos que esta pudesse colocar ao bom funcionamento da agência” (MENDONÇA, 1997, p. 130).

Tão importante quanto compreender o contexto histórico e as intervenções que contribuíram para a primeira organização do ensino agrônomo brasileiro foi identificar no Decreto 8.139 de 1910, embora guardadas as devidas especificidades, as características que compuseram ou que ainda se encontram presentes no ensino profissional agrícola e nas instituições que o oferecem. Algumas dessas já foram descritas ao longo deste texto, como exemplo, destaca-se em primeiro lugar o uso da metodologia do aprender pelo contato que, a partir dos anos de 1960 foi disseminada pelo Sistema Escola- Fazenda. Com o lema “aprender a fazer e fazer para aprender” foram reproduzidas, no interior das instituições de ensino técnico agrícola, as

atividades produtivas de uma fazenda autossuficiente. A conotação positiva adquirida pela articulação entre as atividades de ensino e produção fez com essa metodologia se tornasse a prática educativa oficial e hegemônica na formação de técnicos agrícolas até pelo menos os anos 2000.

Em segundo lugar, a preocupação com as atividades produtivas regionais que na atualidade se consolida pela importância dada à contextualização da educação profissional aos processos de desenvolvimento local, ressaltada como um dos objetivos dos Institutos Federais de Educação Profissional, Técnica e Tecnológica, responsáveis predominantemente pela oferta do ensino profissional agrícola em todo país.

De tal modo, levando em conta os diferentes contextos históricos, não se pode deixar de mencionar que estavam previstas no Decreto de 1910, respectivamente, circunstâncias e demandas que perpassaram a formação profissional agrícola ao longo do tempo, ou seja, que contribuíram o “*ethos*” desta modalidade de ensino. Entre elas é possível destacar: o uso da mão de obra dos alunos na execução das atividades práticas no campo e na manutenção das dependências nas escolas; a oferta do regime de internato para os alunos; a organização de atividades de difusão de informações por meio da criação de cursos “resumidos” destinados aos agricultores que poderiam ser incluídos em um projeto, ainda embrionário, de extensão rural⁸; a possibilidade em adequar o ano letivo escolar às condições climáticas de cada região; a prioridade, em alguns cursos, para o acesso dos alunos filhos de agricultores e finalmente a oferta de cursos com direcionamento para a conservação e replantio das árvores, ou seja, pontualmente apresentava-se uma inquietação quanto à preservação dos recursos naturais.

Conclusões

Pontuar todas essas situações e particularidades foi importante pois revela a gênese e possivelmente as permanências das características que envolvem a formação profissional agrícola, mas não apenas isso. A literatura aqui visitada se mostrou basilar não somente para a compreensão do contexto social, econômico e político em que se situou a primeira Lei que regulamentou o Ensino Agrônomo brasileiro; como também inspiradora para a análise dos demais documentos que tratam do ensino profissional agrícola. Portanto, tomou-se como opção neste estudo o constructo teórico de Le Goff

(1990) que possibilitou a compreensão do Documento como Monumento, ou seja, de conceber o Documento como um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que no momento de sua elaboração eram dominantes.

Foi a partir deste ponto de vista que também os trabalhos de Mendonça (1997) e Nery (2015) analisaram o Decreto 8.139 e as pretensões nele expressas. A sua elaboração, como já elucidado, esteve relacionada às diretrizes do Movimento Ruralista, no qual o ensino agrônômico brasileiro representava tanto um dos meios de divulgação dos padrões de uma agricultura científica, quanto de superação da crise da agricultura ocasionada, especialmente, pela desorganização produtiva relacionada à abolição da escravidão. Naquele momento, a política de ensino agrícola buscava a legitimação do Regime Republicano, além de ser reveladora quanto ao modo de como as ciências agrárias se consolidavam quanto conhecimentos científicos que potencialmente poderiam auxiliar nos problemas relacionados às atividades agrícolas.

Além desses aspectos, a organização do ensino agrônômico visava a produzir o trabalhador nacional, indispensável ao projeto de desenvolvimento também de cunho nacionalista. Nessa perspectiva, parece ficar claro que o ideal de desenvolvimento ensejava a disseminação de padrões científicos e culturais necessários à construção de uma nação civilizada. Assim, é razoável dizer que ao processo de desenvolvimento foram assimiladas as ideias de evolução e progresso. Apesar disso, com o passar do tempo ocorreram alterações em seu sentido e, obviamente, as políticas educacionais, incluindo as voltadas para a educação profissional agrícola, não passariam incólume ao entusiasmo dessas mudanças.

Referências

BHERING, Marcos Jungmann. **Positivismo e modernização: políticas e institutos científicos de agricultura no Brasil (1909-1935)**. Dissertação (mestrado). Fundação Oswaldo Cruz, 2008

BRASIL. **Decreto nº 8.319**, de 20 de outubro de 1910. Cria o ensino agrônômico e aprova o respectivo regulamento. *SICON (Sistema de Informações do Congresso Nacional)*, 1944. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/sicon>

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. **A escola e a República e outros ensaios**. Bragança Paulista: EDUSF (Estudos CDAPH. Série historiografia) 2003.

HENRIQUES, Amilson Barbosa. A moderna agricultura no final do século XIX em São Paulo: algumas propostas. **Revista História**, v.30, n.2, p. 359-380, 2011.

LE GOFF, Jacques. Documento/Monumento. In: **História e memória**. Campinas: ED.UNICAMP, p. 462 –476. 1990.

MENDONÇA, Sonia Regina de. **O ruralismo brasileiro (1888-1931)**. São Paulo: HUCITEC (Coleção Estudos Rurais). 1997.

NERY, Marco Arlindo Amorim Melo. As disputas em torno do ministério da agricultura, indústria e comércio e a confecção da primeira lei de ensino agrícola no Brasil. **Revista HISTEDBR On-Line**, v. 15, n. 63, p. 64-88, 2015.

Sobre os autores

Dayane da Silva Santos Altoé

Possui graduação em História pelo Centro Universitário Fluminense- (UNIFLU- FAFIC) (2007). Mestre em Políticas Sociais pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro- UENF (2012). Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Sociais pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro- UENF. Atua como professora da Educação Básica na Rede Estadual do Rio de Janeiro

E-mail: dayanessantos@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3380-4964>

Paulo Marcelo de Souza

Doutor em Economia Aplicada pela Universidade Federal de Viçosa e Professor Associado I do Programa de pós- graduação em Políticas Sociais da Universidade Estadual do Norte Fluminense- Darcy Ribeiro.

E-mail: pmsouza@uenf.br ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5788-915X>

Silvia Alicia Martínez

Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro e professora Associada I do Programa de pós-graduação em Políticas Sociais da Universidade Estadual do Norte Fluminense- Darcy Ribeiro.

E-mail: silvia-martinez@hotmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9612-6924>

Notas

ⁱ Será possível perceber ao longo do texto que o destaque dado a SNA se justifica pela sua influência na primeira organização do ensino agrônômico brasileiro o qual englobava o ensino técnico agrícola.

ⁱⁱ De acordo com a autora supracitada, a SNA foi legalmente identificada como uma sociedade/agremiação civil constituída por grandes proprietários vinculados aos setores agrários do eixo Nordeste/Sudeste/Sul os quais, desde os fins do século XIX, encontravam dificuldades para a exportação de seus produtos. Mendonça (1997) afirma ainda que faziam parte do núcleo originário de fundadores da SNA docentes, especialmente engenheiros, da Escola Politécnica do Rio de Janeiro.

ⁱⁱⁱ Segundo Mendonça (1997) a SNA defendia por meio do Ministério de Agricultura uma solução menos dispendiosa para fixar a mão- de- obra no campo, transformando ex- escravos, seus descendentes e pobres livres em “trabalhadores nacionais”, que emergiriam de práticas consideradas como educativas.

^{iv} De acordo com o trabalho de Peixoto (2008), o Decreto n.º 1.606 de 29 de dezembro de 1906, editado no Governo de Affonso Penna, recriou o *Ministério da Agricultura, Indústria e Commercio*, que havia sido extinto na segunda metade do séc. XIX.

^v Neste país o processo de mecanização do campo e o desenvolvimento de pesquisas em larga escala permitiu uma maior produtividade agrícola e vegetal. Esses avanços segundo Nery (2015) teriam sido possibilitados por um plano de ensino específico que disseminou os conhecimentos produzidos.

^{vi} Para Otranto (2005) tal peculiaridade reside no fato da educação em geral estar, naquele contexto, ligada ao Ministério do Interior.

^{vii} Segundo Nery (2015) uma das medidas do MAIC relacionada à difusão de técnicas agrícolas modernas foi a capacitação de agrônomos brasileiros, especialmente nos EUA. Além dessa, o Ministério adquiriu máquinas e insumos agrícolas o que para Nery (2015, p. 68) demonstrava “a propensão brasileira pela adoção do modelo pragmático norte americano de desenvolvimento agrícola”.

^{viii} Quanto a este aspecto Mendonça (1997, p. 130) afirma que “merecem relevo as experiências pioneiras desenvolvidas pelo Instituto Agrônomo de Campinas desde fins do século passado [XIX], assim como a criação da Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz, polo da Irradiação do ensino agrônomo no país e responsável por 28,3% do total de agrônomos diplomados no Brasil entre 1890 e 1938”. Vale aqui ressaltar, que a experiência paulista no ensino agrícola foi mencionada em duas entrevistas realizadas com docentes da área técnica do IFRJ campus Pinheiral e do IFF campus Bom Jesus do Itabapoana, o que demonstra ainda sua importância.

^{ix} Neste momento o estado paulista contava com: “um curso de engenharia agrônoma ministrado na Escola Politécnica; uma Escola Agrícola Prática; dois Aprendizados Agrícolas; um Instituto Agrônomo; 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” (NERY, 2015, p. 70).

^x Os registros do Sistema de Informações do Congresso Nacional (SICON) apontam que em 1859 e 1860 foram criados quatro institutos imperiais de agricultura, que possuíam, principalmente, atribuições de pesquisa e ensino agropecuário, mas também de difusão de informações. Foram eles: o Imperial Instituto Baiano de Agricultura criado pelo decreto n.º 2.500 de 01/11/1859; o Imperial Instituto Pernambucano de Agricultura criado pelo decreto n.º 2.516 de 22/12/1859; o Imperial Instituto de Agricultura Sergipano criado pelo decreto n.º 2.521 de 20/01/1860; o Imperial Instituto Fluminense de Agricultura, criado pelo decreto n.º 2.607 de 30/06/1860. Os estatutos dos institutos imperiais eram quase idênticos e previam a realização de exposições, concursos e a publicação de periódicos com os resultados das pesquisas que são ainda hoje métodos de extensão e meio de comunicação utilizados (PEIXOTO, 2008, p. 12).

Recebido em: 20/03/2019

Aceito para publicação em: 13/04/2019