



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

**JOSÉ WAGNER DE ALMEIDA**

**COLÉGIO AGRÍCOLA DE LAVRAS DA MANGABEIRA (1947 - 2008):  
ELITE RURAL, INGERÊNCIA ESTRANGEIRA E CIRCULAÇÃO DE IDEIAS  
PEDAGÓGICAS PARA O PROGRESSO DO BRASIL E DO CEARÁ**

**FORTALEZA**

**2016**

**JOSÉ WAGNER DE ALMEIDA**

**COLÉGIO AGRÍCOLA DE LAVRAS DA MANGABEIRA (1947 - 2008):  
ELITE RURAL, INGERÊNCIA ESTRANGEIRA E CIRCULAÇÃO DE IDEIAS  
PEDAGÓGICAS PARA O PROGRESSO DO BRASIL E DO CEARÁ**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação Brasileira.

Área de concentração: História e Educação Comparada.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Juraci Maia Cavalcante

**FORTALEZA**

**2016**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Universidade Federal do Ceará  
Biblioteca Universitária

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo (a) autor(a)

---

A448c Almeida, José Wagner de.

Colégio Agrícola de Lavras ds Mangabeira (1947 - 2008): elite rural, ingerência estrangeira e circulação de ideias pedagógicas para o progresso do Brasil e do Ceará / José Wagner de Almeida. – 2016. 272 f: il. color.

Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2016.

Orientação: Profa. Dra. Maria Juraci Maia Cavalcante.

1. Ensino Agrícola. 2. História da Educação. 3. Educação Comparada. 4. Educação Profissional. I. Título. CDD 370

---

**JOSÉ WAGNER DE ALMEIDA**

**COLÉGIO AGRÍCOLA DE LAVRAS DA MANGABEIRA (1947 - 2008):  
ELITE RURAL, INGERÊNCIA ESTRANGEIRA E CIRCULAÇÃO DE IDEIAS  
PEDAGÓGICAS PARA O PROGRESSO DO BRASIL E DO CEARÁ**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação Brasileira.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Juraci Maia Cavalcante

Aprovada, em 09 de Novembro 2016.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profa..Dra. Maria Juraci Maia Cavalcante (Orientadora)  
Universidade Federal do Ceará - UFC

---

Prof. Dr. Almir leal de oliveira  
Universidade Federal do Ceará - UFC

---

Prof. Dr. Gisafran Nazareno Mota Jucá  
Universidade Estadual do Ceará - UFC

---

Profa. Dra. Fátima Maria Leitão Araújo  
Universidade Estadual do Ceará - UECE

---

Prof. Dr. Antonio de Pádua Carvalho Lopes  
Universidade Federal do Piauí - UFPI

## DEDICATÓRIA

Aos meus queridos e amados pais, Seu Chagas  
e Dona Neném. (*in memoriam*).

Aos meus irmãos e irmãs.

## AGRADECIMENTOS

Ao término de uma jornada de trabalho é sempre gratificante quando percebemos que não estivemos sozinhos, mas juntos com pessoas que, sonhando conosco, nos fizeram ver horizontes que ainda não havíamos alcançado.

A esses companheiros presentes, parceiros de jornada, deixamos os nossos sinceros agradecimentos, uns mais, outros menos, mas sabendo que cada um contribuiu ao seu modo para a construção da nossa proposta de trabalho, dando um pouco de si, e, quando não, o máximo. Eles nos ofereceram carinho, zelo, afeto, amor e solidariedade.

Entre esses tão queridos amigos, não poderia deixar de citar o Marcelo pela incansável e paciente escuta e a minha família pela tranquilidade com que partilhou os nossos momentos de eventual desencantamento.

Escrever uma tese nos conduz a lugares que vão além dos procedimentos acadêmicos exigidos, pois nos faz trilhar caminhos novos e férteis de ampliação do conhecimento. No caso desta tese, fomos levados ao terreno da interdisciplinaridade e da tomada de decisões por atalhos, caminhos e veredas, que nos puseram em contato com desafios reais de investigação, nem sempre de fácil transposição. Contudo, fomos guiados por pessoas que nos ajudaram a conhecer e entender melhor esses percalços da pesquisa. Graças ao apoio e à orientação recebidos, chegamos ao destino pretendido.

Destaquemos a nossa gratidão a algumas revelações e fontes preciosas recebidas dos (as) professores(as): Maria Alcides Pinto de Almeida, Claudenira Severiano Lima, Francisca Gomes de Holanda, Prof. José Holanda, Prof. José Ivan; estendida a ex-alunos e ex-funcionários do Colégio Agrícola de Lavras de Mangabeirara - CE.

Agradeço aos professores (as), Dr. Almir Leal, Gisafran Jucá, Dr. José Olinda Braga, Dra. Geny Lustosa e a todos que, com seus artigos, livros e palestras publicados em nosso evento da linha de pesquisa (LHEC) - sobretudo, no livro do Congresso de História da Educação do Ceará – CHEC, contribuíram para o meu desenvolvimento como pesquisador, na área de História da Educação e Educação comparada.

Aos professores que compuseram as bancas da 1ª e 2ª qualificação: Prof. Dr. Almir Leal, Prof. Dr. Gisafram, Prof.ª Dra. Patrícia Holanda e Fátima Maria Leitão Araújo, nossos agradecimentos pelas considerações de ordem teórico-metodológica, que em muito colaboraram significativamente, gerando estímulos e sugestões preciosas para a conclusão desta investigação.

Inestimável contribuição foi a que recebemos da Prof.<sup>a</sup> Dra. Sônia Regina Mendonça da Universidade Federal Fluminense – UFF, que, mesmo sem me conhecer pessoalmente, atendeu às minhas solicitações na primeira abordagem feita de contato e, prontamente, concedeu-nos uma entrevista. Através desta, obtivemos suas esclarecedoras e instigantes pistas para a localização de acervos, livros, relatórios e outras fontes, abrindo assim, o nosso leque de evidências históricas sobre a temática em estudo.

Agradeço também aos funcionários do Arquivo Nacional do Rio de Janeiro, da Fundação Getúlio Vargas, da Biblioteca do Instituto de História da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, das Bibliotecas de Humanidades e Agronomia da Universidade Federal do Ceará, da Biblioteca Geral da Universidade Estadual do Ceará – UECE, da Biblioteca Municipal de Lavras da Mangabeira, da Biblioteca da Assembleia Legislativa do Ceará, da Biblioteca Pública Estadual Menezes Pimentel, em Fortaleza, da Biblioteca da Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste – SUDENE, do Arquivo do Conselho de Educação do Ceará, da Biblioteca do Colégio Agrícola de Lavras da Mangabeira – CE, da Biblioteca da Secretaria de Educação do Estado do Ceará - SEDUC – CE; e, em especial, aos funcionários do Arquivo Central da Secretaria de Educação do Ceará. A todos o nosso muito obrigado pela gentileza em contribuir, quando se colocaram à disposição para informações e esclarecimentos que considerávamos necessários.

Agradecimento caloroso aos colegas da linha de pesquisa em História da Educação Comparada - LHEC, pelas intervenções realizadas nos momentos em que partilhamos dúvidas e expectativas de alcance dos nossos objetivos, em especial, Tânia Rodrigues, Ana Uchoa, Fabiane Elpídio e Simone Mesquita; também pelos momentos em que juntos partilhamos nossas angústias, dúvidas e desapontamentos frente aos desafios e percalços comuns ao mundo acadêmico.

Ao corpo técnico da secretaria do nosso Programa de Pós-Graduação, na FACED - Geísa, Adalgisa, Ariadne e Sérgio - pelos esclarecimentos sobre os caminhos a seguir para cumprimento da grade curricular e outros encaminhamentos de ordem burocrática do nosso curso de Doutorado.

À CAPES, pela bolsa que nos foi concedida. Esse auxílio tornou possível a realização e conclusão deste trabalho de pesquisa.

Agradeço a Deus, fonte infinita de amor e sabedoria, que sempre se fez presente em nossa vida, ensinando-nos como é essencial ter esperança, lutar, persistir e conquistar os sonhos desejados.

Finalizamos esses agradecimentos pondo em destaque a nossa querida Orientadora, Professora Maria Juraci Maia Cavalcante, pela dedicação e compromisso, sabedoria e cuidado, tranquilidade e atenção que demonstrou ter durante o longo período em que juntos partilhamos a construção deste trabalho, com suas incisivas orientações, na condução e aprimoramento desta Tese.

Por estar sempre presente de maneira idônea e própria que lhe é peculiar, procedeu à orientação da pesquisa com firmeza e inspiradora segurança. Desde o mestrado, quando cursamos a disciplina História de Educação no Ceará ministrada por ela, com maestria, foi capaz de nos dizer que conhecer é comprometer-se, é estar atento ao que passa em nosso derredor, é estar aberto a novos e fascinantes caminhos, é olhar para dentro de si e, no mais contido de si, enxergar os múltiplos aspectos que nos formam, enquanto sujeitos socializados e portadores de historicidade.

A ela o nosso agradecimento final, por ter concordado em fazer conosco esta travessia e busca do passado educacional de uma instituição escolar que marcou a história do Ceará, não podendo por isso correr o risco de cair no esquecimento.



“O fato de que as marcas que restam do passado não são, muito comumente, nem as mais precisas, nem as mais adequadas para recompor uma determinada experiência social. Contudo, é a partir delas que se recupera a memória”.

Le Goff (1994, p. 35).

## RESUMO

Trata do ensino agrícola, tomando como *locus* de observação a dinâmica da Escola Agrícola de Lavras da Mangabeira, no Ceará, buscando compreendê-la no contexto da internacionalização das Políticas de Educação Agrícola para o Brasil. Utiliza fonte bibliográfica composta por alguns expoentes brasileiros e estrangeiros da História da Educação, a exemplo de: Salles (1941), Castelo (1951), Nagle (1976), Andrade (1979), Velho (1979), Poulantzas (1985), Bandeira (1989), Capdeville (1991), Souza (1994), Mendonça (1997), Otaíza Romanelli (1999), Schelbauer (1999), Nóvoa e Schriewer (2000), Oliveira (2000), Nogueira (2002), Lerche (2002), Schwartzman (2000), Flávia Werle (2005), Cavalcante, (2005/2008), Del Priori (2006), Magalhães Filho (2009), Mattos (2010) e Jucá (2011). Adota abordagem histórica e qualitativa de pesquisa, com ancoragem no método comparado e levantamento de fontes desenvolvido junto a acervos públicos e privados, baseada em consulta a documentos, livros e iconografias, somada a relatos orais de sujeitos (diretores – professores – alunos e funcionários) que vivenciaram a construção institucional do Colégio Agrícola de Lavras da Mangabeira, no Ceará, entre 1947 a 2008. Apresenta narrativa configurada em periodização oriunda do exame da ordem cronológica dos acontecimentos históricos, feita em conexão com marcos relevantes das políticas de Ensino Agrícola no Brasil e no Ceará. Analisa a história dessa instituição escolar, traçando ligações e paralelos entre a dimensão local (Lavras da Mangabeira, Ceará), nacional (Brasil) e internacional (Estados Unidos da América). Como resultado, sumaria as seguintes indicações: 1) As políticas de ensino agrícola no Brasil foram marcadas por interesses econômicos bem delineados, tendo os principais produtores agrícolas como agentes de intermediação junto ao Estado brasileiro; 2) A luta empreendida pela sociedade civil organizada em prol da educação agrícola respondia, ao nível local, ao apelo desenvolvimentista brasileiro então propagado em sintonia com orientação dos Estados Unidos da América; 3) A difusão das ideias americanas para a agricultura foi amplamente divulgada, graças a acordos e convênios firmados entre os governos brasileiro e americano; 4) A parceria Brasil-EUA no plano educacional favoreceu a criação de uma rede nacional e estadual de escolas agrícolas, que foi responsável pela formação de profissionais em nível técnico – técnicos agrícolas – para atuar junto ao homem do campo e a agências públicas e privadas, como formadora e propagadora das ideias modernizantes da agricultura brasileira; 5) Os colégios agrícolas da rede cearense representaram para os jovens interioranos uma oportunidade para alcance de uma melhoria de vida e garantia de inserção profissional considerada compensatória. Conclui que o ensino agrícola no Brasil foi resultado de uma conjugação de elementos decisórios da sua política econômica, associada a uma estratégia desenvolvimentista americana, onde, as escolas agrícolas serviram como um espaço de difusão, circulação e adoção de ideias agrário-agrícolas e pedagógicas consideradas modernizantes para o meio rural.

**Palavras-chaves:** Ensino Agrícola. História da Educação. Educação Comparada. Educação Profissional.

## ABSTRACT

This agricultural education, taking as observation locus of the dynamics of the Agricultural School of Lavras da Mangabeira, Ceará, seeking to understand it in the context of the internationalization of Agricultural Education Policies for Brazil. Uses bibliographic source composed of some Brazilian exponents and foreign History of Education, such Salles (1941), Castle (1951), Nagle (1976), Andrade (1979), Old (1979), Poulantzas (1985), Flag (1989), Capdeville (1991), Souza (1994), Mendonca (1997), OTAIZA Romanelli (1999), Schelbauer (1999), Nóvoa and Schriewer (2000), Oliveira (2000), walnut (2002), Lerche (2002), Schwartzman (2000), Flavia Werle (2005), Cavalcante (2005-2008), Del Priori (2006), Magalhaes Filho (2009), Mattos (2010) and Juca (2011). It adopts historical and qualitative research, with anchoring the comparative method and survey sources developed with public and private collections, based on the consultation documents, books and iconography, in addition to oral reports of subjects (-professores directors - students and staff) who experienced the institutional construction of the Agricultural College of Lavras da Mangabeira, Ceará from 1947 to 2008. It presents narrative set in periodization derived from the examination of the chronological order of historical events, made in connection with important milestones of agricultural education policies in Brazil and In Ceara. Analyzes the history of this educational institution, tracing connections and parallels between the local dimension (Lavras da Mangabeira, Ceará), national (Brazil) and international (United States). As a result, summarizes the following: 1) agricultural education policies in Brazil were marked by well-designed economic interests, and the main agricultural producers as intermediary agents to the Brazilian State; 2) The struggle undertaken by civil society organizations in support of agricultural education respond at the local level, the call then Brazilian developmentalist propagated in line with guidance from the United States; 3) The spread of American ideas for agriculture was widely publicized, thanks to signed agreements and agreements between the Brazilian and US governments; 4) The Brazil-US partnership in the educational plan favored the creation of a state and national network of agricultural schools, which was responsible for the training of professionals in technical - agricultural technicians - to work with the man of the field and the public agencies and private as forming and propagator of modernizing ideas of Brazilian agriculture; 5) The agricultural colleges cearense network accounted for the young provincials an opportunity to reach a better life and a job guarantee considered compensatory. It concludes that agricultural education in Brazil was the result of a combination of decision elements of its economic policy, together with an American development strategy, where agricultural schools served as a broadcast space, circulation and adoption of agrarian agricultural and pedagogical ideas considered for modernizing the rural areas.

**Keywords:** Agricultural Education. History of Education. Comparative Education. Professional education.

## RÉSUMÉ

Cet enseignement agricole, en prenant comme observation locus de la dynamique de l'école d'agriculture de Lavras da Mangabeira, Ceará, cherchant à comprendre dans le contexte de l'internationalisation des politiques de formation agricole pour le Brésil. Utilise la source bibliographique composée de quelques exposants brésiliens et étrangers Histoire de l'éducation, tels Salles (1941), Château (1951), Nagle (1976), Andrade (1979), Old (1979), Poulantzas (1985), Drapeau (1989), Capdeville (1991), Souza (1994), Mendonca (1997), Otaiza Romanelli (1999), Schelbauer (1999), Nóvoa et Schriewer (2000), Oliveira (2000), noyer (2002), Lerche (2002), Schwartzman (2000), Flavia Werle (2005), Cavalcante (2005-2008), Del Priori (2006), Magalhaes Filho (2009), Mattos (2010) et Juca (2011). Il adopte la recherche historique et qualitative, avec l'ancrage des méthodes et des enquêtes sources comparatives développées avec des collections publiques et privées, sur la base de la consultation des documents, des livres et de l'iconographie, en plus des rapports oraux de sujets (-professeurs directeurs - étudiants et du personnel) qui a connu la construction institutionnelle du Collège d'agriculture de Lavras da Mangabeira, Ceará, de 1947 à 2008. il présente le récit mis en périodisation dérivé de l'examen de l'ordre chronologique des événements historiques, réalisés dans le cadre des jalons importants des politiques de l'enseignement agricole au Brésil et Ceará. Analyser l'histoire de cette institution d'enseignement, le traçage des connexions et des parallèles entre la dimension locale (Lavras da Mangabeira, Ceará), national (Brésil) et international (États-Unis). En conséquence, résume ce qui suit: 1) les politiques de l'enseignement agricole au Brésil ont été marquées par des intérêts économiques bien conçus, et les principaux producteurs agricoles comme agents intermédiaires à l'État brésilien; 2) La lutte menée par les organisations de la société civile à l'appui de l'enseignement agricole répondent au niveau local, l'appel puis développementaliste brésilien propagé conformément aux orientations des États-Unis; 3) La diffusion des idées américaines pour l'agriculture a été largement diffusé, grâce à des accords et des accords entre les gouvernements brésiliens et américains signés; 4) Le partenariat Brésil-États-Unis dans le plan d'éducation favorable à la création d'un Etat et d'un réseau national d'écoles agricoles, qui était responsable de la formation des professionnels dans les domaines techniques - techniciens agricoles - à travailler avec l'homme du terrain et les organismes publics et privés comme formant et propogateur de la modernisation des idées de l'agriculture brésilienne; 5) Le réseau des collèges cearense agricole représentait les jeunes provinciaux la possibilité de parvenir à une vie meilleure et une garantie d'emploi considéré compensatoire. Il conclut que l'enseignement agricole au Brésil a été le résultat d'une combinaison d'éléments de décision de sa politique économique, ainsi qu'une stratégie de développement de l'Amérique, où les écoles agricoles ont servi comme un espace de diffusion, la circulation et l'adoption d'idées agricoles et pédagogiques agraires considérées pour la modernisation des zones rurales.

Mots-clés: l'enseignement agricole. Histoire de l'éducation. Éducation comparée. Formation professionnelle.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AIA – American international Association for Economic

IAAA – Institute of Inter-American Affairs

ABCAR – Associação Brasileira de Crédito e Assistência Rural

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação

AAs – Aprendizados Agrícolas

PAs – Patronatos Agrícolas

BN – Biblioteca Nacional

BINAGRI – Biblioteca Nacional de Agricultura

CREDE – Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação

CALMA – Colégio Agrícola de Lavras da Mangabeira

CISOLEO – Companhia Industrial de Algodão e Óleo

CPDOC – Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil

CNEPA – Centro Nacional de Ensino e Pesquisa Agronômica

CBHE – Congresso Brasileira de História da Educação

CHEC – Congresso de História da Educação do Ceará

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CNER – Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo

CENAFOR - Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Formação Profissional

CPN – Comitê de Produção Nacional

CTs – Centro de Treinamentos

CBAR – Comissão-Brasileira Americana de Educação dasPopulações Rurais

CBAPGA – Comissão Brasileira-Americano de Produção de Generos Alimenticios

COAGRI - Coordenação Nacional do Ensino Agropecuário

DOEC – Diário Oficial do Estado do Ceará

DNOCS – Departamento nacional de Obras Contra as Secas

DNEM – Departamento Nacional de Produção Mineral

DNPV – Departamento Nacional de Produção Vegetal

DNPA – Departamento Nacional de Produção Animal

DEA – Diretoria de Ensino Agrícola

DOU - Diário Oficial da União

DEM – Departamento de Ensino Médio

DERE – Delegacias Regionais

DOC – Diário Oficial do Ceará  
DGA – Diretoria Geral de Agricultura  
DASP - Departamento do Serviço Público  
EUA – Estados Unidos da América  
EAC – escola de Agronomia do Ceará  
ETA – Escritório Técnico Brasil Estados Unidos  
ESALQ – Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz  
ESAMV – Escola Superior de Agricultura e Medicina Veterinária  
ENA – Escola Nacional de Agricultura  
EMATER – Empresa de Assistência e Extensão Rural  
EMBRAPA – Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária  
EPACE – Empresa de Pesquisa Agropecuária do Ceará  
FACED – Faculdade de Educação  
FAVET – Faculdade de Veterinária  
HISTEDBR - Grupo de Estudos – História, Sociedade e Educação no Brasil  
IAEF – Inter-American Educational Foundation  
IF - Instituto Federal  
IC – Instituto do Ceará  
IIBA – Instituto Imperial Baiano de Agricultura  
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
IPECE - Instituto de pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará  
IMPLANCE - Instituto de Planejamento do Ceará  
LOEA – Lei Orgânica de Ensino Agrícola  
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação  
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
MA – Ministério da Agricultura  
MAIC – Ministério da Agricultura Indústria e Comércio  
MES – Ministério da Educação e Saúde  
MTIC – Ministério do Trabalho Indústria e Comércio  
OEA – Organização dos Estados americanos  
PROEP - Programa de Expansão da Educação Profissional  
PSDB - Partido da Social Democracia Brasileiro  
PAO – Práticas Agrícolas Organizadas  
RMAIC – Relatório do Ministério de Agricultura Indústria e Comércio

RFN – Rede ferroviário do Nordeste  
SBA – Sociedade Brasileira de Agricultura  
SUDENE – Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste  
SAIN – Sociedade Auxiliadora da Indústria Naval  
SPA – Sociedade Paulista de Agricultura  
SRB – Sociedade Rural Brasileira  
SEAV - Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário  
SEPLAN – Secretaria de Planejamento e Desenvolvimento Econômico  
SIA – Serviço de Informação Agrícola  
SEDUC – Secretaria de educação do Estado do Ceará  
SNA – Sociedade Nacional de Agricultura  
SEA – Superintendência de Ensino Agrícola  
TCA – Technical Cooperation Administration  
TCs – Centros de Treinamentos  
TCA – Technical Cooperation Administration  
TCs – Centros de Treinamentos MEC - Ministério da Educação e Cultura  
USAID – Agencia do Departamento Internacional dos Estados Unidos para o  
Desenvolvimento  
URCA – Universidade Regional do Cariri  
UFC – Universidade Federal do Ceará  
UFPE – Universidade Federal o Pernambuco  
UFPI – Universidade Federal do Piauí  
UFS – Universidade Federal de Sergipe  
UFMA – Universidade Federal do Maranhão  
UFV – Universidade Federal de Viçosa  
UVA – Universidade Vale do Acaraú  
UECE – Universidade Estadual do Ceará  
USA – *United States of America*  
UFF – Universidade Federal Fluminense  
UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro  
UFRRJ – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
USP – Universidade de São Paulo  
UNIVALI - Universidade Vale do Itajaí

## LISTA DE FIGURAS

Figura 01	Colégio quando do seu total abandono – 2006 - 2010.....	27
Figura 02	Documentação do período de 1948 a 2003, da ex-escola Colégio Agrícola de Lavras da Mangabeira, depositada no arquivo Geral da SEDUC-CE. Pastas de alunos.....	56
Figura 03	Sede da Secretaria de Estado dos Negócios da Agricultura, Comércio e Obras Públicas, construída no final do século XIX, no Rio de Janeiro.....	68
Figura 04	Vista da construção do prédio central do Imperial Instituto de Agricultura da Bahia (Escola Agrícola da Bahia), espaço onde funcionou o AA da Bahia. Ano 1872.....	95
Figura 05	Vista do prédio central do Aprendizado Agrícola de Barbacena. Escola Agrícola de Barbacena Ano 1940.....	96
Figura 06	- Foto da Usina Sobreira – Início das atividades da usina no trato de beneficiamento de algodão.....	121
Figura 07	Usina de beneficiamento de Algodão - CISOLEO – Proprietário: João Sobreira. em Lavras da Mangabeira configurado como complexo industrial.....	122
Figura 08	Trabalhadores realizando um descarregamento de algodão na Estação Ferroviária de Lavras da Mangabeira - Linha-tronco – km 491,036 (1960) - CE-3150 - Inauguração: 01.12.1917 - Uso atual: desativada com trilhos.....	123
Figura 09	Foto dos canaviais do Sítio Várzea Redonda, de milho no Canidezinho zona rural de Lavras da Mangabeira –CE.....	123
Figura 10	Alunos do curso de Iniciação Agrícola da Escola de Iniciação Agrícola de Lavras da Mangabeira, 1954.....	134
Figura 11	Foto do momento da assinatura da compra do terreno para a instalação da Escola de Iniciação Agrícola de Lavras da Mangabeira.....	135
Figura 12	Foto do Pavilhão de alojamento em 1960.....	136
Figura 13	– Primeiros funcionários da Escola de Iniciação Agrícola de Lavras da Mangabeira, 1954.....	139
Figura 14	Alunas do curso de “Economia Domestica do Colégio Agrícola de Lavras”.....	144
Figura 15	As alunas que ingressaram no Colégio Agrícola em 1972.....	157.



Figura 16	Exposição Agropecuária de Lavras da Mangabeira – 1974.....	158
Figura 17	Desfile do Colégio Agrícola de Lavras no dia 7 de setembro de 1972.....	159
Figura 18	- Solenidade de entrega de diplomas.....	160
Figura 19	Momento do juramento dos alunos ao concluírem o curso de Técnicos em agropecuária (data da fotografia desconhecida).....	161
Figura 20	Foto da Carteira de Estudante do curso de formação pedagógica da professora Francisca Gomes de Holanda.....	168
Figura 21	Marca do gato da escola.....	174
Figura 22	Alunos em atividades nas aulas práticas de Agricultura e Zootecnia com os professores Francisca Gomes de Holanda e José Ivan, década de 1980.....	174

## LISTA DE QUADROS

Quadro 01	Distribuição das produções por Estado e instituição entre 1998-2006.....	37
Quadro 02	Jovens orfãos na Colônia Ophaneologica Cristina do Ceará, entre 1880 -1882.....	80
Quadro 03	Institutos/colônias/azilos e escolas agrícolas criados no Brasil entre 1860 - 1888.....	83
Quadro 04	Aprendizados agrícolas criados entre 1910 e 1912.....	94
Quadro 05	Relação dos patronatos agrícolas em funcionamento entre os anos de 1918 a 1924.....	105
Quadro 06	Plantio, produção e rendimento das culturas temporais, na microrregião de Lavras da Mangabeira – CE.....	119
Quadro 07	Categorias de estabelecimentos de ensino agrícola no Brasil conforme determinação do decreto Lei 9.613/46.....	127
Quadro 08	Matrículas nos cursos de Mestria Agrícola, Iniciação Agrícola, Ginásial e Técnico em Agropecuária no Colegio Agrícola de Lavras da Mangabeira –CE no período de 1960 a 1969.....	143
Quadro 09	- Currículo do curso de Mestria agrícola em 1960 e 1962 – 1ª ano.....	48
Quadro 10	- Currículo do Curso Curso Ginásial, ano letivo de 1966 a 1969.....	149
Quadro 11	- Matrícula do curso Ginásial no Agrícola da Escola Agrotécnica de Lavras da Mangabeira - CE, no período de (1965 – 1971).....	150
Quadro 12	- Distribuição de matrículas no curso de Colegial Agrícola e Técnico em Agropecuária no Colegio Agrícola de Lavras da Mangabeira –CE no período de 1971 a 1979.....	155
Quadro 13	-Distribuição de matrículas no Curso de Colegial Agrícola - Técnico em Agropecuária no Colegio Agrícola de Lavras da Mangabeira –CE no período de 1980 a 1989.....	171
Quadro 14	Ensino agrícola no Estado do Ceará – Egresso – Escolas pertencentes a Rede Estadual de Educação Agrícola.....	172

- Quadro 15 - Distribuição de matrículas no curso de Técnico em Agropecuária no Colégio Agrícola de Lavras da Mangabeira – CE no período de 1990 a 1999.....177
- Quadro 16 - Matrícula no Colégio Agrícola Prof. Gustavo Augusto Lima no curso de Técnico Agropecuária no período de 1999 a 2003.....179
- Quadro 17 – Escola Agrícola de Lavras da Mangabeira: Disciplinas do Curso de Iniciação Agrícola e Mestría Agrícola que deram base ao Currículo do Curso Ginásial de 1963 – 1971.....207

**TABELAS**

Tabela 01	Distribuição da produção científica por Região Brasileira entre 1998 a 2006.....	37
Tabela 02	Relação nominal dos Colégios e Ginásios Agrícolas do Ceará cadastrados no MEC até 1970.....	41

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>23</b>
1.1 Apresentação do estudo: questões autobiográficas e a temática histórica.....	23
1.2 Das Hipóteses à Tese, do Problema de Pesquisa aos Objetivos.....	33
1.3 Considerações sobre o Estado da Arte - Balanço historiográfico.....	35
1.4 Aportes teóricos e categorias.....	45
1.5 Percurso metodológico.....	52
1.6 A organização do trabalho.....	58
<b>2 ALGUNS RECORTES HISTÓRICOS DO ENSINO AGRÍCOLA NO BRASIL (1889-1930).....</b>	<b>61</b>
2.1 A Política e a Educação Agrícola no Império - (1860 -1888).....	64
2.2 Política Educacional e Ensino Agrícola na Primeira República (1889 – 1930).....	84
2.2.1 A Sociedade Nacional da Agricultura - SNA e a criação do Ministério da Agricultura Indústria e Comércio – MAIC: a politização da economia brasileira.....	86
2.3 As instituições de ensino agrícola.....	88
2.3.1 Os Aprendizados Agrícolas: contexto e estrutura de funcionamento.....	89
2.3.2 Os Patronatos Agrícolas – um lugar devotado a corrigir, civilizar e assistir aos pobres desvalidos.....	97
2.3.3 Educação agrônômica superior no Brasil – 1877-1930.....	106
<b>3 O PERCURSO DO COLÉGIO AGRÍCOLA DE LAVRAS DA MANGABEIRA, NO INTERIOR DAS POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO AGRÍCOLA NO BRASIL.....</b>	<b>112</b>
3.1 O ensino agrícola no Ceará – a criação de uma rede de escolas.....	112
3.2 O Colégio Agrícola de Lavras da Mangabeira – Uma breve gênese com base na legislação e administração.....	127
3.3 A Escola Agrotécnica de Lavras da Mangabeira (1960 -1967).....	140
3.4 A Escola Agrotécnica de Lavras da Mangabeira (1970 -2008): da Esfera Federal a Rede Estadual de Escolas do Ceará.....	152

<b>4 A RELAÇÃO DO BRASIL COM OS ESTADOS UNIDOS NA AMÉRICA E OS NOVOS RUMOS DO ENSINO AGRÍCOLA NO BRASIL.....</b>	<b>182</b>
4.1 A reestruturação do Ministério da Agricultura e o desenvolvimento de uma política de instrução para o homem do campo e trabalhador nacional.....	186
4.2 A “Era Vargas” e a política rural como estratégia de desenvolvimento.....	192
4.3 O Ensino Agrícola no Brasil sob a influência norte-americana: um olhar estrangeiro sobre a agricultura brasileira.....	199
3.3.1 Comissão Brasileira – Americana de Educação das Populações Rurais (CBAR), e o gerenciamento do ensino Agrícola e Veterinário do Ministério da agricultura.....	202
4.4 A <i>farmerização</i> no Brasil e seus impactos na organização do modelo “extensionista americano” para o Brasil.- a questão da assistência à agricultura brasileira.....	212
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>216</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>228</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>254</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Ao tratar do Ensino Agrícola no Ceará, somos tomados por algumas questões que nos põem em relação estreita com a problemática da educação, que merecem, por parte de nós pesquisadores, uma atenção maior em razão do significado social e histórico que representam. Assim, optamos por iniciar nossa narrativa chamando atenção para as razões que nos levaram a escolher esta temática para o desenvolvimento do nosso trabalho de pesquisa.

### 1.1 Apresentações do estudo: questões autobiográficas e a temática histórica

Começamos por alguns condicionantes de natureza autobiográfica que nos remetem ao nosso passado vivido como sujeitos imersos na história de uma pequena cidade, sabendo que o desafio da pesquisa histórica está em alcançar o ponto de equilíbrio entre o indivíduo e a sociedade, a objetividade e a subjetividade contida na relação entre os investigadores e as realidades estudadas.

Isto nos remete a uma leitura de *As Reflexões Sobre a História*, de Fernand Braudel (1992), em que ele apresenta uma espécie de ensaio autobiográfico sobre a sua formação de historiador, cheio de dúvidas quanto à importância do seu relato para desvendar a misteriosa relação entre a sua história de vida e a história da sociedade francesa. Longe de querermos nos equiparar ao grande historiador francês, vale a pena trazer um recorte da sua confissão de vida, até porque ele revela, coincidentemente, um nexos que consideramos crucial para explicar a nossa escolha temática, como profissional da área de educação.

Começamos, pois, pela testemunha. Nasci em 1902, entre Champagne e Barrois, num vilarejo que hoje tem uma centena de habitantes e que, na época de minha infância, contava quase o dobro (...) Creio que, para o historiador que me tornei, esse longo estágio campestre, frequentemente renovado, tece a sua importância. O que outros aprenderam em livros, sei desde há muito de fonte direta. Como Gaston Roupnel, o historiador dos campos borguinhões, como Lucien Febvre, antes de tudo, um homem de Franco Condado, fui por antecipação e continuo sendo um historiador de origem camponesa. (BRAUDEL, 1992, p. 04)

No ano de 1979, estávamos terminando o ensino fundamental e a grande dúvida era saber como iríamos dar continuidade aos estudos em nível médio. Ouvíamos no ambiente familiar, de pais e irmãos, que o colégio agrícola da cidade cearense de Lavras da Mangabeira, onde nascêramos e vivíamos, então, era o lugar adequado, para onde deveriam ir os jovens daquela época em busca de estudo de nível secundário, por se tratar de uma instituição que os formaria para o trabalho e o emprego certo, numa zona de economia

agrícola por excelência. Esse argumento não correspondia, contudo, aos desejos de quem pretendesse cursar uma universidade, em função da formação específica dada por esta instituição de ensino médio, que era o ensino técnico em agropecuária. Definitivamente, aquele colégio não estava nos planos de quem desejava cursar o científico, como assim era chamado o nível médio de ensino no final de 1979 e início dos anos 1980, à época – de orientação mais propedêutica - e que melhor prepararia os alunos para o ingresso na universidade via vestibular. Algo de mais ambicioso e relacionado com a nossa preferência pelo ambiente urbano e sua oferta e demanda profissional nos fazia rejeitar o colégio agrícola, o que nos levou a esconder documentos para não viabilizar a nossa matrícula naquela instituição de ensino.

Tínhamos a impressão de que sempre fora assim em Lavras da Mangabeira. Quando se ouvia falar do “agrícola”, se enfocava a excelência da aprendizagem que nos faria “homens de sucesso”. Daí a preocupação dos pais em colocarem seus filhos para estudar no colégio agrícola. Da infância ao início da idade adulta, tivemos que ouvir referências a respeito do tal aprendizado. Isso nos intrigava, já que não apenas a aprendizagem era colocada em destaque, mas também o rigor com a disciplina dos alunos. A ideia de correção, um lugar para se “aprender a ser homem”, segundo a fala corrente dos adultos, se apresentava quase como uma “casa de recuperação”, em que adolescentes e jovens iriam ser submetidos a um tipo de disciplinamento corretivo de conduta e preparatório para uma situação de sucesso ou de segurança profissional, o que, no entanto, afastava vários deles da matrícula nessa instituição escolar, pelo menos os mais sonhadores e necessitados de maior liberdade.

Pereira de Albuquerque (2011, p. 21), em seu livro *Os filhos da caatinga* relata como a disciplina e a ordem eram dois elementos que davam ao Colégio de Lavras o *status* de excelência na organização. Quando da chegada, os alunos eram apresentados ao inspetor que logo apressava-se em ler o “Regulamento Interno, demorando-se em certo artigo em que se relacionavam, autoridades e, vintena de proibições”.

No início do ano de 2002, quando ocupávamos o cargo de Secretário de Educação de Lavras da Mangabeira, o colégio agrícola passava por um período de situação vexatória que nos inquietou como gestor da pasta educacional. Com isso, passamos a pensar alternativas políticas, visando evitar o fechamento daquela instituição que por décadas prestara serviços à comunidade local, regional e nacional, quando da formação de jovens na perspectiva profissional e educativa, no sentido mais amplo do termo.

Nosso olhar para o antigo colégio agrícola mudara bastante, passando da rejeição adolescente para o interesse mais adulto e político por seu destino. Havia em torno dele,



naquele momento, vários aspectos a considerar; entre eles, citamos o quadro de abandono, com ameaça de fechamento da escola e, conseqüente, sua utilização para outros fins, que não o de formar jovens para o trabalho técnico agrícola, como fora desde a sua fundação em 1947, o que já se configurava, com a ausência de novas solicitações de matrícula. Assim, no início dos anos 2002, a escola não mais recebia alunos, havia se transformado em Centro de Formação da Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação - CREDE-17, que assistia aos municípios de Lavras da Mangabeira, Icó, Ipaumirim, Cedro, Varzea Alegre, Umari e Baixo.

Estando, então, em posição de tomada de decisões, em cargo de gestão pública, refletíamos com seriedade sobre as razões efetivas do estado de abandono em que se encontrava aquela escola, tendo em vista o que isso significava para a população da cidade de Lavras, que durante décadas tanto a prestigiara. A sua decadência era fato consumado: o ensino agrícola já não existia. Em face das instalações precárias e da falta de aportes financeiros, se tornara impossível mantê-la em funcionamento.

Para nossa surpresa, percebíamos muito claramente que o fato de não termos sido aluno do colégio agrícola não significou, porém, o abandono de um convívio em que as histórias daquele colégio circulavam em profusão, recheando a memória de quem passava a vida de estudos em outras instituições da cidade ou de sua circunvizinhança. O que mantínhamos na nossa imaginação, em meio a perguntas e curiosidades sobre a sua dinâmica interna e significado social, era o prestígio que aquela escola havia alcançado na cidade e no Ceará, em função do trabalho prestado a tantos jovens que por lá passaram.

Tratamos de fazer algo para mudar aquela situação desoladora, conforme consta em documentação oficial tombada daquele órgão, na data de 09 de dezembro de 2003, em que encaminhamos um ofício à SEDUC - CE, solicitando a cessão de uso do edifício da Escola Agrícola de Lavras da Mangabeira. A fim de colocarmos em execução um plano de ação voltado para a sua reabertura, começamos a providenciar a transferência de alunos da Educação Infantil, que sofriam com a falta de aulas em função das enchentes de 2004, tomando o prédio da antiga escola agrícola como espaço de formação escolar, vinculado à Secretaria Municipal de Educação Cultura e Desporto de Lavras da Mangabeira.

Em resposta a nossa solicitação, o Governo do Estado do Ceará, através da sua Secretaria de Educação Básica, respondeu-nos positivamente, e, em 19 de fevereiro de 2004, encaminha ao então Secretário de Educação à época, nomeadamente, José Wagner de Almeida, um ofício de N° 0595/2004-GAB, ref. Proc. N° 03446751-3, informando a concordância em atender o pleito dos termos do despacho da Coordenadoria de Articulação e

Gestão Educacional da SEDUC-CE, onde, em parecer de Nº 001/2004, esclarece os termos do acordo, ficando a Prefeitura de Lavras da Mangabeira, através da sua Secretária de Educação Cultura e Desporto, responsável pela execução de ajustes na lotação dos servidores estaduais e federais que se encontravam na referida escola e do desenvolvimento de uma ação pedagógica que atendesse as necessidades das duas redes de educação, fortalecendo desta forma a parceria entre o Estado e o Município.

Em 2004, foi assinado o termo de permissão de uso pelo então prefeito, Francisco Aristides Ferreira, como permissionário e a secretária de Educação do Estado do Ceará, Sofia Lerche Vieira, como permitente. Os termos da permissão encontram-se na íntegra no documento enviado pela secretária de Educação Básica, por meio de sua assessoria jurídica, com permissão de uso nº 002/04, processo-03222669-1.

Nossa luta tornara-se algo possível e passamos a executar algumas medidas que visavam impulsionar a retomada de atividades de natureza escolar, com o intuito de, pouco a pouco, fomentar medidas de recuperação mais ampla para resgatar a função que o Colégio Agrícola tivera antes. Iniciamos com medidas voltadas aos reparos da estrutura física, reabertura do prédio para funcionar como espaço de convivência e formação de professores da rede municipal de educação, assim como a imediata ocupação das salas de aulas com alunos da educação infantil que foram transferidos da Escola de Ensino Fundamental Virgílio Aguiar Gurgel. Designamos uma comissão de transição e coordenação de gestão para atuar nas dependências da escola.

Ainda em 2004, foi firmada uma parceria entre a Secretaria Municipal de Educação de Lavras da Mangabeira e a Universidade Estadual do Cariri – URCA, resultando no lançamento do edital de vestibular de Nº 009/2004, publicado no Diário Oficial do Estado do Ceará – Série 2 ANO VII de Nº 219, do dia 19 de novembro de 2004, para um processo seletivo complementar, sendo ofertados então os cursos de Ciências Biológicas, Matemática e Letras. Seria o primeiro passo em direção a uma luta pela criação naquele espaço institucional de um *campus* avançado da URCA, o que posteriormente tornaria viável, segundo então nos parecia, a sua transformação em *campus* universitário, com a implantação dos cursos de Agronomia e, posteriormente, Medicina Veterinária, o que na prática significaria o retorno da Escola à sua função inicial de preparar alunos para a profissionalização na área do ensino agrícola e rural, agora em nível superior.

Pretendíamos com aquela campanha sensibilizarmos a sociedade civil, a sociedade política local e regional. Dessa forma, estaríamos todos na luta pela retomada do ensino agrícola como espaço de formação acadêmica. Reabrir a escola, desta feita em patamar

superior de ensino, retomando o seu papel fortalecedor da formação profissional agrícola e, logo, da economia local, era nosso objetivo central. Isto porque, parecia-nos mesmo lamentável vermos a escola de portas fechadas e em completo abandono.

Em 2005, com a mudança no quadro da política local, esse projeto teve o seu curso interrompido e, mais uma vez, a ideia de dar vida ao antigo Colégio Agrícola voltou a ser completamente abandonada, tanto pelo poder municipal, como pelo poder estadual. Estando em situação efetiva de abandono, iniciou-se um processo de invasão, furtos, depredações e ocupação das dependências da escola por moradores sem-teto e pequenos agricultores. Tratava-se de uma situação conflituosa, que recebeu, todavia alguma atenção pública, conforme matéria posta em circulação pelo *Jornal do Cariri*, em 2008, veiculando entrevistas feitas a ex-professores e ex-alunos da referida Instituição Escolar:

[...] O abandono da escola Agrícola, que já foi o sonho de estudos de muitos, principalmente da elite do Cariri, mas que, infelizmente, hoje está jogada ao léu, sem dono e sem vida. “Uma riqueza de antigamente para Lavras, que se resume hoje a tristeza representada pelo silêncio e pela presença da natureza, que já vai tomando conta dos locais vazios”. [...] Lembrança de uma época que está parada no tempo e no espaço. [...] através de entrevistas e de uma visita ao que restou da antiga Escola, o que se vê é a desolação de antigos professores e o rastro de telhados e paredes quebradas, equipamentos sem funcionar e morcegos e cupins tomando de conta. (Jornal do Cariri, disponível no site Ceará Agora. <http://www.cearaagora.com.br/site/> Acesso em 9 de outubro de 2009).

Figura 1 - Fotos do Colégio quando do seu total abandono – 2006 – 2010.





Fonte – Arquivo pessoal de Cristina Maria de Almeida Couto<sup>1</sup>.

Podemos dizer seguramente que, entre o ano da sua criação, em 1947, passando pelo seu apogeu e chegando à decadência, aconteceram algumas iniciativas por parte da elite letrada e da política local que visavam uma retomada da escola pelo poder municipal e sua incorporação à rede de escolas públicas federais como outrora fora na condição de ensino médio. Alguns desses movimentos se deram em função tanto de interesses políticos, como de furiosas disputas de poder em meio a descasos governamentais.

Toda essa experiência de vida, passada entre a nossa infância, adolescência e vida adulta, despertou em nós a curiosidade acerca do significado político, econômico e social do antigo Colégio Agrícola para a nossa cidade. Foi com ela que nos vimos, pouco a pouco, a rastrear relatos dos mais antigos, fotografias, matérias de jornais e documentos oficiais e privados. Esboçamos um projeto de pesquisa, visando entender a Escola para além dos queixumes e lamentos de antigas gerações que ali estudaram e que possibilitasse compreendê-la enquanto instituição escolar que fazia parte da história educacional da cidade de Lavras. Agora, interessá-va-nos entender esta Escola Agrícola, cravada na memória social de Lavras

<sup>1</sup> Cristina Maria de Almeida Couto é natural de Lavras da Mangabeira, filha de Dr. Benevenuto Teles Couto ex-diretor do Colégio Agrícola (1971-1976). Durante a gestão de seu pai, foi residente do sítio Pereiros, onde estava engravado o Colégio Agrícola de Lavras da Mangabeira – CE, que abrigava além da escola a casa do diretor.

da Mangabeira, por deciframos os jogos da memória individual e coletiva sobre ela, para encontrarmos algumas das respostas procuradas nesta investigação.

Afinal, considerar os recortes da história e da memória é traçar um paralelo entre o dito e o escrito, bem como chegar ao pensado e ao sentido. Halbwachs (1990) diferencia história e memória, quando nos diz porque as duas não são a mesma coisa. Para Halbwachs, a memória liga-se as lembranças das vivências, e que estas somente existem quando laços afetivos criam o pertencimento ao grupo, e ainda as mantêm presentes (Apud FELIX, 1998, p.41-42). Nas memórias trazemos incrustadas emoções, afetos, lembranças e interpretações de tempos e circunstâncias vividas.

Quando falamos em afetividade, somos remetidos a pensar as identidades que dão sentido às construções sociais dos grupos e das pessoas. Pollack, por exemplo, ao abordar o sentido social presente nas memórias dos grupos sociais, reforça o fator de diferenciação entre os grupos, dado pela consciência de fronteiras socioculturais estabelecidas, através dos sentidos de pertencimentos, criadores da identidade. (POLLACK, 1989. p. 3, *apud* FELIX, 1998, pg. 42),

Convém tratá-las como identidades associadas aos espaços em que se fixam as lembranças de lugares e objetos presentes nas memórias, como organizadores de referenciais identitários. Para Felix<sup>2</sup>, a busca de identidade (s) é elemento essencial para as memórias, é uma das necessidades/atividades fundamentais da sociedade humana até hoje.

O Colégio Agrícola de Lavras volta a receber a nossa atenção, a partir de indagações postas no Seminário de História da Educação do Ceará. Este era conduzido pela professora Maria Juraci Maia Cavalcante, em 2008, no período em que cursávamos o Mestrado em Educação na UFC. Discutindo o nosso passado educacional, fomos estimulados a pensar o antigo Colégio, vendo-o agora como fenômeno histórico, do que resultou à época um pequeno artigo, onde o mesmo é situado como parte da construção da rede escolar e da história educacional cearense, em meados do século XX. Foi quando vislumbramos a possibilidade de amadurecer um projeto de investigação sobre a história do ensino agrícola no Brasil e no Ceará. A metodologia utilizada pela professora nos levou a pensar a história da educação, a partir de questões colocadas na base e/ou à margem, nos manuais de história da educação brasileira, com o intuito de responder ao desafio da construção de uma historiografia da educação no Ceará.

A literatura por nós ali visitada, de cunho nacional e regional, assim como saber das lacunas presentes na história social cearense, levaram-nos a um despertar para a

---

<sup>2</sup> *Idem*, 1989, p.42

importância de desenvolvermos pesquisas nessa área. Percebemos então que temas como o ensino agrícola e suas instituições eram pouco explorados, ficando praticamente ausentes na maioria dos artigos, livros e revistas que já havíamos lido no campo da educação brasileira.

O pequeno ensaio de pesquisa sobre ensino agrícola no Ceará dava atenção para o caso da Escola Agrícola em Lavras da Mangabeira. Ao realizar essa pesquisa inicial, encontramos um conjunto importante de documentos, fotos, jornais, pareceres e leis. Vimos trata-se de uma quantidade de informações expressiva, mas bastante fragmentada e desorganizada, o que deu a impressão da falta de cuidado com o acervo documental daquela localidade. A bibliografia referente ao ensino agrícola no Ceará e suas instituições formadoras de nível fundamental e médio, as chamadas Escolas Agrícolas mostrou ser ligada a iniciativas muito recentes.

A decisão de dedicarmos atenção maior ao assunto nos levou a uma busca bibliográfica mais abrangente. Vimos que, nos artigos sobre ensino agrícola no Brasil, poucos exploram o ensino rural no Ceará, até porque seus autores são do eixo sudeste. Assim, encontramos com maior frequência trabalhos que tratam do ensino agrícola nos estados do Rio de Janeiro, Minas Gerais, Pernambuco, Bahia, Goiás, São Paulo e outros estados do Norte, Nordeste e Sul do Brasil, ficando o Ceará fora da literatura nacional sobre ensino agrícola.

Com esta constatação, entendemos ter sido certa a escolha de nos dedicar a uma pesquisa sobre o ensino agrícola no Ceará, tomando a experiência do Colégio Agrícola de Lavras da Mangabeira, como foco deflagrador da nossa investigação. Firmamos então este tema para o nosso projeto de pesquisa de doutoramento em educação, junto à UFC, para submissão na sua seleção do ano de 2013.

Para tratar do ensino agrícola no Ceará, propusemos a revisitação do passado de uma instituição de ensino situada em Lavras da Mangabeira, que aparece até hoje no imaginário daquela localidade como um acontecimento de grande expressão educacional. Estudá-la exigia a adoção de uma perspectiva de entrelaçamento dos campos da História da Educação e da Educação Comparada. A adoção de um enfoque na perspectiva comparada foi inevitável, haja vista que esta modalidade de ensino no Brasil, assim como a educação pública de modo geral, passou por inúmeras reformulações. Quando nos debruçamos sobre o assunto, vemos que tais ações estão bem presentes, no período compreendido entre o século XIX, no Brasil imperial, reaparecem nas primeiras décadas do século XX, culminado com o período entre 1940 a 1950, em que tivemos vários acordos de “cooperação técnica” firmados entre o governo brasileiro e norte-americano no pós-Segunda Guerra Mundial (MENDONÇA, 2006).

Pensar sobre a história do Colégio Agrícola de Lavras da Mangabeira nos afastava de uma visão local, por seus nexos mais amplos com modelos curriculares e políticas educacionais externas. Percebíamos, pouco a pouco, diante dos achados da pesquisa, que havia muitas dimensões da política educacional que perpassavam a vida desta instituição de ensino. Nosso olhar se volta, então, para as questões de âmbito nacional e internacional em educação rural, no que diz respeito ao ensino agrícola, buscando identificar que elementos foram balizadores, na tomada de decisão para o envio ao Ceará de uma proposta de criação desta instituição de ensino agrícola.

Entre artigos e livros publicados sobre a temática escolhida, vale destacar a contribuição valiosa dos estudos de Sônia Mendonça da UFF, publicados entre 1997 e 2010, onde a pesquisadora nos mostra, com base na historiografia e história política brasileira já considerada clássica, que estava em curso no Brasil e nos países que se encontravam na periferia do capitalismo – formada, nos anos 1940 e 1950, por países da América Latina, África e Ásia - era um projeto de governo influenciado por grandes conglomerados econômicos transnacionais, principalmente originados dos círculos de decisão dos Estados Unidos da América – EUA.

Essa conjuntura de hegemonia tinha sido possível, segundo autores como Florestan Fernandes (1973), Nelson Werneck Sodré (1983), Heitor Ferreira Lima (1976) e Celso Furtado (1994; 1995), após a vitória dos Estados Unidos, como líder das forças aliadas, que combateram e derrotaram os propósitos imperialistas nazifascistas na Europa. Os EUA se apresentaram ao mundo como país detentor de tecnologias que seriam capazes de fomentar a retomada do desenvolvimento e, passaram a atuar na base das discussões e disseminação de ideias, cujo teor voltava-se, entre outras finalidades econômicas e políticas, incluindo o âmbito da agricultura desses países.

Ao lado disso, as altas taxas de analfabetismo passaram a ocupar atenção dos governantes, em razão do “suposto atraso” da economia e da sociedade estarem a elas associado. Isso fez com que o tema do analfabetismo ressurgisse como principal problema da nação e causa de todas as dificuldades, em clima similar ao que levou às campanhas de enfrentamento do analfabetismo, em 1932, como foi o caso da Cruzada Nacional de Educação, com o intuito de promover a “salvação pública”.

Na esteira desses acontecimentos é que houve a disseminação de políticas voltadas para o ensino agrícola, por ser o Brasil de então um país agrário<sup>3</sup> e com um baixo

---

<sup>3</sup> O censo de 1950 apontava que no Brasil cerca de 60% da população brasileira, ainda vivia na zona rural, embora tivessem apenas 3% das propriedades ocupando uma área de 62,35% do território brasileiro. Esses

nível de escolarização. No Ceará, conforme censo de 1950, o segmento demográfico de cinco anos em diante que sabia ler e escrever, numa população de 448.236 habitantes, era apenas 20,73%. A maioria, perfazendo 79,27 da população, era analfabeta e parte desta residia no campo. Em Lavras da Mangabeira, o percentual que residia na zona rural ficava em torno de 91,5% da população local.

Segundo a literatura consultada, a influência norte-americana foi decisiva na implantação e renovação do ensino agrícola no Brasil, em meados do século XX. Porém, outro momento da sua história agrária passou a merecer de nossa parte mais atenção. Sabíamos que o ensino agrícola, assim como outras esferas da vida política nacional, foi influenciado desde o XIX por missões externas, ligadas à política de instrução e à educação pública no Brasil, que nos levariam ao tempo o Império e das primeiras décadas da República.

Nesse sentido, ao levantar questões referentes ao ensino agrícola nacional, em especial no Ceará, deparamo-nos com a necessidade de investigar as suas conexões com experiências e demandas internacionais para este setor da economia, sabendo ser o Brasil uma nação aberta à ingerência estrangeira, tendência ligada ao lugar que ocupou no processo colonial, que lhe acompanhará no século XX.

Para entender a razão da implantação do Colégio Agrícola de Lavras da Mangabeira, as relações estabelecidas entre o Brasil e os Estados Unidos da América na estruturação do ensino agrícola no País assumiu neste estudo um lugar de crescente importância, sem deixar de lado outras dimensões políticas no âmbito nacional e local. Os resultados que apresentamos nesta tese são fruto de uma perseverante pesquisa desenvolvida junto a bibliotecas, acervos documentais, arquivos públicos, páginas da internet e em outros espaços de consulta, que conjugados ajudam a compreender o tema tratado. Ao lado de fontes historiográficas e documentais, à medida que avançávamos com a pesquisa sobre uma instituição educacional, fomos percebendo a importância das memórias dos que a viveram. Assim, recorreremos a elas, inúmeras vezes, para nos ajudar a explicar e contar a história de uma instituição de ensino agrícola situada no Ceará.

Este trabalho de tese é um estudo situado no campo da História da Educação, ancorado na História Comparada, tendo apoio de partida em autores que tratam dessa área interdisciplinar de estudos, como Maria Juraci Maia Cavalcante, Sônia Regina de Mendonça, Jorge Nagle, António Nóvoa, Juergen Schriewer, Milton Ramon Pires de Oliveira, entre

---

dados foram tirados de estudos sobre o ensino agrícola. Detalhe que a publicação da documentação faz parte de uma edição entre o Serviço de Informação agrícola – SAI, o Escritório Técnico Brasil Estados Unidos – ETA e a ABCAR – Crédito Rural Supervisionado no Brasil: reunião de trabalhos de técnicos da ABCAR e suas filias. Rio de Janeiro, Serviço de Informação Agrícola, 1960, p. 14-28. (OLIVEIRA, 2013.)



outros; através deles, tivemos contato com indicações valiosas, afinados com o nosso aporte teórico para a temática escolhida, a partir da consulta de suas publicações, que estão listadas ao final deste trabalho.

Pensar o ensino agrícola em Lavras da Mangabeira e no Ceará requer lançar mão de um olhar entrecruzado, onde emerge um intrincado jogo político que articula a dimensão local, nacional e a estrangeira das políticas de educação do Brasil. A perspectiva comparada e internacional que nos guiou desde o início favoreceu o nosso entendimento quanto à complexidade das dinâmicas políticas econômicas intrínsecas ao ordenamento escolar brasileiro, em particular, quando o assunto é ensino agrícola.

## **1.2 Das Hipóteses à Tese, do Problema de Pesquisa aos Objetivos**

Conforme o percurso feito e apresentado no tópico anterior, formulamos como tese a ser defendida a seguinte problemática: que a educação rural ofertada, no período e espaço enfocados foi resultado das lutas travadas por segmentos da sociedade civil organizada, representada pelos grandes produtores agrícolas do Brasil, visando adequar a produção agrícola brasileira aos padrões de produção internacional, em razão de demandas advindas do contexto pós-Segunda Guerra Mundial, em que se dá o protagonismo e influência dos Estados Unidos da América, na discussão da economia e política brasileira.

É quando as escolas agrícolas são novamente pensadas como solução - como foi o caso do colégio agrícola de Lavras - e se tornam espaço de disseminação desses interesses, materializados no currículo e na dinâmica da escola ali estruturada.

Esta reproduziu o que a legislação da época determinava acerca do modelo destas instituições, dando as diretrizes e marcos da ação educativa. Vista a luz deste estudo, aquela Escola foi parte de um projeto político sustentado a partir da ideia de que o ensino profissional pensado para o Brasil foi fruto de um projeto de qualificação profissional para alunos que habitavam regiões pauperizadas da periferia do capitalismo mundial, como um meio de inseri-los na esfera da produção e mercado de trabalho agrícola, configurado a partir de políticas traçadas fora do Brasil.

Dentro desse escopo inicial de relações nacionais e internacionais, formulamos as nossas perguntas da pesquisa: 1) Em que termos e com quais finalidades estavam sendo firmados convênios entre o Brasil e os Estados Unidos da América para o assessoramento técnico na área da agricultura e ensino agrícola? 2) Até que ponto o ensino agrícola estivera sob determinação de uma ingerência internacional, em períodos anteriores à presença

americana no pós-Segunda Guerra Mundial? 3) O que levou o governo imperial, no período do Segundo Reinado, a implantar na Bahia, em 1859, a primeira Escola de Ensino Agrícola do Brasil, antecedendo assim, experiências subsequentes que viriam a ser desenvolvidas com base em acordos bilaterais assinados entre o Brasil e outros países? 4) De que modo o Brasil iria responder a essas políticas pensadas para o ensino agrícola? 5) Como, no Ceará, se deu a implantação das políticas para o ensino agrícola? 6) Que alterações curriculares estavam em discussão? 7) O que favoreceu a Escola Agrícola de Lavras da Mangabeira a ter um ciclo de vida ativo e a fechar suas portas na segunda metade da primeira década do século XXI?

Fatores diversos oriundos do ambiente político e econômico mundial foram importantes na redefinição do planejamento e das estratégias a serem adotadas pelo governo brasileiro no tocante ao ensino agrícola, o que torna favorável a esta investigação uma filiação aos estudos comparados em educação. Afinal, historicamente, a educação tem sido um elemento central, tanto dos processos de globalização econômica e cultural, como das tendências de articulação política que se verificam em algumas regiões do mundo. (FERREIRA, 2002).

Com a hipótese, tese e perguntas definidas, resta-nos mencionar os objetivos desta investigação, ao concebê-la no escopo de projeto. Nosso objetivo geral é evidenciar a história do Colégio Agrícola Prof. Gustavo Augusto Lima de Lavras da Mangabeira – CE, visando estabelecer o que há de diferente e semelhante, quando se pensa o ensino agrícola no Brasil visto por meio de conexões políticas de uma ingerência estrangeira, observando as relações entre as dimensões de recorte local, nacional e internacional nesta instituição de ensino agrícola, no período de 1947 a 2008. Portanto, é nosso intuito tomar parte numa discussão sobre as políticas para o ensino agrícola, cujo epicentro reside na articulação entre a sociedade civil e a sociedade política, buscando entender os resultados desta articulação a partir do papel desempenhado pelo Estado brasileiro que atuou como agente indutor de políticas de ensino no país, articuladas com propósitos desenvolvimentistas externos.

O Estado está sendo aqui entendido, do ponto de vista conceitual, numa visão de filiação gramsciana, o que significa entendê-lo como portador de um arco político mais amplo de “Estado Ampliado”, que incorpora tanto a “Sociedade Civil”, quanto a “Sociedade Política” e de cujas inter-relações, sempre tensas e conflitivas, resultam a hegemonia de uma dada fração de classe.

Em função de tal propósito geral, retiramos o detalhamento dos seguintes objetivos: 1) providenciar uma reconstrução e uma narrativa histórica do Colégio Agrícola Professor Gustavo Augusto Lima de Lavras da Mangabeira, por este representar um lugar de

implantação das políticas formuladas pelo Estado brasileiro para o ensino agrícola no Ceará tendo a década de 1940 como marco; 2) mostrar, que a circulação internacional e nacional de modelos pedagógicos oriundos de políticas desenvolvidas nos EUA, foi a matriz da organização escolar agrícola no Brasil; 3) destacar o papel da elite rural local e nacional na demanda ao Estado por ensino agrícola e fortalecimento da economia desse setor.

Para tanto, uma discussão mais aprofundada nos conduziu para as perguntas de pesquisa levantadas e para a fundamentação da tese aqui exposta. As análises realizadas foram possíveis por meio de consulta atenta a documentos e fontes diversas a que tivemos acesso, como: a) leis, pareceres, grades curriculares, relatórios de gestão do Ministério da Educação e da Agricultura, em recorte nacional; b) planejamentos estratégicos de governo do estado do Ceará, nos diferentes momentos pelos quais passou a instituição escolar em foco, desde a sua criação ao apogeu e decadência; c) artigos e matérias publicadas em jornais e revistas da época estudada; d) escuta de relatos de pessoas ligadas à vida da Escola estudada.

Esse conjunto de consultas nos mostrou pouco a pouco que, para além de fatores de natureza local, houve influências políticas, econômicas e culturais sobre o município de Lavras da Mangabeira, que determinaram, em parte, a criação e implantação do colégio agrícola nesta cidade na década de 1940. A crônica local que nos incentivara a pensar a importância daquela instituição escolar à luz da história foi dando lugar crescente ao reconhecimento de uma teia de relações mais amplas, pois constatamos que o elemento central fomentador e que veio a colaborar para a elaboração, oferta e disseminação de políticas voltadas para o ensino agrícola no Brasil, era fruto de uma estratégia de interesses associados firmados entre o governo brasileiro e norte americano, vinculada, portanto, a uma demanda econômica internacional. Nos capítulos que compõem esta tese, procuraremos mostrar como se deu a construção destas políticas de ensino rural no Brasil, como suporte maior para a materialização de uma Escola Agrícola de porte considerável, que marcou a vida social daquele município e alimenta até hoje a sua memória coletiva.

### **1.3 Considerações sobre o Estado da Arte - Balanço historiográfico**

No início do nosso curso de doutorado, no campo de confluência da História da Educação e da História Comparada, reunimos um conjunto de leituras a realizar, sendo algumas delas por nós antes desconhecidas. Entretanto, uma trajetória de pesquisa no campo da Educação, por sua natureza interdisciplinar, exigia um esforço adicional na busca de

referenciais teóricos, tanto em relação à História da Educação e Educação Comparada, como no campo da temática específica que era a História do Ensino Agrícola e suas instituições.

Antes disso, quando estávamos ainda no curso de mestrado, os primeiros contatos com uma literatura mais especializada sobre a História da Educação possibilitou-nos uma primeira aproximação com a temática do ensino agrícola, quando estudávamos modelos e modalidades escolares. Ao aprofundarmos essa busca para este estudo, pudemos constatar que a historiografia especializada sobre as instituições de ensino no Brasil apresentam uma lacuna grande, pois quando se trata das escolas agrícolas poucos eram os trabalhos que se voltavam para essa temática, embora isso não ocorra com outras instituições escolares, como as escolas normais e liceus, de natureza mais urbana, localizadas nas capitais.

As instituições de ensino agrícola – os internatos agrícolas – os patronatos e os colégios agrícolas nos pareciam ser poucos explorados e permaneciam ausentes em grande parte das pesquisas na área de história das instituições escolares do Brasil e do Ceará realizadas por investigadores da educação. Ao fim de um dado tempo de busca, continuávamos a ter poucos trabalhos tratando do assunto. Daí, ao questionarmos a razão dessa ausência, pudemos perceber o quanto importante para a história da educação o desenvolvimento de pesquisas voltadas para a história das instituições agrícolas, em razão de serem as que menos estão evidenciadas na literatura produzida sobre ensino escolar no Brasil.

No entanto, encontramos alguns trabalhos sobre as escolas do Sudeste (São Paulo e Minas Gerais), do Sul (Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul), algumas do Nordeste (Sergipe, Pernambuco, Maranhão, Piauí, Rio Grande do Norte e Paraíba). Em relação ao ensino agrícola e aos colégios agrícolas do Ceará, um número inexpressivo de trabalhos foi encontrado.

Vera Lucia Matiniak (2010) publicou um artigo intitulado *A produção historiográfica sobre as instituições escolares agrícolas no Brasil*, em que mostra um levantamento dos trabalhos produzidos nos programas de Pós-graduação, considerando-se as pesquisas, dissertações e teses produzidas no período de 1998 a 2006. Aparecem indicações, no citado estudo, de alguns trabalhos que tratam das instituições escolares que oferecem ensino agrícola, incluindo, colégios agrícolas.

Considerando, porém, que o estudo é relativo a um período específico, temos que ele não representa a totalidade da produção historiográfica, sabendo-se que tem havido inclusive, nos últimos anos, um aumento na produção de trabalhos sobre instituições escolares de ensino agrícola no interior de alguns grupos de estudos e de pesquisa em História da Educação, como o Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil –

HISTEDBR, o Grupo de Trabalho de História da Educação da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação – ANPEd e as produções divulgadas nos eventos regionais e nacionais da Sociedade Brasileira de História da Educação, conforme salienta autora.

Tabela 01 – Distribuição da produção científica por Região Brasileira entre 1998 a 2006.

REGIÃO	TOTAL
<b>Centro-Oeste</b>	<b>03</b>
<b>Norte</b>	<b>--</b>
<b>Nordeste</b>	<b>04</b>
<b>Sudeste</b>	<b>04</b>
<b>Sul</b>	<b>03</b>
<b>TOTAL</b>	<b>14</b>

Fonte: elaborado pela pesquisadora Vera Lucia Martiniak et al.(2010), grifos do autor.

Constatamos que, conforme o estudo em foco, embora em pequena quantidade, os Programas de Pós-Graduação das regiões Nordeste e Sudeste são os que concentram maior número de trabalhos publicados. No caso do Nordeste, conforme o quadro acima, apenas quatro trabalhos aparecem no levantamento feito pela autora. Tomando-o para cotejo, temos os seguintes trabalhos publicados.

Quadro 01 – Distribuição das produções por Estado e instituição entre 1998 a 2006.

ESTADO	INSTITUIÇÃO	TOTAL
<b>CE</b>	<b>Universidade Federal do Ceará</b>	<b>1</b>
<b>PE</b>	<b>Universidade Federal de Pernambuco</b>	<b>1</b>
<b>PI</b>	<b>Universidade Federal do Piauí</b>	<b>1</b>
<b>SE</b>	<b>Universidade Federal de Sergipe</b>	<b>1</b>

Fonte: elaborado pela pesquisadora Vera Lucia Martiniak et al. (2010), grifos do autor.

Dentre tais estudos, devemos destacar o de Milton Ramon Pires de Oliveira (2000), sua tese de doutoramento desenvolvida na Universidade Federal do Ceará - UFC – (Tese orientada por Maria Juraci Maia Cavalcante do Programa de Pós-graduação em

Educação Brasileira -UFC), que enfoca o processo de constituição dos patronatos agrícolas, enquanto instrumentos de assistência à infância e à adolescência pobres durante a Primeira República, concorrendo para a conformação da força de trabalho, segundo os princípios demandados pelas relações sociais de produção em consolidação na sociedade brasileira da época.

Adlene Silva Arantes (2005) assina sua dissertação apresentada ao Programa de Educação da Pós-Graduação da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, onde procura compreender a educação, a instrução e os possíveis destinos pensados para os meninos negros, brancos e índios, na Colônia Orfanológica Isabel, instituição criada pelos Missionários Capuchinhos com o objetivo de receber crianças órfãs e pobres.

Julinete Vieira Castelo Branco (2006) traz as histórias e as memórias do Colégio Agrícola de Teresina, a partir da análise da sua trajetória, desde o momento de criação da Escola Agrotécnica de Teresina, em 1954, até a sua incorporação à Universidade Federal do Piauí em 1976.

Marco Arlindo Amorim Melo Nery (2006) busca compreender o processo de implementação, os objetivos e as práticas educativas do Patronato Agrícola de Sergipe, criado pelo Presidente do Estado, Maurício Graccho Cardoso, no ano de 1924.

Constata-se nessa incipiente produção sobre as intuições de ensino agrícola, na compreensão de Mendonça (2010), a relação entre Estado e poder no Brasil, ao longo do século XX e XXI, no interior da qual aquelas elas são pensadas, oras em escala nacional, oras como escolas de valor local e/ou desvinculadas de uma política mais abrangente; o que está refletido no quadro das pesquisas voltadas para essa modalidade de ensino na produção do campo da nossa história educacional. Para a autora:

[...] a historiografia dedicada ao estudo do ensino rural no Brasil, em seus níveis primário e médio, é marcada por duas características essenciais. A primeira consiste no fato de a maioria das obras produzidas derivarem de especialistas na área de educação/pedagogia, longinquamente secundadas por historiadores da educação dotados, pois, de um *habitus* bastante peculiar. O segundo remete à grande lacuna existente quanto do objeto aqui definido para análise no período anterior às décadas de 1950-1960, já que preponderam, em toda a literatura percorrida, estudos referentes a programas públicos pontuais e focalizados junto a contextos históricos bastante recentes. [...], Mesmo a leitura das obras que se constituem em referências obrigatórias sobre o ensino rural/agrícola no Brasil, desde inícios do século XX, a começar por clássicos como Fernando de Azevedo, Sud Mennucci, Teixeira de Freitas, Lourenço Filho ou mesmo Luiz Amaral e passando por trabalhos mais contemporâneos como os de Calazans, Leite, Carvalho, dentre outros, deixa-nos duas fortes impressões. A primeira é sua escassa preocupação com a recuperação do objeto em perspectiva histórica, visando a dar conta de sua dimensão processual. Já a segunda aponta para o fato de que a história do ensino rural, em vários níveis, tem merecido pouca atenção da parte dos especialistas, que se limitam, via de regra, ao

estudo do ensino primário, porém em sua dimensão urbana, cuja bibliografia, além de substantivamente numerosa, limita-se quase sempre à gestão de Gustavo Capanema junto ao recém-criado Ministério da Educação e Saúde (MES) nos anos 1930-1940. (MENDONÇA, 2010, p. 15-16).

Nos marcos da história educacional brasileira fica claro, ademais que, a partir da luta entre instâncias governamentais – o Ministério da Agricultura (MA) e o Ministério da Educação e Saúde (MES) – o ensino agrícola ficou em lugar secundarizado e que foram os movimentos organizados da sociedade civil – entidades patronais – da própria agricultura, como foi o caso da Sociedade Nacional da Agricultura – SNA, que passaram a dar papel de destaque ao ensino agrícola.

Após o levantamento realizado junto a catálogos de teses e dissertações da CAPES e da ANPED (Associação Nacional de Pesquisadores em Educação) e junto a outras fontes, como o banco de teses e dissertações de universidades brasileiras, verificou-se que, no período posterior ao analisado por Vera Lucia Martiniak, tivemos um crescimento do número de trabalhos sobre as instituições de ensino agrícola. No entanto, o maior percentual de crescimento repousa sobre os programas de Pós-Graduação do Sudeste e do Sul, ficando o Nordeste com uma baixa produção referente à temática do ensino rural/agrícola e suas instituições – colégios agrícolas.

No levantamento dos autores por nós visitados, poucas obras traziam em suas produções à temática “Colégios Agrícolas”. Em sua maioria, tratavam das Escolas Normais Rurais, das Escolas Famílias Agrícolas, das Escolas do Campo, dos Patronatos e Internatos Agrícolas, do ensino rural, das políticas de educação no campo para assentamentos de trabalhadores sem-terra, da gestão, do currículo, da história da educação no campo, ou seja, os Colégios Agrícolas estavam ausentes, o que, do ponto de vista historiográfico, mostra que ainda persiste essa dualidade no que diz respeito aos colégios agrícolas como espaços educadores e que, portanto, embora pertençam à esfera do Ministério da Educação, são considerados como instituições ligadas tão somente à área da Agricultura.

Intensificamos, então, a busca por trabalhos sobre os colégios agrícolas e em especial atenção sobre estas instituições no Ceará junto a bibliotecas, sites da internet, bancos de teses e dissertações das principais universidades do País e do Ceará, em que encontramos alguns trabalhos, conforme lista a seguir: na biblioteca da Universidade Federal do Ceará – UFC, um livro alusivo à comemoração dos 60 anos da Fundação da Escola de Agronomia do Ceará, Centro de Ciências Agrárias da UFC, de Francisco Alves de Andrade, que traz uma análise da influência do ensino agrônômico no Ceará e seus impactos no desenvolvimento das

ciências agrárias no Nordeste (Ceará) entre 1918 e 1978; uma dissertação de mestrado de Manoel Alberto Argumedo, que trata da relação educação e trabalho, tendo o caso dos técnicos agrícolas no Estado do Ceará como foco de análise, onde mostra o significado da relação educação/trabalho para os egressos das escolas agrícolas do Ceará; no Instituto do Ceará, um texto de F. Alves de Andrade intitulado *Algumas origens do ensino e pesquisas das ciências agrárias no Ceará* e que foi lido pelo autor na sessão solene do dia 05 de Junho de 1978, em comemoração aos 60 anos da Fundação da Escola de Agronomia da Universidade Federal do Ceará – UFC no Instituto do Ceará; por fim, uma dissertação de mestrado, na biblioteca da Universidade Estadual do Ceará – UECE, intitulada: *Lavouras, culturas e roçados na escola agrícola de Lavras da Mangabeira – CE*, (1954-2000) de Antônio Kinsley Bezerra Viana, que analisa as transformações sócio-espaciais e influências produzidas na cidade de Lavras da Mangabeira - CE e região centro/sul, a partir da instalação da Escola Agrícola Prof. Gustavo Augusto Lima, a qual, no entanto, não acrescentou novidade ao presente estudo, em face do tratamento dado às fontes pesquisadas.

Em 1994, num estudo encomendado pela SEDUC-CE, conveniada com a UECE, através da sua Faculdade de Veterinária, visando um diagnóstico situacional capaz de abranger todos os aspectos relevantes envolvidos, e a dar sugestões para melhorar as condições das escolas agrícolas do Ceará, apresentou-se a rede estadual de ensino agrícola do Estado, com apenas cinco colégios agrícolas: Os colégios agrícolas de Lavras da Mangabeira, Granja, Mombaça, Pacatuba e Itapipoca. Nesse estudo, não são contabilizadas as Escolas da Rede Federal, Colégios Agrícolas de Crato, Iguatu, hoje Institutos Tecnológicos.

No Estado do Ceará, tínhamos registradas até junho de 1970, conforme dados existentes na Secção de Pesquisa do Serviço da documentação - SD, do Ministério da Educação e Cultura – MEC, informações fornecidas pelas Inspetorias Seccionais de Ensino Médio à Secretaria-Geral do MEC, por ela remetidas ao Serviço de Documentação, junto à Diretoria do Ensino Agrícola – DEA, as seguintes instituições de ensino agrícola. (Ver Tabela 02)

Diante desta constatação, perguntávamos o porquê da ausência de estudos sobre a história destes colégios no Ceará. Que razões explicavam o esquecimento por parte dos pesquisadores, quando não deram à atenção devida a estas instituições, haja vista terem sido colégios que marcaram a história da educação agrícola do Ceará e do Brasil, formando uma rede de instituições de ensino a considerarmos. Nossa inquietação também era de pesquisadores ligados aos outros Estados da Federação que tinham a temática instituição escolar como objeto de estudo.



Tabela 02 – Relação nominal dos Colégios e Ginásios Agrícolas do Ceará cadastrados no MEC até 1970.

**Relação dos Colégios e Ginásios Agrícolas do Ceará até 1970**

ESTABELECIMENTO	LOCALIDADE	ATOS
Colégio Agrícola de Acopiara	Acopiara - CE	Dec. nº 22.470/47
Colégio Agrícola do Crato	Crato - CE	Dec. nº 22.470/47
Colégio Agrícola Gonçalves de Carvalho	Iguatu - CE	Dec. Nº 22.470/47
Colégio Agrícola de Lavras da Mangabeira	Lavras da Mangabeira - CE	Dec. Nº 22.470/47
<b>Ginásio Agrícola Juvenal Galeno</b>	Pacatuba - CE	Dec. Nº 22.470/47
<b>Ginásio Agrícola de Granja</b>	Granja - CE	Dec. Nº 22.470/47
<b>Ginásio Agrícola de Guaraciaba do Norte</b>	Guaraciaba do Norte - CE	Dec. Nº 22.470/47
<b>Ginásio Agrícola Capitão Plácido</b>	Santana do Cariri - CE	Dec. Nº 56.419/65
<b>Ginásio Agrícola de Tiangua</b>	Tiangua - CE	-
<b>Ginásio Agrícola Maria Julia Bonfim</b>	Uruburetama - CE	-

Fonte: Ministério da Educação e Cultura – MEC – Secretária Geral – Serviço de documentação -1970.

Plácido Aderaldo Castelo (1970), em seu livro *História do Ensino no Ceará*, no capítulo XVI, faz uma abordagem sobre o ensino rural e cita a Escola Prática de Agricultura de Quixadá, criada por Francisco Meneses Pimentel, Lei de Nº 224 de 30 de novembro de 1936. Nesse capítulo, vamos encontrar uma longa descrição da rotina da escola, com ênfase na descrição das atividades que a mesma desenvolvia.

Sofia Lerche e Izabel Sabino (2002), no livro intitulado *História da educação no Ceará: sobre promessas, fatos e feitos*, aborda as políticas educacionais desenvolvidas no Ceará deste a chegada dos primeiros colonizadores até 2000, traçando um paralelo entre o local e o nacional, na tentativa de estabelecer nexos entre a situação brasileira e a cearense. Cita, ainda, o ensino rural, chamando atenção para a criação da Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte em 1934 e a existência de ensino dedicado aos homens da agricultura e do campo maiores de 15 anos na escola noturna São Vicente de Paula. No entanto, não faz menção aos colégios agrícolas, que no Ceará tem suas primeiras instalações na década de 1940, conforme foi mostrado no quadro acima.

Para entender a lacuna em relação aos estudos buscados para este estudo, no âmbito da história da educação cearense, consultamos Maria Juraci Cavalcante - pesquisadora com inúmeros trabalhos publicados sobre a História da Educação no Ceará - que destaca em um artigo intitulado *O Ensino de História da Educação: da tradição dos manuais aos*

*recortes temáticos, temporais e espaciais sob novos protagonismos,*<sup>4</sup> publicado em 2008, no Congresso Brasileiro de História da Educação (CBHE), a trajetória do ensino de História da Educação na Faculdade de Educação da UFC. Neste artigo, vamos encontrar a descrição das mudanças pela qual passou a Faculdade de Educação, destacando-se a orientação pedagógica, a historiografia adotada, a relação com a prática de pesquisa e recortes diferenciados para os cursos de graduação e pós-graduação. Segundo a Autora citada, entre o final da década de 1990 e os anos 2000, o ensino no campo da História da Educação do Ceará passou por importantes mudanças. Destaca, a propósito, o Projeto de História da Educação no Ceará, concebido entre 1996 e 2001, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da UFC, em função da falta de historiografia sobre a história da educação local, que, a partir de 2002, tem se dedicado a promover congressos, seminários, colóquios, para promover o encontro de historiadores da educação e tem servido para mostrar a produção acadêmica desenvolvida nas principais universidades cearenses e do Norte e Nordeste do Brasil, como também do Sul e Sudeste, com ênfase na Educação comparada.

Ao incorporar a perspectiva da internacionalização e da transdisciplinaridade nas pesquisas e produções dos eixos de estudos especializadas da linha História da Educação Comparada<sup>5</sup>, esclarece o que representa para a historiografia da educação cearense a realização destes encontros e do seu deslocamento por diversas cidades interioranas do Ceará, que os acolhem a cada ano.

---

<sup>4</sup> <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe5/pdf/35.pdf>, acessado em 12/08/2013.

<sup>5</sup> O Projeto de História da Educação no Ceará foi concebido entre 1996 e 2001, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da UFC, em função da falta de historiografia sobre a história da educação local. Tem contado com a participação e estreita colaboração de um amplo grupo de professores e alunos - Maria Juraci Maia Cavalcante, Zuleide Fernandes de Queiroz, José Edvar Costa Araujo, Patrícia Carvalho, Antônio de Pádua Lopes, César Castro, Almir Leal, Gisafran Jucá, Silvana Pinho, Julio Filizola Neto, Maria das Graças de Loyola Madeira, Josier Ferreira da Silva, Milton Ramon Pires de Oliveira, Mirelle Araujo da Silva, Francisco Francelino Pereira, Valéria Mello, Zilsa Maria Pinto Santiago, Ivna de Holanda Pereira, Núbia Ferreira Almeida, Pedro Ferreira Barros, Edgard Patrício de Almeida Filho e de vários outros colaboradores. Abrigou a formação de mais de três dezenas de mestres e doutores que, por sua vez, constituíram nessa área outros grupos de pesquisa na UVA, URCA, UFPI, UECE e UFAL e UFV. Foi uma conjunção de interesses que tornou possível a edição de um Encontro anual de pesquisa, desde 2002, quando realizamos o I Encontro Cearense de Historiadores da Educação, no Campus do Benfica/UFC, em Fortaleza, ao qual se seguiram vários outros, conforme registramos fartamente em nossas publicações junto à Editora da UFC. O evento que criamos em 2002 mudou de nome e foco de investigação, em 2011, para comemorar dez anos de percurso e demarcar uma nova fase, ampliar as suas pesquisas, aprofundar estudos e possibilidades metodológicas de investigação, assim como suscitar outras articulações institucionais, no âmbito da História da Educação Comparada. Foi realizado em 2011, no Memorial Padre Cícero, em Juazeiro do Norte, em 2012, no Mosteiro dos Jesuítas, Baturité, Ceará; em 2013, no Colégio Agrícola de Lavras da Mangabeira, Ceará; em 2014 em Viçosa do Ceará e 2015 na cidade do Crato.

Vale destacar aqui, ademais, que o XII Congresso de História da Educação do Ceará realizado em Lavras da Mangabeira, no ano de 2013, resultou de uma conjunção de alianças e interesses, que tornou possível a sua edição. Uma delas está ligada ao próprio acolhimento do presente estudo como projeto de pesquisa de doutorado, o qual indicou à Linha de Pesquisa História da Educação Comparada do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da UFC a relevância histórica de um Colégio com estrutura de Fazenda e instalações arquitetônicas de porte considerável, ainda hoje em atividade educacional, ao ponto de terem apresentado inclusive condições adequadas para receber um evento científico daquele porte. Esse evento foi dedicado ao tema *Missões, Expedições, Instituições e Intercambio*, onde se discutiu com maior ênfase a difusão e circulação de ideias científico-pedagógicas entre a cidade e o campo para entender a institucionalização da escola, bem como o sentido histórico de missões, expedições, instituições e intercâmbios na construção da educação, entendida como fenômeno mundial, nacional e local.

Na oportunidade, vários trabalhos trouxeram a temática do ensino rural e agrícola. Entre eles, considero importante mencionar os que diretamente abordaram a temática, ensino rural/agrícola e instituições escolares agrícolas.<sup>6</sup>

César Augusto Castro, da Universidade Federal do Maranhão – UFMA, apresentou o artigo *Que venham Bois, Sementes e Homens para tratarem as terras do Maranhão: difusão e a circulação de Modelos Pedagógicos no Ensino Agrícola*. Nele, o autor discorre sobre a difusão e a circulação de ideias pedagógicas sobre o ensino agrícola no Maranhão Imperial, em especial as que gravitavam em torno da Escola Agrícola de Cutim, instituição que tinha a finalidade de implantar na Província o que havia de mais moderno no trato com a terra e com a criação de animais de pequeno e grande porte nos Estados Unidos, Antilhas e França.

Antonio de Pádua Carvalho Lopes, Universidade Federal do Piauí – UFPI, com o trabalho *Agrônomo Lapão no Equador: os comerciantes Exportadores de Parnaíba e a Circulação de Ideias e Objetos na construção de um Projeto para o Piauí e de Formação do Piauiense na Primeira República*, mostra como a circulação de produtos, o comércio internacional e o consumo eram pensados como fatores de desenvolvimento da região, para a qual a ação dos comerciantes devia acontecer, independentemente do apoio governmental, objetivando o desenvolvimento da cidade.

---

<sup>6</sup> Esses trabalhos estão nos Anais do Evento e as palestras no livro editado pela UFC, título: História da educação comparada: missões, expedições, instituições e intercâmbios / Maria Juraci Maia Cavalcante, Patrícia Helena Carvalho Holanda, Antonia Regina Pinho da Costa Leitão, Zuleide Fernandes de Queiroz, José Edivar Costa de Araujo.[organizadores] – Fortaleza: Edições UFC, 2013.

Maria de Lourdes Peixoto Brandão, UFC, apresentou um trabalho que trata da obra dos jesuítas no Brasil e sua consequência para a cultura nacional, que foi interpretada através de recortes da produção de historiadores da educação brasileira e compreendida no contexto da metrópole-colônia e do espírito da Campanha de Jesus. Apresentou também a sua trajetória de transposição para a tarefa educativa, insdispensável para a compreensão da cultura agrícola no Brasil e sua influência na instalação de uma educação rural como instrumento eficaz de fixação das populações em núcleos organizados, os quais deram origem às colônias agrícolas.

Milton Ramon Pires de Oliveira, Universidade Federal de Viçosa – UFV, apresentou o trabalho *Patronatos Agrícolas: Infância, Cidadania e Políticas Públicas no Brasil (1918-1943)*, esborçando o processo de constituição dos patronatos agrícolas, enquanto instrumentos de assistência à infância pobre no Brasil, no período de 1918 a 1934, concorrendo para a conformação da força de trabalho.

Foi durante esse evento que os resultados parciais desta investigação da tese começaram a circular, caso do artigo *Modelo de Ensino do Colégio Agrícola de Lavras da Mangabeira (1947 – 2008): Orientação Política dos Estados Unidos da América e a Circulação de Ideias Pedagógicas para o progresso do Ceará*. O artigo apresenta uma síntese de resultados parciais da pesquisa de doutoramento, pondo em evidência a trajetória do Colégio Agrícola de Lavras da Mangabeira, frente às demandas oriundas da política imperialista americana no pós-Segunda Guerra Mundial.

Núbia Ferreira Almeida, Universidade Regional do Cariri – URCA, trouxe para o debate a história da Escola Agrícola São José, mostrando como esta instituição fez parte da educação católica em Juazeiro do Norte e que era ofertada pelos padres salesianos aos meninos pobres, no período que se inicia no ano de 1942, quando da sua inauguração, aos anos 1960, quando esta encerra seus trabalhos.

Fátima Maria Leitão Araujo, da Universidade Estadual do Ceará – UECE, apresentou trabalho sobre as Escolas Normais Rurais do Ceará, dando ênfase ao papel sociocultural dessas escolas na primeira metade do século XX no Ceará.

Esta breve retrospectiva dos trabalhos apresentados no XII Congresso de História da Educação em Lavras da Mangabeira mostra que pouco a pouco, é possível reunir iniciativas de pesquisa que podem favorecer a visibilidade alguma produção voltada para as instituições – Escolas Agrícolas. Examinando o conjunto de trabalhos ali apresentados, quatro, relacionados com instituições de ensino agrícola. Contudo, vamos constatar que o ensino rural/agrícola, mesmo de forma acanhada, vem merecendo atenção nas pesquisas mais

recentes que tratam de instituições escolares e, em especial, que lidam com a temática do ensino rural/agrícola.

Além das pesquisas e autores relacionados até aqui, outros nomes da historiografia especializada, na área da educação, metodologia de pesquisa e história do Brasil, em especial a que trata do ensino rural/agrícola e das instituições escolares tanto nacionais e internacionais, dialogam conosco neste trabalho. Destacamos, em ordem de publicação: BLOCH (1930, 1963, 1993, 2001), SALLES (1941), BOTTOMORE (1965), CASTELO (1970), BEREDAY (1972), NAGLE (1976), SCHWARTZMAN (1976), CAPDEVILLE (1979), CASTRO (1979), ANDRADE (1979), VELHO (1979), ALTBACH, ARNOVE, KELLY (1982), VEYNE (1983), BOURDIEAU (1989), SCHWARTZMAN et ali (2000), GRAMSCI (1991), OLIVEIRA (1991), CALAZANS (1981), FURTADO (1994, 1995), PRADO (1995), AZEVEDO (1996), MENDONÇA (1997, 1999, 2006, 2007, 2010), PRADO JUNIOR (1997), ROMANELLI (1999), NÓVOA (1995, 1997, 1998), NÓVOA & SCHRIEWER (2000), CAVALCANTE (2002, 2005, 2008, 2009, 2013), NOGUEIRA (2002), VERA PERONI (2003), VIEIRA (2002), MAGALHÃES (2004, 2005), WERLE (2005), MATTOS (2010) e JUCÁ (2011). Além desses estudos, muitos outros foram consultados, perfazendo um conjunto importante de autores por suas contribuições sobre a história política, econômica e educacional brasileira e do Ceará, bem como de teóricos e pesquisadores que nos ajudaram a compreender a educação e o ensino agrícola sob a perspectiva da história comparada, os quais se encontram na lista bibliográfica ao final.

#### **1.4 Aportes Teóricos e Categorias**

Falar em referencial teórico evoca uma primeira preocupação que é sistematizar os argumentos, pondo-os em relação com as teorias que os fundamentam e dão sustentação científica. O uso de métodos, procedimentos, técnicas e instrumentos de coletas e análises das informações colhidas pelo pesquisador terão que ser capazes de revelar a maior ou menor pertinência de realidade contida nos dados e fatos, daí a importância do esclarecimento acerca do referencial teórico e da metodologia utilizados pelo pesquisador. Contudo, não podemos nos limitar a assimilar alguma fórmula, cujo protocolo nos leve a algum resultado inscrito nos limites de possibilidades de um método. Isto porque devemos ter o cuidado de não nos deixar seduzir por concepções e teorias que pré-formatam a pesquisa, o caráter investigativo e, conseqüentemente, seus resultados (FEITOSA, 2012, p. 5).

O referencial teórico precisa ser problematizado e colocado à prova a cada pesquisa. Para Laville & Dionneo (1999, p. 93), se o “valor de uma teoria é, primeiramente, explicativo (...), para o pesquisador seu valor é, sobretudo, analítico. Haja vista, que lhe servira para o estudo e a análise de outros fatos da mesma ordem”.

Tivemos o cuidado de observar que, apesar de termos uma formação que nos privilegia e nos instrui numa perspectiva histórica sequencial, cujo encadeamento, mesmo que permitindo interpretações diferentes, mostra-se lógico e, por isso, mesmo assimilável, não poderia nos colocar frente a uma única possibilidade de interpretação dos fatos, daí a busca por uma abordagem interdisciplinar, por considerarmos que a perspectiva interdisciplinar não significa jogar de forma assistemática os conceitos diversos, levando todas as hipóteses e conclusões a serem aceitas em nome de um suposto respeito à diversidade, onde tudo é permitido (FEITOSA, 2012).

Segundo José D’Assunção Barros (2012, p. 116),

Saberes e campos de expressão os mais diversos têm fornecido à história materiais para a sua renovação deste início do século XX, ou mesmo antes. O mesmo fenômeno tem ocorrido em outros campos de saber, como a educação, que também conheceu importantes diálogos interdisciplinares, inclusive com a própria História. [...] Os movimentos em favor da interdisciplinaridade constituem, de fato, um dos acontecimentos mais relevantes da ciência no século XX, e têm oferecido a mais efetiva contrapartida à tendência contemporânea para a especialização, ou mesmo para a hiperespecialização, nos diversos campos de saber.

Optamos em sequenciar os fatos, estabelecendo correlações e comparações a fim de melhor compreendermos o estudo apresentado. Dialogamos com autores das áreas de Educação, Economia, Sociologia, História, Antropologia e áreas que se afinam com nossa temática numa perspectiva interdisciplinar.

A forma de se pensar interdisciplinarmente é considerada por Marc Bloch (1886-1944) como uma possibilidade de aproximação da história total. Ao posicionar-se contra os reducionismos e as compartimentações do conhecimento, Bloch insiste também que, ainda que tivéssemos uma história verdadeira, que fosse considerada única “universal”, os modos de estudá-la e interpretá-la seriam variáveis. Por essa razão, Bloch (2001) definiu a História enquanto “ciência dos homens no tempo”, logo, para começar, não caberia ao historiador se ater ao passado desvinculado do presente, visto que, como sujeito ativo na produção do conhecimento, este está no presente, caminha no tempo que vive, e tem como ação efetiva, um constante olhar sobre o presente. Para ele, devemos entender a História, como:

“Ciência dos homens”, dissemos. É ainda vago demais. É preciso acrescentar: “dos homens, no tempo”. O historiador não apenas pensa “humano”. A atmosfera em que seu pensamento respira naturalmente é a categoria da duração. [...] o tempo da história, (...), é o próprio plasma em que se engastam os fenômenos e como o lugar de sua inteligibilidade. Ora, esse tempo verdadeiro é, por natureza, um continuum. É também perpétua mudança. (BLOCH, 2001, p. 55).

A história é do presente e o tempo do historiador é o agora. Com esse posicionamento esclarecedor, podemos dizer que para Bloch, o positivismo com sua objetividade total e os documentos possuidores da fonte da verdade única não são as únicas formas de compreender os fatos, já que para se compreender a história seria também impossível compreendê-la fora de sua dimensão temporal, pois há um “eterno continuum, perpétua mudança” (BLOCH, 1991, p. 55).

Marc Bloch vai contrapor-se, assim, à concepção positivista da História, e busca criar um método a ser utilizado pelo historiador na construção de seu problema de pesquisa. Como ciência, a História deve buscar compreender e não se ater apenas a datas e fatos, assim como também entender o homem e seu relacionamento com o tempo, medido por concepções que o levem a superar reducionismos e a pensar para além do social e do econômico.

Neste estudo, nos apoiaremos em Marc Bloch para fundamentar o uso da comparação como estratégia de investigação, sabendo que ele considera válida a História Comparada, e entende ser esta portadora de uma especificidade estritamente historiográfica. A História Comparada, na visão de Bloch, é antes de tudo uma “História Comparada Problema”, uma história que se constrói em torno de problematizações específicas e não de curiosidades ou meras factuaisidades. Sabidamente, segundo comentaristas de sua obra, Bloch teve grande importância como sistematizador do método comparativo de maneira geral, seja a partir de suas considerações teóricas – expressas em dois textos importantes (1928 e 1930)<sup>7</sup> – seja a partir de suas realizações práticas (BARROS, 2007).

A História Comparada apresenta como característica um alto nível de complexidade, tanto no que se refere a um modo peculiar de observar a história como à escolha de um campo de observação específico, existindo um “duplo campo de observação”, ou mesmo, um “múltiplo campo de observação”. Situa-se, portanto, entre as abordagens que apresentam uma forma específica de observar os fatos ou de analisar as fontes<sup>8</sup>.

Transposta esta perspectiva para a História educacional, encontramos a preocupação de natureza subjetiva que nos remete à problemática dos sujeitos, muito mais complexa do que o pressuposto de constituição de meros “objetos” de investigação, segundo a

<sup>7</sup> (1) BLOCH, 1928, p.15-50. (2) BLOCH, 1930

<sup>8</sup> *Id.*, 2007, p.4

tradição positivista, onde se coloca ainda a dinâmica da interação social entre diferentes sujeitos.

Para António Nóvoa (1998, p. 83),

[...] é preciso que a Educação Comparada seja um meio de compreender o **outro** [...] a comparação em educação é uma história de **sentidos** e não um arranjo sistematizado de fatos: os sentidos que as diferentes comunidades dão às suas ações e que lhes permitem construir e reconstruir o mundo.

Nesse sentido, buscamos compreender e conhecer o processo histórico de uma instituição educativa, entendendo-a como um complexo simbólico e analítico que envolve vários aspectos. Estes, por sua vez, envolvem a análise da genealogia da sua materialidade, a organização, o funcionamento, os quadros imagéticos e projetivos, as representações, a tradição, as memórias, as práticas, o envolvimento, a apropriação (MAGALHÃES, 2004, p. 58). No caso estudado por nós, trata-se de uma instituição modelada por uma cultura escolar agrícola, materializada na forma de organização interna e nas atividades formativas prescritas nos documentos e relatórios consultados, pondo-os em relação, em comparação. Consideraremos, portanto, que “comparar” é uma maneira bastante específica de propor e pensar as questões. É, portanto, imprescindível mergulharmos na compreensão deste gesto fundador – a “comparação” – que dá o próprio nome e uma substância específica a esta modalidade historiográfica<sup>9</sup>.

A comparação como recurso de conhecimento do real tem sido uma marca de fundação das Ciências Sociais e Humanas. A organização da sociologia em sua feição francesa, no século XIX, permite entendermos o lugar da comparação nos estudos dessa área, a partir da definição do campo, de fatores sociais e de um método próprio.

A finalidade da Sociologia é revelar tais factores e influências. Para isso, emprega o método comparativo que é “o equivalente para a ciência social daquilo que é a experimentação nas Ciências da Natureza.” Na obra *Les Règles de la méthode sociologique* (1865), Durkheim define, pois, o método da nova disciplina, que ele aplica precisamente ao problema do suicídio (*Le Suicide, Étude de Sociologie*, 1897. (DORTIER, 2009, p.116)

A partir desse enunciado entendemos que é, pois, a comparação que torna possível a compreensão do social. Trata-se de uma operação que tem começo similar ao próprio senso comum, a partir de bases mais conhecidas e seguras daquilo que nos é apresentado como real, por meio da identificando semelhanças ou diferenças. O ato de comparar sendo visto dessa

---

<sup>9</sup> *Id*,2007.p.6



maneira é um gesto espontâneo do modo de conhecer humano que, em permanente relação com o mundo que lhe cerca, olha e tenta decifrar o que lhe circunda.

A comparação, diante do desafio ou da necessidade, impõe-se ainda como método. Trata-se de iluminar um objeto ou situação a partir de outro mais conhecido, de modo que o espírito que aprofunda esta prática comparativa dispõe-se a fazer analogias, a identificar semelhanças e diferenças entre duas realidades e a perceber variações de um mesmo modelo. (BARROS, 2007).

Utilizaremos neste trabalho algumas categorias que deram escopo estruturante ao estudo realizado como: modernização agrícola, ensino superior agrícola, educação rural, extensão rural, ensino agrícola, capitalismo dependente e/ou associado, Estado ampliado, Estado restrito, desenvolvimento e outros, conforme surjam no decorrer do texto, cabendo atribuir a estas categorias os devidos créditos aos autores que a definiram. Utilizamos também aportes teóricos desenvolvidos por autores ligados às áreas da Sociologia, História, Pedagogia e outras ciências afins, de forma que tenhamos, no desenvolver do trabalho, um adensamento teórico que torne possível compreender e analisar as informações e evidências obtidas durante o trabalho de pesquisa.

Para grande parte da historiografia especializada na temática “ensino agrícola”, percebemos que se toma o conceito de “Estado” enquanto “sujeito” que está acima dos interesses de grupos sociais organizados em torno de aparelhos de hegemonia, subestimando, dessa forma, a dimensão de conflitualidade inerente à própria dinâmica de funcionamento do Estado, no tocante à configuração de suas várias políticas. Visto, no entanto, como lugar de tensões e disputas entre grupos sociais organizados na sociedade civil e aparelhados ou em vias de aparelhamento na Sociedade Política, o Estado ganha outra enverdadeira. Gramsci (2002, p.47) considera sociedade civil e sociedade política como categorias operadas para fins principalmente metodológicos.

Daí considerarmos que uma análise efetiva do Estado, de alguma de suas manifestações e de suas políticas públicas deva tomar como ponto de partida a Sociedade Civil e os interesses dos grupos sociais organizados junto aos mais diversos aparelhos. O Estado, para Gramsci, não é apenas um monopólio político que ele chama de “Estado restrito”, mas é também uma teia de relações, onde se travam disputas e interesses os mais variados. O Estado é visto aqui não como sujeito ou objeto, nem como não uma junção de relações sociais, mas uma instância de poder que é atravessada pelo conjunto das relações de classe existentes na própria formação histórica, incorporando em si mesmo os conflitos vigentes na sociedade geral, em permanente interação e interconexão.

Sonia Mendonça (2013) nos esclarece como essas relações entre “sociedade civil” e “sociedade política” estão na base da construção das políticas voltadas para o ensino agrícola e rural, ao comentar as relações entre o Estado, o saber e o poder no Brasil, na análise que faz sobre os estudos acerca do ensino agrônômico no Brasil.

[...] Os estudos sobre as origens e consolidação do ensino agrônômico no Brasil costumam incidir em dois "vícios". De um lado, situam-se os que tratam do objeto sob um prisma laudatório, sobredeterminado pela própria extração sócio-profissional de seus autores e sua posição de classe. Trata-se de obras pautadas por um “discurso de celebração”, com finalidades consagradoras e apologéticas elaboradas por ex-alunos ou dirigentes de instituições escolares às quais se vinculam afetiva ou academicamente<sup>10</sup>. De outro, estão os trabalhos onde a temática é abordada a partir de viés assistencialista, enaltecendo desse novo técnico visto como capaz de “resgatar” do atraso os trabalhadores rurais brasileiros. Em ambos os registros, duas questões se colocam. (MENDONÇA, 2013)

A autora revela alguns dos vieses que caracterizam os estudos realizados sobre o meio rural e suas instituições, destacando uma tendência preconceituosa e de desvalorização, seja das atividades, seja dos diversos sujeitos que o compõem, bem como das instituições escolares voltadas para a economia agrônômica. Isto para dizer que tais disposições também vão estar presentes nas justificativas técnicas de intervenção política nesse setor.

Em primeiro lugar, o fato de ser sempre em nome dos "desfavorecidos" que se erige a retórica justificadora das propostas de intervenção junto ao campo e ao “homem rural”, secundarizando-se, dessa forma, o seu próprio reverso, ou seja, o quanto esses atores sociais – pequenos produtores, arrendatários, posseiros, etc. - respaldam, sem disso ao menos terem noção, o duplo e simultâneo processo de ampliação da estrutura material do Estado no Brasil e de estatização crescente dos interesses de segmentos da classe dominante agroindustrial e seus porta-vozes. Já o segundo problema prende-se ao fato de a quase totalidade dos estudos dedicados às escolas superiores de agronomia tomaram-nas em estado “isolado”, independentemente das relações objetivas que as unem entre si, o que se configura, a meu juízo, na única dimensão capaz de propiciar o reconhecimento das propriedades pertinentes aos que são por elas diplomados, ou seja, seus distintos *habitus*<sup>11</sup>. (Idem).

É plausível o argumento em favor dessa diferenciação e entre escolas regulares e escolas agrícolas, o que contribui para o isolamento dos estudos realizados. Logo, quando vamos refletir sobre a construção social dos agrônomos e dos técnicos agrícolas no Brasil que concluíram seus estudos nas instituições de ensino agrícola até a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação brasileira em 1961, se faz necessário mostrar o jogo das disputas políticas inerentes à construção do Estado brasileiro, em razão de termos, nos agentes

<sup>10</sup> Cf. Capdeville, Guy (1991). *O Ensino Superior Agrícola no Brasil*, Viçosa: Imprensa Universitária.

<sup>11</sup> 4 Cf. Gramsci, Antonio (1986). *Maquiavel, a Política e o Estado Moderno*, 3. ed., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

e nas agências que refletem a participação da sociedade civil, a expressa maioria de representantes oriundos da classe dominante agroindustrial do país.

Estamos diante do fenômeno de formação de uma nova “elite rural”<sup>12</sup>, que apresenta aspectos reveladores da diferenciação havida na sua composição, na colônia, império e república. Nesta última, em função da organização político-administrativa do Brasil que se moderniza, será aberto um espaço para a emergência de uma elite, que se fortalece por meio de políticas dirigidas ao setor agrário-agrícola, reguladas de forma crescente por ações racionais e legais que visam ademais a formação de um corpo técnico capaz de colocar a economia agrícola nacional em patamar similar ao que esta ocupa, por exemplo, nos Estados Unidos da América. É no interior dessa problemática que faz sentido para este estudo ressaltar a emergência de uma “elite rural”, cuja base de sustentação social alia interesses das classes proprietárias e de um corpo técnico especializado, portador de um conhecimento mais científico sobre as atividades rurais.

O mesmo vai acontecer quando se pensa o nível de ensino profissional voltado para a assistência e a formação dos trabalhadores para atuarem na agricultura. A lei Orgânica do Ensino Agrícola de 1946 reflete essa dualidade ao mostrar que tivemos uma diferenciação quanto aos níveis de estudos oferecidos. Existia uma orientação que direcionava segmentos para os que possuíam os meios de produção (proprietários de terra) e os que detinham apenas a força de mão-de-obra para o trabalho no campo (não proprietários). Mais adiante analisaremos os contextos, político, econômico e social em que surgiu a Lei Orgânica do Ensino Agrícola no Brasil em 1946 e suas reverberações na educação.

Para tratarmos a dimensão deste estudo ligada ao jogo da dependência do Brasil em relação ao capital internacional, no contexto econômico e tecnológico, que o levou ao estado de subordinação internacional – desde a colônia, chegando assim ao século XXI, apesar de termos tido, aqui e ali, alguns avanços rumo à autonomia desejada como nação soberana – vamos nos apoiar em Florestan Fernandes (1973), que cunhou um conceito de capitalismo dependente, o qual continua a ser, de certa forma, atual.

A autora Mirian Limoeiro Cardoso (2005) considera que, na obra de Florestan Fernandes, se encontra uma problemática nova para pensar a sociedade em que vivemos na

---

<sup>12</sup> Por se tratar de uma abordagem polêmica, que divide a sociologia, quanto à análise da estrutura de classes e estratamentos hierarquizados de sociedade, o conceito de elite rural aqui utilizado parte da noção desenvolvida pela sociologia política, a exemplo da abordagem de Bottomore, Tom. **As Elites e a Sociedade**. Rio de Janeiro, Zahar, 1965, iremos circunscrever a questão ao mero delineamento instrumental do conceito, querendo significar um lugar social ocupado por segmentos escolarizados de nível superior e portadores de um saber técnico especializado e bem remunerado, que os distingue dos demais componentes da estrutura social, porque implica em poder de planejar ações que operam mudanças setoriais e/ou mais abrangentes na sociedade em essas ações que estão inseridas.

especificidade que a caracteriza como parte do mundo capitalista, ou seja, nos termos da sua teorização e do seu conceito de capitalismo dependente.

Pensar a agricultura brasileira e as políticas destinadas ao campo social, seja da educação seja de investimentos financeiros, requer um olhar estrangeiro. É preciso colocar o modelo concreto do capitalismo que irrompeu e vingou na América Latina, o qual lança suas raízes na crise do antigo sistema colonial. Segundo Fernandes (1973), por mais de três séculos (XVI, XVII e XVIII) esse modelo se estendeu ao Brasil e tinha como característica uma forma complexa de relações entre as diferentes dependências que se estabeleceram tanto do ponto de vista social quanto econômico.

Outros autores participam e contribuem para a compreensão do objeto que aqui estudamos, são eles: Celso Furtado, a partir das obras *Mito do desenvolvimento econômico* (1974) e *Formação Econômica do Brasil* (1995), com suas análises e reflexões sobre o processo histórico da formação econômica brasileira; Caio Prado Junior que também nos auxilia a pensar alguns dilemas econômicos da sociedade e do estado brasileiro com a obra *História Econômica do Brasil* (1997), onde ele descreve as características geográficas do Brasil e o caráter inicial da formação econômica brasileira.

## 1.5 Percorso Metodológico

Evidenciar a trajetória de uma instituição escolar num “tempo continuum”, em “perpétua mudança” (BLOCK, 2001, p.55), não é tarefa fácil e requer uma minuciosa investigação para que não cometamos injustiças e falhas em nossa análise e narrativa histórica. Essa foi nossa maior preocupação, quando decidimos fazer uma retrospectiva histórica do Colégio Agrícola de Lavras da Mangabeira.

Para tamanha investidura, iniciamos traçando um cronograma de atividades, que nos levou a uma considerável carga de leitura a respeito das questões teórico-metodológicas referentes ao tema em estudo. Esse desafio esteve ancorado e relacionado, de algum modo, com um fazer historiográfico representado pelo movimento dos “*Annales*”<sup>13</sup>.

Para Justino Pereira de Magalhães,

No âmbito da Nova História (um movimento renovador da historiografia européia que marcou as décadas de 70 e 80 do século XX), a história da educação aberta à interdisciplinaridade, associada à sociologia, tendeu a evoluir de uma história

<sup>13</sup>Para um compreensão do que foi o movimento dos “*Annales*” sugerimos ler BURKE, PETER. A revolução Francesa da Historiografia: a Escola dos *Annales* (1929 – 1989). São Paulo: Editora Universidade Estadual Paulista, 1991.

institucional (centrada na educação como sistema, como instituição) para uma história problema aberta às relações da educação e das instituições educativas, na sua diversidade sociocultural e pedagógica, com a sociedade, pelo o que a historiografia apresenta uma panóplia de conceitos e temas inovadores. (MAGALHÃES, 2004, p.91).

No sentido acima aludido, esta investigação privilegia aspectos socioculturais das instituições escolares com foco na interdisciplinaridade, gerando, desta forma, uma nova concepção de história institucional. Entendemos, então, que fazer uma retrospectiva histórica de uma instituição escolar significa pensá-la dentro de um contexto mais amplo da educação, ou seja, devemos considerá-la como parte que integra uma espacialidade e suas zonas de influência. É pensá-la nas múltiplas interações que a constitui<sup>14</sup>.

Tomar a escola em sua perspectiva sociocultural é tratá-la como portadora de sentidos múltiplos e não de forma absoluta. Portanto, fazer essa retrospectiva do colégio agrícola significa, não (re)construir “a história da instituição”, mas produzir uma narrativa histórica onde,

[...] o pesquisador expressa pela forma de síntese narrativa construída com base na análise de representações de acontecimentos, relações e experiências passadas (documentos, imagens, prédios, objetos) e apropriações subjetivas (em parte capturadas por meio de depoimentos, memórias, registros escritos, sonoros, pictográficos) de coletivos ou indivíduos, bem como da própria instituição sobre si mesma, suas relações externas, internas e no contexto social ao longo tempo. (WERLE, 2004, p. 32).

Portanto, a metodologia utilizada buscou viabilizar a investigação, tendo em vista que, por se tratar de uma instituição escolar, era preciso:

[...] compreender e explicar os processos e os “compromissos” sociais como condição instituinte, de regulação e de manutenção normativa, analisando os comportamentos, representações e projetos de sujeitos na relação com a realidade material e sociocultural de contexto. (MAGALHÃES, 1998, p.58, apud, Décio Gatti Júnior, 2006).

A partir da especificidade do objeto em causa e das perguntas de partida da pesquisa, optamos por definir estratégias que melhor respondessem à nossa necessidade como investigador. Diante de tal constatação, relatamos aqui os passos percorridos.

A pesquisa se deu em cinco momentos distintos, mas que se complementaram na abordagem, formulação e construção final dos resultados do trabalho. De um modo geral, a proposta da pesquisa é da modalidade ‘estudo de caso’, a partir da abordagem qualitativa,

---

<sup>14</sup> *Id*, 2004, p.133/134.

assumindo caráter bibliográfico, documental, elementos mesclados ou complementados com fontes orais.

Deste modo, no primeiro momento, o trabalho adotou uma perspectiva bibliográfica e documental. Recorremos a livros, artigos, teses, dissertações, resenhas e outros meios de divulgação editorial que tratavam da História da Educação no Brasil, do ensino e das instituições escolares ligadas às questões agrícolas no Brasil e no Ceará. Foram consultadas obras encontradas, nas seguintes instituições: Biblioteca Pública Governador Meneses Pimentel, Biblioteca Pública de Lavras da Mangabeira, Biblioteca do Centro de humanidades da UFC, Biblioteca da UECE/Campus do Itaperi, Biblioteca do Conselho de Educação do Ceará, Biblioteca da Secretária de Educação Básica - SEDUC, Biblioteca do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, Biblioteca César Calls de Oliveira da Assembleia Legislativa do Ceará, Biblioteca da Pós-Graduação do curso de Agronomia – Universidade Federal do Ceará - UFC, Biblioteca da Secretaria de Agricultura do Estado do Ceará, Biblioteca da EMPRABA do Ceará/UFC, Biblioteca do Departamento Nacional de Obras Contra as Secas - DNOCS, Biblioteca da Fundação Getúlio Vargas – Rio de Janeiro, Biblioteca da Universidade Federal Fluminense – UFF, Biblioteca da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, Biblioteca Nacional – RJ, Banco de Teses e Dissertação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, Bibliotecas virtuais do Instituto Nacional e Estudos e pesquisas - INEP, do Congresso Nacional, da Biblioteca Nacional de Agricultura - BINAGRI, onde se encontra a documentação referente ao Ministério da Agricultura para o período posterior a 1966 e Biblioteca virtual do Itamaraty, onde constam os acordos firmados entre o Brasil e os Estados Unidos da América e sites na internet com publicações referentes à História da Educação e do Ensino Agrícola no Brasil, que estão referendados no corpo deste trabalho.

Em nossa abordagem, buscamos identificar os pontos de ancoragem das relações estabelecidas entre os governos brasileiro e americano na definição de políticas educacionais voltadas para o ensino agrícola no Brasil, frente à necessidade de manutenção de uma hegemonia econômica, mas que foi apresentada, em escopo ideologizado, como ação voltada para a superação do estado de subdesenvolvimento no qual se encontrava a economia.

No segundo momento, continuamos com a abordagem bibliográfica. Desta vez buscamos identificar os autores que lidam com a área de Educação Agrícola no Brasil, no século XIX e XX. Foram consultados alguns estudos realizados em diferentes épocas, que tratam de aspectos relevantes da História da Educação do Ceará; nesse conjunto, destacamos, José Ricardo Pires de Almeida, Tristão de Alencar Araripe, Plácido Aderaldo Castelo, Valnir

Chagas, Simone Sousa, Lourenço Filho, André Haguette, Lauro de Oliveira Lima, Maria Juraci Cavalcante, Graça Loiola, Maria Goretti Lopes Ferreira e Silva, Sofia Lerche e outros. Buscou-se nesse momento da pesquisa dialogar com diversos historiadores, na tentativa de captar os argumentos apontados por estes com relação a possíveis lacunas presentes no campo da História da Educação no Ceará.

Veio um terceiro momento, em que o trabalho assumiu um caráter mais documental. Para tanto, em nosso percurso do trabalho de campo, visitamos os seguintes acervos públicos: Arquivo Público do Estado do Ceará, Arquivo Geral da Secretária de Educação do Ceará – SEDUC, Biblioteca Pública de Lavras da Mangabeira, Arquivo do Conselho de Educação do Ceará, Biblioteca da EMBRAPA do Ceará/UFC, Biblioteca do Departamento Nacional de Obras Contra as Secas - DNOCS, Biblioteca da Fundação Getúlio Vargas (FGV) – Rio de Janeiro, Biblioteca da Universidade Federal Fluminense – UFF, Biblioteca da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, Biblioteca Nacional – RJ, Arquivo Nacional no Rio de Janeiro, Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil - *CPDOC* da Fundação Getúlio Vargas, a Biblioteca da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), em Seropédica, onde funcionou, desde fins da década de 1940, o Centro Nacional de Ensino e Pesquisa Agrônômica (CNEPA) do Ministério da Agricultura; a Biblioteca do Museu Nacional do Rio de Janeiro, que guarda documentação tão variada, quanto significativa sobre a temática em seus múltiplos aspectos, culminando com buscas no Instituto Geográfico, Histórico e Antropológico do Ceará, Banco de dados do Jornal Diário do Nordeste, Tribuna do Ceará e acervo de revistas e jornais da Biblioteca Pública Menezes Pimentel do Ceará.

Em relação a Lavras da Mangabeira, nossa busca por documentos oficiais e particulares, mantidos em acervos públicos e privados, foi fundamental para a construção da escrita da tese sobre a história do Colégio Agrícola de Lavras da Mangabeira. Parte dos documentos estava depositada no Arquivo Geral da SEDUC-CE, onde tivemos acesso ao “livro de ponto” de professores, relatórios anuais de gestão, livros de matrículas e pastas individuais de alunos, pastas com correspondências oficiais contendo leis, pareceres, decretos, regulamentos, atas de reunião, deliberações do MA e do MEC, jornais, folhetins, fotos, livros de ocorrências, registros do currículo da escola, planejamentos de aulas e atividades da escola, atas das festas de conclusão de curso, boletins de alunos, diplomas e correspondência de pais de alunos endereçados ao diretor da escola. Foram diversos os achados, embora esse acervo esteja bastante fragmentado e desgastado pelo tempo, o que revela falta de cuidado quanto à conservação e restauro dessa documentação. Ver fotos abaixo (12/03/2015, feitas pelo autor).

Figura 2 - Fotos da documentação do período de 1948 -2003 da ex-escola – Colégio Agrícola de Lavras da Mangabeira, depositada no Arquivo Geral da SEDUC – CE.



Fonte: Arquivo Geral da SEDUC – CE. Pastas de alunos.

Quanto aos sujeitos da pesquisa, optamos por aqueles que estiveram mais tempo presentes na escola. Nesse sentido, contamos com a participação de dois ex-diretores da escola em épocas distintas, cinco ex-professores, seis ex-alunos e quatro ex-funcionários. Como critério para escolha dos entrevistados, optou-se por diretores, alunos e funcionários que estiverem e vivenciaram a vida da escola em épocas diferentes para assim captarmos relatos sobre momentos distintos ao longo da existência da escola. Usamos como recurso, entrevistas semiestruturadas, com gravações em áudio, realizadas, ora nas residências, ora em seus locais de trabalho. A realização das entrevistas despertou em nós a atenção para algumas questões que nos levaram a entender os desafios contidos na metodologia da História Oral<sup>15</sup>.

<sup>15</sup> A história oral é uma metodologia de pesquisa que consiste em realizar entrevistas gravadas com pessoas que podem testemunhar sobre acontecimentos, conjunturas, instituições, modos de vida ou outros aspectos da história contemporânea. Começou a ser utilizada nos anos 1950, após a invenção do gravador, nos Estados Unidos, na Europa e no México, e desde então difundiu-se bastante. Ganhou também cada vez mais adeptos, ampliando-se o intercâmbio entre os que a praticam: historiadores, antropólogos, cientistas políticos, sociólogos, pedagogos, teóricos da literatura, psicólogos e outros. No Brasil, a metodologia foi introduzida na década de 1970, quando foi criado o Programa de História Oral do CPDOC. A partir dos anos 1990, o movimento em torno da história oral cresceu muito. Em 1994, foi criada a Associação Brasileira de História Oral, que congrega membros de todas as regiões do país, reúne-se periodicamente em encontros regionais e nacionais, e edita uma revista e um boletim. Dois anos depois, em 1996, foi criada a Associação Internacional de História Oral, que realiza congressos bianuais e também edita uma revista e um boletim. No mundo inteiro é intensa a publicação de livros, revistas especializadas e artigos sobre história oral. Há inúmeros programas e pesquisas que utilizam os relatos pessoais sobre o passado para o estudo dos mais variados temas. As entrevistas de história oral são tomadas como fontes para a compreensão do passado, ao lado de documentos escritos, imagens e outros tipos de registro. Caracterizam-se por serem produzidas a partir de um estímulo, pois o pesquisador procura o entrevistado e lhe faz perguntas, geralmente depois de consumado o fato ou a conjuntura que se quer investigar. Além disso, fazem parte de todo um conjunto de



O recurso a entrevistas semiestruturadas e gravadas, possibilitou captar, através de relatos dos entrevistados, pontos que mostraram a relação entre suas histórias de vida e a dinâmica educacional inscrita no percurso da Escola Agrícola de Lavras. Esse momento de intercruzamento de fontes e escuta de discursos, baseados no fluxo de memórias e subjetividades, tornou-se algo fundamental para a produção das evidências buscadas e posterior análise dos discursos dos entrevistados. Ao lado disso, outros procedimentos adotados por nós, tiveram a fotografia e o diário de campo como formas de registro.

Quanto aos sujeitos da pesquisa mencionados, objetivamos captar suas vivências no período em que a escola passou por transformações, em diferentes momentos políticos do Ceará e do Brasil. Uma das exigências feitas era entrevistarmos pessoas que passaram pela instituição, nas décadas de 1960, 1970, 1980 e 1990; sempre levando em consideração que, assim procedendo, estaríamos procedendo a uma tomada da realidade da escola, reveladora de aspectos cruciais, ao longo destes 55 anos de sua existência institucional.

Os alunos (nas) entrevistados (as) eram de ambos os sexos, com predominância para os do sexo masculino, em função da escola ter sido, em toda a sua existência, voltada quase totalmente para o público masculino, vindo aceitar em seus quadros a presença feminina somente a partir da década de 1970, de forma muito acanhada, com a entrada de cinco alunas, no ano de 1972. Por essa razão, durante sua existência, tivemos um predomínio da matrícula de alunos do sexo masculino, em especial, no regime de internato, onde somente aos homens era concedido participar como aluno interno.

Quanto aos funcionários, os que desenvolveram atividades no interior da secretaria da escola, na inspetoria, na vigilância, os motoristas e os auxiliares de serviço, como cozinha, dormitórios e limpeza em geral.

Os documentos produzidos pelo Ministério de Educação – MEC para o período enfocado foram por nós cotejados, a exemplo da Lei Orgânica do Ensino Agrícola, decreto-lei-9613-46; as Leis de Diretrizes Bases da Educação de 1961 e de 1971, assim como a Lei de 9394/96, ainda em vigor. Vimos ainda os acordos, convênios e contratos firmados entre o governo brasileiro e os organismos internacionais financiadores da educação brasileira.

---

documentos de tipo biográfico, ao lado de memórias e autobiografias, que permitem compreender como indivíduos experimentaram e interpretam acontecimentos, situações e modos de vida de um grupo ou da sociedade em geral. Isso torna o estudo da história mais concreto e próximo, facilitando a apreensão do passado pelas gerações futuras e a compreensão das experiências vividas por outros. O trabalho com a metodologia de história oral compreende todo um conjunto de atividades anteriores e posteriores à gravação dos depoimentos. Exige, antes, a pesquisa e o levantamento de dados para a preparação dos roteiros das entrevistas. Disponível em: <http://cpdoc.fgv.br/acervo/historiaoral>. Acessado em 23 de junho de 2014.

No quarto buscamos, nos registros oficiais e particulares, elementos que mostrassem como foi possível a construção das políticas públicas para o ensino agrícola.

No quinto e último momento, a construção de nosso trabalho assume seu caráter mais analítico, por meio de uma abordagem de natureza histórica, numa perspectiva comparada. Utilizamos o método comparado em razão da estratégia de estudos escolhida e em função da especificidade do nosso objeto de estudo, haja vista que estávamos buscando uma resposta para as nossas perguntas de pesquisa, que envolviam relações e dinâmicas locais, nacionais e internacionais.

## **1.6 A Organização do Trabalho**

Para o entendimento das questões relacionadas à institucionalização do ensino agrícola no Brasil, por meio de acordos e parcerias firmados entre os Estados Unidos da América e o Brasil no século XX, resolvemos estruturar o texto desta Tese em quatro capítulos.

Na introdução, apresentamos a temática escolhida, sendo enfatizadas - ao montarmos o estado da arte da mesma - as limitações do estudo, a metodologia utilizada, os objetivos do estudo, as hipóteses da pesquisa, a problematização e os caminhos percorridos da investigação até a redação final do trabalho.

No capítulo um, foi abordado o percurso histórico do Ensino Agrícola no Brasil, com base em marcadores relevantes, que vão desde o tempo do Império, com a implantação da primeira escola de agricultura do país – a Escola Agrícola de São Bento das Lajes – Bahia, em 1877, passando pela Primeira República e alcançando a instalação do chamado Estado Novo, em 1937, até chegar aos anos 1940, quando é criada a Escola Agrícola aqui estudada. Mostraremos como o ensino agrícola tornou-se, em meados do século XX, uma preocupação do Estado brasileiro, que passou a considerá-lo uma estratégia para o enfrentamento da crise pela qual passava a agricultura nacional.

Foi quando percebemos o estabelecimento de medidas via políticas públicas voltadas a assistir os produtores agropecuaristas e os assim considerados trabalhadores do campo. Trata-se de um padrão da nossa história republicana, o estabelecimento de instituições de ensino agrícola, como foi o caso, na Primeira República, dos Aprendizados Agrícolas e dos Patronatos voltados para a infância pobre, assim como para os filhos dos agricultores – pequenos proprietários de terras – iniciativas que representam um marco a considerar na

relação entre Estado e Sociedade Civil, no âmbito educacional. Isto porque será a partir das demandas advindas da Sociedade Civil - aqui embrionariamente representados pelos produtores agrícolas via Sociedade Nacional da Agricultura (SNA) - que teremos uma redefinição das políticas para o ensino rural e agrícola do País. Outro sinalizador positivo marcaria o ensino agrícola no Brasil: o reconhecimento do agrônomo como legítimo detentor do conhecimento científico, portanto, capaz de conceber, gerir e executar as políticas voltadas para o ensino rural e agrícola.

No capítulo dois, trataremos da trajetória do Ensino Agrícola no Ceará, a partir da Escola Agrícola de Lavras da Mangabeira, buscando compreendê-la no contexto da internacionalização das Políticas de Educação Agrícola para o Brasil. Nosso recorte temporal tem por baliza o período de 1947 a 2005. Para melhor compreensão de sua dinâmica, nossa abordagem contemplará três tempos históricos da escola com base numa periodização criada para este fim, aqui representados e designados da seguinte maneira: 1) criação (1947-1954); 2) apogeu ou tempos áureos – período de federalização da instituição (1954-1971); 3) decadência e extinção, que vai da transferência do Colégio Agrícola de Lavras da Mangabeira para a Rede de Educação Estadual do Ceará – SEDUC, no início dos anos 1970 a 2005, quando ocorre o seu fechamento e completo abandono do prédio da escola. Encontra-se neste capítulo uma retrospectiva histórica desta instituição em seus múltiplos aspectos, como: gestões, rotinas, memórias e estrutura física. Será destacado também o impacto social causado por esta instituição na cidade de Lavras da Mangabeira, região do Cariri e do Ceará. A partir disso, o método comparado nos conduzirá à formulação de paralelos entre as dimensões local (Lavras da Mangabeira), nacional (Brasil) e internacional (Estados Unidos da América).

No capítulo três será analisada a relação entre o Brasil e os Estados Unidos da América nos anos 1930 e 1940, época em que se deram os acordos e parcerias celebrados entre os dois países, com vistas à implantação de políticas públicas voltadas para educação e o consequente ensino agrícola/rural do Brasil, quando se dá uma forte influência e/ou ingerência estrangeira na política econômica e educacional do Estado brasileiro.

Tomamos os documentos, leis e acordos que deram sustentação legal ao reordenamento dos órgãos públicos e privados para analisarmos de que modo estes foram responsáveis pela veiculação e circulação de ideias pedagógicas voltadas ao ensino em geral, e, em especial, ao ensino agrícola no Brasil. A criação de uma rede de instituições, entre elas as escolas agrícolas localizadas no campo e nas cidades, representa um aspecto importante do impacto gerado por essa parceria. O modelo americano – “o extensionismo rural” – serviu

para disseminar as ideias consideradas modernas e, portanto, necessárias para promoção de uma mudança no quadro de “pobreza” e “atraso” que assolava o país, sobretudo, na área rural.

Por fim, apresentamos as considerações finais e uma lista de resultados a que chegamos, sobretudo, em relação aos objetivos delineados no projeto inicial de investigação e o reconhecimento da dimensão ampliada de relações a que este estudo nos conduziu, o que não esgota a temática nele contida. Por essa razão, entendemos que os resultados alcançados abrem espaço para outras iniciativas de investigação e nos instigam a continuar investigando o significado histórico das instituições escolares agrícolas, por tratar-se de um tema pouco explorado no Ceará, e também por representar, no período aqui analisado, um significativo momento da história da instrução pública nesta unidade da federação brasileira e das suas políticas de educação.

## 2 ALGUNS RECORTES HISTÓRICOS DO ENSINO AGRÍCOLA NO BRASIL (1889 - 1930)

Neste capítulo, serão apresentadas indicações do percurso de ensino agrícola e rural no Brasil, tomando como marco inaugural a criação do Ministério da Agricultura, na segunda metade do século XIX, a partir da presença da sociedade civil representada pelos proprietários rurais do Nordeste e do Sudeste brasileiro, que, ao travarem lutas por conquista de espaço político no governo – Estado restrito – passaram a exigir a criação de uma entidade que aglutinasse os representantes e interesses da elite agrária do país. O *ruralismo* ou *agrarismo*, como ficou conhecido, foi um movimento político de organização e institucionalização de interesses de determinadas frações da classe dominante agrária brasileira, tanto em nível de sociedade civil, quanto em nível de sociedade política, assunto que foi tratado com especial atenção por MENDONÇA (1997).

No primeiro momento, iremos tratar das iniciativas tomadas, visando implantar no Brasil, uma política voltada para o campo e para a formação do trabalhador brasileiro no período do Império (1860-1889). Utilizaremos como guia mental de época os debates e proposituras ocorridos no Congresso Agrícola do Rio de Janeiro e Recife, em 1887, que apontaram para a necessidade da criação de escolas para o povo, para os quais a autora acima chamou nossa atenção e estimulou outras buscas, para nos ajudar a entender o que significaram para aquela época. Tratava-se, porém, conforme os discursos ali proferidos, de uma proposta de escola monitorada por escravocratas, haja vista termos em vigência no país, neste período, um modelo de produção assentado no escravismo.

Era uma época marcada pela falta de força de trabalho qualificada, o que impunha aos proprietários de terra certo temor em face da pressão inglesa para o fim do trabalho escravo, do movimento abolicionista e da experiência com a imigração europeia, que ainda não apresentava resultados favoráveis na produção agrícola.

No plano internacional, as mudanças nos países industrializados da Europa repercutiram no Brasil, provocando modificações na sociedade, na economia e, em menor escala, na mentalidade e na cultura dos estamentos e das classes dirigentes. A pressão externa foi decisiva para a abolição do tráfico de escravos em 1850. Apesar disso, produtores rurais brasileiros continuaram utilizando mão-de-obra cativa até alguns anos após a (in) completa abolição do regime escravista, em 1888. (LOPEZ; MOTA, 2008, p. 456-457)

Nos dois congressos citados, segundo artigo de Maria Izabel Moura do Nascimento (2011), estava vinculado o problema de como incentivar a criação de escolas que

viriam a servir aos interesses desses escravocratas, representados em sua maioria por cafeicultores, diante de um novo capitalismo e da urbanização. Os historiadores Adriana Lopez e Carlos Guilherme Mota (2008) chamam atenção para a preocupação de algumas lideranças sobre os rumos da economia brasileira.

Em 1889, o Brasil do fim do Império era semideserto, com população muito rarefeita. Contando com apenas 12 milhões de habitantes, 1 milhão deles era de escravos, o restante compunha a maioria de mestiços. A população, quase toda analfabeta, estava dispersa principalmente em centros urbanos litorâneos. Tardiamente, em meados do século, as lideranças de algumas das principais cidades haviam se tornado conscientes de iniciativas que deveriam tomar, no plano econômico e político, para racionalização de recursos e empreendimentos. A criação em São Paulo, por exemplo, da Sociedade Auxiliadora de Agricultura, Comércio e Artes (1853) envolvia 59 figuras de todos os setores – engenheiros, professores, padres, políticos, além de agricultores e industriais – que propunham a aceitação de “novos conhecimentos agrários, nacionalização do comércio e substituição do trabalho escravo por métodos mais ligados ao progresso.[...] (Op. Cit., p. 530-531).

No segundo momento, continuaremos nossa análise pondo em destaque o período de 1889 a 1930, que se convencionou chamar de Primeira República. Esta foi marcada por lutas ferrenhas dentro da própria classe dominante agrária, especificamente entre os produtores rurais do Norte e Nordeste *versus* produtores do Sul e Sudeste. Buscava-se espaço na sociedade política – Estado restrito – visando garantir interesses de ordem privada, no âmbito da sociedade civil. A relação entre sociedade civil e sociedade política, na época assinalada, trouxe como resultado a criação de institutos e agências por parte de ambos, que iriam atuar de forma decisiva no cenário político, econômico, social e educacional do país, com acentuada participação nas políticas de ensino agrícola e rural. Esse movimento ficou conhecido como *Ruralismo Brasileiro*, ao qual voltaremos mais adiante.

O movimento *retour à La terre*, de Jules Méline (1890-1914), que deu origem na França ao *ruralismo* ou *agrarismo*, teve um significado bem marcante, já que durante quase um século serviu de tema recorrente para a ideologia ruralista, sendo utilizado como argumento para o levante de bandeiras em defesa das virtudes da agricultura, do campo e de seus agentes. Diante do contexto industrial de desconstrução crescente do meio rural, evocar uma ideologia que daria suporte às distintas classes proprietárias francesas, em razão do apelo à ordem, serviu, segundo a historiografia consultada, para proclamar o campo como lugar de múltiplos significados, dentre eles, o de ser um lugar de paz, simplicidade ou inocência, mas também de atraso, de ignorância e de rotina, e que, portanto, carecia de transformações. (MENDONÇA, 1997, p.10).

Tendência similar ocorrerá no Brasil republicano. O ruralismo brasileiro é formado pela defesa da “vocação” agrária-agrícola do País, sendo o pensamento de Alberto Torres (1865 – 1917), um jurista e intelectual fluminense considerado conservador, evocado até hoje como um dos seus ícones. O ruralismo que ele apregoa tem características bem definidas, conforme a análise abaixo, formulada por Francisco Iglésias (1978), em que a defesa da economia rural aparece como um dos componentes do seu pensamento - ao lado da objetividade, nacionalismo, centraliza o, corporativismo, crítica ao caráter predatório da economia, o racismo e a desvaloriza o do trabalhador nacional, bem como   desorganiza o política nacional.

Ruralismo. O Brasil   essencialmente agrícola e assim deve ser. A terra   a base da riqueza, tudo o mais   diversionismo perigoso. O autor cr  em uma espécie de divisão internacional do trabalho, em visão ing nuas que não percebe as vantagens de uns e as desvantagens dos outros (dos ligados   terra, como pretende ser o seu país). Tem atitude de desconfiança ante a indústria, insiste na ideia d indústrias naturais, comum em seu tempo, às vezes encobrendo interesses escusos de forças por ele tão combatidas. Não percebeu a contradi o em que se encontrava. (IGLÉSIAS, Prefácio da 3  edic o de TORRES, 1978, p. 29).

Entre nós, a pauta de demandas do chamado “movimento ruralista” continha a estrutura o de uma política agrária, como desenvolvimento paralelo a uma ideologia rural em contrapartida às mudanças na sociedade brasileira, pautadas na busca pelo moderno e industrial.

A visão ruralista do Brasil formulada por Torres (1914) considera ser “O Problema Nacional” - título do seu famoso livro, que alimentaria o ruralismo brasileiro - a ênfase   industrializa o um fator desagregador da economia e popula o rural. No seu interior, encontramos a disputa posta na rela o entre “lavoura exportadora e indústria” que caracterizou a história econômica do Brasil, na passagem do Império para a República, o que terá gerado posi oes favoráveis e opostas quanto ao esse processo, conforme podemos ver no estudo de Mary Del Priore e Renato Pinto Venâncio (2001); o trecho abaixo d  conta dessa pol mica:

Outro aspecto importante para explicar nossa industrializa o retardatária diz respeito   oposi o intelectual feita a ela. Não foram poucos os que a encaravam como uma “cria o artificial” da sociedade brasileira. Posi o partilhada por conservadores, opositores a todo e qualquer tipo de indústria e   própria vida urbana a ela associada, assim como por liberais ortodoxos, que defendiam o emprego doa capitais nacionais na agricultura, deixando a importa o ou a produ o de artigos industriais a cargo de companhias estrangeiras. (Idem, p. 302)

Certamente por isso, a primeira e a segunda república foram períodos eivados de conflitos ideológicos e políticos, justamente porque se tratava de traçar o destino da economia brasileira, que tivera na produção agrícola o seu passado e continuava sendo o seu presente, ao mesmo tempo em que esta tradição era sacudida por oscilações provocadas pelo mercado externo e ascendência da pressão por industrialização por parte de alguns segmentos.

Buscou-se, por isso, entre uma e outra fase republicana, organizar um sistema de ensino agrícola, conclamando as virtudes do campo e da agricultura? O ruralismo foi um movimento político estruturado dentro da própria classe de produtores rurais e, por alguns intelectuais do período, que, por razões de ordem de interesses classistas, foi marcado por disputas internas que deram origem à Sociedade Nacional da Agricultura (SNA).

Contudo, a corrente agrarista ou ruralista surge no Brasil como uma crítica modernizante ao latifúndio monocultor exportador, significado que foi destacado pelo estudo já citado de Mendonça (1997), apoiada na historiografia brasileira. Apesar de o ruralismo ser classificado como tradicionalista, buscava-se, então, uma renovação que fosse capaz de reformular a estrutura rural, com base na produção de alimentos voltados para o mercado interno, tendo como modelo produtivo a pequena propriedade.

Em nossa análise, levaremos em consideração esses dois momentos distintos, mas que se interligam na história da estruturação do ensino agrícola no Brasil. O “ruralismo brasileiro” como ficou conhecido, resultou em formulações de políticas agrárias mais amplas que produziram, em paralelo, um sistema de ensino agrícola, como meio de propagação de uma ideia de desenvolvimento e de progresso do homem do campo, considerado, até então, atrasado. Estava ainda presente na República, portanto, a tônica ruralista no Império, devido a importância da produção agrária, na economia daqueles dois períodos, sem falar do papel que teve na história colonial do Brasil.

## **2.1 A Política e a Educação Agrícola no Império - (1860 -1888)**

Para entendermos o que levou a elite agrária brasileira a se organizar e promover dois Congressos Agrícolas, um no Rio de Janeiro e outro em Recife, no ano de 1878, é necessário mostrar em que contexto se deu tal convocação e como o Estado imperial tomava medidas administrativas frente a essas demandas advindas da classe produtora.

Iniciamos chamando a atenção para o papel desenvolvido pela Secretaria de Estado dos Negócios da Agricultura, Comércio e Obras Públicas, órgão criado pelo decreto n. 1.067, de 28 de julho de 1860, tendo suas competências e estrutura administrativa,



regulamentadas inicialmente pelos decretos nº. 2.747 e nº. 2.748, ambos de 16 de fevereiro de 1861.

Louise Gabler (2012, p. 10-12), afirma que:

O decreto n. 2.747, dizia quais atribuições teria a nova secretaria que anteriormente, pertenciam as Secretarias de Estado dos Negócios do Império e da Justiça. A nova secretaria caberia à gestão dos negócios relativos à iluminação pública da Corte, telégrafos, o serviço da extinção dos incêndios e as companhias de bombeiros, essas advindas do Ministério da Justiça e as atribuições da pasta do Império, tais como os assuntos relativos ao comércio<sup>16</sup>, a indústria e a *agricultura*, e também os seus meios de fomento, *desenvolvimento e ensino*, introdução e aclimação de espécies, *os jardins botânicos* e passeios públicos, os *institutos agrícolas*, assim como a Sociedade Auxiliadora da Indústria Nacional<sup>17</sup>. (BRASIL, 1861, p. 6).

Desse modo, fica patente a importância dada pelo Império ao assunto, colocando o setor agrícola e os recursos naturais como questão primordial a ser tratada pelas autoridades responsáveis pelo progresso econômico nacional. Os “institutos agrícolas”, então criados, são embriões de desenvolvimento de pesquisas sobre o potencial agrícola do País, ao lado de outros relacionados com o extrativismo mineral e com o desenvolvimento industrial, conforme podemos ler na sequência abaixo, retirada do mesmo documento.

[...] E qualquer outras que propusessem aos mesmos fins, os assuntos relativos à mineração<sup>18</sup>, a autorização para incorporação de companhias ou sociedades relativas aos ramos de indústria, a concessão de patentes e prêmios pela introdução de indústria estrangeira, os negócios concernentes ao registro de terras, a colonização<sup>19</sup>, a catequese e civilização dos índios, as missões e aldeamentos, as obras públicas<sup>20</sup> gerais no município da Corte e nas províncias e as repartições encarregadas de sua execução e inspeção, as estradas de ferro, de rodagem e quaisquer outras, bem como as companhias ou empresas encarregadas de sua construção, conservação e custeio, a navegação fluvial, os paquetes e os correios terrestres e marítimos [...] (Idem)

A preocupação com a riqueza e desenvolvimento econômico nacional está também demarcada pelo rigor da organização administrativa do novo órgão ministerial, subdividida em setores diversos para atendimento de múltiplas frentes de ação política.

<sup>16</sup> Com exceção dos que estavam a cargo dos Ministérios da Justiça e da Fazenda.

<sup>17</sup> A Sociedade Auxiliadora da Indústria Nacional (SAIN) foi criada em 1827, com o objetivo de desenvolver a nação, através do fomento a pesquisas científicas e demais procedimentos que viessem a desenvolver a agricultura, a indústria e, conseqüentemente, a economia do país. A sociedade era composta por homens de negócios, cientistas, políticos e letrados, e foi inspirada nas academias ilustradas europeias. Apesar de ser uma instituição privada, era subvencionada pelo governo, e exerceu uma importante influencia no fomento de atividades econômicas, educativas e culturais ao longo do Império. (LOUISE GABLER, 2012).

<sup>18</sup> Com exceção dos terrenos diamantinos, cuja administração e inspeção continuaram a cargo do Ministério da Fazenda.

<sup>19</sup> Com exceção das colônias militares, que ficaram a cargo do Ministério da Guerra, e as penais, que eram competência da Justiça.

<sup>20</sup> Com exceção das obras militares e as relativas a serviços especiais pertencentes a cada um dos ministérios, as quais seriam executadas por conta de cada um deles.

[...] Já o decreto n. 2.748 organizou administrativamente a secretaria e dividiu suas atribuições em quatro diretorias, sendo elas: Central e dos Negócios da Agricultura, Comercio e Indústria; de Obras Publicas e Navegação; das Terras Publicas e Colonização; e dos Correios. De acordo com esse decreto, a secretaria também possuiria um consultor para assessorar o ministro em diversos assuntos e ainda uma junta consultiva, presidida pelo ministro e composta pelo consultor e diretores, com o objetivo de reunir-se para tratar de negócios que exigissem discussão mais ampla ou estudos mais apurados [...] (Idem)

No início do período imperial, o Brasil tinha uma estrutura de governo bastante simplificada. Na estrutura dos ministérios brasileiros<sup>21</sup>, não existiam divisões nas atribuições das secretarias em seções ou diretorias especializadas. Uma estrutura mais organizada estava inscrita apenas no Tesouro Público Nacional, que possuía subdivisões em contadorias desde 1808. Os demais ministérios somente apresentariam uma estrutura mais especializada a partir da década de 1840.

O acirramento das disputas políticas entre os liberais e os conservadores após a abdicação de D. Pedro I, em 1831, veio colaborar para o surgimento de reivindicações por parte dos presidentes das províncias, que visavam melhorias no tocante aos aspectos econômicos, sociais e na ocupação de espaços políticos. Segundo documentos consultados, disponibilizados por Louise Gable (2012), esse momento marca um tempo de ameaça à unidade territorial do Império, à economia e à configuração política.

Daí, em 1837, é instalada no país uma política de caráter mais conservador dirigida por uma administração mais centralizadora, com o intuito de coordenar as ações da gestão pública no Brasil, em meio a conflitos e instabilidade política de toda ordem.

Nesse contexto, se deram as reformas ministeriais na década de 1840, haja vista existir a necessidade de uma melhor organização administrativa que viesse a manter a estabilidade política como meio para a propagação da razão, do progresso e da construção de uma nação baseada na civilização, âncoras dos ideais da elite imperial<sup>22</sup>.

Remontando ao início do período, com a deposição de Pedro I, o país viveu de 1831 a 1837 uma fase de radicalismo e liberdade. Em seguida, deu-se o “regresso” em que a elite dominante, conservadora, instrumentou-se para a defesa dos seus interesses, fixados na Lei de Interpretação (maio de 1840) do Ato Adicional de 1834, que era liberal e descentralizador. Já a Lei de Interpretação, centralizadora e autoritária, trazia a marca do regressismo conservador. ( Lopez e Mota, 2008, p. 444)

<sup>21</sup> Até 1860, com a fundação da Secretaria de Estado dos Negócios da Agricultura, Comercio e Obras Públicas, o Império contava com seis secretarias de Estado: Império, Justiça, Estrangeiros, Marinha, Guerra e o Tesouro Público Nacional, que tinha status de ministério.

<sup>22</sup> Ver MATTOS, Ilmar R. de. *O Tempo Saquarema: A Formação do Estado Imperial*. Rio de Janeiro: Access Editora. 1999.

Corroborando com essa crescente preocupação das elites nacionais, o mundo europeu estava a ver importantes avanços tecnológicos em razão da revolução industrial, que, na segunda metade do século XIX, tornou possível o desenvolvimento da produção do aço, pela descoberta da eletricidade e do petróleo, o avanço das comunicações, pela melhoria dos transportes, tais como a navegação a vapor e os trens que possibilitaram a ampliação do comércio e a expansão do capital nos países agrícolas. Tais indicadores revelavam, assim, um processo de modernização da indústria, dos transportes, das comunicações e do comércio, tendo como consequência o aumento e a concentração da produção, a formação do capitalismo financeiro e a busca pela expansão dos mercados (GABLE, 2012).

O Brasil participou dessa corrida pelo progresso e buscou incorporar-se ao mundo em expansão de mercados. O Estado imperial passou, então, a adotar medidas administrativas para fomentar e regular o processo de inserção do país nessa nova ordem econômica mundial, pautada pelo espantoso e crescente progresso tecnológico.

Pode-se considerar que a criação da Secretaria de Estado dos Negócios da Agricultura, Comércio e Obras Públicas representou uma medida do governo brasileiro em direção à modernização. A esta Secretaria seria dada a tarefa de coordenação e execução de políticas consideradas estruturantes, como a construção de estradas de ferro, abertura de vias, navegação, os telégrafos e demais serviços relacionados aos avanços tecnológicos.

A ideia de dividir a Secretaria de Estado dos Negócios do Império em outras duas advinha de uma orientação política que vinha desde 1850. Em 1858, o ministro Sergio Teixeira de Macedo apresentou no relatório ministerial do Império a proposta de criação de uma nova Secretaria de Estado, pois era difícil para uma só pessoa administrar a quantidade e a variedade de atribuições<sup>23</sup> da Secretaria de Estado dos Negócios do Império (BRASIL, 1859, p. 6).

Aqui focaremos nas ações voltadas para a área da agricultura em razão da importância atribuída por esta Secretaria, que, ao longo do Império, procurou tomar medidas que viessem fomentar a modernização da agricultura e regular os assuntos a ela ligados. No período monárquico, havia dois grandes segmentos de especialização na produção agrícola: a produção açucareira do Nordeste e a cafeeira do Centro-Sul. Além dos segmentos cafeeiros e açucareiros, havia também, em áreas menores, o cultivo do algodão no semiárido do

---

<sup>23</sup> Eram atribuições da Secretaria de Estado dos Negócios do Império os assuntos relacionados à: agricultura; indústria; artes; estradas; canais; minas; comércio; navegação interior; estabelecimentos pios; instrução pública; escolas; colégios; universidades; academias; corporações de ciências e belas artes; melhoramentos do interior; estatística; economia pública; os assuntos relativos à graças mercês, títulos honoríficos; a Casa Real e a promulgação de leis e demais atos que estivessem sob sua repartição.

Nordeste, o fumo na região de Cachoeira e de Santo Amaro na Bahia e a cultura do cacau em alguns municípios de Alagoas e de Sergipe, parte meridional da Bahia e em algumas áreas do Pará (CANABRAVA, 1995, p.86-87).

Figura 3 - Sede da Secretaria de Estado dos Negócios da Agricultura, Comércio e Obras Públicas, construída no final do século XIX- RJ.



Fonte: Fotografia de Rodrigues & Co. Acervo Arquivo Nacional.BR AN, RIO O2.0.FOT.444 (55).

Frente a essa demanda e circunstância, o então Ministro, Manoel Felizardo de Sousa e Mello, ao escrever seu relatório, apontou alguns fatores que poderiam desenvolver a agricultura no Império. Citou a criação de uma legislação especial sobre o crédito hipotecário e territorial como elemento capaz de propiciar aos produtores rurais a aquisição de capitais necessários ao desenvolvimento de suas lavouras e a construção de estradas para escoamento da produção. No entanto, a ênfase dada pelo ministro recaiu sobre a necessidade da formação do trabalhador, que contemplasse não apenas o caráter teórico, mas também o prático. A instrução profissional seria um elemento de aprimoramento da cultura, apropriada ao solo, ao clima e as espécies brasileiras (BRASIL, 1861, p. 8-9). Observamos que essa temática da instrução tornar-se-ia recorrente em quase todos os relatórios ao longo do século XIX.

Visando atualizar a gestão pública do Império, é estabelecida, mediante decreto de n. 4.167, de 29 de abril de 1868, a reforma da Secretaria de Estado dos Negócios da Agricultura, Comercio e Obras Públicas. Com a reforma, foi alterada sua organização, quatro diretorias, quando tiveram suas competências divididas em seis seções subordinadas a um diretor-geral. Com essa mudança, visa-se: “dar mais centralização, rapidez e uniformidade no serviço, cujas relações, em geral extremamente ligadas entre si, não comportavam a divisão por diretorias independentes, como ate então se achava” (BRASIL, 1867, p. 2). A reforma de 1868 esteve mais relacionada às questões orçamentárias do que administrativas.

Contudo, a reforma não foi suficiente para atender as demandas da pasta. Em 1873, outro decreto de n.5.512, de 31 de dezembro de 1873, voltou a estruturar a Secretária em quatro diretorias, sendo elas: Central, de Agricultura, do Comércio, e de Obras Públicas. Essa estrutura manteve-se até o final do Império. Entretanto, os rumos tomados pela economia no Brasil imperial fizeram com que a Administração Pública continuasse a se reestruturar, visando atender demandas que lhes eram impostas pela conjuntura política e econômica do país e do mundo.

O Brasil, inegavelmente, progredira em todas as dimensões. E daí em diante, a partir de 1870, o processo de deterioração do Império acelerava-se de maneira rápida e inexorável. É que o café, embora sustentáculo econômico do Império, levava em si uma contradição mortal para a velha instituição vigente: impulsionava os elementos capitalistas da economia em ascensão. Eram as cidades que cresciam, as estradas que se ampliavam, intensificando o mercado interno, o comércio urbano que se desenvolvia. o comércio externo que crescia, a imigração estrangeira que aumentava, o trabalho assalariado que adquiria maior vulto, alargando a economia monetária, as indústrias e atividades artesanais que prosperavam e tudo isso avolumava as classes sociais urbanas, tornando-as mais fortes e conscientes de seus interesses, interesses esses não atendidos pela superestrutura monárquica, sufocante. Daí o antagonismo crescente entre o litoral dinâmico e o interior fechado, fixo [...] (LIMA, 1976, p. 283)

Vamos observar que as constantes mudanças na estrutura administrativa do País, serão sempre em resposta às demandas da sociedade civil, a partir de implicações econômicas e políticas, portanto, vinculadas a interesses dos representantes da elite brasileira, à época, predominantemente, agrária. Neste período, o nível de instrução da população era, segundo Paiva (1990, p. 9-10), muito baixo, o que vinha a comprometer o desenvolvimento nacional.

O analfabetismo, portanto, emergiu no Brasil como uma questão política, não como uma questão econômica, significando que grande parte da população estava alijada do processo de construção e condução política do país, haja vista terem tido negado o direito ao voto. A Lei Saraiva de 1882, do final do Império, e todas as constituições republicanas, excetuada a de 1988, distinguiram-se, sob este aspecto, pelo caráter discriminatório, rotulador e excludente em relação ao analfabeto. O analfabetismo constituiu-se, no discurso político das elites, na grande vergonha nacional. O voto foi repetidamente negado aos analfabetos, sob o argumento principalmente de sua “incapacidade”. (RODRIGUES, 1965, p. 6-7).

Esse índice de elevado analfabetismo indicou que as pretensões do Brasil em fazer parte do rol das grandes potências ficaram comprometidas em razão da impossibilidade de avanços mais significativos e rápidos, em função de variáveis como qualidade de mão-de-obra e instrução para a população. A parcela da população que sabia ler e escrever era muito pequena.

Isso foi utilizado como exigências e proposituras, visando modificar essa situação. Um dos acontecimentos que podemos mencionar foi a realização de dois congressos agrícolas, um no Rio de Janeiro e outro no Recife em 1878. Em ambos, o desejo expresso pelos representantes do setor agrícola exportador era o de construir alternativas para o entrave ao aumento da produção agrícola no país, representado, em específico, pela baixa qualidade da mão-de-obra predominantemente escrava e analfabeta.

As principais questões referentes à política agrícola imperial, segundo estudo de André Simão (2011), podem ser observadas nas atas desses congressos agrícolas de 1878, que mostram o desenrolar dos acontecimentos, a nomeação dos representantes das diversas localidades do país, os projetos oferecidos à consideração dos congressistas, os discursos proferidos, bem como os programas dos congressos, que foram, segundo Schelbauer (1999), originalmente compilados em dois volumes.

O primeiro na coleção de documentos Congresso Agrícola, Rio de Janeiro, Typographia Nacional, 1878 e, em comemoração aos Cem Anos da Abolição, reeditado em edição fac-similar os Anais do Congresso Agrícola do Rio de Janeiro, pela Fundação Casa de Rui Barbosa, em 1988. Já o volume correspondente aos Trabalhos do Congresso Agrícola do Recife, foi originalmente publicado pela Sociedade Auxiliadora da Agricultura de Pernambuco e Typographia de Manoel de Figueiroa & Filhos, em 1879, e reeditado em Edição fac-similar comemorativa do Primeiro Centenário 1878-1978, pela Fundação Estadual de Planejamento Agrícola de Pernambuco, em 1978. (SCHELBAUER, 1999. v. 1. p. 158 -158).

Para Maria Izabel Nascimento (2011), com esses congressos, o Brasil vai ter pela primeira vez na sua história uma discussão sobre o assunto enquanto país independente, porém com uma estrutura escravista intacta, em que os proprietários rurais de terras reclamam de forma direta ao governo da época, por melhorias para agricultura “[...] em vez de fazê-lo por intermédio da representação parlamentar ou das poucas associações de classe existentes”. (CONGRESSO AGRÍCOLA, 1876, p.5, apud NASCIMENTO, 2011).

Foi um período marcado por insegurança. A elite agrária (grandes proprietários de terras) via na falta de mão-de-obra e na troca da mão-de-obra escrava por trabalhadores livres uma ameaça à sua produção, em parte devido à experiência com a imigração europeia<sup>24</sup>, especialmente, pelo sistema de parceria que ainda não se mostrava viável.

<sup>24</sup> Era preciso uma solução mais ampla e radical. Ela será procurada na imigração europeia. Já no auge da campanha contra o tráfico, e na previsão do que brevemente ia acontecer, começara-se a apelar para este recurso. A corrente migratória se intensifica depois de 1850; e veremos coexistir, nas lavouras de café, trabalhadores escravos e europeus livres. A estranha combinação não surtirá efeito e logo se verificará sua impraticabilidade, terminando num fracasso esta primeira tentativa de preencher com colonos europeus os vácuos deixados pela carência de escravos (Caio Prado Junior – História Econômica do Brasil, 26ª edição, página 129). Podemos contar com uma vasta bibliografia sobre o tema da imigração europeia para o Brasil no contexto da transição para o trabalho livre. Cf. Alvim (1986). Vangelista (2001).

Marx (1977, p. 926), dirá que, na economia escravista, o preço pago pelo escravo,

[...] nada mais é que a mais-valia antecipada e capitalizada, ou seja, o lucro que se pretende extrair dele. Mas, capital desembolsado nessa compra não faz parte do capital com que se terá lucro, trabalho excedente do escravo. Ao contrário, é capital de que o senhor de escravo se desfez, deduzido do capital de que dispõe para a produção efetiva.

No final do século XIX, emergiu uma crescente preocupação com a questão do trabalho escravo e a transição para o trabalho livre. Os dois Congressos Agrícolas foram palco para debates calorosos, chamando a atenção para a massa de trabalhadores livres, que, diante da crise, não poderiam ser desprezados. Para os congressistas, eles viveriam, então, sem:

[...] raízes no solo, nem espírito de família e levam uma vida quase nômade, contraindo hábitos de ociosidade, dissipação, imoralidade e anarquia, que os levam facilmente ao crime, donde não raro saem impunes, graças à intercessão do novo senhorio [...] As coisas têm chegado a tal ponto, que para muitos homens pobres a única linha divisória entre o livre e o escravo é que este é obrigado a trabalhar e aquele não. (CONGRESSO AGRÍCOLA, 1978, p.91).

Para a realização do Congresso Agrícola do Rio de Janeiro, de 08 a 12 de julho de 1878, foram convocados os fazendeiros das províncias do Rio de Janeiro, São Paulo, Minas Gerais e Espírito Santo, ficando fora os proprietários das Regiões Norte e Nordeste. Contudo, os proprietários do Nordeste, onde ainda vigorava o que restara da monocultura da cana de açúcar, realizam em Recife, no período de 06 a 13 de julho do mesmo ano, outro Congresso Agrícola que viria em parte como resposta ao Congresso do Rio do Janeiro, do qual haviam sido excluídas as províncias do Norte. Os dois congressos trataram da preocupação dos grandes proprietários de terra das regiões citadas, em razão da transição para o trabalho livre<sup>25</sup>. Algumas questões foram levantadas durante esses congressos. No Rio de Janeiro, foram postas as seguintes questões:

- I. Quais as necessidades mais urgentes e imediatas da grande lavoura?
- II. E muito sensível a falta de braços para manter, ou melhorar ou desenvolver os atuais estabelecimentos da grande lavoura?
- III. Qual o modo mais eficaz e conveniente de suprir essa falta?
- IV. Poder-se-á esperar que os ingênuos, filhos de escravas, constituam um elemento de trabalho livre e permanente na grande propriedade? No caso contrario quais os meios para reorganizar o trabalho agrícola?

<sup>25</sup> A substituição da mão de obra escrava era uma questão pertinente na segunda metade do século XIX, sobretudo após a promulgação da Lei Euzébio de Queiroz, em 1850. Em 1871 foi promulgada a Lei do Ventre Livre, e a Secretaria de Estado dos Negócios da Agricultura, Comercio e Obras Públicas tornou-se responsável pela sua execução.

V. A grande lavoura sente carência de capitais? No caso afirmativo, e devido este fato a falta absoluta deles no País, ou a depressão do crédito agrícola?

VI. Qual o meio de levantar o crédito agrícola? Convém criar estabelecimentos especiais? Como fundá-los?

VII. Na lavoura tem-se introduzido melhoramentos? Quais? Há urgência de outros? Como realizá-los? (CONGRESSO AGRÍCOLA DO RIO DE JANEIRO, 1878 - Edição fac-similar dos anais do Congresso Agrícola, realizado no Rio de Janeiro, em 1878, apud NASCIMENTO, p.93, 2011)

Percebemos que as principais demandas em relação à produção agrícola no período não se restringiam apenas a estas questões de ordem financeira. Outra questão pautou os debates tanto no Rio de Janeiro como no Recife, que foi a de como realizar a transição para o trabalho livre, sem causar maiores perturbações na ordem econômica, haja vista ser a mão-de-obra escrava a base da produção nacional. A forma como se deu essa transição foi o tema que mais se debateu no Brasil no final do século XIX, tendo sido, portanto, um tema central nas discussões dos referidos congressos.

Vejamos o que disse na abertura do Congresso do Rio de Janeiro o Ministro da Agricultura, Visconde Sinimbu:

“A verdade é que a crise da lavoura aí se manifesta com suas consequências naturais. Encara-la de frente, sem pensar por um só momento em voltar atrás, procurar os meios convenientes e eficazes para debelá-la, reconstruindo a propriedade rural sobre as bases do trabalho livre, é esta, senhores, a nossa e a vossa principal missão. Neste ponto todos estamos de perfeito acordo; é da maior conveniência que essa inevitável transição nas condições do trabalho se realize sem perturbação na ordem econômica (1878, p. 128).

Essa preocupação não era apenas do Ministro Visconde de Sinimbu, mas também uma questão da sociedade brasileira que, acuada pelas exigências internacionais impostas ao Brasil para a abolição da escravatura, intensificou o debate sobre a escravidão, tornando-se, assim, a questão que mobilizou a sociedade brasileira em fins do século XIX, que era: como promover transformações na forma de trabalho? A transição do trabalho escravo para o trabalho livre se constituiu num importante marco na periodização da história e da historiografia brasileira e esteve vinculada às transformações que marcaram o mundo no crepúsculo do século passado.

Dos debates realizados nos citados Congressos, emergiam posições contraditórias. Uns focando nos males da escravidão, outros nas consequências que viriam da libertação dos escravos. Segundo estudo de SCHELBAUER (1999), tudo era pensado, medido e analisado de modo que a transição se efetivasse sem colocar em risco os interesses da grande propriedade e de uma sociedade que estava inteiramente amparada no trabalho escravo.



Na tentativa de conduzir esse processo de forma pacífica, sem prejuízos políticos e econômicos, voltou à pauta a preocupação com a educação. Acreditava-se que, através da educação, com escolas e instrução, seriam capazes de resolver a transição, atendendo assim aos interesses da grande propriedade que, frente ao impasse, via-se cercada de temor. A ideia de educar o trabalhador nacional como uma possibilidade de suprir a falta de braços é muito presente em alguns discursos dos congressistas participantes do Congresso Agrícola do Rio de Janeiro em 1878.

Os congressistas que defendiam a imigração europeia acreditavam que o Brasil não oferecia atrativos para que o imigrante permanecesse no país. Portanto, o Brasil necessitava alterar a legislação, permitir a liberdade de culto religioso, instituir o casamento civil, permitir a naturalização e, em consequência, a igualdade de direitos políticos, bem como garantir a escolarização de seus filhos, fato que já era realidade nos países centrais, ou seja, garantir a educação para todos.

Outros defendiam que, no período de transição, fossem utilizados os trabalhadores asiáticos; alguns tinham ainda preferência pelo trabalhador nacional, mas todos levantavam a necessidade de a educação ser a mediação para o trabalho.

As discussões sobre as transformações no processo do trabalho traziam às reflexões sobre a educação do povo a preocupação em entender quem substituiria o escravo, ou melhor, como o novo homem seria educado. Ao analisarmos os discursos do Congresso Agrícola, percebemos que alguns congressistas acreditavam que o imigrante europeu poderia substituir o homem do campo, por se tratar de um povo civilizado; outros achavam que não se interessariam pelo trabalho na lavoura como assalariado, pois traziam em suas malas o sonho de tornarem-se proprietários, cabendo ao governo brasileiro incentivar a criação de “colônias agrícolas” para que pudessem educar “ingênuos filhos de escravas” e órfãos para o trabalho rural.

É importante ressaltarmos que houve uma tramitação legal que tratava da escravidão e da sua abolição – Lei nº 581, de 4 de setembro de 1850, conhecida como Lei Euzébio de Queiroz<sup>26</sup>, Lei nº 2.040, de 28 de setembro de 1871, ou Lei do Ventre Livre<sup>27</sup>, como também uma legislação sobre a terra<sup>28</sup>.

---

<sup>26</sup> A lei n. 581, de 4 de setembro de 1850, conhecida como Lei Euzébio de Queiroz, estabeleceu medidas para a repressão do tráfico de africanos no Império, e determinou que as embarcações de bandeira brasileira encontradas em qualquer parte, ou as estrangeiras encontradas em portos ou mares territoriais do Brasil que tivessem escravos a bordo, seriam apreendidas pelas autoridades brasileiras e consideradas importadoras de escravos. A legislação também estabeleceu que a importação de escravos se tratava de pirataria, e determinou a punição das pessoas envolvidas nesse crime. Além disso, determinou que os escravos apreendidos deveriam ser reexportados para os portos de origem ou para qualquer outro ponto fora do Império, que mais

Aqui, cabe um destaque em relação à mão de obra e a política migratória. Vejamos o que considera Gabler (2012, p.16), quando menciona os impactos gerados pelo movimento da abolição e seu reflexo na mão-de-obra livre e as políticas de imigração para o Brasil.

[...] Ainda em relação à questão da mão de obra, o ministério atuou como órgão responsável pela imigração e colonização durante a segunda metade do século XIX. A vinda de imigrantes para o Brasil iniciou-se no período joanino e foi orientada para a formação de colônias baseadas na agricultura familiar com o objetivo de povoar o território e civilizar o reino. Após a independência esse pensamento continuou, mas a partir da década de 1840, o incentivo a entrada de estrangeiros direcionou-se para o trabalho na grande lavoura, sobretudo após as diferentes medidas adotadas tanto pelo governo imperial quanto pela Inglaterra para inibir o comércio internacional de escravos. Nesse contexto, foi promulgada também a lei n.

---

conveniente fosse ao governo, ou ainda, caso não fosse possível a reexportação, seriam empregados em trabalho debaixo da tutela do governo, não sendo em caso algum concedidos os seus serviços a particulares.(GABLER, LOUISE, p.15,2012).

<sup>27</sup> A lei n. 2.040, de 28 de setembro de 1871, ou Lei do Ventre Livre determinou que os filhos de mulher escrava que nascessem no Império a partir da lei seriam considerados de condição livre. As crianças, também chamadas de ingênuos, ficariam em poder dos senhores de suas mães, que teriam a obrigação de criá-los e tratá-los até a idade de oito anos. Após esta idade, o senhor teria a opção de entregar o menor ao governo e receber uma indenização ou de utilizar seus serviços até os 21 anos. A prestação de trabalho poderia ser suspensa se fosse reconhecido que os senhores empregavam aos menores castigos excessivos. O governo poderia entregar a associações ou a pessoas, na ausência de estabelecimentos, os filhos das escravas que fossem cedidos ou abandonados pelos senhores, ou tirados do poder destes no caso de maus tratos. Essas associações teriam o direito de explorar o serviço do menor até 21 anos, mas eram obrigadas a criá-los e tratá-los, constituir um pecúlio para cada um e arrumar-lhes colocação quando findado o tempo de serviço. O governo também teria o direito de recolher os menores e utilizá-los em estabelecimentos públicos. A lei também tratou do fundo de emancipação que visava alforrias; permitiu ao escravo a formação de um pecúlio que poderia vir de doações, legados, heranças, ou, com consentimento do senhor, do seu trabalho e economias; regulamentou os direitos de compra de liberdade; proibiu separação de cônjuges e dos filhos menores de doze anos, no caso de venda. Além disso, a lei tratou da libertação dos escravos pertencentes a nação, dos dados em usufruto a Coroa, das heranças vagas e dos abandonados por seus senhores. E, por fim, a legislação determinou que devessem ser matriculados todos os escravos existentes no Império. (GABLER, LOUISE, p.15,2012).

<sup>28</sup> Lei n. 601, de 18 de setembro de 1850, também conhecida com Lei de Terras. De acordo com a legislação, ficou proibida a aquisição de terras devolutas por outro título que não fosse o de compra, com exceção das terras situadas nas fronteiras do Império com países estrangeiros, que poderiam ser concedidas gratuitamente. A lei também determinou as penas para quem se apossasse de terras irregularmente; definiu o que eram terras devolutas; concedeu posse das terras já ocupadas, desde que estas tivessem Lei n. 601, de 18 de setembro de 1850, também conhecida com Lei de Terras. De acordo com a legislação, ficou proibida a aquisição de terras devolutas por outro título que não fosse o de compra, com exceção das terras situadas nas fronteiras do Império com países estrangeiros, que poderiam ser concedidas gratuitamente. A lei também determinou as penas para quem se apossasse de terras irregularmente; definiu o que eram terras devolutas; concedeu posse das terras já ocupadas, desde que estas tivessem sido cultivadas, habitadas pelo posseiro e que não ultrapassassem a extensão total das últimas sesmarias concedidas na mesma comarca ou na mais próxima. Também estabeleceu prazos e regulamentou a medição e demarcação de terras ocupadas com o objetivo de registrar e arrecadar impostos. Além disso, seriam medidas e demarcadas às terras devolutas do Império, que seriam vendidas e utilizadas para fins públicos como a colonização de indígenas, a fundação de povoações, abertura de estradas ou para a construção naval. Estabeleceu regras para quem comprasse essas terras, como a prioridade de compra de terras contígua aos proprietários que comprovassem alguma cultura ou criação; cessão de terreno para construção de estradas públicas ou portos de embarque, com direito a indenização; dar servidão gratuita aos vizinhos quando lhes fosse indispensável para o acesso a uma estrada pública, povoação ou porto de embarque; consentir a tirada e passagem de águas desaproveitadas; e sujeitar as disposições das leis respectivas quaisquer minas que se descobrirem nas mesmas terras. (GABLER, LOUISE, p.15, 2012).

601, de 18 de setembro de 1850, conhecida como Lei de Terras, que dispôs sobre as terras devolutas no Império e das que foram possuídas a título de sesmaria sem preenchimento das condições legais.

[...] No que se refere a política imigratória, a Lei de Terras previu que os estrangeiros que comprassem terras e nelas se estabelecessem, ou que viessem por conta própria exercer qualquer indústria no país, poderiam optar por naturalizar-se depois de dois anos de residência e ficariam isentos do serviço militar, com exceção da Guarda Nacional dentro do município. A legislação também determinou que o governo ficaria autorizado a mandar vir anualmente, as custas do Tesouro Público, colonos para serem empregados em estabelecimentos agrícolas, em trabalhos dirigidos pela administração pública, ou na formação de colônias. Além disso, os produtos dos direitos de chancelaria e da venda das terras seriam exclusivamente aplicados na medição das terras devolutas e na importação de colonos livres.

O Brasil teve pela frente toda uma política de demarcação e concessão de terras mediante Decretos e Leis que visavam basicamente a legalização e o favorecimento da elite agrária com a adoção de uma política de imigração de estrangeiros para trabalhar em suas lavouras. O exemplo ficou com o Decreto n. 1318, de 30 de janeiro de 1854, que autorizou o imediato cumprimento da Lei n. 601, que regulamentava o órgão de Repartição Geral das Terras Públicas, responsável por mediar, descrever e conservar as terras devolutas, assim como fiscalizar sua venda e suas atribuições, além de gerenciar a colonização nacional e estrangeira.

Nesse processo, vale destacar como importante a ação executada pelo órgão a intermediação, em 1857, do contrato aprovado pelo Decreto n.1.915, de março de 1857, entre o governo imperial e a Associação Central de Colonização, que tinha como fim a importação de 50 mil estrangeiros. A Associação Central de Colonização foi uma campanha particular que teve seus estatutos aprovados pelo Decreto n. 1.584, de 2 de abril de 1855. Era composta de acionistas nacionais e estrangeiros e tinha por finalidade a importação de imigrantes. (GABLER, 2012).

No final do século XIX, os dois Congressos Agrícolas aconteceram em meio a debates que chamavam a atenção para a massa de trabalhadores livres que, diante da crise da economia com o fim do trabalho escravo, não poderiam ser desprezados. Para os congressistas, eles viviam sem,

[...] raízes no solo nem espírito de família e levam uma vida quase nômade, contraindo hábitos de ociosidade, dissipação, imoralidade e anarquia, que os levam facilmente ao crime, donde não raro saem impunes, graças à intercessão do novo senhorio [...] As coisas têm chegado a tal ponto, que para muitos homens pobres a única linha divisória entre o livre e o escravo é que este é obrigado a trabalhar e aquele não. (CONGRESSO AGRÍCOLA, 1978, p. 91).

Os discursos da elite agrária presentes nos dois congressos apontavam para a necessidade de se olhar para o progresso técnico e para uma educação agrícola.

No Congresso Agrícola do Recife, participaram 290 pessoas, porém esse número pode ser considerado maior em razão da participação de associações de diversos municípios. Dentre as províncias com representantes no congresso, destacamos: as de Pernambuco, Alagoas, Ceará, Bahia, Sergipe, Paraíba e Rio Grande do Norte.

Alguns congressistas, tanto no Congresso do Rio de Janeiro, como no de Recife, não tinham como prioridade traçar uma educação agrícola. Apenas alguns mais esclarecidos, como era o caso do próprio ministro, consideravam as inovações técnicas como via para os avanços na direção da substituição de mão-de-obra escrava. Como medida política, se buscou instituir algumas ações via intervenção pedagógica, procurando possibilitar a restituição da vida destes que eram considerados homens “atrasados” do campo, para assim, fixa-los no campo. Esta estratégia foi pensada para evitar a redução de fuga de mão de obra.

Tomados pelo sentimento de que era necessário achar alternativas para o impasse que punha em desaceleração a agricultura brasileira, os produtores rurais fomentaram as políticas para o desenvolvimento científico e para o ensino agrícola e industrial. Constam, nos relatórios do ministério da agricultura<sup>29</sup>, menção à introdução e aclimação de espécies e à criação de institutos agrícolas<sup>30</sup>. Foram criados, por decreto n. 2607 de junho de 1860, institutos nas províncias da Bahia, Sergipe, Pernambuco e Rio de Janeiro, e, que, além destes, estava no desenho do governo Imperial criar em todas as províncias do Império estabelecimentos idênticos. A função destes Institutos era “animar, facilitar e dirigir os progressos e desenvolvimento de nossa agricultura, a estes caberiam a função de cumprir uma missão muito elevada”, chegando a serem comparados aos “comícios agrícolas” na França, que em meio século produziu benefícios invejáveis.

Cabe por em destaque as ações da Sociedade Auxiliadora da Indústria Nacional (SAIN), fundada em 1827, órgão subordinado à Secretária de Estado dos Negócios do Império que, apesar de ser uma instituição mantida pela iniciativa privada, desempenhou um importante papel, auxiliando o governo nos assuntos relativos às pesquisas e aos assuntos que viessem a desenvolver a agricultura, a indústria e a economia. Entre as décadas de 1850 e 1860, a SAIN foi responsável pela fundação dos institutos agrícolas, que também ficaram subordinados à Secretaria.

<sup>29</sup> Consta no site <http://www-apps.crl.edu/brazil/ministerial> - Center for Research Libraries/GLOBAL RESOURCES NETWORK. – todos os relatórios do Ministério da Agricultura de 1860 a 1960.

<sup>30</sup> Foram criados institutos agrícolas nas províncias do Rio de Janeiro, Bahia e Rio Grande do Sul e também em Sergipe, Pernambuco e Rio Grande do Norte, mas nesses últimos não chegaram a funcionar.

Vejamos o que diz o relatório do Ministério da Agricultura, Ministro e Secretário de Estado dos Negócios da Agricultura, Comercio e Obras Públicas, (RMAIC, 1865, p.22).

[...] salta aos olhos imediatamente, senhores, os germes de sua importância: não é uma associação particular com o fim de fructificar seus capitaes, cultivando um ramo de industria, porque tudo depende, e está ao arbítrio da variável administração do paiz; não é uma instituição governamental, destinada a satisfazer certa ordem e interesses, porque seus fundos e haveres são propriedades de particulares co-associados: é mixto incongruente, que participa dos inconvenientes de sua origem dupla sem possuir nem uma de suas vantagens. [...] Um instituto agrícola auxiliando a administração no empenho de facilitar o transporte de gêneros, promovendo a abertura de estradas novas, conservando as actuais!...Formando estatística rural, etc.!

Conforme já foi enfatizado, a necessária transição da mão-de-obra escrava para o trabalho livre esteve na base da criação destes institutos e de outras agências que surgiriam nos anos seguintes. Um exemplo é o Instituto Fluminense de Agricultura, que fundou a Fazenda Normal (1864) e o Asilo Agrícola (1869), ambos com atividades distintas e que funcionava nas dependências do Jardim Botânico. A Fazenda Normal era voltada para atividades tecnocientíficas, tais como a aclimação de espécies e produção de mudas e sementes para distribuição e comercialização. Já o Asilo Agrícola era responsável pelo ensino primário dos órfãos encaminhados pela Santa Casa. Os alunos tinham uma formação elementar, moral e religiosa, recebiam noções práticas de agricultura e exerciam as atividades práticas na Fazenda, servindo de mão-de-obra para a instituição. (MARTINS, 1995).

A política imperial estava sendo pressionada a tomar medidas nesta direção como forma de gerar estímulo a produtividade agrícola, alcançando assim a modernização quando da aplicação de novas técnicas através da promoção da instrução e da experimentação agrícola, além de serem responsáveis pelo estabelecimento dos cursos agrícolas. Além do Rio de Janeiro, outros estabelecimentos de ensino voltados para a questão da formação agrícola foram criados no Brasil. Em 1873, é criado o Estabelecimento Rural de São Pedro de Alcântara, na província do Piauí, diretamente subordinado ao Ministério da Agricultura.

O objetivo de sua criação era o de ser uma escola agrícola para os “ingênuos” e “libertos”. Nos primeiros anos, o estabelecimento apresentou um relativo sucesso, chegando a ter oitenta e nove alunos. Entretanto, logo entrou em declínio e, em 1886, só contava com vinte e nove estudantes, chegando o governo a cogitar sua transformação em um instituto de zootecnia. Outro órgão destinado a menores desamparados, visando uma formação agrícola, foi a Colônia Orfanológica Isabel, criada em 1874, em Pernambuco. A Secretaria também foi responsável pela subvenção da Escola Prática de Agricultura da Fazenda União Indústria,

inaugurada em 1869, através de um contrato entre o governo e essa empresa. (LIMA, 1988, p. 120, apud GLAUBER, 2012, p.20).

Em 1875, o Imperial Instituto Baiano de Agricultura implantou a Escola Agrícola da Bahia, em São Bento das Lages, que tinha por objetivo generalizar os conhecimentos da ciência agrícola, inaugurando o ensino superior voltado para esse fim. De acordo com os estatutos, além da formação de agrônomos, engenheiros agrícolas e veterinários, a Escola também deveria formar trabalhadores agrícolas em seu curso elementar. Essa formação, denominada “prática”, tinha seu currículo voltado para estudos em silvicultura, agronomia, arte, veterinária e engenharia agrícola (Ibidem, p. 119).

Em torno da Lei do Ventre Livre, inúmeros foram os debates. A elite composta por grandes fazendeiros ligados ao café, sensibilizada, inicia um processo de criações de instituições, visando receber os primeiros “ingênuos libertos”, foram, então, criados asilos e orfanatos de educação agrícola.

[...] Imperial Instituto Fluminense de Agricultura instituiu um "Asilo Agrícola", cujos alunos dedicar-se-iam não só aos “trabalhos propriamente da lavra 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. (Rizzini 2000 apud Del Priore, 2006, pp. 181-182)

No Ceará, a Colônia Agrícola e Orfanológica Cristina<sup>31</sup>, destinada a recolher meninos e meninas órfãos de pai, entre 07 e 18 anos, foi criada, na administração de José Júlio de Albuquerque Barros, pela lei provincial de 14 de novembro de 1879, passando a funcionar, efetivamente, em 14 de abril de 1880, na Fazenda Canafístula, distrito de Antônio

<sup>31</sup> Interessante pontuar que esta Colônia foi criada pelo Ministério da Agricultura, Comércio e Obras Públicas, pois visava ao trabalho agrícola dos internos, e sua posterior ortopedia moral a partir do trabalho. Nos registros pesquisados para fins desse capítulo (fontes primárias e pesquisadores acerca do tema) não consegui encontrar porque a Colônia foi batizada de Colônia Cristina.

Diogo, a 45 km da sede do município de Fortaleza, tomando por base de funcionamento a Colônia Orfanológica Santa Isabel, instalada na província do Pernambuco em 1873.

A Colônia Ophaneologica Cristina, no Ceará, tinha o estabelecimento dividido em pequenas casas para colonos, capela, enfermaria e oficinas. A ala esquerda para órfãs e a direita para órfãos. Todos seriam capacitados para se tornarem “cidadãos úteis ao paiz”, e teriam, no trabalho, a oportunidade de não enveredarem pela marginalidade com práticas de vícios e crimes, consequência da miséria, da ignorância e da ociosidade<sup>32</sup>. Com a finalidade de abrigar desamparados, a maioria órfãos provenientes da seca entre 1887 e 1889, chamada “grande seca”, seria ofertada instrução com objetivos diversos.

Entre as atividades que seriam desenvolvidas pelos jovens do sexo masculino destacamos as relacionadas às instruções para o trabalho no campo, tais como: plantação em roçados, descaroçamento de algodão, fabricação de farinha, além da criação de gado e cavalo<sup>33</sup>, em razão destas colônias terem sido criadas com um viés formador para o trabalho na agricultura. Além destas atividades voltadas para a agricultura, o público masculino poderia aprender o “ofício-de-ferreiro, carpintaria, sapateiro e alfaiate<sup>34</sup>. Quanto ao público feminino, este se envolveria com as atividades domésticas e em trabalhos de agulha, fiação, tecelagem e flores artificiais<sup>35</sup>. Recebiam ainda instrução em quatro classes, muito embora no ano de 1884, conforme relatório apresentado pelo diretor do ano de 1886, “dos 34 alunos que encontrei poucos que liam corretamente e faziam as quatro operações de números fracionários”, situação pior se encontrava a educação profissional: era nula”.<sup>36</sup>

Entretanto, nem todas essas iniciativas vieram a prosperar. As tentativas malsucedidas com as experiências agrícolas, na transição do século XIX para o XX, segundo Molina (2012), foram registradas nos seguintes estabelecimentos:

“Asilo Agrícola” do Imperial Instituto Fluminense de Agricultura; a Colônia Orfanológica Santa Isabel, destinada às crianças libertas; o Estabelecimento Rural de São Pedro de Alcântara; a Colônia Orfanológica Cristina, no Ceará; a Colônia Orfanológica de Nossa Senhora do Carmo de Itabira, em Minas Gerais; o Asilo Agrícola Santa Isabel, no Rio de Janeiro e a Casa dos Educandos de Manaus (DEL PRIORE; VENÂNCIO, 2006, pp. 181-182).

<sup>32</sup> O Cearense, 17 de junho de 1880.

<sup>33</sup> Colônia Christina, doc. nº 13 e 415. Arquivo Público do Estado do Ceará. Cf. Relatório do Presidente de Província de 1880, doc. nº 201-B. Arquivo Público do Estado do Ceará.

<sup>34</sup> Arquivo Público do Estado do Ceará. Discurso dirigido a Assembleia Legislativa Provincial do Ceará pelo presidente da província Enéas de Araújo Torreão. Fortaleza, Typ. Economica, 1887, p. 68.

<sup>35</sup> Arquivo Público do Estado do Ceará. Discurso do presidente da província do Ceará Joaquim da Costa Barradas, dirigido a Assembleia Legislativa no dia 1º de setembro de 1886. Ceará, Typ. Economica, 1886, p.31.

<sup>36</sup> *Ibid*, p. 32.

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, como a resistência da família escrava em não admitir que a criança fosse levada para longe do seio familiar, subtração que poderia desencadear rebeliões no interior da fazenda. Outro fator foi a estratégia dos fazendeiros em não ceder escolarização aos “ingênuos”, temendo a falsificação de cartas de alforria e o contato com as filosofias revolucionárias do iluminismo. Abaixo, apresentamos, no Quadro 03, a matrícula destas crianças na Colônia Ophaneologica Cristina, no Ceará, entre 1880 a 1882.

Quadro 02 – Jovens orfãos na Colônia Ophaneologica Cristina do Ceará, entre os anos de 1880 -1882.

GÊNERO	MATRICULA/ANO		
	1880	1881	1882
<b>Sexo Masculino</b>	57	51	40
<b>Sexo Feminino</b>	157	196	76
<b>TOTAL GERAL</b>	214	249	116

Fonte: Acervo do Arquivo Público do Ceará – documentos da Colônia Cristina *ofícios diversos* e *Jornal O Cearense* de 1882.

Madeira (2003) comenta o fracasso da Colônia Orfanológica do Ceará, para a autora:

A criação da Colônia Cristina não conseguiu se sustentar como recolhimento de órfãos, tampouco de formá-los para o trabalho, ainda que houvesse a intenção de seguir o modelo das colônias agrícolas no Brasil, especialmente a que fora criada em Pernambuco. De uma instituição considerada de elevado intuito para asilar os meninos desvalidos de ambos os sexos, a Colônia Cristina passou a evidenciar a incapacidade de produzir recursos para se manter, como esperava o seu fundador, o presidente José Júlio de Albuquerque Barros, e todos os que lhe sucederam. As frequentes reclamações nos relatórios consultados a respeito dos fracassos experimentados evidenciam que desde o início a instituição foi criada para receber as doações da caridade privada e não de verbas públicas. Daí a necessidade de constante ordenamento no formato institucional para torná-la independente dos recursos provinciais. [...] Apesar de o governo instituir vários expedientes para arrecadação de verbas, como a criação de comissões, as loterias, o fornecimento de lenha para a Estrada de Ferro de Baturité, bem como uma ostensiva propaganda na imprensa escrita destacando as benesses da instituição, tudo isso não foi suficiente para evitar que ela se tornasse um projeto malsucedido, apesar de sua precária existência ter perdurado para além do início do período republicano.(MADEIRA, 2003, p. 5-6).



Outro autor que faz menção à falência destas instituições de ensino agrícola é Guy Capdeville (1991, p. 229), quando menciona as escolas voltadas para o ensino superior, como foi o caso Escola Superior Agrícola da Bahia, que chegou a fechar suas portas em 1902. Com esta escola, pretendia-se formar agrônomos, engenheiros agrícolas, silvicultores e veterinários. A primeira turma diplomou dez alunos em 1880, mas nos cinco anos seguintes a média de formados foi de 4,5 por ano. No fim de século XIX, as matrículas quase zeraram.

Em Minas Gerais, a Escola Prática de Agricultura de Juiz de Fora também teve suas portas fechadas no final do século XIX. Tais falências apontam para a questão da precariedade dos aspectos materiais da época, que fazia permanecer uma prática conservadora, restrita e tradicionalista da classe dominante, apesar de considerar que a transição do trabalho escravo para o livre acarretaria benefícios à lavoura brasileira por razões já apontadas neste estudo.

Entretanto, o modo de produção, nos campos brasileiros, operava no sistema extensivo de cultivo agrícola, em que uma terra esgotada era facilmente substituída por outra terra fértil graças às dimensões continentais do Brasil, acrescido da exploração predatória dos trabalhadores (escravos e imigrantes pobres) na abundância de terras novas e férteis e no descaso pelo manejo e conservação do solo.

Outros fatores que explicam o fracasso destas instituições podem ser atribuídos à falta de interesse e a pouca exigência com a diversificação da pesquisa científica, agrônômica e de quase nenhuma escolarização da força de trabalho, já que todo um sistema produtivo da época garantia uma grande soma de lucros aos fazendeiros (CAPDEVILLE, 1991).

Para Molina (2012, p. 312):

[...] A classe dominante substituiu o trabalho escravo sem problemas ao estimular a imigração de pobres europeus que vieram para o Brasil realizarem os trabalhos pesados. Neste contexto, estrategicamente foi decretada a lei de terras de 1850 que objetivou criar empecilhos para os imigrantes terem a posse da terra, visto que seu acesso era restrito mediante sua compra. Em decorrência do alto valor das terras, os ex-escravos e imigrantes não puderam comprar pequenas propriedades para seu sustento. Assim, cercados pelas circunstâncias não tiveram escolha, para sobreviver venderam sua força de trabalho aos proprietários de fazendas (antigos senhores de escravos).

Pensar a instrução pública como meio para se alcançar a modernidade era algo pensado inclusive numa perspectiva civilizatória. E a instrução da população brasileira, incluindo os recém-libertos escravos, poderia se dar pela modernização da agricultura.

Falar em civilização, como bem sabemos, foi, e ainda é, falar em modernidade.

Para Jean Baudrillard:

[...] a modernidade não é nem um conceito sociológico, nem um conceito político, nem propriamente um conceito histórico. Ela é um modo de civilização característico, que se opõe ao modo da tradição, isto é, a todas as outras culturas anteriores ou tradicionais: face à diversidade geográfica e simbólica destas, a modernidade se impõe como uma, homogênea, que se irradia mundialmente a partir do Ocidente. No entanto, ela encerra uma noção confusa, que conota globalmente toda uma evolução histórica e uma mudança de mentalidade. (BAUDRILLARD, 1977, p. 139).

A modernidade, por não ser um conceito, não tem leis, existindo somente “traços de modernidade” (BAUDRILLARD, 1977, p. 139), sendo possível, contudo, indicar algumas de suas características. Nesse sentido, a modernidade aponta para uma [...] prática social e modo de vida articulado sobre a mudança, a inovação, mas também sobre a inquietude, a mobilização contínua, a subjetividade movediça, a tensão, a crise, e como representação ideal ou mitológica. (Idem, p. 140).

O Autor chama atenção ainda para o fato de que a modernidade é também a abertura de uma era calcada na produtividade crescente, que requer a intensificação do trabalho humano e da dominação do homem pelo homem e deste sobre a natureza, sendo “um e outro reduzidos ao *status* de forças produtivas e aos esquemas de eficácia e de rendimento máximos” (Idem).

Portanto, algumas tentativas de inovação voltadas para a “modernização” e o “desenvolvimento” foram “barradas” em virtude das condições sociais, políticas e econômicas do Brasil. O que era uma condição “em parte” no mundo da “Era dos Impérios”<sup>37</sup>, algo necessário. O Brasil não desenvolvido assumiu um lugar marcado pela abundância de mão de obra e, que, apesar de precária em relação à instrução, era útil e barata; além de ter um lugar marcado como fornecedor de matérias-primas e importador de manufaturas encarecidas dos países tidos como desenvolvidos como a Inglaterra.

Marshall Berman (1999, p. 7 - 15), em sua definição de modernidade, considera que o conjunto de experiências “de tempo, espaço, de si mesmo e dos outros, das possibilidades e perigos da vida” que homens e mulheres compartilham são uma característica da modernidade. Um conjunto contraditório que expressa, por um lado, uma promessa de “ventura, poder, alegria, crescimento, autotransformação e transformação das coisas” e, por outro, apresenta-se destruidora de tudo que tem e produziu a humanidade. Assim, viver a contradição é fazer parte do moderno.

---

<sup>37</sup> HOBBSAWM, Eric. **A Era dos Impérios, 1875-1914**. 13. ed. - São Paulo: Paz e Terra, 2009.

Na esteira de tais contradições, tem início no Brasil do século XIX a criação de uma rede de estabelecimentos voltados para o ensino agrícola. Foram criadas escolas, institutos, estabelecimentos rurais, colônias que, nesse primeiro momento, operaram uma resignificação do ensino agrícola, no sentido de atuarem como agências formadoras. Quanto ao modelo destas escolas, vários autores atribuem sua vinculação ao modelo europeu, outros ao americano.

No quadro abaixo, são listadas as instituições que trataram da instrução Agrícola no Brasil, na segunda metade do século XIX.

Quadro 03 - Institutos/colônias/azilos e escolas agrícolas criados no Brasil entre 1860 - 1888.

<b>Nome do Instituto</b>	<b>Data de criação</b>	<b>UF</b>
Imperial Instituto Bahiano de Agricultura	Decreto n. 2.607 de 30/06/1860	BA
Imperial Instituto de Agricultura de Sergipe	Decreto n. 2.607 de 30/06/1860	SE
Imperial Instituto de Agricultura de Pernambuco	Decreto n. 2.607 de 30/06/1860	PE
Imperial Instituto Fluminense de Agricultura	Decreto n. 2.607 de 30/06/1860	RJ
Instituto de Agricultura Rio-Grandense	Decreto n. 2.816 de 14/08/1861	RN
Escola Prática de Agricultura	Criada em 29/10/1864	MG
Escola Agrícola mantida pela União e Indústria	Decreto n. 3325 de 16/10/1864	MG
Estabelecimento Rural de São Pedro de Alcântara	Decreto n.5392 de 10/07/1873	PI
Imperial Escola Agrícola Bahia	Decreto nº 5.957, de 23/06/1875	BA
Colônia Orphanológica Izabel	Criado em 1874	PE
Colônia Orphanológica Chistina	Criada em 1880	CE
Colônia Orphanológica Blaziana	Criada em 1881	GO
Colônia Orphanológica Nossa Senhora do Carmo	Criado em 1884	MG
Azilo Agrícola Izabel	Criado em 1886	RJ

Fonte: As informações que constam nesse quadro são levantamentos feitos pelo autor junto ao site <http://www-apps.crl.edu/brazil/ministerial> - Center for Research Libraries

Ao analisar a questão do modelo adotado para esse tipo de ensino, encontramos a indicação de uma espécie de hibridismo educacional, ou mesmo de uma apropriação adequada às especificidades do meio social, que conduz à criação de um tipo de ordenamento que pode ser considerado brasileiro. Senão, vejamos:

[...], no Brasil não houve uma predominância do modelo europeu, ou mesmo do modelo norte-americano, pois o que se percebe é o desenvolvimento de uma modelo

híbrido respaldando-se em concepções tanto europeias quanto americanas. Ouso afirmar que se desenvolveu aqui um modelo “à brasileira”, pois mesmo espelhando-se em propostas estrangeiras, inclusive importando pessoal para tal, a maneira em que se materializaram tais propostas adaptou-se às necessidades políticas, econômicas, sociais e culturais de nosso país. Todavia, posso afirmar que no Brasil não houve uma predominância do modelo europeu, ou mesmo do modelo norte-americano, pois o que se percebe é o desenvolvimento de uma modelo híbrido respaldando-se em concepções tanto europeias quanto americanas. (NERY, 2010, p. 41)

A modernização da agricultura representava uma possibilidade para essa virada de posição. Teríamos como meios, duas vias: a mecanização agrícola, alterando os processos de produção do campo e a racionalização dos saberes escolares voltados à prática tacitamente constitutiva da tradição do trabalhar a terra pelos brasileiros, haja vista ser o país considerado eminentemente agrário. Desse processo, surgiram políticas públicas e privadas. São Paulo desenvolveu um sistema descolado do restante do país de educação rural<sup>38</sup>.

Continuaremos no tópico seguinte a ilustrar como essa concepção de modernidade e modernização, enquanto processo contínuo de transformações numa dada realidade social e política resultou em lutas, conflitos e busca por espaços, no âmbito do Estado capitalista, aqui considerado na perspectiva de Gramsci, “Estado ampliado”<sup>39</sup>, em que a Sociedade Civil e a Sociedade Política se articulam tecendo redes de confluências e divergências em relação à modernização da agricultura do Brasil.

## **2.2 Política Educacional e Ensino Agrícola na Primeira República (1889 – 1930)**

A Primeira República foi marcada por lutas políticas perpetradas por grandes proprietários de terra, tanto do Sul como do Nordeste, que culminaram com a criação de importantes agências patronais, como a Sociedade Paulista de Agricultura – SPA, Sociedade Rural Brasileira – SRB e a Sociedade Nacional de Agricultura – SNA, ambas levadas por interesses privados, chegando a exercer forte pressão sobre o governo, exigindo a criação de

<sup>38</sup>Ver a tese apresentada ao programa de pós-graduação em história das ciências e da saúde da casa de Oswaldo Cruz/fiocruz como requisito parcial para tenção do grau de doutor. Área de concentração: história das ciências de Wanda Latmann Weltman intitulada: A educação do jeca: ciência, divulgação científica e agropecuária na revista chácara e quintais (1909-1948). Publicada em 2008. No capítulo dois a autora aborda as questões referentes ao estado, ciência e agropecuária no Brasil (1909-1948): contexto nacional a experiência de São Paulo. A tese encontra-se disponível no site. <http://www.arca.fiocruz.br/handle/icict/3979>.

<sup>39</sup>Pensar o “Estado gramscianamente é pensá-lo sob dupla perspectiva: 1) a das reformas mediante as quais as forças de classe se consolidam e organizam para além da produção, no seio da Sociedade Civil e 2) a das formas através das quais as agências ou órgãos públicos contemplam projetos e/ou atores emanados dos aparelhos privados de hegemonia dos quais a Sociedade Civil é portadora.

um órgão que se ocupasse especificamente dos assuntos ligados à agricultura, até então secundarizada no período imperial.

Essa demanda por políticas públicas, que viessem a resguardar os interesses destes produtores rurais, se acentuou quando se estabeleceu no Brasil o fim do trabalho escravo e a consequente transição para o trabalho livre. A elite agropecuarista, agora organizada em entidades patronais, elevou seu poder de intervenção no Estado brasileiro, e com isso, passou a exigir que fosse tomado providências pelo Estado que garantissem a base de produção econômica do Brasil e as tradicionais culturas para exportação<sup>40</sup>.

Aqui não iremos nos deter em pormenorizar esta questão afeta aos efeitos da abolição, pois trataremos de mostrar como a Sociedade Civil, ou seja, os proprietários de terra e produtores rurais. Estes exerceram pressão junto ao Estado brasileiro, resultando numa indissociável e contraditória relação que marcou um importante momento do processo de construção das relações de produção capitalistas no campo,<sup>41</sup> mediante a redefinição de formas de trabalho compulsório.

Outra modificação que se observa da Abolição, verificada no ano anterior, alterando relações de trabalho, provocando certa instabilidade na mão de obra nos campos, em substituição da antiga fixidez, determinada pela escravatura, criando lugar a permanentes atritos, o que deu origem a uma legislação sobre o assunto, que se estende até aos dias de hoje. (LIMA, 1976, p. 299)

Segundo Heitor Ferreira Lima, em sua História Político-Econômica e Industrial do Brasil (1976), a instalação da República “não trouxe mudança na estrutura econômica do país, porque continuamos com o nosso sistema agrário de produção baseado no latifúndio e uma economia monocultora do café voltada para a exportação, como no tempo da Monarquia.” (Idem, p. 298)

No subtópico seguinte, enfatizaremos particularidades da criação do SNA e suas implicações no poder político – Estado restrito – como estratégia para o desenvolvimento de políticas assistencialistas voltadas a atender os produtores relegados ao segundo plano na conjuntura do ruralismo brasileiro.

---

<sup>40</sup> Cf. A economia brasileira no Império, 1822-1889 – texto para discussão - Versão preliminar do capítulo 1 de nova edição de “A Ordem do Progresso”. Neste capítulo são utilizados textos de trabalhos anteriores dos autores, principalmente Lago (1978), e, para temas monetários e financeiros, Abreu e Lago (2001). Disponível no endereço eletrônico: <http://www.econ.puc-rio.br/pdf/td584.pdf>.

<sup>41</sup> Essa precoce interferência estatal junto à agricultura demarca o início do processo de construção do chamado capitalismo autoritário que, segundo VELHO, 1979, teríamos como característica a reatualização das formas de trabalho compulsório no imediato pós-abolição, assegurada por uma indissolúvel, ainda que contraditória aliança entre proprietários agrários e Estados, sobredeterminada pelo âmbito da política.

### **2.2.1 A Sociedade Nacional da Agricultura - SNA e a criação do Ministério da Agricultura Indústria e Comércio – MAIC: a politização da economia brasileira**

A literatura consultada afirma que a Abolição e a República foram o coroamento de um processo de transformações estruturais por que passou a sociedade brasileira no final do século XIX, marcado pela transição do trabalho escravo para o trabalho livre.

Contudo, o Brasil teve como consequência uma primitiva acumulação capitalista, em função da excessiva centralização monárquica, responsável pela insatisfação entre os produtores rurais, causando, de forma direta, um aprofundamento na mencionada “vocação agrícola do país”; vindo a colocar o Brasil numa condi o de subordinado, no seio da divisão internacional do trabalho (OLIVEIRA, 1975).

Passamos a ter no Brasil, novas e diversificadas rela es de trabalho no campo, o que ratificava a dependência externa da acumula o brasileira atada ao capital estrangeiro, quer pela dinâmica própria da diversidade dos complexos agroexportadores regionais que a integravam (CANO, 1977), quer pela imposi o hegemônica a todos eles da lógica de funcionamento ditada pelo complexo cafeeiro paulista.

Nessa contradi o, o Brasil passou a operar com níveis de diferencia o de interesses de classes dentro do processo e, ao mesmo tempo, tentou pôr em a o uma política em busca de meios que pudessem estabelecer uma condi o de governabilidade, operando, na economia e na política brasileiras, ao longo da Primeira República, atividades setoriais em áreas geográficas cada vez mais definidas e segmentadas.

Laços de interatividade foram criados entre estes segmentos que serviram para determinar como se organizou e reproduziu no Brasil o sistema de domina o vigente na República Velha. Tivemos uma prolifera o de associa es de classes que representavam as fac es agrárias. Essas agremia es desempenharam papel importante na configura o do que Sônia Mendonça (1997) chamou de *O Ruralismo Brasileiro*<sup>42</sup>.

Uma destas agremia es foi a Sociedade Nacional de Agricultura (SNA), criada em 1897 e até hoje operando no Estado Brasileiro. Não caberá aqui relatar a história da SNA, mas evidenciar como esta entidade, que representava segmentos agrários distintos, sobretudo, do eixo Nordeste-Sul, os quais, desde fins do século XIX, enfrentavam obstáculos para a coloca o de seus produtos no mercado internacional, criou e organizou inúmeras entidades

---

<sup>42</sup> Cf. Sobre O Ruralismo brasileiro, ver Sônia Regina de Mendonça: O RURALISMO BRASILEIRO (1889-1930), Editora Hucitec – São Paulo, 1997.

patronais agrárias voltadas para a formulação de alternativas à crise<sup>43</sup> pela qual passava a agricultura brasileira, dentre elas citamos a (re)criação do Ministério da Agricultura em 1909.

Os proprietários articulados pela SNA estavam com olhos na diversificação da agricultura e na necessária recriação do Ministério da Agricultura<sup>44</sup>. Isso gerou uma acirrada competição política intraclasse dominante agrária no período, a qual se perpetuaria no tempo. Além da SNA, havia também a SPA e a SRB.

Continuava, pois, sendo importante o fortalecimento da agricultura na economia nacional, na primeira década do século XX, muito embora surgissem disputas internas do setor e outras vozes começassem a defender a indústria.

No Congresso da Expansão Econômica, realizado em 1905, Vieira Souto, industrial e professor da Escola Politécnica, defendendo a chamada “indústria artificial” ( que não usava matéria-prima nacional), assim se manifestava: “Quem diz país novo diz indústria nascente; portanto, a indústria que é criada em um país novo traz consigo a fraqueza de tudo o que nasce ou começa.” E logo adiante: “Se a condenação das denominadas indústrias artificiais pudesse prevalecer, nenhuma indústria poderia ser explorada no Brasil; ficaríamos reduzidos à grande indústria da torrefação de café, com lenha ou carvão nacional”. Parecer da Comissão de Finanças da Câmara dos Deputados consignava: “A tese que o Brasil antes de tudo é um país destinado à agricultura, não pode ser afirmada seriamente porque, por fim de contas isso importa em dizer que o Brasil não é destinado a atingir jamais um alto grau de civilização. (LIMA, 1976, p. 315)

A SNA como veículo de propostas consideradas modernizantes, elaboradas por frações da classe dominante agrária secundarizada no bloco do poder, influenciou diretamente nas decisões da pasta da agricultura. Esta, em seus quadros, não abrigava porta-vozes da grande burguesia paulista. Isso foi motivo para que somente as políticas agrícolas favoráveis às demandas formuladas pela SNA fossem viabilizadas pelo ministério da agricultura. Nessa nova conjuntura, o papel desempenhado pela Sociedade Civil, via SNA, influenciou nas tomadas de decisão do (re)criado Ministério da Agricultura.

Um dos aspectos mais importantes da atuação do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio (MAIC) na Primeira República, foi elaborar e pôr em prática uma política de Ensino Agrícola tida como veículo promotor da transformação do homem do campo em trabalhador nacional. Aquela se assentava num conjunto de práticas de

<sup>43</sup> Cf. Ver o capítulo 1 “A REAÇÃO RURALISTA” do livro - O Ruralismo brasileiro - de Sonia Regina de Mendonça (1889-1930), Editora Hucitec – São Paulo, 1997. p. 19 – 36.

<sup>44</sup> Por pressão da SNA, o Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio – transformado em Ministério da Agricultura em 1931 - foi implantado em 1909, tendo como titulares os próprios dirigentes da Sociedade. Apenas um dos ministros não presidiu a Sociedade. A esse respeito ver MENDONÇA, 1997.

arregimentação de mão-de-obra<sup>45</sup> para atender as demandas do mercado de trabalho, porém justificadas em nome da necessidade de fomento à educação. Ao mesmo tempo, buscava-se eliminar o temor da desorganização da produção, mediante a construção de uma representação genérica de crise da agricultura<sup>46</sup>.

Essa nova realidade propiciou debates, discussões e estratégias de planejamento que culminaram na elaboração de inúmeras políticas voltadas para a agricultura. Participaram da elaboração dessas políticas voltadas para o “Ensino Agrícola” setores de grandes proprietários e representantes de complexos agrários de menor dinâmica<sup>47</sup>, como era o caso dos produtores vinculados a complexos agrários no Norte e no Nordeste.

O homem do campo, sendo considerado atrasado, tornou-se alvo da crítica, quando se atribuía a ele a responsabilidade pela “crise da agricultura brasileira” e, ao mesmo tempo, passou a ser considerado como “solução” para esta, quando se pensava em incluí-lo mediante políticas de instrução, como o ensino agrícola, que visava atendê-lo em suas necessidades de formação e qualificação para o trato com a terra. Desta forma, mantinha-se a estrutura fundiária, legitimando modalidades de intervenção “pedagógica”, o que evitaria sua fuga do mercado<sup>48</sup>.

### 2.3 As Instituições de Ensino Agrícola

A atuação do MAIC, no sentido de “construir” e fixar o trabalhador nacional, corporificou-se em duas instituições: os Aprendizados Agrícolas (AAs) e os Patronatos Agrícolas (PAs), ambos responsáveis pela formação de trabalhadores “aptos ao manejo de máquinas e técnicas modernas de cultivo, ensinando-lhes, sobretudo, seu valor econômico” (RMAIC, 1912, p. 67).

<sup>45</sup> O discurso Ministerial definia os parâmetros que subordinariam a arregimentação de trabalhadores rurais, mediante a incorporação de todos os elementos ditos marginais à Nação, identificados aos caboclos, mulatos e negros, recém-egressos da escravidão. Esses eram os atores conotados pela noção de trabalhador nacional e, nessas circunstâncias, às práticas educacionais oficiais definidas como “qualificadoras” da mão-de-obra revelaria seu alto teor repressor (MENDONÇA, 2012, p.23).

<sup>46</sup> Para facilitar a leitura e compreensão do texto, optei por usar o *itálico* enquanto forma gráfica atribuída a toda e qualquer expressão de época ou trechos documentais.

<sup>47</sup> Esses complexos variavam desde o mais dinâmico, o complexo cafeeiro do estado de São Paulo, até aqueles cujos produtos eram menos favorecidos pelo mercado internacional, tais como o complexo açucareiro do Nordeste, o algodoeiro do Norte e do Nordeste ou mesmo o pecuarista do Sul do país, por exemplo.

<sup>48</sup> O discurso veiculado pelo Ministério concluía que “*nossos campônios são baldos até dos conhecimentos mais comezinhos e o único meio de combater este problema é fornecer-lhes escola primária e aprendizado agrícola para seus filhos, pois, só assim será possível reunir essa grande massa anônima que se vai degradando pela miséria, fazendo com que ela fique longe de ser uma ameaça contra a vida rural*”. Relatório do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio (doravante RMAIC), 1909 -volume I, pp. 57-8-9, grifo no original.



Nos subtópicos que se seguem, faremos uma abordagem sobre estas duas instituições, mostrando o contexto em que surgem, o público alvo e a finalidade para a qual foram criadas. Trataremos de pôr em evidência o caráter embrionário das escolas de ensino agrícola do Brasil, tendo como parâmetro para nossa análise a inserção do Brasil no chamado “Imperialismo Restrito”, descrita por Fernandes (1973) como sendo um terceiro tipo de dominação externa que nasce da reorganização da economia mundial, em função da revolução industrial na Europa. Tal revolução, na concepção de Fernandes, teve a sua dinâmica atribuída ao resultado dos capitais acumulados nos países europeus, através do comércio triangular desenvolvido nos períodos do colonialismo e neocolonialismo.

### **2.3.1 Os Aprendizados agrícolas: contexto e estrutura de funcionamento**

O debate sobre a situação do trabalhador nacional nas primeiras décadas do século XX sempre esteve pautado em discursos inflamados e com forte teor nacionalista, portanto, trazia em seu conteúdo elementos que apontavam para a necessidade de uma conformação social da força de trabalho. A cidade do Rio de Janeiro sofria com 1/3 de sua população entregue a práticas consideradas marginais, como embriaguez, jogos, desordem e vadiagem. Essas eram as ocorrências recorrentes que a polícia registrava no cotidiano da cidade. Dessa forma, surgiu, no seio da Sociedade Civil e Política da época, a “preocupação republicana com o controle da população marginal da cidade” (CARVALHO, 1987, p. 36).

Tendo o controle e a disciplina como parâmetro para investidas profiláticas, visando eliminar “um mal urbano”<sup>49</sup>, as propostas e ações apresentadas ficaram entre o liberalismo e o autoritarismo, alimentando o descontentamento popular para com a República. Entretanto, a composição demográfica da cidade do Rio de Janeiro foi alterada, crescendo em número ao receber os ex-escravos, principalmente da cafeicultura do Vale do Paraíba, e imigrantes estrangeiros. A oferta de empregos não era suficiente para atender a demanda social de desempregados e com isso a situação da cidade deteriorava-se.

Surge a tese de que o imigrante era o trabalhador a ser tomado como exemplo, enquanto os trabalhadores nacionais foram qualificados como preguiçosos. Aqui está a condição primeira que irá servir de base para toda a discussão em relação à necessidade de se desenvolver uma política de instrução para os desocupados e preguiçosos, ou seja: o

---

<sup>49</sup> Refiro-me a volência, e outras perturbações da ordem social, como furtos, ociosidade, prostituição, vícios que acomedia as grandes centros urbanos da época, refletindo desta forma a embrionária evasão do homem do campo em busca de emprego nestes grandes centros. Podemos considerar que além da preocupação com a formação do “trabalhador nacional” o saída deste homem dos campos passou a ser também motivo de preocupação dos produtores rurais.

trabalhador nacional. Disciplinar e controlar eram metas que as elites procuravam programar, utilizando-se de variados instrumentos, na dinâmica própria de constituição do mercado de trabalho assalariado (OLIVEIRA, 2003, p. 15).

O projeto de repressão à ociosidade de 1888 refletia o debate em torno da transformação do homem livre em trabalhador, como meio para livrá-lo dos vícios e civilizá-lo, gerando o hábito do trabalho mediante a repressão e a obrigatoriedade. À polícia caberia dimensionar e difundir a ética do trabalho capitalista (CHALHOUD, 1984). Dessa forma, percebemos que o capital, o trabalho, o Estado e a Sociedade Civil estavam conjugados, estabelecendo uma teia de relações recíprocas, porém, com suas contradições e conflitos intraclasse, visando pôr em marcha políticas de instrução para os tidos ociosos, ou os egressos da escravidão<sup>50</sup>.

Um dos aspectos em que se assentava a atuação do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio (MAIC) na Primeira República era o de desenvolver e implantar uma dada política de Ensino Agrícola, emoldurada num conjunto de práticas de arregimentação de mão-de-obra. A atuação do MAIC, no sentido de “construir” e fixar o trabalhador nacional, corporificou-se em duas instituições: os Aprendizados Agrícolas (AAs) e os Patronatos Agrícolas (PAs), ambos responsáveis pela formação de trabalhadores “aptos ao manejo de máquinas e técnicas modernas de cultivo, ensinando-lhes, sobretudo, seu valor econômico” (RMAIC, 1912, p. 67).

Os Aprendizados ministravam um curso elementar com dois anos de duração, visando fornecer “a aprendizagem dos métodos racionais do trato do solo, bem como noções de higiene e criação de animal, além de instruções para o uso de máquinas e implementos agrícolas” (RMAIC, 1911, p. 57). A criação dos AAs se deu no mesmo período das Escolas de Aprendizes e Artífices, sendo ambas pertencentes ao Ministério da Agricultura Indústria e Comércio - MAIC. Quanto ao público alvo, nos AAs as ações estavam voltadas para o trabalhador agrícola, enquanto nas Escolas de Aprendizes e Artífices o foco estava na formação do trabalhador urbano.

Os Aprendizados foram criados a partir do Decreto n° 8.319, de 20 de outubro de 1910, pelo então Presidente da República dos Estados Unidos do Brasil, Nilo Peçanha, a partir do que dispõe o art. 2º, § 1º da lei n. 1.606, de 29 de dezembro de 1906 e de acordo com o art. 48, n. 1 da Constituição Federal. Este decreto criou e regulamentou o ensino agrônômico. No Capítulo II deste decreto, no seu artigo 2º, são mencionadas as seguintes divisões do ensino agrícola: “ensino superior, ensino médio ou teórico-prático, ensino prático,

<sup>50</sup> Cf. Chalhoub, 1984, p. 57 -60; 81.

aprendizados agrícolas, ensino primário agrícola, escolas especiais de agricultura, escolas domésticas agrícolas, cursos ambulantes, cursos conexos com o ensino agrícola, consultas agrícolas e conferências agrícolas.” (BRASIL. Decreto nº 8.319, 1910).

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

Entre os anos de 1934 e 1947, os Aprendizados Agrícolas foram o modelo de ensino agrícola utilizado em nove estados brasileiros, conforme a lista que se segue: o Aprendizado Agrícola Vidal de Negreiros – PB; Aprendizado Agrícola Visconde da Graça – RS; Aprendizado Agrícola João Coimbra – PE; Aprendizado Agrícola Floriano Peixoto – AL; Aprendizado Agrícola Nilo Peçanha e o Aprendizado Agrícola Ildefonso Simões – RJ; Aprendizado Agrícola Benjamin Constant - SE; Aprendizado Agrícola Sérgio de Carvalho – BA; Aprendizado Agrícola Visconde de Mauá – MG e Aprendizado Agrícola Gustavo Dutra – MT, (NERY, 2010, p.18-19).

Funcionando sob o regime de internato, os AAs contavam com instalações semelhantes às existentes numa grande propriedade agrícola, dando suporte a um “ensino” eminentemente pragmático e de formação para o trabalho. Sua maior incidência, no entanto, verificou-se nas regiões açucareiras e cotonicultoras do Norte e do Nordeste, contempladas com 50% desses totais, em resposta à articulação entre os proprietários da SNA e o Ministério, cujo alto escalão seria por ela preenchido<sup>51</sup>.

A despeito de seu número reduzido, a importância dos Aprendizados residiu em difundir os princípios do “Ensino Agrícola” enquanto instrumento do poder material e simbólico dos grupos dominantes agrários sobre o trabalhador rural, já que colocava à porta do *rurícola* um saber presidido pela noção de “progresso”, naturalizando a oposição entre uma agricultura “moderna” e outra “arcaica”, bem como a subordinação desta à primeira, sendo ambas despidas de seu conteúdo de classe.

Outra característica seria a de servirem como campo para difusão, junto aos trabalhadores, dos ensinamentos dos agrônomos que atuavam num campo ou, num espaço social específico com uma estrutura própria relativamente autônoma, em relação a outros

<sup>51</sup> Dos onze titulares da Pasta entre 1910 e 1930, cinco provinham de estados do Norte e Nordeste.

espaços sociais (outros campos). O campo aqui está sendo, conceitualmente, entendido como lugar definido por objetivos específicos e que se estrutura a partir da distribuição desigual de capital social (BOURDIEU, 1998).

Nesta direção, os Aprendizados podem ser considerados espaços de manifestação do “poder simbólico”<sup>52</sup>, haja vista terem os agrônomos desenvolvido no início do século XX atividades que resultaram em um meio para hierarquização do saber agrônômico. A necessidade de se estabelecer uma relação entre teoria e prática, quando do trato com o ensino agrônômico, fez com que a máxima “aprender fazendo” se tornasse referência para o desenvolvimento da agricultura. Os saberes adquiridos nas Escolas Superiores de Agronomia deveriam chegar às pessoas que de forma direta estariam em contato com o trato do solo e, que, portanto, careciam de formação para melhor desenvolverem sua prática no campo. Desta forma, faziam chegar aos trabalhadores, que estavam na base da produção agrária no Brasil, um saber prático.

O saber prático deveria estar presente nas instituições de ensino agrícola primário, uma vez que havia a necessidade de considerar o uso destas novas tecnologias como fundamentais para o desenvolvimento do homem do campo e da agricultura. Nota-se que o binômio teoria/prática, além de sedimentar uma formação arraigada na concepção de moderno e de progresso, também refletia a ideologia de um discurso cientificista como “mola mestra” para o desenvolvimento agrícola.

Quanto ao público assistido nos Aprendizados Agrícolas, e a natureza de ensino que a estes era ministrado, o artigo 269 da Lei 8.319 de 1910, diz:

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

---

<sup>52</sup> O poder simbólico, poder subordinado, é uma forma transformada, quer dizer, irreconhecível, transfigurada e legitimada, das outras formas de poder: só se pode passar para além da alternativa dos modelos energéticos que descrevem as relações sociais como relações de força e dos modelos cibernéticos que fazem delas relações de comunicação, na condição de se descreverem as leis de transformação que regem a transmutação das diferentes espécies de capital em capital simbólico e, em especial, o trabalho de dissimulação e de transfiguração (numa palavra, de *eufemização*) que garante uma verdadeira transubstanciação das relações de força fazendo ignorar-reconhecer a violência que delas encerram objetivamente e transformando-as assim em poder simbólico, capaz de produzir efeitos reais sem dispêndio aparente de energia (1989, p. 15).

Identificamos, na lei citada, que havia uma preocupação em direcionar o ensino para aqueles que, de alguma forma, já estavam em contato com a terra, portanto, trabalhadores do campo que estavam fixados no meio rural. Essa investida na educação do trabalhador que já atuava no campo, visava fazê-los internalizar as práticas agrícolas modernas.

Assim, o ensino ministrado nos Aprendizados atenderia, sobretudo, a preparação dos que já atuavam e a formação dos futuros “homens do campo”, que diferentemente dos seus pais, aproveitariam a terra de forma mais racional. “Isto seria significativo, também, para a formação de mão de obra qualificada que atendesse à grande lavoura e às indústrias rurais”. (NERY, 2010, p.96).

Nesses “aprendizados” ocorreu a adoção de um método de ensino que ganhou força através da chamada Pedagogia Moderna, entre os séculos XIX e XX, que era o método intuitivo. Este método pressupunha que a observação era um elemento fundamental para o desenvolvimento da pesquisa (PALMADE, 1991). Daí a incorporação de atividades consideradas complementares às atividades curriculares que viessem a contribuir para uma melhor formação do aprendiz agrícola. Seriam atividades como excursões a propriedades agrícolas, museus, fábricas, oficinas, exposições, feiras e mercados.

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

Os Aprendizados mantinham uma estrutura física e instrumental em suas dependências que possibilitava a aplicação do método intuitivo. Eles contavam com gabinetes e laboratórios de Física, Química e de História Natural com coleções didáticas e herbário organizado pelos alunos e, ainda, um museu agrícola e florestal com coleções de sementes de plantas regionais e seus produtos, modelos de máquinas, instrumentos agrícolas, planos, plantas e construções rurais (BRASIL. Decreto nº 8.319 de 1910).

Essa estrutura formativa dos Aprendizados, que passava pela inserção de técnicas agrícolas conformadas em padrões científicos, adotava uma prática pedagógica que levava em consideração a experiência, a reorganização do espaço social rural através do incentivo no encaminhamento da economia agrícola. Logo, a forma como se desenhou o ensino agrícola refletia uma perspectiva civilizatória. Esperava-se construir uma “nova” população agrícola que, utilizando de forma racional e eficiente a terra, faria produzir mais e com menos

dispêndio de tempo e energia, estabelecendo desta forma uma nova relação do homem com o meio rural.

Para os idealizadores das políticas de ensino agrícola, os Aprendizados contribuíram para que o campo saísse das “trevas”, ou seja, do atraso em que se encontrava, e se aproximaram dos padrões civilizatórios requeridos para a época, a partir da inserção de técnicas agrícolas científicas e da adoção de novos hábitos que construíssem um campesino que se portasse de outro modo com o seu meio e consigo mesmo.

Percebemos que, para o período 1910 -1912, o número de aprendizados triplicou e já alcançava as cinco regiões do país, com o Nordeste sendo a região onde se concentrava o maior número deles, em torno de 37,5% do total dos estabelecimentos. Isso demonstra a influência que os agricultores do Nordeste exerciam na condução das políticas desenvolvidas pelo Ministério da Agricultura via Sociedade Nacional de Agricultura (SNA).

Vejam os Quando 03, onde se apresenta por regiões do Brasil o número de Aprendizados Agrícolas criados, no período compreendido entre 1910 e 1912.

Quadro 04 - Aprendizados agrícolas criados entre 1910 e 1912

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

Fonte: BRASIL. Leis e decretos 1890 a 1930.

A Escola Agrícola da Bahia, inaugurada em 1877, foi construída e mantida e, funcionamento pelo Imperial Instituto Baiano de Agricultura. (COUTINHO, 2007). Chama atenção o seu prédio colossal, que passa a noção de suntuosidade e importância social.

A arquitetura dos prédios reflete a imponência e a suntuosidade destas instituições, revelando os cuidados para com o ensino agrícola, a partir de sua estrutura física, onde os Aprendizados Agrícolas deveriam “fazer-se ver”, ou seja, ter uma dimensão simbólica que representasse o progresso, a modernidade e o ideal civilizatório defendido pelos republicanos.

Os Aprendizados deveriam estar voltados, sobretudo, para o desenvolvimento das culturas e das indústrias agrícolas próprias da região através da inserção de modernas técnicas agrícolas, sendo necessária a provisão de material agrícola completo, de instalações e de construções adequadas a uma exploração rural racionalizada e científica. Nas fotos acima, fica evidenciado que a estrutura física destas instituições era projetada para atender a uma demanda de jovens que deveriam ficar externos ou no sistema de internato.

A arquitetura dos prédios reflete a imponência e a suntuosidade destas instituições, revelando os cuidados para com o ensino agrícola, a partir de sua estrutura física, onde os Aprendizados Agrícolas deveriam “fazer-se ver”, ou seja, ter uma dimensão simbólica que representasse o progresso, a modernidade e o ideal civilizatório defendido pelos republicanos.

Os Aprendizados deveriam estar voltados, sobretudo, para o desenvolvimento das culturas e das indústrias agrícolas próprias da região através da inserção de modernas técnicas agrícolas, sendo necessária a provisão de material agrícola completo, de instalações e de construções adequadas a uma exploração rural racionalizada e científica. Nas fotos acima, fica evidenciado que a estrutura física destas instituições era projetada para atender a uma demanda de jovens que deveriam ficar externos ou no sistema de internato.

Abaixo, ilustramos com figura (fotos), prédios onde funcionaram os Aprendizados da Bahia e de Barbacena em Minas Gerais.

Figura 04 - Vista da construção do prédio central do Imperial Instituto de Agricultura da Bahia (Escola Agrícola da Bahia), espaço onde funcionou AA da Bahia. Ano 1872.



Fonte: Disponível em <[www.bn.br/bndigital](http://www.bn.br/bndigital)>, acesso em 20 de junho. 2015

Figura 05 - Vista do prédio central do Aprendizado Agrícola de Barbacena (Escola Agrícola de Barbacena). Ano 1940.



Fonte: Disponível em <[www.cpdoc.fgv.br](http://www.cpdoc.fgv.br)>, acesso de 18 de agosto. 2015.

Para tanto, conforme o artigo 302 da legislação, os Aprendizados deveriam dispor das seguintes dependências:

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

O ensino, que deveria ser adotado em todas as dependências dos Aprendizados seria essencialmente prático, ressaltando a importância de sua aplicação às pequenas culturas e aos gêneros de produção que lhes fossem próprios. Daí, todo o trabalho desenvolvido nas oficinas de madeira, ferro, couro, vime, olaria, madeira, dentre outras; essas atividades deveriam seguir os mesmos preceitos utilizados nas Escolas de Aprendizes e Artífices<sup>53</sup> criadas, principalmente, para atender as demandas das indústrias dos centros urbanos.

<sup>53</sup> Um estudo em que se pode perceber como se dava este trabalho nas oficinas em uma das mais importantes



Os Aprendizados teriam em sua diretriz, conforme a legislação, uma perspectiva extensionista. Assim, visava estabelecer uma relação de reciprocidade entre a instituição e a comunidade do entorno. Desta forma, equipamentos como máquinas e instalações pertencentes aos estabelecimentos deveriam, sempre que possível, ser disponibilizados aos agricultores locais. Passou a existir, portanto, uma política de boa vizinhança, uma vez que seriam distribuídas sementes para os agricultores, além da preocupação com o melhoramento genético das raças animais existentes no raio de ação dos estabelecimentos. Deste modo, cabia aos Aprendizados estimularem os pecuaristas locais a fazerem cruzamentos com os reprodutores existentes nas instituições, buscando melhorar a qualidade genética das raças dos animais.

A formatação dos Aprendizados se assentava no tripé: ensino, pesquisa e extensão, o qual, a princípio, seria a marca distintiva do modelo universitário. Entretanto, apesar da visualização desse tripé, a finalidade dos Aprendizados, como dito anteriormente, era o ensino, ou seja, era a formação de mão de obra qualificada para a lavoura.

Não obstante a importância dos Aprendizados na qualificação técnica dos trabalhadores agrícolas, tais instituições perderam espaço no desenvolvimento das políticas de ensino agrícola primário, quando do surgimento, no ano de 1918, dos Patronatos Agrícolas. No subtópico seguinte, abordaremos de forma sintética as características destes estabelecimentos, suas aproximações e distanciamentos com os Aprendizados e os motivos que o levaram a seu declínio.

### **2.3.2 Os patronatos agrícolas – um lugar devotado a corrigir, civilizar e assistir aos pobres desvalidos**

Tendo a conjuntura internacional como parâmetro para analisarmos as medidas que foram adotadas no Brasil no final do século XIX e início do XX, visando incorporá-lo no circuito das potências chamadas civilizadas, vamos identificar que, assim como nos Estados Unidos da América e na Europa, a ideia de progresso e civilização, eram faces requeridas de um pretendido Brasil moderno. Mencionamos, em itens anteriores, que no Brasil havia um movimento por parte da elite agrária, ansiando por reformas que viessem pôr em marcha uma nova política educacional voltada para a formação do trabalhador nacional, em razão da

---

Escolas de Aprendizes e Artífices do País, situada em Minas Gerais, inclusive dispondo do recurso imagético, é o de PEREIRA, Bernadeth Maria. **Escola de Aprendizes e Artífices de Minas Gerais, primeira configuração escolar do CEFET, na voz de seus alunos pioneiros (1910-1947)**. 2008. 382 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas-SP. 2008.

pressão internacional que exigira o fim da escravidão e a conseqüente transição do trabalho escravo para o livre.

A ideia de progresso tornou-se uma referência que impregnou a ação política e as relações sociais do Brasil, ao longo do século XX. Intencionava-se unir a sociedade brasileira em direção ao ideal moderno de economia e sociedade, ideal que ganharia força, entre as décadas de 1930 e 1950. Vamos perceber que os discursos, as ações de governantes e a política traçada pelo Estado estavam todos direcionados para se construir no Brasil um país novo, apoiado numa perspectiva de civilidade, dirigida por um olhar para o estrangeiro, que ditava ao Brasil republicano que rumos seguir.

Setores da elite brasileira buscava introduzir e consolidar valores qualificados como modernos e que faziam parte do modelo europeu de civilidade e progresso. Nessa direção, dava-se o primeiro passo para adequar os setores mais pobres da população, sob o prisma da racionalidade capitalista que, aos poucos, vinha sendo implantada no Brasil.

Os interesses do capital internacional associados aos anseios da elite agrária brasileira, fazendo-se representar junto ao Estado Restrito através de agências e agentes econômicos, fizeram com que fossem criados, recriados e ampliados os estabelecimentos de ensino, visando o desenvolvimento desse capital humano. Permeado por essa perspectiva da relação capital/trabalho, passou-se a gestar políticas que culminariam mais adiante em medidas específicas e direcionadas para cada nível de instrução do país, como a edição de Leis Orgânicas de Ensino, que em 1961, após redefinições e aprimoramentos, compôs nossa primeira Lei de Diretrizes e Bases de Educação Brasileira.

Em relação à agricultura, podemos dizer que no nascedouro das políticas para o ensino agrícola no Brasil já se aplicava a matriz básica da teoria que viria ser anunciada na década de 1950 pela Escola de Chicago<sup>54</sup>. Seria o investimento em educação a matriz

---

<sup>54</sup> Sua origem está ligada ao surgimento da disciplina Economia da Educação, nos Estados Unidos, em meados dos anos 1950. Theodore W. Schultz, professor do departamento de economia da Universidade de Chicago à época, é considerado o principal formulador dessa disciplina e da ideia de capital humano. Esta disciplina específica surgiu da preocupação em explicar os ganhos de produtividade gerados pelo “fator humano” na produção. A conclusão de tais esforços redundou na concepção de que o trabalho humano, quando qualificado por meio da educação, era um dos mais importantes meios para a ampliação da produtividade econômica, e, portanto, das taxas de lucro do capital. Aplicada ao campo educacional, a ideia de capital humano gerou toda uma concepção tecnicista sobre o ensino e sobre a organização da educação, o que acabou por mistificar seus reais objetivos. Sob a predominância desta visão tecnicista, passou-se a disseminar a ideia de que a educação é o pressuposto do desenvolvimento econômico, bem como do desenvolvimento do indivíduo, que, ao educar-se, estaria “valorizando” a si próprio, na mesma lógica em que se valoriza o capital. O capital humano, portanto, deslocou para o âmbito individual os problemas da inserção social, do emprego e do desempenho profissional e fez da educação um “valor econômico”, numa equação perversa que equipara capital e trabalho como se fossem ambos igualmente meros “fatores de produção” (das teorias econômicas neoclássicas). Além disso, legitima a idéia de que os investimentos em educação sejam determinados pelos critérios do investimento capitalista, uma vez que a educação é o fator econômico considerado essencial para o desenvolvimento. Em

necessária para promover o desenvolvimento do Brasil. A associação entre capital, trabalho e educação seria, na década de 1940, o motor para o desenvolvimento, como afirmou Marshall em 1925.

No tópico anterior, apresentamos como os Aprendizados agrícolas desempenharam um papel importante na difusão do ensino agrícola na chamada República Velha. Contudo, não somente os Aprendizados desenvolveram políticas de formação, já que eles foram criados, a partir de 1918, uma rede de Patronatos Agrícolas, que eram voltados ao atendimento de crianças e jovens em situação de risco social.

Percebemos ainda que o Estado brasileiro não se deteve apenas em formar trabalhadores nacionais, jovens e crianças desvalidas; pois tivemos, no mesmo período, o ensino agrônômico ou ensino superior agrônômico, destinado aos filhos dos grandes proprietários rurais que ocupariam posição de destaque como formadores e diretores de estabelecimentos, condição firmada na legislação que regia o ensino agrícola do país. Neste tópico, nos restringiremos a analisar o papel desempenhado pelos Patronatos Agrícolas. O ensino superior agrônômico será abordado no tópico seguinte.

As transformações pelas quais passou a educação brasileira, quando da criação das primeiras instituições de ensino agrícola no século XIX e início do XX, demonstram que o principal objetivo era atender aos interesses da elite agrária em suas demandas por trabalhadores qualificados. O Ministério da Agricultura se encarregou de criar e difundir pelo país as instituições de ensino agrícola, junto a categorias sociais pouco vinculadas à agricultura, o que, em muitos casos, serviu como paliativo à *questão social urbana*<sup>55</sup>. Foi o que aconteceu com os Patronatos Agrícolas (PAs), instituição criada pelo decreto n. 12.893, de 28 de fevereiro de 1918, em resposta à conjuntura gerada pela Primeira Guerra Mundial.

Mendonça (2007) considera que “Os Patronatos eram rurais por necessidade e agrícolas mais por conveniência do que por vocação”, já que o trabalho no campo era visto

---

1968, Schultz recebeu o prêmio Nobel de Economia pelo desenvolvimento da teoria do capital humano. Para o estudo da Teoria do capital humano é fundamental consultar as obras de Theodore Schultz, O valor econômico da educação (1963) e O capital humano – investimentos em educação e pesquisa (1971); Frederick H. Harbison e Charles A. Myers, Educação, mão-de-obra e crescimento econômico (1965). No Brasil, destaca-se Cláudio de Moura Castro, Educação, educabilidade e desenvolvimento econômico (1976); verbete elaborado por Lalo Watanabe Minto. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br>. Acessado em 14 de outubro de 2015.

<sup>55</sup> Nesta conjuntura, de valorização dos agrícolas, os grupos dominantes agrários procurariam maximizar a exploração de suas fazendas, necessitando, para tanto, de maior contingente de trabalhadores. Ao mesmo tempo, as crises de abastecimento urbano, marcadas pela elevação dos preços de alimentos, seriam marcadas por mobilizações operárias e de trabalhadores em geral, definindo-se, assim, a chamada “questão social”.(MENDONÇA, 2007, p.249).

como único meio de preservar sua autossustentação e manutenção<sup>56</sup>. Neles, seria abrigada a *infância órfã desvalida* da cidade do Rio de Janeiro, atendendo aos interesses de segmentos urbano-industriais empenhados em construir uma imagem “profilática” da Capital Federal<sup>57</sup>.

Aos Patronatos, como núcleos de ensino profissional, cabiam-lhe habilitar seus internos em horticultura, jardinagem, pomicultura, pecuária e cultivo de plantas industriais mediante cursos profissionalizantes fornecidos a menores órfãos entre 10 e 16 anos, recrutados pelos Chefes de Polícia e Juizes da Capital Federal<sup>58</sup>. Desta forma, aos Patronatos, era atribuída uma dupla importância, pois era um lugar utilizado como instrumento de “profilaxia social” e também fornecedor de mão-de-obra para setores agrários considerados menos dinâmicos.

Para Oliveira (2003, p. 26), “os Patronatos deveriam concorrer para minorar os problemas decorrentes da falta de preparação daqueles que trabalhavam e diretamente lidavam com a agropecuária”. O ensino agrícola era, portanto, um dos objetivos a ser atingido, sendo as unidades institucionais apontadas, integrantes do que viria a ser o suporte organizacional para implantação do ensino profissional, a partir do qual era esperado que contribuísse para o aumento da produção e qualificação do trabalhador para atuar como agente transformador do campo.

Contudo, diferentemente do que se deu com os Aprendizados, a motivação para criação destes estabelecimentos adveio, principalmente, das discussões em torno do problema do menor abandonado e dos problemas de ajustamento social presente desde o século XIX e que se tornaram uma preocupação não somente de educadores e médicos que se preocupavam com a atenção destinada à infância desvalida, mas da população em geral.

Confinar essas crianças e adolescentes dando-lhes instrução, era uma forma de livrá-los da ociosidade e da vagabundagem, argumento que foi suplantado quando vemos que a qualificação para o trabalho, visando atender as demandas das grandes lavouras, era a cabo o agente motivador das elaborações destas medidas. O problema era do campo que reclamava

<sup>56</sup> O decreto No. 12.893, de fevereiro de 1918, que criou os Patronatos estabelecia que “*o que se espera, pelo lado financeiro, é que sejam ao mesmo tempo campos de demonstração e campos de produção. É mister que tenham lucros e deixem resultados, subsistindo por si próprios*”. *RMAIC*, 1918, p. 141, grifos no original. (Ibidem).

<sup>57</sup> “Em todos os centros populosos cresce, dia a dia, o sombrio exército de meninos abandonados, criminosos e malfeitores de amanhã, pejando os tribunais, enchendo as cadeias, em vez de constituírem elementos computáveis da economia. Dar a mão a essas crianças impelidas à ociosidade e ao vício assegurar-lhes uma atmosfera oxigenada de bons sentimentos, prendê-las à fecundidade da terra ou habilitá-las à tenda da oficina ou de uma profissão é transformar cada uma delas em fator de engrandecimento coletivo” Id. Ibid., 1919: 156.

<sup>58</sup> A presença da Polícia do Rio de Janeiro junto aos Patronatos não se limitava, apenas, à arregimentação dos menores, inserindo-se junto à produção de um perfil disciplinar e de certa identidade institucional, já que boa parte da clientela provinha antes de seu encaminhamento aos PAs, de duas instituições: ora o Depósito de Presos, ora a Colônia Correccional, ambas na Capital Federal e subordinadas ao Chefe do Polícia. (ibidem).

a falta de mão-de-obra especializada em razão do processo de concentração da população nos centros urbanos, levando ao agravamento da violência urbana.

Segundo Marco Antonio Cabral dos Santos (2004), a criminalidade na cidade de São Paulo crescia à medida que aumentava a população da cidade; e um dos grupos que mais contribuía para isso era o dos menores de idade. Para este Autor, “a solução para o problema passava não só pela escola como também pela fábrica, repousando na pedagogia do trabalho uma solução eficaz e ao mesmo tempo rentável para o problema da delinquência infantil”. (Idem, 2004, p. 220).

Era patente desde o século XIX a existência no Brasil de um segmento da população formado de médicos, educadores, juristas e administradores públicos, que se preocupava com a situação das crianças pobres, levando-os a realizarem algumas ações com o intuito de protegê-los da violência, dando-lhe melhores hábitos, incutindo valores, enfim, civilizando-as. No início o século XX, o olhar sobre a infância desvalida adquiriu novos contornos, passando a assumir uma dupla significação, ora era assistencialista, ora era mais educativo.

Houve em todo o país, na primeira década no século XX, políticas de assistência e formação. Foram criados abrigos, asilos, casas de correção e institutos, visando prestar amparo às crianças. Esses equipamentos sociais, em parte, foram caracterizados como lugares onde se trabalharia com a perspectiva corretiva e regeneradora, haja vista a necessidade de, por meio da instituição educacional, buscar transformar não só as crianças, mas também a sociedade, mediante o aprendizado de novos hábitos e condutas que deveriam contrapor-se ao que elas aprendiam nas ruas e no próprio seio familiar de que provinham (CUNHA, 2003).

Os Patronatos responderiam a um duplo aspecto: um voltado para o aprendizado de técnicas profissionais ligadas ao trabalho agropecuário e outro destinado à regeneração das crianças, tendo por arcabouço um rigoroso código disciplinar. Em relatório ao presidente da república, o ministro da Agricultura, Indústria e Comércio atestava:

Em todos os centros populosos cresce, dia a dia, o sombrio exército de meninos abandonados, criminosos e malfeitores de amanhã, peijando os tribunais, enchendo as cadeias, em vez de constituírem elementos computáveis da economia. Dar a mão a essas crianças – órfãos de pais vivos – impelidas à ociosidade e ao vício, assegurá-lhes uma atmosfera oxigenada de bons sentimentos, prendê-las à fecundidade da terra ou habilitá-las na tenda da oficina ou de uma profissão é transformar cada uma delas em fator de engrandecimento coletivo (BRASIL-RMAIC, 1918, p. 137).

Assim, caberia ao Governo Federal;

[...] a missão de organizar a assistência pública em favor dos pequeninos enfeitados da sorte e de preparar, com essa matéria-prima, uma geração nova de trabalhadores familiarizados com a mecânica agrícola, versados na prática dos manejos e execução dos misteres que conduzem à obtenção inteligente e conscienciosa dos produtos agrícolas, afigurou-se-lhe que o problema social e humano tão longamente procrastinado encontraria satisfação útil, prática e imprescindível na criação de Patronatos Agrícolas numerosos e espalhados pelo interior de todos os Estados da República (BRASIL-RMAIC, 1918, p. 138)

Apesar de ser exposto que as instituições deveriam contribuir para a modernização agrícola com a inserção de conhecimentos científicos que levassem a uma racionalização das práticas agropecuárias, o que se sobressaía, na maioria dessas instituições, era a sua função de regeneradora social. Isso fez com que os Patronatos fossem transferidos da pasta do Ministério da Agricultura para o Ministério da Justiça no ano de 1934. Com isso, foram subcategorizados no que concerne ao ensino agrícola.

Para Oliveira (2003, p.55);

Os Patronatos agrícolas eram colocados numa posição periférica no debate sobre o ensino agrícola, em especial na sua vertente de formação técnica e profissional: os patronatos estavam voltados para o atendimento da infância pobre, incorporando os que permaneciam nas ruas das cidades, voltando-se para o preparo do trabalhador rural com um número de conhecimento sobre a organização e as técnicas pretendidas e que deveriam acompanhar as novas relações sociais de produção na agropecuária.

Enquanto os Aprendizados responderiam a um único papel, de formar trabalhadores agrícolas, tendo como clientela privilegiada os filhos de pequenos agricultores ou operários agrícolas, os Patronatos Agrícolas eram exclusivamente destinados às classes pobres, em razão de sua finalidade institucional, como foi aqui já enfatizada. Os Patronatos agrícolas resultaram de uma política e se configuraram como instituição que mais cresceu em quantidade de estabelecimentos. Enquanto, até o ano de 1924, o número de Aprendizados oscilou de três para oito, depois quatro, e nesse ano contava com cinco estabelecimentos; os Patronatos Agrícolas, entre 1918 e 1924, chegaram a um total de dezessete unidades escolares.

Dos dezessete Patronatos federais existentes até 1924, Minas Gerais era o Estado que continha o maior número de estabelecimentos, sete; e o Estado de São Paulo, três. Identificamos ainda um percentual de 76,47% do total de Patronatos nas regiões Sudeste e Sul, compreendendo um total de 13 instituições.

Até o ano de 1930, o Brasil contava com uma rede de vinte Patronatos Agrícolas Federais, sendo sete no estado de Minas Gerais, quatro em São Paulo, três em Pernambuco,

dois no Rio Grande do Sul, dois na Bahia, um no Pará e um em Santa Catarina. Ainda era o estado de Minas Gerais que contava com o maior número de Patronatos, 35%, e em segundo lugar estava São Paulo, com 20% do total de instituições.

Para Nery (2011, p. 186), os Patronatos responderam perfeitamente ao anseio da sociedade brasileira, principalmente, com a ótica estabelecida a partir da década de 1920 com o processo de “republicanização da República”. Era a perspectiva de ruptura em relação aos padrões oligárquicos e o início de um processo civilizacionista que estava em curso. Segmentos ligados à gestão pública, intelectuais e setores organizados da sociedade civil, representados pelas entidades patronais agrárias, estavam à frente desse processo civilizador. Colocar o País nos “trilhos do progresso” significaria, segundo Marques (1994, p.101), “regenerar pela educação passa a ser a tônica do discurso educativo dos anos 1920, que colocava a escola com seus rituais como espaço aberto para as reformas morais e intelectuais propostas pelos republicanos”.

O número de alunos assistidos entre as duas instituições indica que a matrícula em escala ascendente dos Patronatos é um dos fatores que a impulsionava, além do seu caráter coercitivo que mantinha os alunos obrigados a permanecer na instituição, muitas vezes, seguindo determinação da autoridade judicial. No caso dos Aprendizados, já se observa o inverso, a oscilação é menor se comparado as Patronatos.

Os Patronatos superaram os Aprendizados, sendo isso percebido também na evolução das matrículas, demonstrando a prioridade do Governo Federal em investir nos patronatos. Percebemos que, percentualmente, esse crescimento da matrícula não correspondia ao número de instituições criadas, pois, enquanto o número de Patronatos cresceu 340% em seis anos, o número de menores internos teve um aumento de 307,06%, o que reflete a dificuldade que tinham alguns estabelecimentos em preencher o número de vagas disponíveis.

Contudo, não podemos afirmar que, em razão das matrículas serem menores que a evolução dos números de instituição, isto signifique que o ensino agrícola estaria sendo desprestigiado. Os questionamentos e críticas que estas instituições receberam se deram em função do modelo de condução dessas políticas que, para alguns, não estava correspondendo às expectativas que se objetivava atingir, como foi o caso dos Patronatos, que tinham como objetivo regenerar a infância desvalida e divulgar as modernas técnicas agrícolas. Todavia, a maioria dos Patronatos Agrícolas enfatizaram muito mais no aspecto corretivo e regenerador, do que no caráter técnico-científico voltado para a modernização agropecuária.

Desta forma, tanto os Aprendizados quanto os Patronatos chegaram ao ano de 1934 combatidos pelas críticas recebidas à falta de eficácia dos dois modelos de ensino agrícola, pois, enquanto os Patronatos achavam-se numa espécie de “crise de identidade”, ora respondendo a uma função profissionalizante, ora incorrendo apenas numa ótica corretiva e moralizadora, os Aprendizados, a despeito do caráter marcadamente técnico, não conseguiam abarcar uma clientela que fosse significativa, devido, muitas vezes, a problemas estruturais. (NERY, 2010).

Com isso, a experiência com Patronatos agravou-se devido a fatores, como: o nível de matrícula chegou a não corresponder ao número previsto de 200 internos, apesar de ainda superar o número de matrículas dos Aprendizados agrícolas; a falta de investimento por parte do Governo Federal; a baixa produtividade nas unidades, que afetava a renda adquirida com a comercialização dos excedentes que eram produzidos pelos internos no campo e nas oficinas, que comparado aos Aprendizados, superavam em dobro, deixando transparecer que tinham um caráter formador de técnico-profissionalizante mais eficiente que os Patronatos; o abandono das práticas agrícolas que fez o então Ministro da Agricultura, em 1925, Miguel Calmon, enviar a todos os Patronatos ordens no sentido de se priorizar as práticas no campo e nas oficinas técnico-profissionalizantes; a falta de hierarquização dos conteúdos que eram trabalhados ao longo dos três anos da formação dos internos; concentração dos Patronatos em alguns Estados da federação, enquanto outros que careciam desse tipo de ensino não tinham sequer um estabelecimento; e o descontentamento em relação à formação agrícola, haja vista que os patronatos assumiram mais um caráter disciplinador e regenerador que propriamente um conhecimento técnico, chegando a pôr em questionamento se de fato eram instituições de formação técnico-profissionalizante.

É importante considerarmos que o caráter formador para o atendimento das demandas do campo continuou sendo o referencial para se analisar a viabilidade destas instituições para a formação do “trabalhador qualificado”. Essa preocupação com a formação técnico-agrícola fez com que fosse repensada a política de ensino agrícola que vinha sendo desenvolvida pelo Ministério da Agricultura.

Entrou em discussão a reforma do ensino agrônômico e a reformulação das instituições – Aprendizados e Patronatos agrícolas. Uma resignificação do ensino agrícola passava pela reforma do ensino agrônômico superior e pelo papel que os agrônômicos deveriam desempenhar na busca da superação do “problema do ensino técnico-profissionalizante”.



No Quadro abaixo, temos a relação dos Patronatos Agrícolas em funcionamento no período entre 1918 e 1924.

Quadro 05 - Relação dos Patronatos Agrícolas em funcionamento entre os anos de 1918 e 1924

Nome do Patronato	Localização	Decreto de criação	Data da Inauguração
Pereira Lima	Sete Lagoas – MG	Nº 12.893, de 28/02/1918	26/06/1918
Visconde de Mauá	Ouro Fino – MG	Nº 12.893, de 28/02/1918	03/07/1918
Monção	Sta.B.do R. Pardo –SP	Nº 12.893, de 28/02/1918	15/07/1918
Wenceslau Braz	Caxambu – MG	Nº 13.070, de 15/06/1918	12/11/1918
Delphim Moreira	Silvestre Ferraz – MG	Nº 13.112, de 20/07/1918	10/08/1918
Casa dos Ottoni	Serro – MG	Nº 13.111, de 20/07/1918	18/10/1921
Campos Salles	Passa Quatro – MG	Nº 13.674, de 07/01/1919	15/11/1919
Sen.P. Machado	Porto Alegre – RS	Nº 13.508, de 10/03/1919	01/07/1919
Vidal de Negreiros	Bananeiras – PB	Nº 14.118, de 27/03/1920	07/09/1924
Barão de Lucena	Jaboatão – PE	Nº 14.275, de 28/07/1920	01/07/1921
Lindolpho Coimbra	Muzambinho – MG	Nº 14.386, de 01/10/1920	18/11/1920
Visconde da Graça	Pelotas – RS	Nº 15.102, de 09/11/1921	12/10/1923
José Bonifácio	Jaboticabal – SP	Nº 15.150, de 01/12/1921	01/05/1922
Manuel Barata	Outeiro – PA	Nº 15.149, de 01/12/1921	07/09/1922
Diogo Feijó	Ribeirão Preto – SP	Nº 15.803, de 11/11/1922	28/11/1923
Dr. João Coimbra	Tamandaré – PE	Nº 16.105, de 21/07/1923	05/11/1924
Anitapolis	Palhoça – SC	Nº 12.893, de 28/02/1918	12/09/1918

Fonte: BRASIL. Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. 1924. Relatório do Ministro ao Presidente da República. Rio de Janeiro: Imprensa oficial.

A seguir abordaremos a trajetória do ensino agrônomo superior e sua influência na redefinição da estrutura administrativa do Ministério da Agricultura, enfatizando de que forma foi impactante para o ensino agrícola no Brasil o surgimento do “profissional agrônomo”. A revolução de 1930 marcará de maneira decisiva essas mudanças. Contudo, as consequências da revolução de 1930, a Era Vargas e sua demarcação na história da educação agrícola, serão abordadas do Capítulo quatro desta tese.

### 2.3.3 Educação agrônômica superior no Brasil – 1877-1930

As primeiras experiências efetivas com a educação agrônômica superior no Brasil constam do final do século XIX, em 1877, em que tivemos a criação de várias instituições em diferentes Estados do Brasil. Na Bahia, na localidade de Cruz das Almas,<sup>59</sup> no Rio Grande do Sul, em 1883<sup>60</sup> e, em 1894, a Escola Politécnica de São Paulo. Posteriormente, no 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; em 1920, a Escola Superior de Agricultura e Veterinária de Viçosa em Minas Gerais. Nem sempre a data da proposta de criação do curso coincidiu com a de sua efetivação<sup>61</sup>, pois o funcionamento efetivo dessas instituições começaram anos mais tarde.

No Ceará, a intenção de criar uma instituição de ensino agrário vem de uma época mais longínqua, pois historiadores como Barão de Studart, Dolor Barreira e Hugo Victor, fazem remontar a 1859 a ideia de criar no Ceará uma escola normal de agricultura, período em que na Bahia estava sendo fundada a sua Escola Superior Agrícola, onde se formariam agrônomos e engenheiros agrícolas.

Um dos primeiros projetos de ensino profissionalizante se deu no Estado das Minas Gerais no ano de 1867, porém tornou-se 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, filhos de imigrantes alemães e utilizava métodos os mais variados no trato com o conhecimento das ciências agrícolas, articulando teoria e prática. No entanto, como em outras realidades, foi uma experiência de curta duração, haja vista a pouca procura por esta modalidade de estudo.

Em São Paulo, houve uma experiência mais exitosa e o ensino secundário foi bem-sucedido. A Escola Prática de Agricultura de Piracicaba, hoje, instituição de ensino

---

<sup>59</sup> Quando, em 1859, foi projetada a construção da Escola Superior Agrícola da Bahia, destinada à formação de "agrônomos, engenheiros agrícolas, silvicultores e veterinários", todos aceitavam a importância e a oportunidade da ideia de se criar uma escola agrícola superior, não porém com o entusiasmo suficiente para colocá-la em prática. A escola da Bahia levou 17 anos para passar de ideal a realidade e, quando o fez, não foi sem tropeços. A primeira turma de formados, em 1880, foi de dez alunos, mas nos cinco anos seguintes a média de formados foi de 4,5 por ano. Ao apagar das luzes do século XIX, a matrícula caiu praticamente para zero e, no início do século XX (1902), a escola foi fechada. "(**Estudos, O Ensino Superior Agrícola no Brasil**, Guy Capdeville Universidade Federal de Viçosa (UFV), R. bras. Est. pedag., Brasília, v.72, n.172, p.229-261, set./dez. 1991.)"

<sup>60</sup> <http://www.dichistoriasaude.coc.fiocruz.br/iah/P/pdf/escagtaq.pdf> (consultado em 28 de Abril de 2013).

<sup>61</sup> Malavolta, Eurípides. in Guimarães e Shozo (Coords.). História das Ciências no Brasil. SP: EDUSP, 1979-1981, v.3, p. 105-149.

superior denominada Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz da Universidade de São Paulo (ESALQ/USP), foi projetada em 1891 pela iniciativa privada e tinha como objetivo formar técnicos em agricultura prática para o gerenciamento de fazendas e das nascentes indústrias rurais.

Nesta conjuntura de valorização das lides agrícolas, os grupos dominantes agrários procuram maximizar a exploração de suas fazendas, necessitando, para tanto, de maior contingente de trabalhadores. Dessa forma, segundo apreciação de NAGLE (1976), o ensino profissionalizante à época parecia, portanto, “menos como um programa propriamente educacional e mais como um plano assistencial” oferecido aos “necessitados da misericórdia pública”; desse modo, “o seu objetivo inequívoco - muitas vezes explicitamente proposto – era a regeneração pelo trabalho.” (Idem, p. 164)

No Brasil, data de 1910 a criação do ensino agrônômico e a aprovação de seu respectivo regulamento (Decreto Nº. 8.319, de 20 de outubro de 1910). Após a revolução de 1930, os atores que atuavam em prol da educação e lutavam pela direção e comando, no que se refere ao ensino agrícola, permaneciam os mesmos. Os cafeicultores paulistas de um lado e, do outro, proprietários de terras das demais regiões do país, principalmente, os do Norte e do Nordeste. A representação de classe estava presente nesta disputa. A SNA de agricultura, como já foi enfatizado neste Capítulo, assumiu papel decisivo nas questões do ensino agrícola no Ministério da Agricultura.

Em meio à famosa disputa entre paulistas e demais produtores agrícolas do país, outro movimento tomava corpo e passava a exigir sua participação no comando e nas decisões referentes ao ensino agrícola e a agricultura no país, era o dos agrônomos.

Teríamos, portanto, duas instituições em disputa pela pasta da agricultura: a Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiróz (ESALQ), que tomava partido pelos agricultores paulistas; e a Escola Superior de Agricultura e Medicina Veterinária (ESAMV), que, na década de 1930, foi transformada em Escola Nacional de Agronomia (ENA), defendendo a diversificação agrícola, o cooperativismo, dentre outros pontos; e estando mais voltada aos interesses dos produtores agrícolas do Norte e Nordeste (NERY, 2010, p. 193).

Em 1927, é criada a Sociedade Brasileira de Agronomia (SBA) como resposta às reivindicações dos agrônomos, representados por alguns professores da ESAMV que ocupavam postos dentro do MAIC ou que faziam parte da diretoria da SNA. Estes, consideravam que deveria existir uma entidade voltada especificamente para organizar, mobilizar e coordenar todas as entidades que reunissem agrônomos no país. A figura do agrônomo representava uma aproximação do homem do campo ao conhecimento técnico, que

se daria por meio de um profissional com formação voltada especificamente para as questões da agricultura e, por conseguinte, para a gestão de políticas para o ensino agrícola.

A especialista em educação rural, Sônia Mendonça, ao analisar o impacto da SBA, faz referência ao que o estatuto de fundação menciona como disparador do movimento dos professores da ESAMV para criação da SBA: a ideia de aproximar o agrônomo do homem do campo para torná-lo “porta-voz” do desenvolvimento agrícola brasileiro.

Segundo o estatuto da SBA, a entidade deveria promover:

(...) a criação de associações de lavradores para a racionalização de métodos culturais, pondo-se assim em contato direto com os agricultores, de sorte que, a ação profissional de agronomia sempre exerça em harmonia com o trabalho de nosso lavrador, do qual não poderá viver divorciado (SBA, Estatutos apud. MENDONÇA, 2003, p. 1).

Buscava-se com a criação da SBA, organizar e construir uma identidade institucional ao Ministério da Agricultura, marcado pela presença de agentes legitimados pela competência técnica, cuja necessidade construía-se a partir da verificação de que “os lavradores por si mesmo jamais terão meios de por em prática os métodos que assinalam a evolução do que já podemos chamar ciência agrícola” (RMAIC, 1915, p. 20).

Era uma forma de centralização do poder do Governo Federal junto a todas as representações da sociedade civil, como sindicatos e associações existentes no país. Logo, a SBA assumia uma posição de destaque quando chamou para si a responsabilidade de se colocar como a legítima representante do conjunto dos agrônomos.

Contudo, essa posição dos agrônomos de se colocar como representantes legítimos do setor levou o assunto a acirradas disputas entre os sindicatos paulistas e os membros da SBA. Essa disputa mostrava um problema já anteriormente citado, que era o da independência de São Paulo em relação ao restante do país quanto à organização de seu sistema de desenvolvimento agrário e, que, portanto, não aceitava que fosse submetido ao estatuto legalmente inscrito na Sociedade Brasileira de Agronomia, órgão oficial máximo de representação nacional da categoria.

Outro agravante da disputa seria em relação ao “projeto nacional” que a SBA impunha, como modelo que atendesse às demandas dos agrônomos como um todo e para todos.

Os agrônomos eram definidos como aqueles que:

“Por toda a parte vão pregando a necessidade – para o país – e a vantagem pecuniária – para os lavradores – de se desenvolverem as culturas de trigo, do centeio, da cevada, do linho, da mamona, do amendoim, do arroz, do feijão, da

ervilha, da mandioca, do algodão e outras plantas, que Dava dia se tornam mais remuneradoras para quem as cultiva inteligentemente” (RMAIC, 1918, p. 14)

Sua capacidade técnica respaldaria sua atuação como agente transformador do campo. Os agrônomos tornar-se-iam os principais mediadores entre o poder público e a iniciativa privada em razão do saber especializado que possuíam e que os credenciavam para pôr em marcha de desenvolvimento a agricultura brasileira.

Segundo a literatura consultada, a necessidade de profissionais capacitados para tamanha empreitada tornou viável a propaganda sobre o saber agrônômico. De posse dele, os agrônomos iriam afirmar-se nas instancias burocráticas decisórias da pasta da agricultura, imprimindo a orientação cada vez mais tecnicizante de seus discursos e práticas, mostrando-os, assim como profissionais apolíticos e por isso, eficazes ideologicamente (MENDONÇA, 1997, p. 157).

O estudo de Mendonça chama atenção para o fato de que os agrônomos e engenheiros passaram gradativamente a assumir diretorias e pastas importantes no Ministério da Agricultura Indústria e Comercio – MAIC, haja vista ser do próprio ministério o lugar de onde deveriam sair os agrônomos para atuarem em cada propriedade particular. Em consulta aos relatórios daquele Ministério, pudemos encontrar um detalhamento da questão posta. Vimos então que a participação dos agrônomos nesse projeto iria estabelecer “as lavras de ensaio, nelas aplicando, para a obtenção de bons resultados, os métodos mais adiantados que a ciência prática em sucessivas experiências demonstrou lograr com avultados proventos” (MAIC, 1916, p. VIII).

As disputas entre paulistas e SBA foram destacadas no estudo de Mendonça (1997). Através dele, entendemos que isso refletiu nas instituições formadoras dos agrônomos mais importantes do país, a Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz (Piracicaba) São Paulo e a Escola Nacional de Agronomia do Rio de Janeiro. A rigor, o que havia era a luta por firmar projetos para a agricultura brasileira, que vinha deste o início do século XX<sup>62</sup>, e que agora se dava de forma mais intensa, visando estabelecer os interesses que, no fundo, eram de

---

<sup>62</sup> Tal disputa verificava-se na medida em que o sindicato paulista buscava esquivar-se da subordinação legalmente prevista à Sociedade Brasileira de Agronomia, órgão oficial máximo de representação da categoria. Ademais, também media forças com ela pela condução nacional das demandas dos agrônomos como um todo. A rigor, reeditava-se a permanente rivalidade que marcou o confronto entre escolas de agronomia – a Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz, em Piracicaba e a Escola Nacional de Agronomia, do Rio de Janeiro - e mesmo entre entidades da classe dominante agrária do Rio e de São Paulo – no caso, a Sociedade Nacional de Agricultura e a paulista Sociedade Rural Brasileira. Cf. MENDONÇA, Sonia Regina de. *Agronomia e Poder no Brasil*, RJ, Vício de Leitura, 1999 – b.

uma classe dominante agrária organizada: a Sociedade Nacional de Agricultura, sediada no Rio de Janeiro, e a paulista, Sociedade Rural Brasileira.

A presença dos agrônomos no MA demarcou de forma incisiva um corte na sequência do que vinha sendo feito e pensado. Os agrônomos no MA significaram muito mais do que uma mera disputa pela ampliação de mercado de trabalho, pois o que estava em jogo era a capacidade de inserir-se na sociedade política para, a partir daí, influenciar a condução das políticas públicas agrícolas nacionais. Era necessário um profissional com formação e registro para atuar à frente das instituições que trabalhavam com o ensino agrícola.

Em 12 outubro de 1933, deu-se a regulamentação da profissão de engenheiro agrônomo, através de decreto nº 23.196, fruto da influência conquistada pela SBA em todo o território nacional e da inserção dos seus membros em importantes postos da estrutura estatal, especialmente no Ministério da Agricultura, somados à implantação do regime populista por Getúlio Vargas, na década de 1930, como um modo de governar caracterizado pelas concessões e pelo centralismo (NERY, 2012, p. 194).

A partir da chamada revolução 1930, que inaugurou no Brasil um contexto histórico favorável à recentralização/nacionalização de órgãos e agências do Estado, o Ministério contaria em seus quadros com agentes adequados ao projeto de que tinham sido artífices e beneficiários, isto é, com agrônomos formados pela ENA, portadores de um *habitus* eivado de “humanismo” e ideias “cooperativistas” como instrumentos de concretização da chamada “moderna agricultura”, o que não faria cessar a concorrência entre os profissionais de procedência escolar diversa.

No Capítulo seguinte, iremos destacar como, a partir da presença dos agrônomos no MA, foi possível reestruturar todo o sistema de ensino agrícola do país, tornando possível, desta forma, a disseminação do pensamento que veiculava o ensino agrícola, o associativismo, o assistencialismo e o desenvolvimento, com ancoragem nas relações e parcerias firmadas com o governo norte-americano e o governo brasileiro, fomentando toda uma política desenvolvimentista para o campo.

Nesse cenário nacional e internacional, foi instalado em Lavras da Mangabeira o Colégio Agrícola, em 1947. No entanto, somente em 1955 teve início seu efetivo funcionamento. No Capítulo três, trataremos de evidenciar aspectos relevantes da história do Colégio Agrícola de Lavras da Mangabeira, mostrando sua dinâmica interna e atuação de forças externas. Intencionamos mostrar por que a criação desta escola foi considerada um marco para o ensino agrícola do Ceará. O primeiro impacto da materialidade desta instituição

para o Ceará e para Lavras da Mangabeira deu-se a partir da circulação das ideias e reformas tidas como modernas.

### **3 O PERCURSO DO COLÉGIO AGRÍCOLA DE LAVRAS DA MANGABEIRA, NO INTERIOR DAS POLÍTICAS INTERNACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO AGRÍCOLA NO BRASIL**

No segundo capítulo apresentamos, com a ajuda de fontes bibliográficas e documentais, as sucessivas reorganizações administrativas pelas quais passou o Ministério da Agricultura, focando nas políticas traçadas pelo Estado brasileiro para o enfrentamento das questões ligadas ao ensino rural e agrícola, mediadas pela participação dos agentes e agências internacionais aqui representados pelos Estados Unidos da América.

O contexto político pós-Segunda Guerra Mundial e o Governo Vargas nos serviram como marco para analisarmos o processo de criação e disseminação pelo Brasil de uma rede de estabelecimentos de ensino voltada à formação do trabalhador nacional para que exercessem atividades ligadas à agricultura.

Trataremos de mostrar neste capítulo como se deu no Ceará a implantação desta rede de escolas agrícolas para, a partir deste momento histórico, entendermos o seu significado para a educação agrícola cearense. Tomaremos o Colégio Agrícola de Lavras da Mangabeira como “lugar meio”, ou seja, *locus* de observação e ponto de partida para nossas reflexões e análises. A trajetória desta instituição nos servirá como parâmetro, em razão de ter sido a primeira Escola Agrícola do Ceará a colaborar com a formação de uma cultura agrícola e rural modernizante de parte dos jovens cearenses.

#### **3.1 O ensino agrícola no Ceará – a criação de uma rede de escolas**

A história do ensino agrícola no Brasil começou com uma série de tentativas frustradas e ensaios isolados até a criação, em 1906, do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio – MAIC. Ao novo Ministério caberia difundir e supervisionar o Ensino Agrícola, marco oficial dessa modalidade de ensino.

Em 1946, com a Lei Orgânica do Ensino Agrícola sancionada pelo Decreto Lei nº 9.613, teve-se a institucionalização do ensino agrícola. Em seu Art. 2º, a lei definia as finalidades e o que esta modalidade de ensino deveria atender. Cito-os:

1. Aos interesses dos que trabalham nos serviços e misteres da vida rural, promovendo a sua preparação técnica e a sua formação humana.



2. Aos interesses das propriedades ou estabelecimentos agrícolas, proporcionando-lhes, de acordo com as suas necessidades crescentes e imutáveis, a suficiente e adequada mão de obra.
3. Aos interesses da Nação, fazendo continuamente a mobilização de eficientes construtores de sua economia e cultura.

Segunda a diretriz inscrita na referida Lei, o ensino agrícola estaria voltado à formação profissional do trabalhador agrícola e visava conforme o Art.3º,

1. Formar profissionais aptos às diferentes modalidades de trabalhos agrícolas;
2. Dar aos trabalhadores agrícolas jovens e adultos não diplomados uma qualificação profissional que lhes aumente a eficiência e produtividade;
3. Aperfeiçoar os conhecimentos e capacidades técnicas de trabalhadores agrícolas diplomados.

Quanto aos níveis, o ensino agrícola seria dividido em dois ciclos; cada ciclo seria desdobrado em cursos. No Art. 7º, são explicitadas as seguintes categorias de cursos de ensino agrícola: a) cursos de formação; b) cursos de continuação; c) cursos de aperfeiçoamento. Na Seção II, Art. 8º, diz que o primeiro ciclo do ensino agrícola compreenderá dois cursos de formação: 1) Curso de Iniciação Agrícola; e 2) Curso de Mestria Agrícola. O Curso de Iniciação Agrícola teria a duração de dois anos e seria voltado para a preparação profissional necessária à execução do trabalho de operário agrícola qualificado. Enquanto o Curso de Mestria Agrícola, também de dois anos, tinha por finalidade oferecer a preparação profissional necessária ao exercício do trabalho de mestre agrícola. Ambos os cursos adotariam, em cada região do país, a feição e o sentido que as condições locais do trabalho agrícola determinassem.

Quanto aos ciclos, retrata a Lei em seu Art. 9º que o segundo ciclo do ensino agrícola compreenderia duas modalidades de cursos de formação; os cursos agrícolas técnicos e os cursos agrícolas pedagógicos. Os cursos agrícolas técnicos seriam ministrados em três anos e destinavam-se ao ensino de técnicas próprias ao exercício de funções de caráter especial na agricultura. Seriam os seguintes:

1. Curso de Agricultura.
2. Curso de Horticultura.

3. Curso de Zootecnia.
4. Curso de Práticas Veterinárias.
5. Curso de Indústrias Agrícolas.
6. Curso de Lacticínios.
7. Curso de Mecânica Agrícola.

O parágrafo 2º do Art. 9º esclarece que os cursos agrícolas pedagógicos eram destinados à formação de pessoal docente para o ensino de disciplinas peculiares ao ensino agrícola ou de pessoal administrativo. Eram de três tipos:

1. Curso de Magistério de Economia Rural Doméstica. (Duração de dois anos)
2. Curso de Didática de Ensino Agrícola. (Duração de um ano)
3. Curso de Administração de Ensino Agrícola. (Duração de um ano)

Quanto às denominações dos estabelecimentos e aos cursos que seriam ministrados, o capítulo IV art. 12 diz que seriam em estabelecimentos com as seguintes denominações:

- a) Escolas de Iniciação Agrícola; destinadas a ministrar o curso de iniciação agrícola com duração de dois anos de estudos, autorgando aos alunos que concluíssem o estudo o certificado de operário Agrícola;
- b) Escolas Agrícolas; destinadas a ministrar o curso de mestría agrícola e o curso de iniciação agrícola, ambos, com duração de quatro anos;
- c) Escolas Agrotécnicas com três anos a mais de estudo, totalizando sete anos e eram destinadas a dar um ou mais cursos agrícolas técnicos. As Escolas Agrotécnicas poderiam ainda ministrar um ou mais cursos agrícolas pedagógicos e bem assim o Curso de Mestría Agrícola e o Curso de Iniciação Agrícola.

A Lei Orgânica do Ensino Agrícola e outras duas, as Leis Orgânicas do Ensino Industrial e a do Ensino Comercial, foram elaboradas durante o Estado Novo e, apresentavam características derivadas desse contexto autoritário intervencionista, aqui compreendido como Estado Ampliado, resultado da participação da Sociedade Civil e da Sociedade Política, portanto, identificado com padrões que expressavam ações centralizadoras. Estas políticas apresentavam, ademais, o ensino profissional como mecanismo de ascensão social e, simultaneamente, reforçava seu caráter seletivo.

Em 1953, a lei de nº 1.821, de 12 de março, dispõe sobre o regime de equivalência entre diversos cursos de grau médio para efeito de matrícula no ciclo colegial e nos cursos superiores. A equivalência articulou o ensino agrícola com o colegial, permitindo o ingresso dos alunos que tivessem completado os dois primeiros ciclos dos sistemas específicos nessa

modalidade de ensino. No entanto, somente em 1961, com a Lei nº 4.024 – “Diretrizes e Bases da Educação Nacional” – que essa articulação se completou: os ginásios agrícolas, abrangendo as três séries do segundo ciclo, confeririam o diploma de técnico agrícola. No período em foco, tiveram início as primeiras experiências com o sistema “escola-fazenda”.<sup>63</sup>

No Ceará, os reflexos destas políticas educacionais foram sentidos, quando da criação de vários estabelecimentos de ensino agrícola na década de 1940. Contudo, o início das atividades somente se deu a partir do ano 1950, como foi o caso da Escola de Iniciação Agrícola de Lavras da Mangabeira, em 1954. O Diário Oficial da União de fevereiro de 1957 – Seção I, p. 3302, menciona as seguintes escolas em efetivo exercício das atividades de ensino agrícola no Ceará. Vejamos:

- Escola de Iniciação Agrícola de Lavras da Mangabeira;
- Escola de Iniciação Agrícola de Pacatuba;
- Escola Agrotécnica do Crato;
- Escola de Iniciação do Pacoti;
- Escola Agrícola do Iguatú – Curso de Extensão Rural de Economia Doméstica.

Em outro registro do Serviço de documentação – Secretaria Geral – Ministério da Educação e Cultura - MEC, de 1970, encontra-se cadastrados no MEC, os seguintes Colégios e Ginásios Agrícolas do Ceará:

- Colégio Agrícola de Acopiara;
- Colégio Agrícola do Crato;

---

<sup>63</sup> O sistema Escola-Fazenda foi implementado nas Escolas Agrotécnicas numa visão sistêmica de encaminhar o estudante para sua auto-sustentação. Preconizado pela COAGRI, a educação pelo trabalho era incorporada às práticas pedagógicas e se desenvolvia em todas as escolas agrotécnicas da rede federal, não importava sua localização, com a intenção de colocar em prática a integração entre tecnologia, os métodos tradicionais de ensino, o trabalho e a produção, com vistas a incentivar a atuação e o retorno dos alunos às comunidades de origem. Nesse sistema, integrava-se a realidade do internato e a convivência cooperativa. O relatório Geral do Ministério da Educação e Cultura de 1977 descreve que a COAGRI executava a coordenação e supervisão dessa modalidade de ensino. O ensino agropecuário no sistema Escola-Fazenda visava a fixação dos conhecimentos adquiridos nas aulas teóricas por meio do desenvolvimento de habilidades, destrezas e experiências. Os objetivos eram: a) promover melhor formação profissional, possibilitando uma maior vivência com os problemas reais dos trabalhos agropecuários; b) promover a conscientização de que a indústria é um bem de produção; c) oferecer oportunidade de que os futuros técnicos se estabeleçam, progressivamente, numa atividade agropecuária; d) promover o intercâmbio entre a escola e a comunidade agrícola, de modo que os agricultores circunvizinhos e os jovens rurícolas adquiram conhecimento das práticas agropecuárias (BRASIL, 1977, p. 133).

- Colégio Agrícola de Lavras da Mangabeira;
- Colégio Agrícola de Iguatú;
- Ginásio Agrícola de Granja;
- Ginásio Agrícola de Guaraciaba do Norte;
- Ginásio Agrícola de Santana de Acaraú;
- Ginásio Agrícola de Tianguá;
- Ginásio Agrícola de Uruburetama.

Identificamos, assim, que tal política intencionava assistir expressiva parte do território cearense. De acordo com a localização destas escolas, podemos perceber que sua distribuição estratégica dava possibilidade aos filhos de agricultores destas regiões acessarem à rede, considerada à época um lugar que poderia levá-los a qualificação para o trabalho.

Contudo, apesar destas regiões terem sido contempladas, não significava que o deslocamento por parte dos jovens não ocorreria entre as regiões do Estado. Tivemos jovens do Norte do Estado indo estudar no Sul ou Centro Sul, e vice-versa; em muitos casos deslocamentos entre Unidades da Federação, como foi o caso da Escola de Lavras que recebeu jovens advindos da região Norte – Amazonas – e de outros Estados do Nordeste – Paraíba, Pernambuco, Piauí e Maranhão.

Lavras da Mangabeira, um município situado na Zona Fisiográfica do Sertão Salgado e Alto Jaguaribe, em pleno Polígono das Secas, pertencendo a Mesorregião do Cariri Cearense e Microrregião de planejamento Cariri Centro Sul – região administrativa 17 e microrregião de Lavras da Mangabeira, composta pelos municípios de Baixio, Ipaumirim, Umari e Lavras da Mangabeira, por sua tradição urbana fez da cidade um lugar que ocupou posição de destaque em relação aos demais municípios da microrregião.

A microrregião onde está situada a cidade de Lavras da Mangabeira compreende uma área drenada pelo rio Salgado, que forma amplas várzeas aproveitadas para o cultivo de arroz, porém a Base Agrícola da área de Lavras se assenta na cultura tradicional formada por: 1) criação de gado bovino, 2) cultura do algodão e 3) policultura de alimentos; e que se associam às principais atividades econômicas consideradas típicas do sertão. Em Lavras da Mangabeira, o cultivo de algodão, sobretudo o Herbáceo, foi considerado a principal atividade econômica, que devido a praga do algodão, o “bicudo”<sup>64</sup>, tornou-se inviável em escala comercial.

---

<sup>64</sup> O bicudo-do-algodoeiro é uma praga introduzida no Brasil, que em 30 anos se disseminou com sucesso para

A cidade, sede do município lavrense, por sua tradição urbana oriunda de séculos anteriores é servida com malhas viárias: a Rodovia Transamazônica (BR 230), construída entre os anos de 1969 e 1974 pelos governos militares e a Rede Ferroviária. A estação ferroviária de Lavras, hoje Lavras da Mangabeira, foi inaugurada em 01/12/1917. Ela foi o terminal da linha da E. F. Baturité até 1920, quando a linha foi prolongada até Aurora. Hoje, se encontra desativada. Dentro do município de Lavras, existiu deste de 1922 a estação ferroviária de Paiano (Distrito de Lavras) que no ano de 1940 teve o seu nome alterado para Arrojado. Desta estação ferroviária saía o ramal da Paraíba, que se encontrava com as linhas da antiga Rede Ferroviária do Nordeste (RFN) na cidade de Souza - PB. Dessa forma, Lavras da Mangabeira se destacava em relação aos demais municípios da microrregião, por contar com essa malha viária que a conectava com a capital cearense e com os outros Estados do Nordeste. Nesse sentido, a cidade Lavras da Mangabeira, passou a ser um importante lugar de produção e passagem das riquezas que circulavam pela região em direção a estes destinos e ao Cariri cearense.

Os aspectos geográficos do município apresentam áreas irrigadas pelas águas que descem do Vale do Cariri e dos limites da Paraíba e Pernambuco. A Região é banhada pela bacia hidrográfica do Jaguaribe e, apresenta as seguintes unidades fitoecológicas, conforme dados da Fundação Instituto de Planejamento do Ceará – IMPLANCE (1997): Caatinga

---

várias regiões se tornando a principal praga do algodoeiro no país (Paula et al., 2013). A constatação do bicudo no Brasil ocorreu pela primeira vez em fevereiro de 1983, em cultivo de algodoeiro próximo ao aeroporto de Viracopos (Degrande et al., 2004; Busoli; Michelotto, 2005), na região de Campinas, São Paulo. Nessa região o inseto foi encontrado em grandes densidades populacionais, causou injúrias em botões florais e atingiu níveis de aproximadamente 90% de infestação (Habib; Fernandes, 1983). De acordo com resultados de Confalonieri et al. (2000), obtidos a partir de um estudo de filo geográfico, o bicudo-do-algodoeiro do Brasil e do Paraguai foi introduzido a partir de insetos oriundos dos Estados Unidos. Da região de Campinas, então, esse inseto foi se alastrando pelas principais áreas produtoras de algodão (Jaramillo; Alves, 1986). Nesse mesmo ano foi registrada a ocorrência desse inseto em 46 municípios do estado de São Paulo (Belorte; Ramiro, 1993). Paralelamente, na região Nordeste do Brasil, o bicudo-do-algodoeiro foi constatado pela primeira vez em julho de 1983 (Braga Sobrinho; Lukefahr, 1984a), na região de Campina Grande e Ingá no estado da Paraíba (Degrande et al., 2004; Silva, 2012). Nessa região, *A. grandis* foi apontado como praga-chave do algodoeiro, pois as favoráveis condições climáticas e ecológicas da região permitiram sua rápida sobrevivência, multiplicação, adaptação, dispersão e migração em diversos ambientes (Braga Sobrinho et al., 1991). Essas ocorrências simultâneas em áreas extensas e com populações elevadas sugerem que a praga entrou no Brasil nessas duas regiões, distantes entre si, a partir de duas introduções (Degrande et al., 2004; Degrande, 2006). Santos et al. (1989) relataram *A. grandis* como um dos insetos praga associados ao algodoeiro no estado do Paraná. Nesse estado o inseto foi relatado pela primeira vez, no ano 1984, nos municípios de Barra do Jacaré e Maringá (Silva, 2012). Trinta anos do bicudo-do-algodoeiro no Brasil -Thirty years of cotton boll weevil in Brazil – (R. Azambuja e P.E. duardo Degrande - Programa de Pós-graduação em Entomologia e Conservação da Biodiversidade; Faculdade de Ciências Biológicas e Ambientais; Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) – Dourados (MS), Brasil.- Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/aib/2014nahead/1808-1657-aib-1808-1657000012013.pdf>>. Acessado em 02 de agosto de 2016).

Arbustiva Densa, Caatinga Arbustiva Aberta e Floresta Mista Dicotilo-Palmácea (Mata Ciliar). Vejamos o detalhamento apresentado no relatório do Governo Federal em 2005 intitulado: “hidrogeologia da bacia sedimentar de Lavras da Mangabeira” meta A - relatório do estado-da-arte, julho de 2005.

“Caatinga Arbustiva - caatinga é um termo indígena que denomina um tipo de vegetação xerófila que ocorre no semiárido do Nordeste do Brasil. No Ceará, associada à unidade denominada "Carrasco", cobre cerca de 80% do estado. Ocupa as áreas abaixo das matas secas. A Caatinga Arbustiva surge da degradação da Caatinga Arbórea. Acelerada pelo homem, tem origem nos processos globais de degradação ambiental favorecidos pelos períodos críticos de semiaridez acentuada. Esta comunidade caracteriza-se por apresentar árvores de porte mais baixo (10 m) e cujas folhas caem totalmente na época seca; caules retorcidos e esbranquiçados. A densidade maior ou menor dos indivíduos componentes da comunidade é que determina a Caatinga Arbustiva Densa e a Caatinga Arbustiva Aberta. Floresta Mista Dicotilo-Palmácea (Mata Ciliar) – Ocorre nos baixos cursos dos rios, com pouca declividade onde os processos de sedimentação são maiores ao s de erosão. Nessas planícies aluviais encontram-se o hábitat da carnaúba dominante entre as demais espécies arbóreas. Também ocorrem mulungu, juazeiro e oiticica. (VERÍSSIMO, L. S. & AGUIAR, R. B, 2005).

Como percebemos, o município lavrense, em razão de suas condições geográficas, não é considerado um celeiro de produção de alimentos em grande escala. Sua atividade econômica básica é a produção agropecuária de subsistência que se caracteriza por um tipo de produção marcada por culturas temporais. Na microrregião, existe cerca de 16.167 hectares (ha) de terras que são utilizados para o cultivo de feijão com ocupação de 37,9 % deste total, milho 37,6%, arroz 19,8% e algodão herbáceo 2,7%, além de cana-de-açúcar 1,9% e tomate 0,1%, ocupando uma área de 15.844 ha, equivalente a 98,0% da área total cultivada. No quadro abaixo apresentamos as principais culturas temporais desenvolvidas. (UECE – FAVET, p.16 -18, 1994).

Em Lavras da Mangabeira, estão cultivadas 9.220 ha com culturas temporárias, sendo as representativas, em termos de área cultivada, as de feijão (33,5%), arroz (29,3%) e algodão herbáceo (2,2%), cana-de-açúcar (1,9%) e tomate (0,2%). A área cultivada equivale a 97,8% da área total cultivada. Já as culturas classificadas permanentes (banana, coco-da-bahia, laranja, cajueiro) ocupam cerca de 5% da área cultivada, ficando 94,6% da área cultivada ocupada pelo cultivo do algodão arbóreo. (IBGE – 1991).

Considerando os dados apresentados, devemos acrescentar que tradicionalmente a produção agrícola de Lavras, assim como a do Ceará, esteve pautada no binômio gado- algodão e na agricultura de subsistência; essas culturas foram responsáveis por diversas transformações socioeconômicas de espaços do território cearense.

O algodão colaborou para a organização da produção cearense e aglutinou tanto os grandes como os pequenos produtores rurais, incluindo os sistemas de parcerias (foreiros, meeiros e moradores de condição). Associado à cultura de subsistência, foi responsável por uma maior diversidade na sua produção. Do algodão tudo era aproveitado, os bagaços e restos iriam servir para alimentação do gado, em época de escassez (VIANA, 2012, p. 41-42).

No quadro 06, apresentamos os resultados apurados pelo IBGE no ano de 2000, referente ao plantio, produção e rendimentos das culturas temporais cultivadas em território lavrense no ano de 1991. Utilizamos estes dados de 2000, em razão de que revelam a estrutura econômica de Lavras em período mais recente, mas que tem ligação com décadas anteriores; os dados do senso agropecuário de Lavras do ano de 2010 não foram aqui utilizados, por estarem indisponíveis no site do IBGE.

Quadro 06 - Plantio, produção e rendimento das culturas temporais, na microrregião de Lavras da Mangabeira – CE.

<b>Culturas Temporais</b>	<b>Área Plantada (há)</b>	<b>Quantidade Produzida (t)</b>	<b>Rendimento médio (kg/há)</b>
Algo. Herbáceo (Caroço)	440	352	800
Arroz (em casca)	3.199	4.714	1.521
Cana-de-açúcar	303	9.090	30.000
Feijão	6.125	1.233	201
Milho ( em grão)	6.080	2.585	425
Tomate	20	400	20.000
<b>Total</b>	<b>16.167</b>		

FONTE: IBGE – Produção Agrícola Municipal – 2000.

Considerando que a cotonicultura foi consolidada na base da economia cearense, esta se tornou um importante componente de integração entre o modelo de produção capitalista e a política externa de exportação; pois estavam assentados em um regime de terras concentracionistas, vindo a representar uma fonte de riqueza para os produtores agrícolas do Ceará. Farias (2007, p. 3), afirma que foi graças ao algodão, que o Ceará teria alterado seu perfil econômico, resultando em importantes e significativas mudanças no início do século XIX. Na formação econômica, social, política e cultural cearense do século XIX, algumas vilas interioranas, surgidas em função do pastoreio, tornaram-se igualmente polos cotonicultores, a exemplo de Icó e Sobral.

Para João Tavares Calixto Júnior, Lavras também traz em sua história traços desta época de influência da cultura do algodão. Vejamos o relato do autor citado:

“A colheita, no município de Lavras, chegava anualmente (década de 70) ao apreciável rendimento de 15 mil toneladas. Nossa região viveu o apogeu econômico entre as décadas de 60 e 70 justamente quando o algodão era a cultura mais representativa. Viveram-se dias de glória, de abundância, de mesa farta... Depois veio o declínio e ninguém mais banhava os cavalos com cerveja, nem mais lograva de posição social por ser proprietário, nem era chamado de coronel por abastecer a cooperativa dos preciosos novelhos brancos. O sonho da riqueza foi substituído pela utopia da migração e nossos trabalhadores do cultivo algodoeiro foram parar em São Paulo”. (JUNIOR, 2010).<sup>65</sup> .

Lavras da Mangabeira chegou a contar com três usinas de beneficiamento e tratamento de derivados do algodão: a usina Almeida Maquinas, de propriedade de Eugênio Augusto de Almeida, (1940, 1950 e 1960), sendo a primeira usina de beneficiamento e comercialização de algodão de Lavras da Mangabeira, a usina de Beneficiamento de Algodão – CISOLEO, de João Ludgero Sobreira, que iniciou suas atividades na década de 1960, e a usina do senhor Eimar Matos. Abaixo ilustramos com fotografias dois momentos da Usina CISOLEO, que foi a de maior atuação na comercialização e no beneficiamento do algodão de Lavras.

O escoamento da produção do algodão para os grandes centros de Recife e de Fortaleza, e as cidades do Sudeste como São Paulo, era realizado por estradas carroçais e pela estrada de Ferro Fortaleza/Crato e Arrojado Sousa em direção a Paraíba e Pernambuco. Estas estradas carroçais surgiram a partir das antigas rotas do gado em direção ao litoral em busca de produção de carnes para exportação, Acharqueados<sup>66</sup> .

<sup>65</sup> <http://lavrasce.blogspot.com.br/2010/10/nos-ultimos-35-anos-cultura-do-algodao.htm>, Por: João Tavares Calixto Júnior - Biólogo, Mestre em Ciências Florestais .FONTE: Adaptado - Nordeste Rural/Embrapa Algodão. Acessado em 10 de julho de 2015.

<sup>66</sup> Para uma melhor comunicação entre as vilas foram abertas estradas, cujas principais consistiam nas estradas dos boiadeiros, a Estrada Velha, a Estrada Geral do Jaguaribe, a Estrada Nova das Boiadas, a Estrada das Boiadas, a Estrada Camocim-Ibiapaba, a Estrada Crato-Oeiras, a Estrada Crato-Piancó. A Estrada Geral do Jaguaribe era a mais importante via de penetração e escoamento de mercadoria da Capitania do Ceará no século XVIII. Passava em Russas e Icó, seguia o rio Salgado e ultrapassava a chapada do Araripe para alcançar os sertões do Pernambuco em direção à Bahia, por onde eram levadas as mercadorias do sertão para as principais cidades litorâneas e vice-versa. [...] Como se sabe, o Brasil é um país situado na periferia do centro do sistema capitalista e, ao longo de sua história, teve que promover grandes mudanças sócio-econômicas e quando se analisa a evolução econômica de Aracati percebe-se que a sua primeira etapa está relacionada à introdução da pecuária e das charqueadas, num período histórico que é um pouco anterior ao primeiro ciclo de Kondratieff (1790 1848) que tem suas origens ligadas à 1ª Revolução Industrial (final do século XVIII). A partir de 1800 é que Aracati começa a viver os seus melhores momentos, quando o Ceará passa a ser exportador de carne seca e couro. Com as oficinas de charque, Aracati conhece o seu apogeu como vila a partir do gado vindo do sertão e comercializado na ribeira do Jaguaribe, diretamente com Recife, então sede da capitania. Com a consolidação dessa economia lidada ao ciclo do Gado, a região tornou-se o lugar preferido para a fixação da população, visto que a circulação de bens e mercadorias gera novas oportunidades de



Em Lavras, no sítio chamado Cazumbá, nas décadas de 60 e 70, havia um entreposto que servia de hospedaria e ponto de abastecimento para os caminhões que por lá passavam em direção ao Cariri e a Fortaleza. Posteriormente, nos anos 70, com a construção da BR 116, o entreposto foi desativado, permanecendo algumas edificações que nos reportam aos tempos áureos do algodão.

Associado à produção de algodão, temos outros produtos que eram cultivados em razão das adversidades climáticas,<sup>67</sup> dando a produção agrícola no Ceará uma forma variada de produção, como estratégia para resguardar os investimentos que poderiam sofrer com algum tipo de transtorno em razão das condições climáticas. Entretanto, isso levaria, com o tempo e com o retorno das secas, o produtor rural, ou seja, do dono de propriedades de terra, a abandonar a causa predominante do seu interesse em culturas com rendimentos mais estáveis, como o caso do cultivo do algodão e da criação de gado na pecuária. Fato comprovado quando se analisa a produção agrícola do Ceará, que demonstra que cerca 80% do algodão do Estado do Ceará provinha de agricultores sem terra. (CEARÁ, 1979).

Figura 06 - Foto da Usina Sobreira – Início das atividades da usina no trato de beneficiamento de algodão.



FONTE: <https://www.facebook.com/RecortesDaHistoriaDeLavrasDaMangabeira/photos/ms.c.eJxF0NuRxTAIA9COdk>. Acessado em 25 de outubro de 2015.

---

negócio. Essa dinâmica transforma o espaço de Aracati em espaço urbano, com a abertura de ruas, a chegada do clero e a construção de Igrejas. (SIQUEIRA, F. S. **Aracati/ce: das charqueadas ao polo turístico de canoa quebrada**, 2013.149f, Dissertação (Mestrado) hotelaria e turismo. Universidade Vale do Itajáí – UNIVALI, 2013. Dra. Raquel Maria Fontes do Amaral Pereira.(orientadora).)

<sup>67</sup> A cronologia mais precisa da FUNCEME com os milímetros de precipitações pluviométricas registrados na quadra chuvosa que indicam os anos de seca. a partir da década de 1950: **1951** – 297,28 milímetros, **1953** – 390,97 milímetros, **1954** – 483,08 milímetros, **1958** – 206,87 milímetros, **1966** – 456,44 milímetros, **1970** – 370,31 milímetros, **1972** – 430,88 milímetros, **1979** – 428,89 milímetros, **1981** – 488,54 milímetros, **1982** – 477,81 milímetros, **1983** – 307,87 milímetros, **1990** – 426,84 milímetros, **1992** – 444,14 milímetros, **1993** – 289,31 milímetros, **1998** – 241,5 milímetros, **2001** – 442,86 milímetros, **2005** – 444,93 milímetros,. ( A HISTÓRIA DA SECA NO CEARÁ. O povo, Fortaleza, 07 de dezembro de 2013. Disponível em< <http://www.opovo.com.br/app/fortaleza/2013/12/07/noticiafortaleza,3173510/a-historia-da-seca-no-ceara.shtml> >. Acesso em 26 agosto de 2016).

Na figura 06, acima, temos registrado o início das atividades da indústria, observe que as instalações eram acanhadas, isso por volta do ano de 1966. O outro momento, o segundo, figura 07, abaixo, temos uma indústria mais desenvolvida, o que revela o nível de crescimento que o comércio do algodão representou para a cidade de Lavras. As fotografias comparadas, revelam o potencial de desenvolvimento atingido por esta indústria. Esta usina esteve em funcionamento por mais de três décadas (1960 -1970 e 1980), vindo a encerrar suas atividades no final dos anos oitenta para início dos anos noventa.

Figura 07 - Usina de beneficiamento de Algodão – CISOLEO, em Lavras da Mangabeira, configurada como complexo industrial. Proprietário: João Ludgero Sobreira.



FONTE: <https://www.facebook.com/RecortesDaHistoriaDeLavrasDaMangabeira/photos/ms.c.eJxF0NuRxTAIA9COdk>. Acessado em 25 de outubro de 2015.

No entanto, o grupo formado pelos pequenos produtores ou “campesinato”, constituídos por minifundistas e arrendatários, parceiros ou ocupantes de pequenas parcelas de terra, era a maioria e caracterizava-se pelo modo de produção familiar (SHANIN, 1980, p. 52). As técnicas de cultivo eram rudimentares e a policultura, a grande marca desse modelo de produção

Abaixo na figura 08, temos o prédio da Estação Ferroviária de Lavras da Mangabeira, em que aparece junto à estação um caminhão e um grupo de trabalhadores preparando a carga de algodão e de alimentos, que iriam embarcar para o Cariri e para Fortaleza pela via férrea.

Figura 08 -Trabalhadores realizando um descarregamento de algodão na Estação Ferroviária de Lavras da Mangabeira - Linha-tronco - km 491,036 (1960) - CE-3150 - Inauguração: 01/12/1917 - Uso atual: desativada com trilhos.



FONTE:<https://www.facebook.com/RecortesDaHistoriaDeLavrasDaMangabeira/photos/ms.c.eJxF0NuRxTAIA9COdk>.

Vejamos as lavouras de milho e de cana-de-açúcar no município de Lavras da Mangabeira, registradas nas duas figuras abaixo. Era uma produção marcada pela assistência do homem do campo e, predominantemente artesanal. Não se tinha nesse período, a presença do Estado como indutor de políticas de assistência ao homem do campo.

Figura 09 - Foto dos canaviais do Sítio Várzea Redonda e plantações de milho no Canidezinho – zona rural de Lavras da Mangabeira - CE.



FONTE:<https://www.facebook.com/RecortesDaHistoriaDeLavrasDaMangabeira/photos/ms.c.eJxF0NuRxTAIA9COdk>. Acessado em 25 de outubro de 2015.

As políticas agrárias pensadas pelo Estado brasileiro iriam se configurar a partir dos interesses da elite rural ou dos grandes proprietários. No Ceará, isso não ocorreu de forma

contrária. Já analisamos o papel da “sociedade Civil” agindo no Estado brasileiro, entendido como “Sociedade política” que visava pôr em curso políticas pautadas em seus interesses particulares. No Ceará, assim como em outros Estados da Federação, a força política marcou as decisões sobre questões ligadas ao campo. A implantação das Escolas Normais Rurais e as Escolas Agrícolas foram reflexos desta investida visando uma melhor qualificação do trabalhador do campo.

As Escolas Normais Rurais eram destinadas a formar o professor, o preparador. Os colégios agrícolas formariam o trabalhador especializado que viria mais tarde atuar ou no campo, repassando os seus conhecimentos adquiridos nestas escolas diretamente ao agricultor, ou em cargos públicos e privados voltados para assistir o trabalhador da agricultura. Portanto, ao professor (a) caberia reproduzir o sistema aos técnicos agrícolas, instruir e adequar os trabalhadores ao novo modelo de exploração e cultivo da terra.

Fátima Leitão esclarece que as Escolas Normais Rurais deveriam:

- A. Preparar mestres para as zonas rurais do Estado, de maneira a torna-los aptos a orientar racionalmente as novas gerações para tarefas agrícolas, dando-lhes os meios de defesa da saúde e de incentivos do progresso nos campos;
- B. Contribuir, através do preparo conveniente dos mestres, para que a escola primária rural se torne um centro de iniciação de econômica e profissional;
- C. Dar, pelos mestres, consciência política e sanitária as populações rurais, além de compreensão do valor da previdência e da lei econômica, como condição de felicidade individual e coletiva;
- D. Despertar, por meio dos mestres primários, nos futuros agricultores e criadores, a consciência do valor de classe, que organizada e liberta de toda consciência estranha dominadora, deve colaborar ao lado das demais classes no engrandecimento e no governo do país (in SOUSA, s/d, p. 200, apud Leitão, 2007, p. 72).

Identificamos na referência citada por Leitão, que o ensino agrícola e rural estava assentado em um ideal econômico desenvolvimentista, e tomava o campo como um lugar atrasado, portanto carente de formação de professores e de técnicos agrícolas. Essa posição fez com que as lideranças políticas e parte dos educadores da época, se voltassem para a luta que reivindicava a formação do homem do campo. Foi a influência política dos líderes locais, no Nordeste representado pelos coronéis e profissionais liberais, que determinou a quem deveria ser dado a oportunidade de se instalarem escolas voltadas para o ensino agrícola e rural em suas terras e cidades.

No caso de Lavras, foi a força política dos “Augustos”<sup>68</sup>, representada pelo principal líder político da cidade, Dr. Vicente Augusto<sup>69</sup>, que tornou possível, sob o prisma

---

<sup>68</sup> C.f. Macedo, Joaryvar, 1937-1991; Gonçalves, Rejane Monteiro Augusto. Edição 2. ed. Editor Rio de Janeiro: ABC, 2009. 628p.:Il;23 cm.

local, a vinda de uma instituição de ensino agrícola. Nesse sentido, não terá sido apenas a vocação agrícola e as condições socioeconômicas do município que influenciarem nesta decisão, mas a sua força política, considerando que outras municipalidades também reuniam as suas condições. Segunda a pesquisadora Claudenira Severiano:

“Lavras por apresentar uma malha viária, rios, pequenos açudes e proximidade a cidades como Crato, Juazeiro no cariri cearense, Cajazeiras na Paraíba e ainda quase equidistante de – Fortaleza e Recife, colocou o município em vantagens em relações aos demais da região (Icó – Ipaumirim – Cedro – Várzea Alegre –Aurora – Baixio e Umari). Contudo, a força política de Vicente Augusto, que era conservador, amigo do partido do Presidente Getúlio Vargas e Eurico Gaspar Dutra, juntamente com a força política junto ao Governo do Estado do Ceará, a época Faustino de Albuquerque, tornou possível a instalação desta escola aqui em Lavras”. Iguatú que concorria com Lavras para a instalação da escola, perdeu. A força política de Lavras que fazia oposição aos políticos de Iguatú fez Lavras ganhar e veio para cá, foi à força política, tudo era política. (LAVRAS, 2015).

Este relato sobre a política agrícola da região lavrense nos serviram de base para iniciarmos a nossa narrativa histórica do Colégio Agrícola de Lavras da Mangabeira. Nos tópicos e subtópicos seguintes, abordaremos a trajetória desta instituição escolar, enfocando sua criação, o período considerado áureo (apogeu), a transição para a Rede Educacional do Estado do Ceará, quando a escola deixa de pertencer à esfera federal, chegando a meados da primeira década dos anos 2000, momento em que se dá o fechamento de suas portas; período que chamamos de decadência. Tomamos o cuidado de sermos fiés às fontes consultadas, sempre buscando nos ater aos fatos e contextos que os determinaram, ao longo do período compreendido entre (1947 – 2008).

Iremos considerar como guia de ações políticas, as legislações que instituíram esta modalidade de ensino e faremos uso de fontes documentais, orais e escritas, como suporte aos nossos argumentos e análises. Quanto ao período definido, este deu-se em razão do Colégio Agrícola de Lavras ser o primeiro colégio agrícola a funcionar no Estado do Ceará e o único a passar por todas as reformas administrativas do ensino agrícola no país, a partir da década de 1940.

A instituição se estruturou em contexto complexo e multifacetado por questões econômicas e políticas, sendo importante considerar as diferentes motivações que possibilitaram a sua existência. Em nossa análise, priorizamos o processo de criação do Colégio Agrícola de Lavras da Mangabeira (CALMA), dando destaque ao que nos levou a

---

<sup>69</sup> Cf. Macedo, Dimas. Lavrenses Ilustres. 2ª Ed. Ver. Amp. Fortaleza, Secretaria de Cultura e Desporto, (1986. p. 144).

lançar olhares sobre a sua trajetória institucional até o período que finda suas atividades. Em nossa investigação, sempre estivemos atentos aos movimentos que deram materialidade a uma cultura escolar agrícola, pensada para a formação de trabalhadores considerados não qualificados para o exercício de uma profissão voltada para a agricultura.

Para Magalhães (2004, p. 58), “Conhecer o processo histórico de uma instituição educativa é analisar a genealogia da sua materialidade, organização, funcionamento, quadros imagético e projetivo, representações, tradição e memórias, práticas, envolvimento, apropriação”.

Procuramos entender o colégio agrícola a partir dos registros que mostram como foi possível sua efetivação, seus processos organizacionais, sua dinâmica escolar ao longo do seu funcionamento, suas representações para a comunidade local, as relações que se estabeleceram dentro do espaço conquistado pela escola e o que ficou para aqueles que o frequentaram. Essa inquietação, nos fez trilhar caminhos que nos possibilitaram abrir os seus portões para recompor o seu cotidiano, a fim de contribuir para a compreensão do seu papel na sociedade lavrense. Procuramos dissecar os fatos que fizeram o “colégio agrícola” sair do campo das ideias para se materializar numa instituição de ensino e, assim, perceber as marcas da educação cunhadas na memória dos que um dia foram seus atores, nesse processo de institucionalização. Esse contexto permite rememorar a trajetória do Colégio Agrícola Dr. Gustavo Augusto Lima.

Tivemos limitações em nossa empreitada de pesquisador, oriundas de condições restritivas em nossas buscas em arquivos e acervos, em que verificamos a inexistência de fontes mais precisas para alguns registros referentes a esta escola. Notamos a ausência de documentos que se perderam por desvios, incineração ou, ainda, se estragaram pela ação do tempo e pela má conservação, o que dificultou nosso acesso a alguns dados mais pormenorizados. No entanto, nosso trabalho segue coerente e fiel às fontes consultadas, aproveitando os que foram acenados e sinalizando as lacunas documentais.

No quadro 07 abaixo, mostramos os períodos e denominações que receberam esses estabelecimentos de ensino agrícola, a partir da criação da Lei Orgânica do Ensino Agrícola, quando instituída pelo decreto 9.613/46. No Ceará, O Colégio Agrícola de Lavras foi único que passou por todos esses períodos e nomenclaturas.

Quadro 07 – Categorias de estabelecimentos de ensino agrícola no Brasil conforme determinação do decreto Lei 9.613/46.

<b>Estabelecimentos de ensino</b>	<b>Ciclos</b>		<b>Cursos</b>	<b>Finalidades</b>
Escolas de Iniciação Agrícola	Ginásial (4 anos)		Iniciação agrícola	Formar operários agrícolas
Escolas Agrícolas (1946 – 1964) Ginásios Agrícolas (1964 -1978)	Ginásial (4 anos)	Formação	Iniciação agrícola (2 anos)	Formar operários agrícolas
			Mestria agrícola (2 anos)	Formar mestres agrícolas
		Continuação	–	Habilitar jovens e adultos não diplomados para trabalhos simples no meio rural
		Aperfeiçoamento	-	Especializar trabalhadores diplomados
Escolas agrotécnicas (1946 – 1964) Colégios Agrícolas (1964 a 2008)	Colegial (3 anos)	Formação	Agrotécnicos (3 anos)	Formar técnicos agrícolas
			Agrícolas Pedagógicos (1 ano)	Formar docentes para atuar nas disciplinas de ensino agrícola ou de pessoal administrativo do ensino agrícola
		Aperfeiçoamento	–	Especializar trabalhadores diplomados

FONTE: BRASIL, 1946 – Lei Orgânica do Ensino Agrícola. Elaborado pelo autor.

### **3.2 O Colégio Agrícola de Lavras da Mangabeira – Uma breve gênese com base na legislação e administração**

Para a vinda do Colégio Agrícola para Lavras da Mangabeira, foi apresentado ao Ministério da Agricultura um projeto de autoria do deputado federal Dr. Raul Barbosa, que trabalhou juntamente com Dr. Vicente Férrer Augusto Lima, parlamentar lavrense que gozava de prestígio junto à classe política local, estadual e nacional, pleiteando essa escola de iniciação agrícola. No referido projeto, estava contemplado as formas que seriam utilizadas para a obtenção e liberação de créditos necessários para construção e funcionamento da escola

No dia 19 de novembro de 1948, estavam presentes na Secretária de Estado dos Negócios da Agricultura, no Rio de Janeiro, então capital da República, o senhor Doutor Daniel Serapião de Carvalho, Ministro da Agricultura, por parte do Governo da União, e o senhor Paulo Sarazate Ferreira Lopes, em nome do Estado do Ceará, representando o presidente do mesmo Estado. Conforme procuração, acordaram, tendo em vista o parágrafo 3º, do art. 18 da Constituição Federal e os artigos 2º e 4º do Decreto n.º 22.470, de 20 de janeiro de 1947, que fixava a rede de estabelecimento de ensino agrícola no território nacional, assinado pelo Presidente da República Eurico Gaspar Dutra, e as disposições do Decreto lei n.º 9.613, de 20 de agosto de 1945 – Lei Orgânica do Ensino Agrícola, a instalação de uma Escola de Iniciação Agrícola.

As cláusulas em número de doze discriminavam as competências referidas a cada uma das partes conveniadas. Caberia ao Governo do Ceará transferir à jurisdição do Ministério da Agricultura uma área de 200 ha de terras para a instalação de uma escola de Iniciação Agrícola de acordo com os termos da Lei nº 162 de dezembro de 1947, que estimava a receita e fixava a despesa da União para o exercício financeiro de 1948, o que daria dotação orçamentária para a instalação da referida escola, conforme preconizava a lei de ensino agrícola.

Caberia à Superintendência de Ensino Agrícola e Veterinário (SEAV), ou outro órgão que a substituísse, a execução do presente acordo. Ao Ministério da Agricultura era dado a missão de providenciar a construção dos edifícios e instalações agrícolas necessárias ao funcionamento da escola. Todos os projetos deveriam ser aprovados pela SEAV e as construções, feitas de forma parcelada, seriam aprovadas pelo Ministério da Agricultura, conforme um plano de trabalho.

Para a execução deste acordo o Estado do Ceará contribuiria com a quantia de Cr\$ 400.000,00 (quatrocentos mil cruzeiros) e o Ministério da Agricultura com Cr\$ 800.000,00 (oitocentos mil cruzeiros). Cabendo a contratação dos funcionários da escola seguir a legislação da época e estar de acordo com o Decreto n.1.713 de 28 de outubro de 1939, que dispunha sobre o Estatuto dos Funcionários Públicos Civis da União. A União se responsabilizaria em manter a escola em perfeito funcionamento, de acordo com os termos da Lei Orgânica do Ensino Agrícola, ficando o Ministério da Agricultura responsável pela instalação da escola e obrigado a: conservar em perfeito estado os móveis, benfeitorias, instalações agrícolas e escolares e a zelar pela conservação dos animais de trabalho e a produção que fossem adquiridos; comunicar qualquer alteração seja na parte física ou administrativo ao setor Técnico do Ministério da Agricultura, sem contudo onerar o Estado. O



presente acordo teria duração de cinco anos e poderia ser rescindido entre as partes, caso mostrassem desinteresse em prosseguir com a parceria. Havendo reversão da União para o Estado, aquela estaria desobrigada a indenizar o Estado pelo feito.

Para a instalação da Escola de Iniciação de Lavras da Mangabeira foi designado o Engenheiro Agrônomo Dr. Aristóbulo de Castro Filgueiras, nomeado pela portaria nº 55, assinada pelo Sr. Daniel Serapião de Carvalho, Ministro da Agricultura, datada de 02 de agosto de 1947. De acordo com D.O.U de 26 de janeiro de 1953, seção I, pagina 1359, o Dr. Aristóbulo é mencionado como sendo diretor da Escola de Iniciação Agrícola de Lavras da Mangabeira.

Neste mesmo ano, o Ministro de Estado, dos Negócios da Agricultura, João Cleophas resolve dispensar o agrônomo economista, classe L, do Quadro Permanente deste Ministério, Jose Aristóbulo de Castro Filgueiras, da função de executor do acordo para instalação de uma Escola de Iniciação Agrícola no Município de Lavras da Mangabeira, para a qual foi designado pela Portaria n.o 66, de 2 de agosto de 1949, em virtude de ter sido, pela Portaria n. o 1.861, de 31 de dezembro de 1953, designado o agrônomo Gustavo Augusto de Lima para exercer a função de Diretor da referida Escola. (BRASIL, D.O.U, 02 de Janeiro de 1954, Seção I).

Portanto, como primeiro Diretor da Escola Agrícola de Lavras da Mangabeira, foi designado o Dr. Aristóbulo de Castro Filgueiras, porém, em razão do início das atividades da escola terem ocorrido apenas no ano de 1954, período em que já se encontrava nomeado para a função de diretor o Dr. Gustavo Augusto Lima, que passou a ser considerado pelos lavrenses o primeiro diretor da escola.

Dr. Aristóbulo teve como seu auxiliar direto nos trabalhos da instalação da Escola, Dr. Waldemir Albuquerque e Sousa, que na época desempenhava a função de chefe do Posto Agropecuário de Lavras da Mangabeira.

Podemos afirmar que também foi parte da política liberal do governo Dutra (1949) a criação dos Postos Agropecuários<sup>70</sup> nas diversas regiões do país, constituindo um dos mais relevantes trabalhos do "Plano Quadrienal do Ministério da Agricultura", que, por intermédio desses centros de técnica rural, desenvolveu ampla e efetiva assistência aos

---

<sup>70</sup> “Os Postos Agropecuários foram instituídos pela Portaria ministerial de nº118, de 05 de março de 1947, e destinavam-se a auxiliar diretamente os lavradores e criadores, melhorando e defendendo sua produção. Em alguns casos, se mostraram úteis e eficientes, em outros, faliram de maneira lamentável. Essa falência, contudo, não corre por conta do estabelecimento e sim pela não observância dos pontos básicos em que se deve apoiar tecnicamente. A escolha da sede foi quase sempre feita por legisladores, ou autoridades administrativas regionais com objetivos eleitorais, seguida de agravante de os técnicos do Ministério da Agricultura aceitarem os termos, frequentemente imprestáveis que lhes eram indicados pelos políticos locais. (RMA, 1951, p. 88).

lavradores e criadores nacionais. A Divisão do Fomento da Produção Vegetal do Ministério da Agricultura instalava e controlava os diversos Postos, que foram distribuídos de acordo com as necessidades geoeconômicas de cada Estado. Os dirigentes e técnicos da referida Divisão supervisionavam os trabalhos, segundo o aproveitamento máximo de todas as atividades rurais, de acordo com a peculiaridade de cada região e suas necessidades econômicas.

Os Postos Agropecuários auxiliavam diretamente os lavradores e criadores, colocando-os ao alcance dos meios de aumentar, melhorar e defender as suas produções. Os meios empregados seriam os seguintes: serviço de tratores e máquinas em geral para o preparo mecânico da terra (aradura, destoca, etc.), que pertencia aos agricultores da localidade; serviços de monta e inseminação artificial com reprodutores finos; combate a saúva e a outras pragas e doenças da lavoura; vacinação e combate à doença do gado; expurgo e armazenamento de acalentes para plantio; informações agrícolas orais e impressas em livros, folhetos, plantas e gráficos; conselhos individuais a lavradores e criadores; venda de máquinas, ferramentas agrícolas, arame, sementes, mudas, adubos, inseticidas e fungicidas; venda de reprodutores; e material veterinário.

Os técnicos do Ministério da Agricultura promoviam, no estabelecimento de campos de cooperação com particulares e fiscalização de lavouras, o encaminhamento de serviços da Engenharia Rural para a irrigação e drenagem contra a erosão, estimulando também a criação de cooperativas agropecuárias, Centros de Treinamento para os trabalhadores rurais e instalação de locais para exposição permanente ou reunião de lavradores e criadores.

No ano de 1949, foram instalados noventa e dois postos agropecuários no país<sup>71</sup>; destes, cinco no Ceará, nos seguintes municípios: Lavras da Mangabeira, Sobral, Russas, Quixeramobim e Baturité. Além de edifícios-sede, casas para a administração e outros serviços, os Postos Agropecuários dispunham de alojamentos especiais para trabalhadores, galpões para máquinas, veículos, oficinas, depósitos de inflamáveis, câmeras de expurgo, estábulos, cocheiras, abrigos para animais, parque e abrigos rústicos para suínos, banheiros, carrapaticidas, apriscos e abrigos para colmeia, oficinas, defesa sanitária vegetal, sementes, combate aos parasitas vegetais e às formigas, material de uso veterinário e zootécnico,

---

<sup>71</sup> Os Postos Agropecuários e os Colégios Agrícolas foram frutos dos acordos firmados entre os governos brasileiro e americano, materializado no "Plano Quadrienal do Ministério da Agricultura", contudo as ações desenvolvidas eram distintas. As escolas foram criadas tendo como objetivo formar "a força de trabalho", portanto, mais voltado ao ensino, já os postos destinavam-se a auxiliar diretamente os lavradores e criadores.

material de inseminação artificial, salas para exposições e reuniões. (D.O.U. 23/01/1951, p. 1129, Seção I).

Os Postos serviam de verdadeiras bases para operações objetivas nos setores agropecuários, que, dessa forma, recebia o fluxo constante e renovador dos processos da moderna técnica aplicada ao melhoramento dos rebanhos e das lavouras. Para a instalação do Posto Agropecuário e do Colégio Agrícola, Dr. Gustavo Augusto Lima, quando prefeito em segundo mandato eleito no pleito municipal de 7.12.1947, para o período de 1948 a 1951, adquiriu os terrenos através da Lei municipal nº. 32 de 11 de dezembro de 1950. O Posto de Lavras ficava às margens do Rio Salgado, a um quilometro e meio da cidade, no sítio Volta e o Colégio Agrícola a três quilômetros da cidade, no sítio Pereiros. Era uma exigência da política do período que estes estabelecimentos deveriam estar situados na zona rural, porém próximos às áreas urbanas.

Em 05 de agosto de 1981, o Secretário Geral do Ministério da Agricultura, no uso das atribuições que lhe foram subdelegadas pela Portaria Ministerial nº 9 255, de 14/08/80, e tendo em vista o disposto nos Decretos nº 66.329, de 16/03/70 e 83.937, de 06/09/79, resolveu autorizar cessão gratuita, pelo prazo de vinte anos do Posto Agropecuária de Lavras, à Empresa de Pesquisa Agropecuária do Ceará (EPACE), no Estado do Ceará, condicionando sua utilização às estipulações do contrato a ser firmado e observado no que consta no Processo MA-01/2670181. Foi destinado ao Dr. Josberto Romero de Barros, Delegado Federal de Agricultura no Estado do Ceará, firmar o Contrato de Cessão Gratuita e subscrever o respectivo Termo de Entrega do Imóvel. (D.O.U, 10/08/1981, p.15049 – Seção I). Após vinte anos do comando pelo Estado, o posto foi totalmente abandonado pelo governo do Ceará, sendo suas terras invadidas e saqueadas.

Percebemos, dessa forma, que a cidade de Lavras já contava com um equipamento que reproduzia uma política do Governo Federal, fruto dos acordos firmados entre o Brasil e o USA, cunhada na teoria de desenvolvimento e nos princípios da modernização do campo. Portanto, a vinda de uma Escola Agrícola, seria mais um equipamento que daria suporte ao produtor rural.

Em 1954, é apresentado outro projeto de nº 4.939, de Paulo Sarazate ao Congresso Nacional, pedindo que fosse incorporada à Rede de Estabelecimentos de Ensino Agrícola Federal a Escola de Iniciação Agrícola de Lavras da Mangabeira, no Estado do Ceará. O congresso acata e decreta que:

Art 1º, a escola é incorporada à rede de estabelecimento de ensino agrícola federais, subordinada à SEAV, do Ministério da Agricultura, e transformada em Escola Agrícola do Ceará, a Escola de Iniciação Agrícola de Lavras da Mangabeira, naquele Estado; Art 2º, Os servidores admitidos até 31 de outubro de 1954 passarão a integrar os quadros do Ministério da Agricultura; Art 3º, o Ministério da Agricultura promoverá junto ao governo do Estado do Ceará, para a cessão definitiva a União dos bens e direitos decorrentes dos acordos firmados com aquele Estado em 20 de julho de 1948, para a instalação da aludida escola; Art 4ª, Esta lei entrará em vigor da data de publicação, revogadas as disposições em contrário. (BRASIL, D.O.U, 1954).

Como justificativa para a migração da Escola da esfera estadual para a esfera federal, foi utilizado o argumento de que as Escolas Agrotécnicas eram as que se destinavam a dar um ou mais cursos agrícolas técnicos e que, portanto, poderiam ainda ministrar cursos de continuação, assim como cursos de aperfeiçoamento, salvo os destinados aos professores ou à administração, os quais só poderiam ser ministrados em Escolas Agrotécnicas. Na época, existiam quatorze escolas desses tipos nos seguintes Estados: Amazonas (01), Pará (01), Paraíba (01), Pernambuco (01), Alagoas (01), Sergipe (01), Bahia (01), Rio de Janeiro (02), Minas Gerais (02), Mato Grosso (01), Goiás (01), Rio Grande do Sul (01). O Ceará era um dos poucos estados que ainda não possuía escola federal pertencente à Rede de Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário.

A ausência de uma instituição de ensino agrícola técnico impossibilitava que os jovens que estudavam e concluíam seus estudos na Escola de Iniciação Agrícola de Lavras, que funcionava a contento, dessem continuidade a sua escolaridade. Por serem alunos de origem pobre, o deslocamento de Lavras para os Estados da Paraíba e Pernambuco era inviável em função dos custos.

Assim sendo, a transformação da Escola de Iniciação Agrícola de Lavras da Mangabeira em Escola Agrícola e sua consequente federalização respondiam aos interesses da União e do Estado do Ceará, haja vista ser uma escola dispendiosa, na qual suas atividades necessitavam de investimentos e que no Ceará, periodicamente, havia secas que impediam grandes safras, comprometendo a arrecadação dos impostos para os altos investimentos. Assinavam esse projeto como representantes políticos, Paulo Sarazate, Menezes Pimentel, Leão Sampaio e Antonio Horácio. (BRASIL, D.O.U, 13/11/1954 – Seção, P. 7565).

O ex-diretor da Escola Agrícola de Lavras, Dr. José Gomes de Holanda, em entrevista concedida, afirmou que o Dr. Gustavo Augusto Lima, Diretor da Escola de Iniciação de Lavras era incansável na luta por esta transformação.

“O Dr. Gustavo como era agrônomo, dava a ele poder para pleitear essa mudança para a esfera federal, já que era uma exigência que o diretor da escola fosse

agrônomo, talvez se ele não fosse, teria sido mais difícil”. Tinha um potencial muito forte, era um homem estudioso, tinha sido prefeito, teve todo um interesse dele. Por conhecer como era uma escola agrícola, já que era agrônomo, fazia toda a diferença. Pertencia a uma família de políticos influentes no Ceará, a família Augusto. O pai de Dr. Gustavo foi deputado estadual, foi uma família que deu destaque ao município de Lavras, isso fazia com que ele gozasse de prestígio político, então um município que por conta da política, foi contemplado com a vinda da escola, e a federalização podemos dizer também que sem o empenho dele, teria sido difícil.

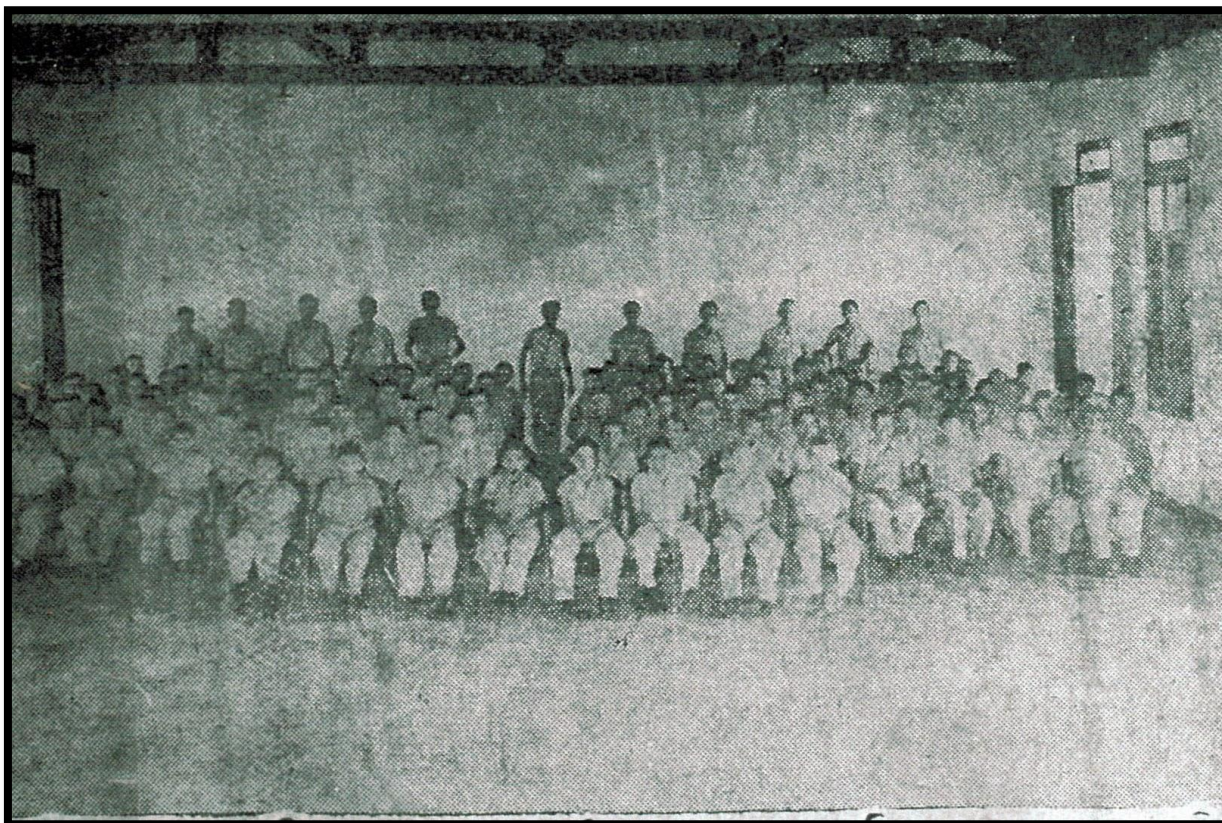
No entanto, a questão política sozinha não seria suficiente, pois a situação econômica que assolava o país fez com que houvesse um retardo nessa transferência. O Ceará, como a União, também padecia de falta de recursos financeiros. Em 27 de outubro de 1954, o Diretor da referida escola recebeu uma circular do Ministério da Agricultura – SEAV, nº 5.475/54, assinado por Newton Belleza, superintendente da SEAV, em que alertava sobre a grave crise econômica nacional, e recomendava o empenho máximo no sentido de contenção de despesas, como um dos meios aconselháveis para se conseguir o equilíbrio orçamentário. Ele pediu redução dos gastos comuns e proibia serviços novos, ficando apenas em andamento as obras já iniciadas, apelando, inclusive, para o patriotismo, para que fossem suspensas as despesas adiáveis.

Nessa época, a Escola de Iniciação Agrícola de Lavras da Mangabeira trabalhava com o curso de iniciação Agrícola, destinado ao Ensino Elementar de 1º e 2º anos do primeiro ciclo de Ensino Agrícola (correspondente à fase inicial do curso primário regular); e o Curso de Mestria, compreendendo o 3º e 4º anos do primeiro ciclo (correspondente à fase final do curso primário regular). O Curso de Mestria agrícola inicialmente apresentava uma matrícula que variava entre 120 a 150 alunos, sendo totalmente bancado por recursos públicos, provendo direito a alimentação, calçados, vestuário e assistência médica odontológica.

As aulas eram ministradas diariamente divididas em dois grupos, a saber: Cultura Geral, Português, Matemática, Francês, Ciências, Geografia e História; Cultura Técnica – Agricultura, Criação de animais domésticos e Desenho. Vale salientar que os alunos recebiam ainda aulas práticas de agricultura, zootecnia, ferraria, selaria e carpintaria. No período de 1954 a 1958, saíram quatro turmas de “operários agrícolas qualificados”, constituídas cada uma de 122 concludentes.

Estes estabelecimentos de ensino agrícola estavam sujeitos à fiscalização pelo governo federal e estadual. A Escola de Iniciação Agrícola de Lavras recebia anualmente várias visitas do Dr. Astolfo Ribeiro Pinto Bandeira, fiscal das Escolas agrícolas do Ceará e ex-diretor da “Escola Agrotécnica Vital de Negreiros”, de Bananeiras, na Paraíba.

Figura 10 – alunos do curso de Iniciação Agrícola da Escola de Iniciação Agrícola de Lavras da Mangabeira, 1954.



FONTE: **Jornal Gazeta de Notícias** “Ceará na primeira linha do ensino agrícola do Brasil” Segundo caderno. Fortaleza, 10 de julho de 1959.

A Escola de Iniciação Agrícola de Lavras, localizada a três quilômetros da cidade, estava situada em um terreno de 351 hectares de área, sendo 200 hectares para o campo de pastagens, cereais e cultura do algodão. O edifício principal (fachada central da escola) mede 92 metros de frente por 48 metros de fundo. Internamente, há diversas divisões de espaço, como: dormitórios (hoje transformados em Laboratórios), permanecendo apenas um dos dois que foram construídos em 1959, pela construtora Andes Ltda. Possui ainda gabinete médico e dentário, cozinha, biblioteca, secretaria, diretoria, sala de professores, banheiros individuais e bebedouros. Fazia parte da estrutura da escola outras edificações que ficavam próximo ao prédio central: Residência para diretor, casa residência para agrônomo auxiliar, residência para auxiliar de campo, estábulo para 24 bovinos, apiário, aviário, galpão de máquinas, pocilgas, caixa d’água, casa de forças e casa para abrigar a bomba de instalação destinada à elevação.

Abaixo, temos uma fotografia que nos mostra a cerimônia de compra do terreno de Anselmo Teixeira Férrer para a instalação da Escola Agrícola. Estavam presentes nesta cerimônia as principais lideranças políticas de Lavras da época: Dr. Joca, Dr. Luiz Augusto,

Hilda Augusto, Dr. Gustavo Augusto Lima ao centro da fotografia, assinando a escritura pública de compra e venda do terreno, Cel. Raimundo Augusto, Dr. Aloísio Teixeira Férrer, Anselmo Teixeira Férrer e Tenente Raimundinho.

Figura 11 – Foto do momento da assinatura da compra do terreno para a instalação da Escola de Iniciação Agrícola de Lavras da Mangabeira.



FONTE: Arquivo pessoal de Cristina Couto.

Em 1958, o Departamento de Divisão de Obras do Ministério da Agricultura lançou o Edital de nº 3.58 publicado no D.O.U de 26 de maio de 1958, e no mês de julho do mesmo ano, foi lançado, no D.O U de 18 de julho, a ata da Comissão de Concorrência Pública para execução das obras de construção de dois alojamentos para 58 alunos, nas Escolas da Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário, conforme localidades e quantidades especificadas. Foram classificados dois grupos para receberem as obras: um grupo A outro B, tendo o Ceará sido classificado no grupo B, em que seriam destinados dois alojamentos para as unidades de ensino, Escola Agrotécnica de Crato, Escola de Iniciação Agrícola de Lavras da Mangabeira e Escola de Iniciação de Pacatuba.

A execução da obra dos dois alojamentos da Escola de Iniciação Agrícola de Lavras da Mangabeira ficou a cargo das construtoras Pazito & Cia Ltda e Andes Ltda, ambas recebendo as quantias de Cr\$ 6.571.000,00 (Seis milhões, quinhentos e setenta e um mil

cruzeiros), e Cr\$ 6.529.186,40 (Seis milhões, quinhentos e vinte e nove mil, cento e oitenta e seis cruzeiros e quarenta centavos), respectivamente. No Ceará, apenas as Escolas de Pacatuba e Lavras da Mangabeira possuíam a mesma estrutura arquitetônica.

Os dois pavilhões de alojamentos foram construídos em frente ao antigo prédio central da Escola, a uma distância de aproximadamente 40 metros. Das salas de aula do fundo do prédio central e da cozinha era possível ter uma visão privilegiada dos dois prédios. Cada pavilhão do alojamento ocupava uma área de 700m<sup>2</sup> e tinha como divisões internas o hall, o apartamento do guarda de alunos, seis dormitórios-apartamentos de 60m<sup>2</sup>, um corredor de circulação e um conjunto de sanitários e banheiros coletivos. A imagem que se segue apresenta o pavilhão que ficava à esquerda do prédio central, no ano de 1960.

Figura 12 - Foto do Pavilhão de alojamento em 1960.



FONTE: Acervo do Colégio Agrícola de Lavras da Mangabeira, depositado no Arquivo central da SEDUC-CE.

Cada pavilhão foi construído para receber um total de 58 internos, divididos nos “apartamentos” ou quartos. Os armários ficavam dentro do “quarto”. A construção dos novos alojamentos, denominados “dormitórios-apartamentos”, trazia como novidade, além da divisão dos internos em quartos, a disposição de um quarto para o guarda de alunos.

O estilo dos alojamentos pode ter sido mais uma influência norte-americana, uma vez que o governo norte-americano passou a assessorar o Brasil em assuntos educacionais que contemplava da estrutura física das escolas aos currículos e projetos de extensão a serem



desenvolvidos. A partir da década de 40 do século XX, todas as reformas administrativas que as escolas sofreram foram resultantes de projetos, nos quais o Ministério da Agricultura e o Ministério da Educação foram assessorados por técnicos norte-americanos (NASCIMENTO, J. 2004, p.99).

Nesse período, o corpo docente composto por profissionais liberais e bacharéis, contava com nomes expressivos da educação local. Configuram-se como quadro inicial de professores os seguintes nomes: Dr. Gustavo Augusto Lima, Dr. Luis Augusto Lima, Dr. Luis Pires Maia, Padre Alzir Sampaio, Prof. Marcondes Costa Pinheiro, Prof. Sérgio Ribeiro Matos, Professoras Stela Filgueiras Sampaio, Maria Lima Machado, Maria Prisce Bezerra Maia, Anita Lima Machado, Naile Ferrer de Almeida, Maria do Rosário Mota, Ivone de Macêdo Lima, Lucemy de Sousa Ferrer, Lucy de Sousa Ferrer e Selma Sampaio Ribeiro. Contudo, havia outras especialidades liberais, tais como: médicos, dentistas, contabilistas, que integravam o corpo de profissionais da escola.

O artigo 63<sup>72</sup> da Lei Orgânica do Ensino Agrícola disciplinava sobre a constituição do corpo docente das instituições de ensino agrícola. Na Escola Agrícola de Lavras, os professores eram horistas, isto é, contratados somente para prestar serviços sem constituírem vínculo efetivo. Entre 1954 e 1963, a escola contratou professores para ministrarem as aulas de Cultura Geral, enquanto que as disciplinas da área técnica eram ministradas pelo diretor, Dr. Gustavo Augusto Lima, que tinha formação em agronomia.

A Portaria nº 620, de 15 de junho de 1959, do Ministro de Estados dos Negócios da Agricultura, publicada no Diário Oficial da União em 18 de junho de 1959, refere-se ao valor da hora/aula dos professores com salário abaixo do proposto na referida Portaria. Os professores que ministravam aulas nos Cursos Agrícolas Técnicos recebiam Cr\$ 150,00 (cento e cinquenta cruzeiros) por hora/aula, enquanto os docentes dos Cursos de Iniciação Agrícola, Mestre Agrícola e Magistério de Economia Rural Doméstica recebiam Cr\$ 130,00 (cento e trinta cruzeiros) por hora/aula.

Outra Portaria de nº 377, da SEAV, do dia 20 de abril de 1960, mas publicada no Diário Oficial da União em 10 de maio de 1960, instruía sobre os honorários dos professores.

---

<sup>72</sup> **Art. 63.** A constituição do corpo docente far-se-á com observância dos seguintes preceitos:

1. Deverão os professores das disciplinas de cultura geral e de cultura técnica e os das práticas educativas e bem assim os orientadores receber conveniente formação em cursos apropriados.
2. O provimento em caráter efetivo dos professores e dos orientadores dos estabelecimentos de ensino agrícola federais ou equiparados dependerá da prestação de concurso.
3. Dos candidatos ao exercício das funções de professor ou de orientador nos estabelecimentos de ensino agrícola reconhecidos exigirá-se-á prévia inscrição no competente registro do Ministério da Agricultura.

- 1) Enquanto os estabelecimentos subordinados à Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário não dispuserem em seu quadro de magistério, de pessoal suficiente para atender às exigências impostas pela Lei Orgânica do Ensino Agrícola, as diversas disciplinas poderão ser lecionadas por professores credenciados, solicitados a lecionar mediante pagamento por hora ou trabalho escolar.
- 2) A solicitação a que se refere o número anterior será feita pelo diretor da Escola e submetida à homologação da Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário.
- 3) Os professores credenciados perceberão honorários por hora de aula ou de trabalho escolar, a razão de Cr\$ 180,00 (cento e oitenta cruzeiros) nos Cursos Agrícolas Técnicos e à de Cr\$ 150,00 (cento e cinquenta cruzeiros) nos cursos de Iniciação Agrícola, de Mestria Agrícola e de Magistério de Economia Doméstica, não podendo entretanto, a despesa ultrapassar o limite de crédito respectivo.
- 4) Os professores de que trata a presente portaria não serão vinculados ao serviço público para qualquer efeito, conforme as instruções vigentes.(D.O.U, 1960).

Embora os professores fossem contratados e recebessem por hora/aula, os livros de pontos dos funcionários da escola e os documentos a que tivemos acesso não mencionam o valor de cada aula trabalhada. Vale ressaltar que o valor total empenhado para pagamento dos honorários dos docentes incluía outras despesas (serviços culturais, educativos e honorários). Também não há registro do número de aulas ministradas por cada professor, o que dificulta a conclusão a respeito do valor mensalmente pago a cada docente.

Em 1959, a Escola de Iniciação Agrícola de Lavras da Mangabeira é transformada em Escola Agrotécnica, passando a funcionar com os cursos de Iniciação Agrícola, Mestria Agrícola e Técnico Agrícola. Esse resultado era decorrente de uma luta que vinha em curso desde 1955, como já mencionamos aqui nesta tese. Foi graças ao projeto do Deputado Dr. José Martins Rodrigues, que se encontrava no Congresso Nacional, aguardando o parecer do Ministério da Agricultura – SEAV para sua aprovação. Antes da aprovação já era expresso pelo então chefe do S.A.E, Roberto Cardoso em correspondência emitida ao Diretor da Escola, o desejo de que a Escola de Lavras fosse federalizada e transformada em Escola Agrotécnica.

Abaixo, temos um registro fotográfico que foi publicado no jornal *Gazeta de Notícias* no ano de 1959, em que se tem a imagem de alguns professores e funcionários que integravam o corpo de profissionais do Colégio Agrícola de Lavras da Mangabeira, no início de suas atividades em 1954. Nessa fotografia, estão: Dr. Gustavo Augusto Lima, diretor da Escola, Dr. Luiz Augusto, médico da Escola, José Moreira Lima, contador da Escola, Joisa Correia e as professoras, Marilê Ferro de Almeida, Dona Ivone Macêdo, Lucemy de Sousa Férrer, Lucy de Sousa Férrer e Teca Sampaio, sobrinha do Padre Alzir Sampaio.

Figura 13 – Primeiros funcionários da Escola de Iniciação Agrícola de Lavras da Mangabeira, 1954.



FONTE: **Jornal Gazeta de Notícias** “Ceará na primeira linha do ensino agrícola do Brasil” - Segundo caderno. Fortaleza, 10 de julho de 1959.

Na correspondência oficial, SEAV nº 3755/55, o chefe da S.A.E encaminhou ao Diretor da Escola de Iniciação Agrícola de Lavras da Mangabeira, Dr. Gustavo Augusto Lima, o pedido de que fosse aguardada a aprovação do referido projeto para que fosse possível aos alunos concludentes da primeira turma do Curso de Iniciação Agrícola continuarem seus estudos no mesmo estabelecimento. Caso não fosse aprovado, seriam disponibilizadas vagas em qualquer Escola Agrícola da região Nordeste que se encontrasse mais próxima a Lavras da Mangabeira. Entretanto, mesmo sem um parecer oficial ao projeto do Deputado José Martins Rodrigues, o Sr. Roberval Cardoso autorizou a realização, na Escola de Lavras, do exame vestibular para o Curso de Mestria Agrícola, a partir do qual, caso o projeto não fosse aprovado, os alunos selecionados poderiam escolher estudar em qualquer estabelecimento de ensino agrícola.

O deputado, vislumbrando a possibilidade da referida transformação, apresentou emenda ao orçamento da União para o ano de 1959, equiparando a verba prevista para o nível Agrotécnico. Em 22 de junho de 1959, foi publicado no DOU o termo aditivo celebrado em 11 de dezembro de 1958, registrado no Tribunal de Contas em sessão de 23/12/58, entre o Governo da União e o Estado do Ceará.

Em dezessete dias do mês de julho de 1959, estiveram presentes na Secretaria de Estado dos Negócios da Agricultura, o respectivo Ministro da Agricultura, Sr. Mario

Meneghetti, por parte do Governo da União e o Senhor Senador Francisco de Meneses Pimentel, devidamente autorizado a representar o Governo do Estado do Ceará. Nesta ocasião, foi celebrado o acordo em termo aditivo, modificando as cláusulas primeira, sétima, oitava e décima terceira do acordo de 1958, que passaram a ter nova redação. Na cláusula primeira, estava a referência à denominação que receberia a Escola de Iniciação Agrícola de Lavras, agora transformada em Escola Agrotécnica. CLÁUSULA PRIMEIRA – O Governo da União com colaboração do Governo do Estado do Ceará instalará no município de Lavras da Mangabeira uma Escola Agrotécnica que será denominada de Escola Agrotécnica de Lavras da Mangabeira.

Abordaremos no tópico seguinte as reverberações na Escola Agrícola de Lavras, tomando como marco de um novo tempo a elevação à categoria de Escola Agrotécnica. Os novos cursos e currículos, a mudança de direção, a demanda de matrícula e o impacto na gestão provocado por essas mudanças, se deram em meio a intrigas e conflitos intramuros da escola por espaço de poder.

### **3.3 – A Escola Agrotécnica de Lavras da Mangabeira (1960 -1967)**

A mudança assinalada tornou possível à Escola oferecer os cursos de Iniciação Agrícola, Mestria Agrícola e Técnico Agrícola. Assim, de 1960, época do início das atividades como Escola Agrotécnica, sob tutela do Ministério da Agricultura, até a transferência desta Escola para o Ministério da Educação, em 1967, a Escola Agrotécnica de Lavras teve o seu melhor momento como instituição formadora de jovens para o trabalho.

Em 1963, quando o Diretor Dr. Gustavo Augusto Lima se afasta para concorrer a uma vaga de Deputado Estadual, tivemos uma transição da gestão da Escola; em seu lugar assume o Dr. Pires Alves Maia. Podemos considerar como um marco esta passagem de comando na direção da escola, por apontar novos rumos que esta tomaria. O período em que Dr. Pires Maia esteve à frente da Direção da Escola, de 1963 até 1971, foi considerado por alguns dos entrevistados como sendo um período de avanços, mas também marcado por lutas políticas e administrativas, que impactavam a escola e seu aspecto formador. Vejamos o que disse a professora P1<sup>73</sup>,

Dr. Maia colocou um agrônomo, dois técnicos na docência, a veterinária ficou com professor Marcondes. Ele deu impulso na qualidade do curso e na disciplina, foi

---

<sup>73</sup> Os nomes dos sujeitos que concederam entrevistas, serão ao longo deste trabalho de Tese, mencionados por meio de siglas e nomes fictícios, a fim de seja preservado o anonimato.

mais honesto no agir e no tratar, porem desagradou a muita gente. Temos relatos de embates sérios entre funcionários, professores e o Dr. Maia, a bem da verdade, colocou o povo para trabalhar, muitos não trabalhavam. Era um homem sério, comprometido, não tinha partido político nem pretensão a cargo político. Foi com Dr. Maia, o maior período de progresso dessa escola, ele inovou em tudo, apesar de estarmos vivendo em uma ditadura.

Em 1960, entrou em funcionamento a primeira turma de Iniciação Agrícola que deveria começar com o Curso de Mestria Agrícola, nos moldes previstos na Lei de Criação da Instituição, conforme registro do D.O.U e assentado do livro de alunos da Escola Agrotécnica de Lavras da Mangabeira. Após a promulgação da LDB nº 4024 /61, a qual previa no artigo 44 que “o ensino secundário admite variedade de currículos, segundo as matérias optativas que forem preferidas pelos estabelecimentos”, destacou-se, no primeiro parágrafo, que “o ciclo ginásial terá a duração de quatro séries anuais e o colegial, de três no mínimo”.

A divisão do ensino agrícola dar-se-ia em duas categorias ou ciclos. No primeiro, teríamos dois cursos: um Curso de Iniciação Agrícola e outro de Mestria Agrícola. O curso de Iniciação Agrícola seria voltado para a preparação profissional necessária à execução do trabalho de operário agrícola qualificado; e o curso de Mestria Agrícola, para a preparação profissional necessária ao exercício do trabalho de mestre agrícola. O segundo ciclo, compreenderia duas modalidades de cursos de formação: os cursos agrícolas técnicos e os cursos agrícolas pedagógicos. Na Escola Agrotécnica de Lavras da Mangabeira, tivemos os cursos do primeiro ciclo e do segundo ciclo, exceto os cursos pedagógicos. Ainda na referida Escola, conforme os registros documentais encontrados, há menção ao início do Curso de Mestria Agrícola no ano 1960, e o curso ginásial completo,<sup>74</sup> a partir de 1963. Portanto, como ocorre em momento anterior ao da instalação da Lei Orgânica para o Ensino Agrícola, que foi de 1961. No entanto, na documentação da escola que se encontra depositada no Arquivo Geral da SEDUC-CE, não encontramos os registros de matrículas de alunos referentes aos anos de 1963 e 1964.

É válido mencionar que a Constituição de 1946, no seu art. 5º (inciso XV, alínea d, do cap. I), definiu como competência da União legislar sobre as Diretrizes e Bases da Educação nacional. Assim, ocorreu a discussão e a elaboração da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), aprovada somente em 1961. Durante esse período, a legislação que direcionou a educação foi elaborada no período anterior (1942-1946). Portanto, a Escola Agrotécnica de Lavras da Mangabeira, seguiu as normas referentes a esse período da educação brasileira até 1963, ano em que passou a oferecer o curso ginásial completo, como

---

<sup>74</sup> § 1º O ciclo ginásial terá a duração de quatro séries anuais (Capítulo II LDB de 1961). § 1º O ciclo ginásial terá a duração de quatro séries anuais (Capítulo II LDB de 1961).

previa a LDB nº 4024/61. Logo mais, apresentamos o quadro 11 com as matrículas nos cursos de Iniciação Agrícola, Mestria Agrícola e Ginásial Agrícola, do Colégio Agrícola de Lavras da Mangabeira, no período de 1960 a 1969.

Identificamos que não havia a presença de mulheres nesse período. Com a divisão em ciclos, os cursos atenderiam as demandas que exigiam habilidades e técnicas diferenciadas, revelando tanto um propósito de diferenciação de níveis claramente explicitado, quanto das habilidades requeridas.

Aqui ficam evidenciado quais cursos seriam para meninos e quais seriam para meninas. O art. nº 9º, da Lei 9.613, de 20 de agosto de 1946 diz que:

“o segundo ciclo do ensino agrícola compreenderá duas modalidades de cursos de formação; os cursos agrícolas técnicos e os cursos agrícolas pedagógicos”, os cursos agrícolas técnicos, cada qual com a duração de três anos, destinados ao ensino de técnicos “próprios ao exercício de funções de caráter especial na agricultura e os Cursos Agrícolas Pedagógicos – voltados à formação de pessoal docente para o ensino de disciplinas peculiares ao ensino agrícola ou de pessoal administrativo do ensino agrícola.”

Atentos a essa diferenciação de áreas da grade curricular, encontramos, na relação de conteúdos ofertados, os que se aproximam das habilidades e técnicas diferenciadas requeridas, quando pensada a questão da ocupação de tais cursos sob o ângulo de gênero. Nesse sentido, para as mulheres havia a oferta dos Cursos de Magistério de Economia Rural Doméstica, Curso de Didática de Ensino Agrícola e o Curso Administração de Ensino Agrícola. Aos homens eram oferecidos os cursos de Agricultura, Horticultura, Zootecnia, Práticas Veterinárias, Indústrias Agrícolas, Laticínios e Mecânica Agrícola. Embora não tenha sido expressado textualmente, encontramos depois evidenciado que estes seriam cursos voltados para homens ou para mulheres, ainda que o texto utilize o gênero no masculino, a exemplo das expressões do tipo “o aluno, o interessado”, não fazendo referência ao gênero feminino, ou seja: a aluna, a interessada.

A Lei Orgânica do Ensino Agrícola de nº 9.613, de 20 de agosto de 1946, no seu TÍTULO V – detalha o que ela chama de “ações e especificidades”, sob o tópico “DO ENSINO AGRÍCOLA FEMININO”. Apesar de indicar que o ingresso nos cursos agrícolas seria igual para homens e mulheres, no art. 52 – que trata das prescrições que serão observadas – fica patente a diferenciação de tratamento entre os gêneros. A recomendação principal é que os cursos do ensino agrícola para mulheres sejam dados em estabelecimentos de ensino de exclusiva frequência feminina, sendo permitido apenas trabalhos que não lhes tragam prejuízo e que, portanto, deverão lhes ser adequados. A adequação como menciona a

referida Lei, faz alusão à natureza da personalidade feminina e ao seu papel na vida do lar. Abre assim o espaço privado, o lugar para onde as mulheres são remetidas quando se pensa o destino de sua formação.

A oferta de educação agrícola que se apresentava supostamente igual para homens e mulheres, na prática, não se efetivava, haja vista que em seus objetivos, de acordo com o ideário social, o estudo da área não devia fatigar o sexo feminino, nem se tornar um risco a uma personalidade considerada delicada. Aquela, seria uma forma de dizer que o lar era o lugar mais adequado à mulher na vida social. Portanto, vamos encontrar recomendações e observações que expressam o que deveria ser ensinado à mulher.

Quadro 08 - Matrículas nos cursos de Mestria Agrícola, Iniciação Agrícola, Ginásial e Técnico em Agropecuária no Colégio Agrícola de Lavras da Mangabeira –CE no período de 1960 a 1969.

ANO	Mestria Agrícola				Iniciação Agrícola		Curso Ginásial Agrícola							
	1º ano		2º ano				1ª ano		2º ano		3º ano		4º ano	
	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M
1960	89	-	-	-	174	-	-	-	-	-	-	-	-	-
1961	33	-	35	-	166	-	-	-	-	-	-	-	-	-
1962	-	-	-	-	144	-	-	-	-	-	-	-	-	-
1965	-	-	-	-	-	-	17	-	27	-	36	-	29	-
1966	-	-	-	-	-	-	81	-	73	-	54	-	40	-
1967	-	-	-	-	-	-	43	-	95	-	56	-	43	-
1968	-	-	-	-	-	-	46	-	52	-	72	-	70	-
1969	-	-	-	-	-	-	44	-	43	-	52	-	58	-
1970											39	-	30	
soma	122	-	35	-	334	-	231	-	290	-	309	-	270	-

FONTE: Documentação escolar - Secretaria de Educação do Estado do Ceará – SEDUC-CE – Arquivo Geral. Elaborado pelo autor.

Além dos cursos de continuação para mulheres que trabalhavam na agricultura, é destinado dar-lhes sumário ensino de um ofício agrícola. Os estabelecimentos de ensino agrícola estariam obrigados a ministrar às mulheres que trabalhavam nas lides do lar cursos de continuação de Economia Rural Doméstica para ensino rápido e prático dos comuns misteres da vida doméstica rural.

Quando me refiro à adequação ao feminino, parto do ponto que considera que para as mulheres as atividades que requerem menos esforços físicos e mais delicadeza, se apresentavam mais favoráveis. Os cursos de Magistério de Economia Rural Doméstica, de Didática de Ensino Agrícola, de Administração de Ensino Agrícola, evidenciam que todos com uma carga horária menor, com duração de um ano, e voltados para ocupações domésticas, são entendidos como os mais adequados às mulheres.

Abaixo, figura 14, um registro de um momento de aprendizagem das alunas do curso de extensão de Economia Doméstica, que foi ministrado no Colégio Agrícola de Lavras da Mangabeira. Observamos na foto as alunas sorridentes, exibindo pratos de culinária, parte das atividades desenvolvidas pelas alunas. A coordenação desse curso ficava a cargo da esposa do diretor da escola, a senhora Laura Monteiro Augusto.

Figura 14 - Alunas do curso de “Economia Domestica do Colégio Agrícola de Lavras”.



FONTE: Arquivo pessoal de Cristina Couto.

Para Barreto (1981, p. 221), a diferença de natureza biológica entre os sexos era, no ensino elementar, claramente percebida no currículo dos cursos oferecidos aos meninos, ao passo que, para as meninas prevaleciam trabalhos manuais e domésticos. As explicações para essa diferenciação foram dadas, tomando como parâmetro o caráter orgânico e, posteriormente, as aptidões físicas e genéticas inatas dos indivíduos.

O Colégio Agrícola de Lavras da Mangabeira assim como outros estabelecimentos de ensino agrícola existentes no Brasil à época estruturaram seus currículos a partir da Lei Orgânica do Ensino Agrícola, já referida aqui. Assim, houve cursos que eram voltados para meninos e cursos para meninas, ambos com currículos e finalidades diferentes. Os cursos de Iniciação Agrícola, Mestria Agrícola, Técnico, Ginásial e Colegial, compreendidos de 1955 a 1971, no Colégio Agrícola de Lavras da Mangabeira – CALMA,



não apresentam matrículas do sexo feminino. Por isso, encontraremos registros de mulheres apenas no Curso de Extensão de Economia Rural Doméstica.

Quanto ao currículo trabalhado na escola, encontramos, nos documentos consultados, um ofício encaminhado pelo Ministério da Agricultura ao Diretor da Escola de Lavras, que apresentava em anexo os Programas de Cultura Geral que deveriam ser ministrados nos cursos de Iniciação Agrícola, Mestria Agrícola e Técnicos Agrícolas, e que eram os mesmos previstos pelo Decreto n. 38.042, de 26 de março de 1955, aprovado pela Portaria Ministerial n.354, de 26 de março de 1956, de acordo com os termos do Processo SEAV-3966/56.

Segundo Tomaz Tadeu da Silva (2007), uma definição de currículo não nos mostra o que é essencialmente o currículo, mas nos revela o que uma teoria pensa sobre ele. Portanto, em que teoria o currículo que viria a ser trabalhado nas escolas agrícolas, estava assentado? Pensar a teoria que daria base e fundamentação ao currículo nos colocou em questionamento sobre o que era pensado em relação à natureza humana, à natureza da aprendizagem, do conhecimento, da cultura e da sociedade. Esses elementos que fazem as teorias sobre currículo serem diferentes, nos colocou frente às seguintes perguntas: 1) Que tipo de pessoas queria formar? 2) Que tipo de conhecimento era importante, a partir do tipo de pessoa que consideram ideal? 3) Qual o tipo de ser humano desejável para um determinado tipo de sociedade?

Se essas perguntas são as que fazem as teorias se diferenciarem em “teorias tradicionais ou teorias críticas e pós-críticas do currículo”, percebemos que, segundo Tomaz Tadeu da Silva, as teorias tradicionais consideradas neutras, supostamente científicas e desinteressadas foram as que embasaram o currículo das escolas agrícolas, já que se concentravam mais em questões técnicas. Nesse sentido, o conhecimento a ser transmitido nas escolas agrícolas era, portanto, inquestionável e necessário para a aprendizagem desse novo trabalhador.

Nessa perspectiva, tivemos no Brasil, na década 1960, a implantação do Modelo Escola-Fazenda no ensino técnico agropecuário, em que os currículos oficiais trabalhados nestes estabelecimentos de ensino tinham um enfoque tecnicista, ancorados na necessidade de formar uma força de trabalho qualificada para o atendimento ao processo de industrialização em curso, tendo o mercado como balizador das políticas educacionais que estruturavam a educação brasileira, situação continuada nas décadas seguintes.

Segundo Ana Maria Dantas Soares (2013, p. 147):

“inspiração provinha das teorias de Ralf Tyler, autor do livro *Princípios Básicos de Currículo e Instrução* (1950), e que centra sua visão de currículo na predeterminação dos objetivos, na seleção e organização das experiências para refletir esses objetivos, seguidas de avaliações para verificar se os objetivos foram atingidos. Ele identifica princípios lógicos, com normas padronizadas, bem integradas ao paradigma da modernidade. Suas ideias são assumidas pelo movimento dos objetivos comportamentais (década de 1960), pelo movimento da educação baseada na competência (década de 1970) e pelo modelo de Madeleine Hunter (década de 1980)”.

De acordo com Doll (1997, p. 70, apud Soares, 2013), referindo-se a essas visões curriculares:

“Em todos eles o padrão é o mesmo: objetivos pré-estabelecidos, seleção e direcionamento de experiências, avaliação. Juntamente com o ordenamento linear desta sequência e sua separação dicotômica dos fins e dos meios, existe uma visão instrumentalista ou funcionalista da natureza da educação. (...) Numa sociedade industrial e capitalista, isso assumiu a forma de conseguir empregos”.

Essa visão padronizada de currículo comunga a ideia de organização com a gestão de trabalho, própria do modelo taylorista. Há toda uma administração burocrática do currículo, onde um gestor estuda, planeja, distribui, provê, ou seja, racionaliza o trabalho.<sup>75</sup> Os princípios de eficácia, controle, previsão, racionalidade e economia na adequação de meios a fins torna o currículo um instrumento reprodutor de uma concepção de formação ancorada, segundo Tyler (1972), na tecnocracia e evita a discussão filosófica, política e social sobre o currículo.

Outros teóricos ajudaram a construir as propostas curriculares das décadas de 1960 e 1970, Bloom e Skinner<sup>76</sup>, que reforçaram a visão tecnicista com um rol de objetivos instrucionais e comportamentais. Eficácia, eficiência e efetividade eram as noções predominantes à época, muito próximas dos princípios da Teoria do Capital Humano.

Identificamos uma alteração na matriz curricular quando comparamos os Cursos de Mestría Agrícola e o Curso Ginásial Agrícola Técnico, pois foi introduzido no currículo do terceiro e quarto ano as disciplinas de Ciências Biológicas, Inglês, Iniciação do Estudo da

<sup>75</sup> Cf. Sacristán, 1998, p. 45.

<sup>76</sup> A teoria de Skinner, em bases behavioristas, centra-se na afirmativa de que toda ação que produza satisfação tenderá a ser repetida e aprendida. A Instrução Programada é uma das aplicações de sua teoria. Bloom, por sua vez, com uma visão de Planejamento Sistemático do Ensino, centra sua contribuição na determinação de objetivos instrucionais e comportamentais, abrangendo os domínios: cognitivo, afetivo e psico-motor. Seus estudos originaram a Taxionomia dos Objetivos Educacionais, também denominada, Taxionomia de Bloom, largamente utilizada nessas duas décadas e ainda hoje apreciada por alguns educadores. ( SOARES, 2013).

Agricultura, Iniciação de Estudos de Zootecnia, Indústria, Comércio e Produtos agropecuários, Indústria Rural, Educação Artística e Programa Agrícola Orientado.

A escola, então, se tornou mais técnica, significando dizer que, a partir do currículo trabalhado dentro da escola, a formação dos alunos assumiu um caráter mais pragmático e, portanto, voltado para uma concepção produtivista com base no princípio do “aprender fazendo”. O que se viu na escola foi o desenvolvimento de uma prática pedagógica voltada para a formação de força de trabalho, visando atender uma demanda de mercado, que requeria um profissional mais “qualificado” para atuar no campo. Essa visão viria a fundamentar o direcionamento escolar. A relação sistema produtivo com o sistema educativo, fundou-se visando responder às demandas do primeiro. Isso impediu que se pensasse o currículo “como cultura, como um espaço crítico e como uma prática social concreta, uma vez que a neutralidade e a objetividade que lhe são demandadas e a forma homogênea de sua aplicação a grupos diferentes, inviabilizou essa compreensão”. (SOARES, 2013).

Era necessário formar a população jovem em idade escolar do Ceará não apenas para saber ler e escrever, era preciso formar homens práticos por meio de uma sistemática educação de instrução e de propaganda que produzisse uma mentalidade agrícola indispensável ao progresso material que o Brasil e o Ceará aspiravam.

Esse enfoque tecnicista foi o que se materializou na Escola Agrícola de Lavras da Mangabeira. Para a professora P2, o currículo era bom, assim definia, e quando perguntada sobre o acompanhamento dos alunos em relação às aulas tanto teóricas como práticas, a expressão e a fala da professora eram de concordância. Vejamos o que ela nos relatou:

[...] Os nossos alunos aprendiam de verdade, tanto as aulas teóricas como as práticas no campo, o chamado PAO, dava aos alunos, todas as informações que necessitavam para fazer uma horta, arar uma terra, castrar um bicho. Os alunos passavam por todos os setores, a escala era montada de uma forma que todos tinham oportunidades de aprenderem tudo dentro da escola, das atividades do campo a arrumar o dormitório, lavar banheiro e etc. Além dos professores os alunos tinham excelentes monitores que não eram professores e mesmo sem ter formação adequada, sabiam muito e se preocupavam com os alunos, não ensinava na teoria, mas na prática. [...] tudo era avaliado. Quando o aluno era suspenso em virtude de mau comportamento, não tinha moleza; ele não ficava em casa, a punição era ir para o campo manhã e tarde – tempo integral. Tinha os professores do campo. Isso era trabalhado dessa forma para que o aluno, quando fosse para a EMATERCE, DNCOS, ANCAR, enfim, fosse trabalhar a agricultura, soubesse o que estava fazendo. Não quero dizer também que era perfeito, existiam falhas, nem todos gostavam do campo e isso atrapalhava, mas aqueles que queriam aprender tinham a e lhes era dados oportunidade.

Nos quadros n.12 e n.13, adiante, apontamos as matrizes curriculares que foram trabalhadas no Colégio Agrícola de Lavras, nos cursos de Mestria Agrícola de 1960 a 1962, e no curso Ginásial Agrícola até 1969.

Quadro 09 - Currículo do curso de Mestria agrícola em 1960 e 1962 – 1ª ano.

<b>Curso de Mestria Agrícola – 1960 -1962</b>		
<b>1960</b>	<b>1960</b>	<b>1962</b>
<b>NOME DA DISCIPLINA DO 1º ANO</b>	<b>NOME DA DISCIPLINA DO 1º ANO</b>	<b>NOME DA DISCIPLINA DO 1º ANO</b>
<b>CULTURA GERAL</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Português</li> <li>• Matemática</li> <li>• Francês</li> <li>• Ciências Naturais</li> <li>• Geografia Geral e do Brasil</li> <li>• História Geral e do Brasil</li> </ul>	<b>CULTURA GERAL</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Português</li> <li>• Matemática</li> <li>• Francês</li> </ul>	<b>CULTURA GERAL</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Português</li> <li>• Matemática</li> <li>• Física</li> <li>• Química</li> <li>• Historia Natural</li> </ul>
<b>CULTURA TÉCNICA</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Agricultura</li> <li>• Criações de animais domésticos</li> <li>• Desenho</li> </ul>	<b>CULTURA TÉCNICA</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Agricultura</li> <li>• Ciências</li> <li>• Animais domésticos</li> <li>• Preparo e conservação de produtos agrícolas</li> <li>• Noções de veterinária</li> <li>• Desenho</li> </ul>	<b>CULTURA TÉCNICA</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Agricultura geral</li> <li>• Máquinas e motores agrícolas</li> <li>• Desenho técnico e instalações rurais</li> </ul>
<b>PRÁTICA EDUCATIVA</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Canto orfeônico</li> <li>• Educação Física</li> <li>• Oficinas</li> </ul>	<b>PRÁTICA EDUCATIVA</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Canto orfeônico</li> <li>• Educação Física</li> <li>• Oficinas</li> </ul>	<b>PRÁTICA EDUCATIVA</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Educação Física</li> </ul>

FONTE: Documentos do Colégio Agrícola de Lavras da Mangabeira – ( Pastas de alunos ) depositados no Arquivo Central da SEDUC-CE. Elaborado pelo autor.

No período em que a Colégio Agrícola existiu como espaço de formação profissional de técnicos agrícolas, o currículo trabalhado na escola sofreu poucas alterações; seu núcleo pedagógico-estruturante permaneceu o mesmo. As chamadas disciplinas da “CULTURA GERAL” e da “CULTURA TÉCNICA”, eixos estruturantes do currículo da escola, foram à base da formação recebida pelos alunos. O Currículo prescrito estava “destinado, essencialmente, à preparação profissional dos trabalhadores da Agricultura.”, que além de produzir, deveriam disseminar nos trabalhadores agrícolas o fervor patriótico. Esta formação cívica foi estabelecida na Lei Orgânica por um conjunto de recomendações expressas da lei. (BRASIL, 1946).

Quadro 10 - Currículo do Curso Curso Ginásial, ano letivo de 1966 a 1969.

1º ANO	2º ANO	3º ANO	4º ANO
<p>CULTURA GERAL</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Português</li> <li>• Matemática</li> <li>• Geografia Geral e do Brasil</li> <li>• História Geral e do Brasil</li> <li>• Iniciação de Ciências de</li> <li>• Francês</li> <li>• Desenho</li> </ul>	<p>CULTURA GERAL</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Português</li> <li>• Matemática</li> <li>• Geografia Geral e do Brasil</li> <li>• História Geral e do Brasil</li> <li>• Iniciação de Ciências de</li> <li>• Francês</li> <li>• Desenho</li> </ul>	<p>CULTURA GERAL</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Português</li> <li>• Matemática</li> <li>• Ciências Físicas e Biológicas</li> <li>• Inglês</li> <li>• Desenho</li> </ul>	<p>CULTURA GERAL</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Português</li> <li>• Matemática</li> <li>• Ciências Físicas e Biológicas</li> <li>• Inglês</li> </ul>
<p>PRÁTICA EDUCATIVA</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Higiene e Enfermagem</li> <li>• Prática Agrícola</li> <li>• Oficinas Rurais</li> <li>• Educação Física</li> </ul>	<p>PRÁTICA EDUCATIVA</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Higiene e Enfermagem</li> <li>• Prática Agrícola</li> <li>• Oficinas rurais</li> <li>• Educação Física</li> </ul>	<p>CULTURA TÉCNICA</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Iniciação de Estudo da Agricultura</li> <li>• Iniciação de Estudos de Zootecnia</li> <li>• Indústria, Comércio e Produtos agropecuários</li> </ul>	<p>CULTURA TÉCNICA</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Agricultura</li> <li>• Zootecnia</li> <li>• Indústria Rural</li> </ul>
		<p>PRÁTICA EDUCATIVA</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Higiene e Enfermagem</li> <li>• Prática Agrícola</li> <li>• Oficinas Rurais</li> <li>• Educação Física</li> </ul>	<p>PRÁTICA EDUCATIVA</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Educação Física</li> <li>• Educação Artística</li> <li>• Programa Agrícola Orientado</li> </ul>

FONTE: Documentos do Colégio Agrícola de Lavras da Mangabeira – ( Pastas de alunos ) – depositados no Arquivo Central da SEDUC-CE. Elaborado pelo autor.

A gestão da escola estava sob os cuidados do Dr. Luiz Pires Maia (1964 -1969) e foi um período marcado por avanços considerados relevantes para o desenvolvimento da escola, relacionados à inovação do quadro de professores com formação técnica na área da agricultura, ao disciplinamento de funcionários e ao desenvolvimento de políticas para o aprimoramento da formação dos alunos.

Como agrônomo, o referido gestor gozava de estima do presidente da COAGRI, o que facilitava sua relação com o órgão, abrindo desta forma espaços para que fossem pleiteados recursos e projetos, visando o desenvolvimento de atividades de ensino na escola. A reestruturação do corpo docente com formação específica para o ensino agrícola, que passou a contar com dois agrônomos e quatro professores com formação técnica, deu uma resignificação às práticas pedagógicas dentro da escola, que até então tinha professores com formação geral.

Abaixo, no quadro 14, apresento a matrícula da escola referente ao Curso Ginásial Agrícola entre os anos de 1965 a 1969.

Quadro 11 –Matrícula do curso Ginásial no Agrícola da Escola Agrotécnica de Lavras da Mangabeira - CE, no período de (1965 – 1971).

ANO	Curso Ginásial Agrícola							
	1ª ano		2º ano		3º ano		4º ano	
	H	M	H	M	H	M	H	M
1960	-	-	-	-	-	-	-	-
1961	-	-	-	-	-	-	-	-
1962	-	-	-	-	-	-	-	-
1963	-	-	-	-	-	-	-	-
1964	-	-	-	-	-	-	-	-
1965	17	-	27	-	36	-	29	-
1966	81	-	73	-	54	-	40	-
1967	43	-	95	-	56	-	43	-
1968	46	-	52	-	72	-	70	-
1969	44	-	43	-	52	-	58	-
1970	-	-	-	-	39	-	30	-
soma	231	-	290	-	309	-	270	-

FONTE: Documentação escolar - Secretaria de Educação do Estado do Ceará – SEDUC-CE Arquivo Geral. Elaborado pelo autor.

Houve, nesse período, um impulso na qualidade da escola com o disciplinamento dos funcionários, isto porque, todos os funcionários que eram “apadrinhados” por políticos tinham alguma prerrogativa para não desempenharem suas atividades a contento. Frutos das escolhas políticas, todos tinham lado, ou eram eleitores de Dr. Gustavo ou de Dr. Vicente Augusto. O Dr. Luiz Pires Maia, colocou ordem nessa situação, e como já mencionamos, desagradou a muitos. Diante deste fato, instalou-se um clima de contendas e intrigas que perdurou por três décadas.

Para o Diretor D1, em entrevista concedida, a gestão de Dr. Maia foi acentuada por atos de enfrentamento ao que estava posto na escola. Relata o D1:

[...] “A escola tem uma histórico” conflituoso; um caso histórico foi quando o Dr. Maia foi para uma reunião e numa discussão colocou um resolver sobre a mesa – e de certa forma, o uso de ameaças era instrumento para fazer valer as concepções que ele tinha como gestor. Era um homem duro, não afeiçoado a política partidária, tinha um olhar mais técnico sobre a escola, em razão da sua formação como agrônomo, então, era um homem sério, estávamos vivendo uma ditadura, era muito comum vê na escola essas intrigas, fofocas. Uma vez no Gabinete de Dr. Chico Dias, dentista da escola, cheguei a ouvir, professores falando mal de professores, de alunos, funcionários falando de outros funcionários, dizendo que professor x não queria ministrar aulas, que fulano y era beneficiado por cicrano, enfim, era uma situação difícil, e o Dr. Maia, chagava a dar carão em funcionários, como presenciei um dia.

Percebe-se que, a partir da fala do Diretor, participar e ocupar posição de destaque dentro da escola envaidecia as pessoas, a ponto de chegarem a ter atitudes não condizentes com a função da escola. Essas disputas se perpetuaram nos anos seguintes, principalmente quando da eleição ou nomeação para o cargo de diretor. Segundo a professora P1, ex-funcionária da escola, que chegou a ocupar um cargo importante dentro da instituição:

“As disputas por espaços de poder, dentro da escola tinha uma matriz no jogo de interesse da política local; era nomeado, quem tinha algum padrinho político que tinha influência junto ao governador do Estado do Ceará. Nem sempre era considerada a competência; sem contar que em muitas vezes tinha gente séria, que não queria nem pensar em ocupar o cargo de direção dentro da escola, em razão desses conflitos. Ocupar a direção da escola era uma faca de dois cumes. O certo é que essas confusões iniciam-se quando Dr. Gustavo deixa a direção da escola em 1963, ficando em seu lugar fica o Dr. Luiz Pires Maia, e ao tentar voltar a ocupar o cargo de diretor da escola, após sair derrotado nas eleições para deputado estadual, tenta retornar a direção, mas não teve sucesso na empreitada e, em sucessão, é indicado o Dr. Benevenuto Teles Couto, também agrônomo e que já desenvolvia atividades enquanto gestor do Posto Agropecuário de Lavras”.

Dr. Benevenuto Teles Couto teve a sua nomeação, atendendo aos interesses do presidente da COAGRI, Hermano Teles. Desta forma, restou a Dr. Gustavo permanecer como professor da instituição, porém continuava a exercer algum poder sobre funcionários e alunos. Afinal, ele era tido como o “fundador da escola” e isso lhes dava prestígio e respeito.

O acesso à Escola se dava através de um rigoroso exame de admissão, em que se aplicava provas de português e matemática. Para a matrícula, o pai do candidato deveria enviar uma solicitação ao diretor da escola pleiteando a vaga para o seu filho. Era exigido que fosse apresentado uma certidão de nascimento em registro civil, um atestado de conclusão do ensino primário e um atestado de vacinação anti-varíola, o que provava que o candidato não possuía doenças contagiosas e, assim, estava em pronta aptidão física e mental para desenvolver as atividades escolares. Nesses termos, era pedido deferimento da inscrição do candidato.

O vestibular era concorrido, pois prestavam o exame jovens de todo o Ceará e Nordeste, assim como os filhos de agricultores e não agricultores de Lavras. Apesar da escola ser devotada a acolher os filhos de agricultores, isso não aconteceu em Lavras, pois havia alunos que não residiam na zona rural e nem eram filhos de agricultores.

Na avaliação do professor P3,

A escola era destinada para filhos de agricultores, mas em Lavras os filhos dos ricos, estudavam também, tínhamos alunos que nunca colocou os pés numa lavoura, numa roça. Isso se dava em função da escola servir também como um lugar que preparava

o jovem para fazer um concurso, um vestibular, é tanto que muitos alunos que estudaram no colégio agrícola, hoje serem médicos, advogados, engenheiros, promotores e tantas outras profissões que não estão ligadas a agricultura diretamente. A escola no início objetivava atingir o aluno carente, filho de agricultor, mas não foi obdecido. Era tanto que o internato, era para os alunos que vinham de outra cidade e que não tinha condição de custear as despesas em casas e hotéis da cidade

Fato confirmado na fala da professora P1, quando disse, em entrevista concedida, que em Lavras “os ricos tomaram a escola, e a quantidade de filhos de agricultores nos anos oitenta e noventa foi quase zero”. Fenômeno também evidenciado pela professora P2, que acrescenta: “quem era pobre e vinha estudar no colégio agrícola, era pobre mesmo. Mas tinham filhos de ricos que queria ocupar a vaga do pobre”.

Entre lutas e embates, o Colégio Agrícola de Lavras da Mangabeira, chegou nos anos setenta e, mais uma vez, passou por profundas mudanças. No tópico seguinte faremos uma narrativa do percurso da escola nos anos da década de 1970, tendo o cuidado de mostrar as transformações ocorridas e os impactos destas mudanças na sociedade local e estadual. Tomaremos como fontes as entrevistas realizadas e os documentos oficiais que tratam sobre o ensino agrícola no país.

Abordaremos o período em que a escola sofreu um processo administrativo do Governo Federal, passando a integrar-se à Rede Estadual de Escolas do Ceará. Foi o momento de passagem das escolas agrícolas da rede federal para as redes estaduais de educação. Período considerado por nós como sendo o que “marca o início de decadência da escola”, que foi acentuado nas décadas seguintes (1980 e 1990), chegando ao século XXI, primeira década, em total abandono pelo poder público.

### **3.4 – A Escola Agrotécnica de Lavras da Mangabeira (1970 -2008): da Esfera Federal a Rede Estadual de Escolas do Ceará**

A partir do início dos anos 1970, o então Presidente Emílio G. Médici, do Regime Militar, através do DEC. 70.689/1972 (decreto do executivo) 08/06/1972, publicado no DOFC 08/06/1972 - 005043 3, autoriza a cessão de estabelecimentos de ensino agrícola da rede federal a governos estaduais. A partir de então, o Colégio Agrícola de Lavras da Mangabeira passou a ser mantido pelo Estado do Ceará, abrigando o Curso Técnico Agrícola de 2º Grau. Pelo decreto, ficou firmado, através de convênio, que a União ficaria com as seguintes obrigações relativas ao custeio das atividades do Estabelecimento: 80% em 1974, 60% em 1975, 40% em 1976 e 20% em 1977, conforme foi firmado entre o departamento do



ensino médio (DEM) e a Secretaria de Educação do Estado do Ceará, quando a escola se desvinculou totalmente do governo federal no que diz respeito ao aspecto financeiro.

Todo o acervo da Escola foi transferido para o Estado, enquanto funcionários e professores da União permaneceram na escola na condição de pessoal cedido ao Estado. Por essa época, foi extinto o DEM e criada a Coordenação Nacional de Ensino Agropecuário (COAGRI), passando a escola a receber denominação de “Colégio Agrícola de Lavras da Mangabeira”. A estadualização da instituição seria o início do fim.

A gestão do Colégio Agrícola foi entregue ao agrônomo Dr. Benevenuto Teles Couto, sendo Prefeito da cidade, João Ludgero Sobreira (1967 - 1971), industrial e amigo do Governador César Cals. Lavras, diferentemente do Crato, por questões políticas, não se empenhou em barrar a transição da escola para a alçada do governo estadual. Sob a tutela do Estado do Ceará, seria mais fácil aos políticos locais o poder de intervir na nomeação de diretores, contratação de professores e funcionários. No Crato, Hermano Teles, que era primo do Dr. Bené, através de amizades com políticos e autoridades do Cariri encampou uma luta em defesa da Escola Agrícola do Crato que terminou por continuar na esfera federal do ensino agrícola.

Sob a atmosfera reformista, a gestão do Dr. Benevenuto Teles Couto (1971 – 1976) foi marcada por conflitos que se deram em várias frentes. Primeiro, em relação à baixa nos repasses de recursos para a escola, que, estadualizada, não mantinha a mesma monta de repasses de quando era Escola Federal; segundo, devido ao clima de disputa política que permanecia na Escola e que o obrigava a tomar atitudes como gestor que desagradava a muitos; terceiro, refere-se ao ponto de que estávamos em plena Ditadura Militar e o olhar do governo dos militares era voltado para a industrialização.

Diante disto, a agricultura ficou em segundo plano, servindo para o agravamento da crise nas escolas agrícolas do Brasil. Associada a estas questões temos uma redefinição do ensino profissionalizante no Brasil. Em 1971, foi lançado um adendo a Lei 4024/61, que abre espaço para a Lei 5692/71, que visava a profissionalização do ensino secundário, na tentativa de unificar os antigos ensinos primário e médio, eliminando as diferenças entre os ramos de ensino secundário – agrícola, industrial, comercial e normal.

Buscava com a referida lei, dar um “novo ordenamento aos níveis de ensino fundamental e médio, e tinha uma clara intenção, tendo o contexto nacional da década de 1970, de reordenar o sistema educacional básico do país”<sup>77</sup>. Período marcado por uma

---

<sup>77</sup> A lei 5692/71 não faz qualquer menção à educação superior, tendo em vista que este nível de ensino houvera sido reformulado pela lei 5540/68, conhecida como Reforma Universitária. A 5692/71 se concentra nos

conjuntura política considerada elemento importante na realização de uma nova ordem social, política e econômica frente ao militarismo em proeminência. As liberdades democráticas sofriam repressão por parte do Estado autoritário e ditatorial do Período Militar no Brasil, que impunha aos brasileiros um clima político gestado na apologia e na propaganda de cunho nacionalista e desenvolvimentista.

Segundo Mazzante (2005, p. 72-73),

[...] “era necessário, portanto, granjear recursos para que os elementos básicos relativos à formação popular fossem garantidos com o objetivo de transformar a extensão populacional brasileira em força de apoio ao intento governamental: o alcance pretendido pela lei toma caráter de Reforma Educacional, preocupada em cuidar de elementos específicos à educação básica nacional. A lei, preocupada com a reforma do ensino de primeiro e segundo grau, foi imposta pelo governo quase que sem discussão e sem a participação de estudantes, professores e outros setores ligados à educação”. [...] “O Congresso Nacional recebeu a matéria referente à lei 5692/71 com a recomendação de que fosse apreciada no prazo máximo de quarenta dias e, não sendo feita a apreciação, o projeto de lei automaticamente seria aprovado. A lei da Reforma, porém, foi aprovada no prazo previsto: a maioria dos congressistas pertencia à ARENA, partido que representava o governo. A sessão do Congresso Nacional que aprovou a lei durou pouco mais que duas horas, muito diferente do que ocorrera com a Lei 4024/61, que foi discutida durante treze anos pelo Congresso e sociedade antes de sua aprovação.

Até então, o Colégio Agrícola de Lavras era uma escola preferencialmente voltada para o público masculino, com algumas exceções registradas em seu passado. A partir de 1972, o Dr. Benevenuto Teles Couto, diretor do colégio, abriu inscrições para o público feminino, recebendo naquele ano seis jovens dispostas a conviver em um meio ocupado exclusivamente por homens. No ano seguinte, foram selecionadas mais dez mulheres, sendo que todas estavam submetidas ao mesmo currículo que os homens, recebendo aulas teóricas e aulas de campo. As alunas construíam canteiros, plantavam as hortaliças, irrigavam as fruteiras, alimentavam os pequenos animais entre outras atividades.

Segundo a historiografia da educação brasileira, o ensino técnico significou uma adequação aos interesses do capital internacional, favorecendo a formação de força de trabalho qualificada para o trabalho na indústria. Era de alguma forma a reedição do momento político de Vargas, quando o Brasil viveu sob a tutela do capital internacional. O chamado

---

níveis básicos do ensino: uma das realizações da ditadura militar foi a expansão quantitativa da escolarização. MAZZANTE, F. P. **O currículo escolar nas leis 5692/71 e 9394/96: questões teóricas e de história.** História da Educação, ASPHE/FaE/UFPEL, Pelotas, n. 18, p. 71-81, set. 2005.

“Milagre Brasileiro”<sup>78</sup> impulsionava a economia e o Brasil vivia um tempo de crescimento marcado pela euforia desenvolvimentista.

A Escola Agrotécnica de Lavras respondia a essas demandas com adequação do currículo ao novo contexto. A matrícula dava um salto se comparada à década de 1960, quando apresentou um aumento considerável, inclusive com a presença feminina, como já foi mencionado. A escola passou a receber um contingente expressivo de alunos oriundos de várias cidades do Ceará e de alguns Estados do Nordeste como Paraíba, Pernambuco, Maranhão e Piauí. No quadro 15, a matrícula na Escola Agrícola de Lavras (1970 a 1979).

Quadro 12 - Distribuição de matrículas no curso de Colegial Agrícola e Técnico em Agropecuária no Colegial Agrícola de Lavras da Mangabeira –CE no período de 1971 a 1979.

ANO	1ª ANO		2ª ANO		3º ANO		GÊNERO		TOTAL	% POR GÊNERO	
	H	M	H	M	H	M	HOMEM	MULHER		HOMEM	MULHER
1971	66	05	00	00	00	00	66	05	66	92,95	7,04
1972	61	06	53	05	55	00	169	14	182	92,34	7,06
1973	101	10	45	06	40	06	186	21	207	88,99	11,01
1974	77	01	94	10	38	06	209	16	225	92,07	7,92
1975	51	08	71	01	94	10	220	17	237	92,82	7,17
1976	59	08	51	06	70	01	180	15	195	92,95	7,05
1977	61	05	57	08	50	06	168	19	187	89,83	10,16
1978	65	09	60	05	50	10	175	24	199	87,93	12,06
1979	60	10	60	08	58	05	178	23	201	88,55	11,44
<b>TOTAL</b>	<b>601</b>	<b>62</b>	<b>495</b>	<b>49</b>	<b>455</b>	<b>44</b>	<b>1551</b>	<b>157</b>	<b>1708</b>		

FONTE: Documentação Escolar - Secretaria de Educação do Estado do Ceará – SEDUC-CE – Arquivo Geral. Elaborado pelo autor.

<sup>78</sup> Período 1968-1973 é conhecido como "milagre" econômico brasileiro, em função das extraordinárias taxas de crescimento do Produto Interno Bruto (PIB) então verificadas, de 11,1% ao ano (a.a.). Uma característica notável do "milagre" é que o rápido crescimento veio acompanhado de inflação declinante e relativamente baixa para os padrões brasileiros, além de superávits no balanço de pagamentos. Embora esse período tenha sido amplamente estudado, não existe um consenso em relação aos determinantes últimos do "milagre". As interpretações encontradas na literatura podem ser agrupadas em três grandes linhas. A primeira linha de interpretação enfatiza a importância da política econômica do período, com destaque para as políticas monetária e creditícia expansionistas e os incentivos às exportações. Uma segunda vertente atribui grande parte do "milagre" ao ambiente externo favorável, devido à grande expansão da economia internacional, melhoria dos termos de troca e crédito externo farto e barato. Já uma terceira linha de interpretação credita grande parte do "milagre" às reformas institucionais do Programa de Ação Econômica do Governo (PAEG) do Governo Castelo Branco (1964-1967), em particular às reformas fiscais/tributárias e financeira, que teriam criado as condições para a aceleração subsequente do crescimento. (Determinantes do "milagre" econômico brasileiro (1968-1973): uma análise empírica - *Revista Brasileira de Economia* - Print version ISSN-0034-7140-On-line version ISSN-1806-9134. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0034-71402008000200006](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-71402008000200006) – Acessado em 30 de junho de 2016.

A presepça feminina pode ser vista como uma conquista das nulheres, que até este período tinham seu direito de estudar em uma escola agrícola negado, inclusive o de concorrer a cargos públicos em instituições que trabalhavam com a extensão agrícola. A respeito disso, a ex-aluna A1, relata sobre a dificuldade, mesmo após ter concluído o ensino agrotécnico, de conseguir uma vaga no mercado de trabalho devido à condição de ser mulher

“Na Secretaria de Agricultura, me informaram que as vagas existentes na empresa não eram destinadas as mulheres e sim aos homens que tivessem o curso médio em agropecuária. Fiquei triste e quase chorei. Era mais uma porta fechada para as mulheres. No entanto, em outro setor, fui informada que haveria concurso para mulheres, que tivessem cursado qualquer nível médio, oferecendo 25 vagas para todo o estado. O cargo seria Extensionista Social da ANCAR e o trabalho relacionado com a família rural. Imediatamente me inscrevi e, no final do mês, fui chamada para o processo de seleção. Obtive a 13ª classificação e no dia 1º de junho fui contratada. Fui estagiar no escritório de Tianguá e, após alguns meses de estágio, assumi definitivamente o escritório da cidade de Baixio”.

Ainda sobre a presença da mulher na escola agrícola de Lavras, é importante acentuar que, a presença ostensivamente masculina não atrapalhou a convivência destas mulheres no meio rural e na escola, que se deu de forma respeitosa. Retomo aqui, a fala da professora P2, que como ex-aluna, atesta:

“Mulher enfrentar um colégio cheio de homens era um escândalo. Mas no dia a dia da escola as atividades eram as mesmas, da mesma forma que os homens, nós íamos para o campo também, e os meninos tinham o maior respeito com agente. Quem faltasse com o respeito com as alunas, os próprios meninos nos defendiam. Competíamos com os meninos da cachaça, namoro as atividades no campo. Porém no campo tínhamos um trabalho mais leve, mas íamos. Aprendi a plantar, preparar o terreno, dirigir um trator, fazer parto de animais, cuidar de porcos, galinhas, ovelhas, enfim, passávamos por todos os setores da escola.

Essas alunas por não desejarem seguir a carreira de professora normalista, que era o que a cidade oferecia, resolveram fazer o técnico em agropecuária, conquistando o espaço que lhe fora caro. Existia muito preconceito com as alunas do Colégio Agrícola em razão da própria convivência em meio masculino e a especificidade do fazer como técnica agrícola.

Dr. Bené, como era conhecido pelos habitantes de Lavras da Mangabeira, teve o início de sua gestão coincidindo com o momento da transferência da escola da rede federal para a rede estadual de educação do Ceará. Época difícil e com escassos recursos.

Na figura abaixo temos a representação das primeiras mulheres a estudar no colégio agrícola de Lavras na década de 1970. No centro da fotografia está o então diretor, Dr. Benevenuto Teles Couto, tendo ao seu redor as alunas referidas. Essa foto foi um registro da participação da Escola no desfile de 7 de setembro em 1972.

Figura 15 - As alunas que ingressaram no Colégio Agrícola em 1972.



FONTE: Acervo pessoal de Cristina Couto.

O quadro de alunos na década de setenta era formado por jovens, com média de idade entre 16 e 18 anos. A presença da matrícula das mulheres em quantidade inferior a dos homens já era fato, conforme registrado por nós aqui neste trabalho.

A escola recebia alunos provenientes de diferentes classes sociais, de cidades do Ceará, assim como de outros Estados da Federação, uma vez que as famílias de agricultores e pecuaristas viam no Colégio Agrícola de Lavras uma forma de oportunizar a formação para seus filhos. Estudar nesta instituição possibilitava o conhecimento de novas técnicas para aplicar na pecuária e na lavoura, bem como possibilitava o desenvolvimento do setor primário da economia. Essa era a compreensão dos pais que matriculavam seus filhos no Colégio Agrícola, que representava para a maioria dos filhos de agricultores, a única possibilidade de ascenderem socialmente. Para o ex-aluno A2, da Escola Agrícola de Lavras, técnico em agropecuária com atuação em programas de agentes rurais,

“Os alunos desta escola, filhos de agricultores, quando vinham estudar em Lavras, e quando não conseguia ficar como aluno interno na escola, sofria muito, porém eram ajudados pelos próprios colegas, por alguns funcionários e professores, que os acolhiam enquanto surgia a vaga na escola. Muitos eram estudiosos, e acompanhavam tudo, anotando, estudando, se interessavam mesmos, pois sabiam que ali era um lugar que daria a eles a oportunidade de um trabalho certo. Várias empresas vinham selecionar os alunos na própria escola, tivemos casos de alunos que antes de concluir seus estudos já estavam com trabalho garantido. Quem não pensava em ser empregado, se voltava para trabalhar nas terras de seus pais, daí, com caderno e lápis na mão, tomavam notas e colhiam observações, para, na volta as suas propriedades rurais, esclarecer aos seus familiares as vantagens econômicas

de desenvolver uma agricultura com base na ciência agrônômica. Para os alunos que os pais eram criadores de gado, eram informados, sobre a importância do correto uso do solo para o plantio de espécies forrageiras destinadas ao consumo animal, à fertilidade e adaptação através do melhoramento crescente dos bovinos, para corte e das raças leiteiras, com boas pastagens e formação dos prados para corte. Para os que queriam estudar, aqui tinha uma boa formação, contudo, não era o céu também, tínhamos falhas.

Em 1974, a escola apresentava sua produção à comunidade de Lavras e à região na primeira exposição agropecuária de Lavras da Mangabeira organizada pelo Diretor e pelos alunos do Colégio Agrícola, em parceria com o Banco do Nordeste do Brasil, agente econômico que mantinha estreita relação com os produtores rurais e pecuaristas da região. Era um dos momentos em que a comunidade ficava próxima da escola. Durante uma semana a escola promovia atividades na comunidade, mostrando a importância da escola para o desenvolvimento local e para o Estado do Ceará. Foi uma pretensão tornar essa exposição semelhante a que acontecia na cidade do Crato, porém, não houve continuidade.

Na figura 16, temos registrado a primeira exposição agropecuária de Lavras da Mangabeira (1974), evento que reuniu os produtores da localidade, da circunvizinhança e de outros Estados do Nordeste. O registro mostra o momento de premiação dos produtores agropecuaristas.

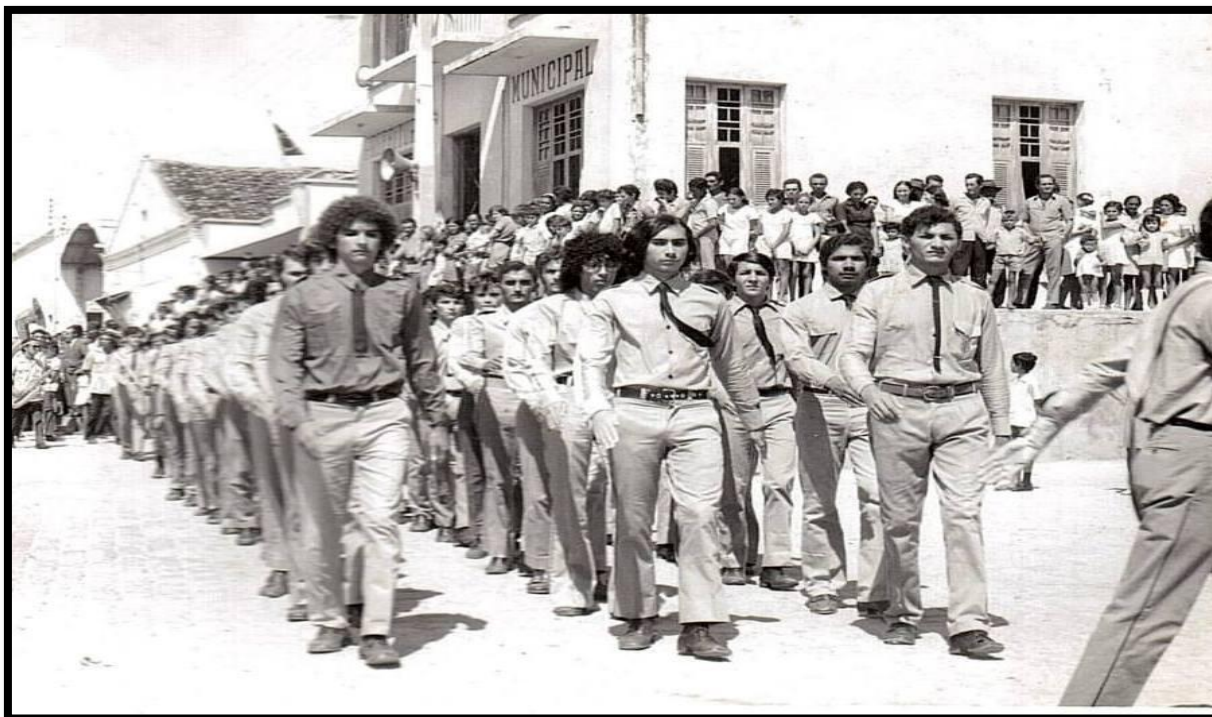
Figura 16 – Exposição agropecuária de Lavras da Mangabeira, 1974 – premiação.



FONTE: Acervo pessoal do senhor Walter Sousa, sob a guarda de Cristina Couto.

Outro momento que aproximava a comunidade da escola era o do dia do desfile do dia 7 de setembro, quando a população aguardava ansiosa para ver o Colégio Agrícola desfilar. O desfile se assemelhava a uma parada militar, pela organização, sincronia, disciplina dos alunos enfileirados, a banda marcial da escola, os instrumentos como arados, máquinas de pulverização, tratores, animais. Enfim, a passagem do agrícola era apoteótica e isso envaidecia a cidade e os alunos da escola. A Figura 17 ilustra esse momento.

Figura 17 – Desfile do Colégio Agrícola de Lavras no dia 7 de setembro de 1972.



FONTE: Acervo pessoal do senhor Walter Sousa, sob a guarda de Cristina Couto.

Assim, o Colégio era gravado nas mentes dos lavrenses. Quanto a festa de formatura, outro momento apoteótico – a chamada festa dos “Pereiros” – assim denominada em razão da localização da escola ser no sítio Pereiros, era o momento em que os alunos exibiam com alegria para seus familiares a escola, as amizades que haviam conquistado na cidade, os professores que os ajudaram na caminhada, as famílias que os acolheram e os funcionários que os fizeram crescer como homens.

Para o ex-aluno da escola, o A3,

A festa do colégio agrícola no final do ano era muito boa, a gente tinha dois salões com festa, a chamada festa social, onde para entrar no baile principal tinha que estar vestido com traje social fino, os homens só entrava se tivesse de paletó. Ficava um funcionário da escola selecionando quem entrava e quem não entrava. Era o espaço para os familiares, alunos e a elite convidada da cidade. Afinal não era qualquer um que tinha um paletó. Essa história do paletó rendeu muitas histórias engraçadas. O outro salão era o popular “canelal”, que ficava distante do salão principal e, era para lá, onde iam as pessoas de condição social e econômica pouco favorecidas. Era só a “raler”, como muitos diziam. A animação era por um grupo de forró, o famoso três do sertão, ou Bidonga, enfim, era uma festa mais popular. Comenta-se que a origem da festa do canelau, se deu a partir de uma confusão com uma jovem que foi “bulinada” na festa social por um rapaz pobre, o que gerou uma grande confusão. Para evitar, resolveram separar por classe social os brincantes, e para que não fosse impossibilitado das pessoas pobres participarem, instituíram o salão do “canelal”. Muitos davam uma escapulinha do salão “social” e ia para “canelal”, dizem que era mais “animado”. Tinha um funcionário da escola que eu perguntei a ele, e o canelal? Ele sorrindo respondeu, eles são o próprio canelal; se referindo aos funcionários da escola que foram responsável pela separação de públicos. O canelal,

era no final das contas um “*Apartheid*” social, uma festa para os pobres, dentro da festa de colação de grau da escola.

Para o professor P3, que também foi ex-aluno e que veio da Paraíba em 1977 para estudar em Colégio Agrícola de Lavras,

A festa era o coroamento de uma trajetória. Entre broncas, desavenças, momentos difíceis, da saudade de casa a falta de mantimentos em muitos casos, da despedida da namorada, das aulas que tivemos com os professores que muito nos ajudou; tudo isso, era lembrado por nós quando chegava o fim do curso. E o colégio foi tão forte, presente em nossa vida, que ainda hoje, quando nos encontramos, parece que foi ontem. Formávamos uma irmandade, e essas situações e pessoas nos acompanham para o resto da vida. O dia da festa era para comemorar e sentir saudades do que estávamos deixando para trás. Saber que no ano seguinte não estaríamos mais com aquela rapaziada, estudando, brincando, era doloroso. Mas ao mesmo tempo, nos alegrava por saber que agora tínhamos uma profissão, um futuro promissor. O colégio agrícola nos deu isso.

Abaixo registramos dois momentos da festa de colação de grau dos alunos – o dia da grande festa de formatura – já analisado em parágrafos anteriores. Temos nas fotografias, registros de entrega de diplomas, figura 18, e na figura 19, o momento do juramento dos alunos, quando prometiam: “Lutaremos pelo desenvolvimento da agricultura, progresso e glória da nação brasileira”. Texto está grafado num convite de formatura da turma de 1976.

Figura 18 - Solenidade de entrega de diplomas.



FONTE: Arquivo de Colégio Agrícola de Lavras.



Figura 19 – Momento do juramento dos alunos ao concluírem o curso de Técnicos em agropecuária (data da fotografia desconhecida).



FONTE: Arquivo do Colégio Agrícola de Lavras.

Para onde iam os alunos que estudaram no Colégio Agrícola de Lavras? Essa era a pergunta que mais se fazia. Estavam ali para quê? Segundo relato da ex-aluna e professora P2,

[...] muitos foram para EMARTECE, ANCAR, EMBRAPA-SOBRAL, EPACE, COELCE, MINISTÉRIO DA AGRICULTURA, SEDUC, DNOCS, SUDENE, TRABALHOS NOS PERIMETROS IRRIGADOS, como foi o caso do Orós-Lima Campos e São Gonçalo na Paraíba, enfim, por onde se anda, encontramos um ex-aluno do Colégio Agrícola de Lavras. Até porque foi um colégio que era considerado o melhor do Ceará, a mais exigente, professor não passava a mão na cabeça de aluno, nossos alunos tiveram uma oportunidade única na vida deles. Estes alunos tiveram a oportunidade de receberem formação no CENTRO DE TREINAMENTO DA EMATERCE – CETREX – Caucaia, na Fazenda Experimental Vale do Curu - Pentecoste - CE, além das atividades que eram trabalhadas dentro da própria escola. Nosso aluno passava por vários setores da que lhe propiciava oportunidade de aprender. Tinham um horário para estudar. A noite era para estudos, e os alunos tinham a biblioteca reservada para eles. Existia o inspetor, que ficava acompanhando se estavam estudando e quando não, eram punidos pela direção, uma vez foi uma confusão quando pegaram um aluno de Aurora, uma cidade aqui, vizinha a Lavras, com um baralho dentro da biblioteca. Veja, a escola era muito rigorosa com a formação do aluno. Depois mudou; isso por volta do final dos anos 1980 e 1990, e aí já era o tempo da derrocada da escola. Mas uma coisa pode se considerar, o colégio agrícola fez a diferença na vida desses meninos e meninas. A avaliação que eu faço é positiva. Lógico que não foi assim até o final, pois tivemos problemas sérios na escola.

Como observamos nos relatos acima, a impressão que nos causa é de que a escola foi um lugar onde se projetou um ideário de civilidade e profissionalismo para os alunos que por lá estudaram.

Nessa altura, por volta do ano de 1976, a gestão do Dr. Benevenuto Teles Couto terminou; em substituição, seria nomeado para o cargo agora vago o Prof. Gilson Batista Maciel<sup>79</sup>, natural de Eirunepé, Estado do Amazonas, cursara o Ensino Médio na modalidade de Técnico Agrícola, no Colégio Agrícola de Lavras da Mangabeira, sendo um dos alunos que, na década de 1960, migrou para Lavras em busca de formação e qualificação profissional.

A sua gestão teve início em 1976 e término em 1978. Sua atuação à frente da escola foi marcada por profundas e intensas reformas na escola. A implantação do “Sistema Escola Fazenda” e a criação de “Unidades de Avicultura-Corte”, são apontadas como seu legado maior à frente da direção da escola. Como profissional da área do Magistério, atuou em vários segmentos da área de educação no Estado do Ceará. Com destaque para a sua atuação na Escola Agrotécnica Federal do Crato, onde também exerceu as funções de Coordenador Técnico-Pedagógico, bem como de Diretor Adjunto, criando a Seção Técnica de Ensino, após retornar da pós-graduação no Rio de Janeiro.

O sistema Escola-Fazenda foi implantado nas Escolas Agrotécnicas numa visão sistêmica, visando encaminhar o estudante para sua auto-sustentação, e preconizado pela Coordenação Nacional de Ensino Agropecuário – COAGRI, que executava a coordenação e supervisão dessa modalidade de ensino. A educação pelo trabalho era incorporada às práticas pedagógicas e se desenvolvia em todas as escolas agrotécnicas da rede federal, não importava sua localização. O objetivo era colocar em prática a integração entre a tecnologia, os métodos tradicionais de ensino, o trabalho e a produção, com vistas a incentivar a atuação e o retorno dos alunos às comunidades de origem. Nesse sistema, integrava-se a realidade do internato e a convivência cooperativa.

O ensino agropecuário no sistema Escola-Fazenda visava a fixação dos conhecimentos adquiridos nas aulas teóricas por meio do desenvolvimento de habilidades, destrezas e experiências adquiridas pelo aluno na prática, era o aprender-fazendo. Os objetivos, conforme texto apresentado no Relatório Geral do Ministério da Educação e Cultura (1977, p. 133), eram:

---

<sup>79</sup> Tendo plantado suas raízes em Lavras da Mangabeira, lançou estreitos laços de afeto e gratidão pela cidade e pela escola que o acolhera. Pós-graduado em Técnico de Ensino pelo Centro de Estudos de Pessoal do Ministério do Exército, no Rio de Janeiro, é graduado em Letras, com habilitação em língua portuguesa e língua francesa pela Universidade Regional do Cariri - URCA, tendo lecionado nesta instituição matérias específicas para o ensino de segundo grau. Também licenciado em pedagogia com habilitação em administração escolar pela Universidade Estadual do Ceará – UECE. Este foi o primeiro diretor do Colégio Agrícola de Lavras da Mangabeira que não possuía formação em agronomia. (ACEDEMIA LAVRENSE DE LETRAS, 2008).

- a) promover melhor a formação profissional, possibilitando uma maior vivência com os problemas reais dos trabalhos agropecuários;
- b) promover a conscientização de que a indústria é um bem de produção;
- c) oferecer oportunidade de que os futuros técnicos se estabeleçam, progressivamente, numa atividade agropecuária;
- d) promover o intercâmbio entre a escola e a comunidade agrícola, de modo que os agricultores circunvizinhos e os jovens rurícolas adquiram conhecimento das práticas agropecuárias.

Outra ação descrita nos relatórios COAGRI apontava para o intuito de minimizar o custo do ensino. A COAGRI instituiu a taxa de internato pela Portaria nº 253, de 13 de dezembro de 1977. Essa taxa, a ser cobrada pelos colégios agrícolas e de Economia Doméstica Rural a partir de 1978, foi estipulada em um salário mínimo regional para os alunos em regime de internato e 50% do respectivo salário para os alunos semi-internos. Os alunos que não tivessem condições de pagar, integralmente ou parcialmente, seriam isentos (Brasil, 1977, p. 136).

Além das trinta e três (33) escolas da rede COAGRI, existiram mais trezentas e noventa e uma (391). Essas outras escolas que ofereciam habilitação voltada para o setor primário da economia. Dessas escolas, cento e noventa (190) oferecem habilitação plena, setenta e nove (79) habilitação parcial e cento e vinte e duas (122) habilitação básica. Algumas dessas escolas já recebiam cooperação técnica e assistência financeira da COAGRI. Considerando apenas o ano de 1982, quarenta e uma (41) escolas localizadas em quatorze (14) unidades da federação foram beneficiadas, atingindo um total de oito mil cento e seis (8.106) alunos. (BRASIL-MEC, 1982).

A COAGRI mantinha parte do pessoal docente e de apoio de oito (08) escolas conveniadas, que estavam localizadas em cinco (05) unidades da federação e que já pertenceram à rede federal, até por volta do ano de 1977. São as seguintes:

- Colégio Agrícola - Teresina - PI
- Colégio Agrícola - Pacatuba - CE
- Colégio Agrícola - Lavras da Mangabeira - CE
- Escola Estadual - Ceará Mirim - RN
- Escola Estadual - Currais Novos - RN
- Escola Agrícola - Escada - PE
- Escola Agrícola - Palmares - PE
- Colégio Agrícola - Planaltina - DF

A experiência do trabalho era um elemento essencial para a formação do aluno que integrava todo o processo por meio de projetos desenvolvidos nas Escolas Agrotécnicas Federais e em Escolas Agrícolas, que mantinham convênios e acordos com a COAGRI, como foi o caso da Escola de Lavras, pertencente à Rede de Escolas Agrícolas do Ceará, aos cuidados da SEDUC-CE.

A metodologia do Sistema Escola-Fazenda era simples: o aluno deveria "aprender a fazer e fazer para aprender", com o fim de estender à sua comunidade a experiência vivida. Os estudantes eram, portanto, os trabalhadores da escola e a diferença entre sucesso e fracasso dependia da organização de seu trabalho nas atividades das práticas agrícolas, organizados (PAO) que se davam no campo, e nas disciplinas teóricas. Havia, portanto, uma política que reforçava:

“a dualidade escolar. A política educacional do Estado Novo erigiu uma arquitetura educacional que ressaltava a sintonia entre a divisão social do trabalho e a estrutura escolar, isto é entre o ensino secundário, destinado às —elites condutoras e os ramos profissionais do ensino médio, destinados às —classes menos favorecidas!” (CUNHA, 2000, p. 7).

Visando formar o sujeito-trabalhador e, ao mesmo tempo, atender aos propósitos da sociedade do capital, delineando uma divisão técnica e social das forças produtivas para o trabalho, as práticas educativas estabelecidas para o ensino profissional agrícola seguiam o modelo curricular prescrito na Lei Nº 5692/71 e no Parecer Nº 45/ 72, recomendando a profissionalização como o eixo norteador do segundo grau. Para Ferreira (2002, p.60), “escolas agrotécnicas de nível médio formulavam as propostas curriculares em consonância com a orientação – para a integração dos elementos culturais e técnicos”.

A escola passou a ser compreendida como um espaço de integração social que levaria aos jovens estudantes à promessa integradora da escolaridade fundada, a partir da necessidade de se definir meios e estratégias que orientem, no sentido de possibilitar aos estudantes condições necessárias para uma inserção num mercado de trabalho em expansão. A escola, como um espaço institucional, contribuiria para a integração econômica da sociedade, formando o contingente da força de trabalho que cresceria e se incorporaria gradualmente ao mercado, o que se permite afirmar que historicamente a educação profissional visou ao mercado de trabalho. Para Cynthia Greive Veiga (2006, p. 203), [...] “o saber científico já não precisava disseminar-se entre os trabalhadores – bastava que se restringisse a atividade específica de cada um na cadeia de produção”.

Diante dessa orientação, era, portanto, imprescindível à produção agrícola comercial nos estabelecimentos de ensino agrícola, como instrumento de formação profissional dos educandos. A lei Nº 5692/71 exigia que o currículo contemplasse as formações geral e especial com a habilitação profissional. Dentre os objetivos do ensino de 1º e 2º graus, o capítulo I desta lei trazia a qualificação para o trabalho, a cidadania e a auto realização.

O parecer Nº 45, de 12 de janeiro de 1972, para descrever a profissionalização no 2º grau, enumerou cento e trinta (130) habilitações com as respectivas disciplinas mínimas obrigatórias por área profissional. Essa disposição buscava incorporar ao currículo as demandas do mercado de trabalho com ênfase num ensino tecnicista. Exerciam, portanto, a finalidade de profissionalizar os estudantes no ensino de segundo grau, como fora definida na Lei Nº 5692/71 (BRASIL, 1972).

Para se adequarem a essas legislações, Lei Nº 5692/71 e Parecer Nº 45/72, as instituições de ensino agrícola organizaram seus currículos de acordo com a metodologia do Sistema Escola-Fazenda. Isso exigiu profundas adequações no modelo pedagógico, no currículo, na administração e, inclusive, em toda a infraestrutura, que precisou ser adequar à nova realidade (SIQUEIRA, 1987).

Ferreira (2012) ao citar Siqueira, chama a atenção sobre a atuação do Sistema Escola-Fazenda, e menciona a importância da COAGRI na viabilização deste modelo pedagógico utilizado nas escolas agrícolas. Para Siqueira (1987),

“a implantação do sistema escola fazenda determinou uma reforma administrativa das escolas da rede COAGRI. Isso foi possível graças ao repasse de recursos financeiros oriundos de acordos internacionais, celebrados com o Banco Mundial. A COAGRI utilizou tais recursos na ampliação e/ou reforma dos prédios e instalações; equipou escolas; implantou os serviços de orientação educacional e de supervisão pedagógica; programou e consolidou o sistema escola-fazenda; criou as cooperativas-escolas; promoveu concursos públicos para a admissão de servidores, como também o aperfeiçoamento e atualização de diretores, professores, técnicos e pessoal administrativo”.

Nesse período, no Ceará, celebrou-se um Convênio entre a Secretaria de Educação do Estado e a COAGRI, que iniciou efetivamente uma nova etapa para o ensino agrícola na administração estadual. O mencionado convênio afirmava que a COAGRI cederia recursos à Secretaria de Educação do Estado para o “estabelecimento de projetos agropecuários” nos colégios de Lavras da Mangabeira, Monbaça e “Juvenal Galeno” de Pacatuba. No convênio 07/78, a COAGRI se comprometia a acompanhar, supervisionar e inspecionar o desenvolvimento das atividades agropecuárias programadas pelos colégios e a prestar

assistência técnica à Secretaria de Educação. Essa assistência técnica concretizou-se na cessão de três professores da COAGRI à Secretaria para participarem dos trabalhos de implantação de uma “Coordenação” que assumiria a administração e a supervisão dos estabelecimentos da rede estadual de ensino agrícola.

A Secretaria, na época sob a administração do Dr. Adelino Alcântara Filho, criou uma equipe técnica de ensino agrícola como parte da Coordenação de Ensino do Segundo Grau no Departamento de Ensino. Essa equipe começou os trabalhos em 1978, pouco depois da assinatura do convênio, procurando melhorar qualitativamente o ensino agrícola e criar um corpo de normas que contribuíssem para dar certa unidade às ações nesse campo. Contou com o apoio da COAGRI, financiando a execução e manutenção dos projetos agropecuários nos colégios.

O então governador do Ceará, Virgílio Távora, em 1979, nomeou, em substituição a Dr. Adelino Alcântara Filho, para a Secretaria de Educação do Estado, o Dr. Antonio Albuquerque Sousa Filho, agrônomo, aberto à causa da educação agrícola, educador e Professor da UFC. Sendo ele conhecedor das necessidades das escolas agrícolas, criou em sua gestão a Coordenação do Ensino Profissionalizante, integrada ao Departamento de Programação e Acompanhamento Pedagógico, que, por sua vez, pertencia à Diretoria do Desenvolvimento Curricular. A saída do Prof. Gilson da direção do Colégio Agrícola de Lavras o colocou na Coordenação do Ensino Agrícola na SEDUC-CE, com outros quatro professores, a Prof<sup>a</sup>. Diva Medeiros do Carmo, da Escola Agrícola de Pacatuba, o ex- diretor e Prof. Dr. Luiz Pires Maia, Prof. Celedonio e Prof. Petrola.

Seria a falta de recursos por parte do Governo Estadual e do Governo Federal que daria início as atividades cooperativas dentro das instituições de ensino agrícola e, ao mesmo tempo, prenunciava o início da desconstrução do ensino agrícola na Rede de Educação do Ceará. No Colégio Agrícola de Lavras, intentou-se a implantação de “cooperativas agrícolas” que funcionariam com a supervisão da direção e dos professores, experiência que durou pouco tempo e não teve continuidade. Contudo, na década de 1980, na gestão do Diretor Dr. José Gomes de Holanda (1983 - 1987), foi retomada a política do cooperativismo. Abordaremos mais adiante a conjuntura das décadas de 1980 e 1990 período mais conturbado do ensino agrícola no Estado do Ceará.

Em 1980, é realizado o I Seminário de Ensino Agrícola, na cidade de Pacatuba, entre os dias 04 a 07 de agosto, que objetivava “estudar as diretrizes e mecanismos apresentados”, visando uma “maior uniformidade e coerência de ação” por parte dos colégios agrícolas do Estado. O Seminário contou com a participação de técnicos, diretores e

professores de ensino agrícola estadual e centrou-se na discussão do problema das unidades de produção e de uma série de normas para a utilização pelos colégios do Fundo para o Financiamento de Projetos Agropecuários. Analisou-se também uma disposição elaborada pela equipe estadual sobre a estrutura organizacional dos colégios agrícolas.

No estudo realizado como subsídio para o Seminário de Pacatuba (CEARÁ, 1980), constata-se que os professores reivindicavam maior assistência técnica-pedagógica e já os diretores achavam insuficiente a supervisão que era dada às escolas por parte da SEDUC-CE. Em resposta a isso, foi firmado um convênio com a Universidade Federal Rural de Pernambuco e com a Universidade Federal do Ceará para formar professores de Ensino Agropecuário. Através do curso denominado Esquema II, seriam habilitados os técnicos agrícolas e os agrônomos, incorporando-se ao Esquema I de formação pedagógica. Do Colégio Agrícola de Lavras, vários professores, técnicos em agropecuária, participaram desta formação pedagógica, que foi ministrada pela UFC, em sua Faculdade de Educação – Convênio nº 33/83 – SEC/CENAFOR/FCPC/UFC – CURSO DE GRADUAÇÃO DE PROFESSORES DA PARTE DE FORMAÇÃO ESPECIAL DO CURRÍCULO DE ENSINO DE 2º GRAU – HABILITAÇÃO AGROPECUÁRIA.

As aulas aconteciam no período de férias e no período letivo, quinzenalmente, aos finais de semana. Não foram todos os professores a esse curso, pois, segundo o professor José Ivan de Figueiredo, havia uma seleção por vestibular.

Para o professor P3,

Foi o governo do Estado, na época Tasso Jereissati, que organizou junto com a SEDUC, para a gente fazer esse curso de licenciatura plena em ciências agrárias. Ele conseguiu juntamente com a UFC, vinha um recurso do MEC, íamos, no período de férias e durante um mês e quinzenalmente, passávamos uma semana em Fortaleza, estudando. Isso dava a nos professores o direito de lecionar numa escola agrícola, se não tivesse esse curso, não podia lecionar mais. Tinha as disciplinas de biologia, didática, estrutura da educação básica, que agente fazia na faculdade de educação no Benfica, outras como desenho topográfico, a gente fez na escola técnica, já as disciplinas da área técnica como, agricultura, irrigação e drenagem era no departamento de ciências agrárias da UFC no Pici. No final do curso recebemos o nosso diploma pela UFC.

Na figura abaixo, temos a foto da carteira de estudante da Francisca Gomes de Holanda, uma das professoras do colégio agrícola que participou do Curso Graduação de Professores.

Figura 20 - Foto da Carteira de Estudante do curso de formação pedagógica da professora, Francisca Gomes de Holanda.



FONTE: Acervo pessoal da Professora Francisca Gomes de Holanda.

Este Seminário de Pacatuba, somado a outro realizado na cidade do Crato, foram momentos em que era aos poucos explicada a filosofia do ensino agrícola, inspirado na concepção educacional da COAGRI. E o grande mote dos debates girava em torno do maior problema das escolas agrícolas – a questão financeira. Tanto que os diretores, professores e líderes comunitários que participaram destes seminários concordavam com a necessidade de maior assistência financeira. As instalações necessárias para o funcionamento da Escola-Fazenda, a exigência de manutenção do regime de internato para os alunos oriundos de outros municípios e até de outros Estados, o custo de funcionamento das unidades de produção – elemento indispensável na proposta pedagógica da Escola-Fazenda – e a reposição periódica dos equipamentos requeriam gastos excessivos para uma escola estadual de ensino agrícola, fomentando o desejo nos participantes de instituírem políticas em suas escolas que complementassem os recursos do Estado, que por serem escassos, gerava uma distância produtiva nos próprios colégios através de programas agropecuários. Todos esses temas foram pautas de reivindicação dos participantes. (CEARÁ, 1980).

Contudo, o clima no Colégio Agrícola de Lavras não era amistoso e todos que passaram pela direção tiveram seus momentos de conflito, ora com os discentes, ora com docentes, ora com os políticos locais; enfim, havia sempre conflito por aspiração de espaços de poder. Exercer o cargo de diretor os projetava para uma pretensa carreira política. Ser diretor do Colégio Agrícola era sinal de prestígio e prometia a ocupação de uma função política.

Com a saída do Prof. Gilson Batista Maciel, é nomeado para o cargo de Diretor o Dr. Héron Tomaz Ferrer, por indicação do Governador Virgílio Távora. O novo diretor



permaneceu no cargo até 1982, quando se afastou para concorrer a uma vaga na Câmara de Vereadores de Lavras da Mangabeira. Ao sair, ele baixou uma portaria nomeando o Prof. Jorge Bezerra Banhos para, interinamente, assumir a direção da Escola, já que a mesma não tinha um vice-diretor. No período em que Jorge Banhos ficou na direção, houve um agravamento da situação da escola. A política passava pelo momento da redemocratização, e estava no comando do Governo do Estado do Ceará, Manuel de Castro Filho. Essa instabilidade política resultou em falta de recursos para as escolas agrícolas, apesar de que, ainda que precariamente, estava em exercício uma política desenvolvida pela SEDUC-CE para a execução de projetos, como suinocultura, caprinocultura, apicultura e bovinocultura, semelhantes ao projeto “Escola-Fazenda”, aqui já enfatizado, que teve início na gestão do Prof. Gilson Batista Maciel.

Eram projetos desenvolvidos na SEDUC-CE pela Coordenação do Ensino Agrícola, que concedia empréstimo, via cooperativa, às escolas, e, estas, investiam na produção, sendo que, após a colheita, vendiam o excedente, ficando parte da produção destinada à auto-sustentação da escola. O dinheiro arrecadado com as vendas da produção da escola era destinado para o pagamento do empréstimo concedido pela SEDUC-CE e para a formação de capital de giro para investimento em mais produção e abastecimento interno da própria escola. Desta forma, era amenizada a escassez de recursos para suprimentos do Colégio. Coordenavam esses projetos os professores: Marcondes Costa Pinheiro (criações e zootecnia), José Ivan de Figueiredo (culturas, construções, instalações e piscicultura), e Raimundo Ribeiro da Silva (economia rural, irrigação e drenagem).

Para o professor P3, que coordenou e implantou o projeto de apicultura,

Outro parceiro importante da escola foi a Legião Brasileira de Assistência – LBA<sup>80</sup>, que investiu no projeto de apicultura no colégio agrícola de Lavras, a escola foi pioneira no Ceará, em apicultura. Tínhamos alguma experiência, mas quem implantou um padrão técnico a produção fomos nós, especificamente eu como professor. Sempre gostei de trabalhar com abelhas. Isso despertou nos alunos curiosidades e todos passaram a querer trabalhar com abelhas, era um projeto disputado pelos alunos. Era bonito ver todos participando. Foi um projeto incentivado pela LBA, que entrou com a formação, dando vários cursos. Apesar da LBA dar esse incentivo, o dinheiro só veio chegar em 84, e não se implantou o

<sup>80</sup> LBA (Legião Brasileira de Assistência): Criada em 1942, organizada em consequência do engajamento do País na Segunda Guerra Mundial. Seu objetivo era o de prover as necessidades das famílias, cujos chefes haviam sido mobilizados para a guerra. Tal conjuntura favorece sua criação, uma vez que ocorreu significativa queda do poder aquisitivo do proletariado e da pequena burguesia urbana. Mesmo dispondo de técnicos capacitados para a função, o comando da LBA sempre esteve entregue as Primeiras Damas, caracterizando o aspecto filantrópico, de ações clientelistas, conforme os interesses dos governos vigentes. (cf. Serviço Social e Assistência Social no Brasil – disponível em [http://www2.dbd.puc-rio.br/pergamum/tesesabertas/0510670\\_07\\_cap\\_03.pdf](http://www2.dbd.puc-rio.br/pergamum/tesesabertas/0510670_07_cap_03.pdf)). Acesso em 23 junho de 2016.

projeto na escola, o que trabalhamos com apicultura foi fruto de dinheiro que arrecadávamos com a cooperativa da escola, que era dirigida pelos alunos, onde cada um tinha a sua função. Estes alunos eram escolhidos por votação. Quem coordenava era o diretor. Foi através do “PROJETO SERTANEJO”<sup>81</sup> que conseguimos uma colmeia padrão internacional, e aí passamos a trabalhar e produzir melhor. Isso teve forte repercussão na aprendizagem dos alunos. Os alunos pediam para coloca os nomes deles para vir trabalhar no setor de apicultura, era tão bom o trabalho que vínhamos desenvolvendo.

A matrícula, no período do Dr. Heron Tomaz Férrer, extrapolou a capacidade de acolhimento da escola. A partir disso a SEDUC-CE limitou o número de vagas a ser ofertada pela instituição. Contudo, a professora P1 nos esclarece que, “O Dr. Heron Tomaz Férrer encontrou uma forma de continuar matriculando; os alunos prestavam seleção em outras Escolas Agrícolas do Estado e retornavam ao Colégio Agrícola Prof. Gustavo Augusto Lima de Lavras, como alunos transferidos, essa foi uma estratégia bolada pelo Dr. Heron, que político, tentou agradar a muitos, e superlotou a escola”.

O elevado número de alunos foi outro fator desencadeador de instabilidades e de desempenho negativo da escola. Com essa demanda e poucos recursos, muitos serviços chegaram a ser comprometidos. As reclamações dos alunos se voltavam para as péssimas condições de ensino, que afetavam a qualidade da formação, o desempenho dos professores e as acomodações no sistema de internato, funcionando precariamente e fazendo com que os alunos evadissem as aulas. Era comum nos dias de quarta-feira a forte ausência de alunos na escola, em função da ausência de professores.

Nas palavras do ex-aluno A4: “era um faz de conta. Quando chegávamos à escola para estudarmos, não tinha nada para fazer, faltava professores e os que iam, enrolavam nas aulas, eram poucos, que ainda se preocupavam em ensinar alguma coisa”. Situação posta também pelo professor P3, quando relata a situação de abandono e descaso dentro da escola, apontando que chegou a tal ponto que;

O professor vinha no dia que queria; a coisa tava tão frouxa que até alunos envolvidos com drogas aqui se viu. Um dia tivemos que queimar um saco com sementes de maconha, trazido por uns alunos do Pernambuco, que ia ser plantada dentro da escola, na parede lateral do açude, o terreno já estava preparado.

---

<sup>81</sup> Cf. Decreto nº 78.299, de 23 de Agosto de 1976, que Dispõe sobre a criação do Programa Especial de Apoio ao Desenvolvimento da Região Semi-Árida do Nordeste (Projeto Sertanejo). <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-78299-23-agosto-1976-427203-publicacaooriginal-1-pe.html>, Acesso em 23 de junho de 2016.

Com a Escola quase à deriva, saiu o Prof. Jorge Bezerra Banhos, que ficou apenas um ano e, em junho de 1983, passou uma portaria nomeando o Prof. Antonio Lobo de Macedo, veterinário e professor da Escola, para assumir a direção. Apesar das adversidades, a Escola continuava com sua rotina de trabalho, formando técnicos agrícolas. A gestão do Prof. Antônio Lobo de Macedo foi de curto período, dois meses, quando a SEDUC-CE nomeou o engenheiro de pesca ligado à área de produção de alimentos, que também fora aluno da escola na década de 1960, o Dr. José Gomes de Holanda para ocupar o cargo de diretor. A situação estava chegando a um nível de gravidade que pôs em alerta o cotidiano escolar. Tinha-se notícia de guarda de alunos dando suspensão e aplicando sanções aos educandos.

Vejamos o quadro 17, abaixo, nele vamos encontrar os registros de matrículas entre os anos de 1982 a 1985, que correspondem ao período em que a escola apresentou o maior número de alunos.

Quadro 13- Distribuição de matrículas no Curso de Colegial Agrícola - Técnico em Agropecuária no Colegio Agrícola de Lavras da Mangabeira –CE no período de 1980 a1989.

ANO	1ª ANO		2ª ANO		3º ANO		GÊNERO		TOTAL
	H	M	H	M	H	M	H	M	
1980	40	03	107	18	100	06	247	27	274
1981	18	06	132	22	114	08	264	36	300
1982	169	13	70	04	132	22	371	39	410
1983	165	08	185	14	66	04	416	26	442
1984	100	11	145	06	179	14	424	31	455
1985	81	02	103	11	134	05	318	18	336
1986	61	01	69	03	93	10	223	14	237
1987	61	04	49	01	28	01	138	06	144
1988	62	03	52	01	56	04	170	08	178
1989	64	05	24	01	47	01	135	07	142
<b>TOTAL</b>	<b>821</b>	<b>56</b>	<b>936</b>	<b>81</b>	<b>949</b>	<b>75</b>	<b>2706</b>	<b>212</b>	<b>2918</b>

FONTE: Documentação escolar – Secretaria de Educação do Ceará - SEDUC-CE – Arquivo Geral. Elaborado pelo autor.

Com toda essa precarização, o Colégio Agrícola de Lavras da Mangabeira gozava de prestígio e fama no Ceará. Entre as Escolas Agrícolas cearenses foi a que formou o maior número de técnicos agrícola entre os anos de 1978 e 1983, (quadro 17).

Quadro 14 – Ensino agrícola no Estado do Ceará – Egresso – Escolas pertencentes a Rede Estadual de Educação Agrícola.

Cidade	1978	1979	1980	1981	1982	1983	SOMA
Crato	82	70	92	135	89	89	557
Granja	-	-	-	29	21	16	66
Lavras da Mangabeira	77	68	118	122	155	70	610
Monbaça	-	31	38	27	44	42	182
Pacatuba	12	4	33	49	73	68	239
Total	171	173	281	362	382	285	1654

FONTE: CEDIM – Secretaria de Educação do Ceará – SEDUC-CE. Elaborado pelo autor.

O início da gestão do Dr. José Gomes de Holanda em 1983 coincidiu com o comando do Estado sendo entregue a Gonzaga Mota. Este foi um período de muita conturbação na política estadual. Era o início da redemocratização do país. As lutas pela democracia deram o tom das campanhas eleitorais e o nível de exigências por políticas públicas voltadas para a construção da cidadania provocava debates calorosos no seio da comunidade escolar. No Colégio Agrícola de Lavras, isto não foi diferente. Logo o Dr. José Gomes de Holanda procurou dar feição democrática à sua gestão e passou a preocupar-se com a auto sustentação da escola, haja vista estar passando por um período de restrições orçamentárias graves.

Somado ao problema de recursos financeiros, outros deveriam ser enfrentados, tais como os conflitos internos da escola expressos nas relações entre professores, funcionários e alunos. O diretor buscou pautar sua gestão no respeito e seriedade e decidiu chamar para o diálogo todos os envolvidos, sabendo ser a escola um caldeirão de fofocas e intrigas. Suas memórias de ex-aluno serviram de inspiração para realizar ações que fossem contrárias as que ele havia vivenciado quando aluno. Procurou retomar a política do cooperativismo, que era uma experiência, que já havia sido posto em prática naquela escola pelo professor Gilson Batista Maciel, e conclamou os alunos para serem os protagonistas do processo. Para dirigir o cooperativismo, escolheu o Prof. Raimundo Ribeiro da Silva e o encaminhou a Fortaleza para fazer um curso de aperfeiçoamento.

Para o Diretor D1,

Para a efetivação do cooperativismo na escola, foi necessário construir um estatuto, formatar e atender as exigências burocráticas que não eram poucas para assim, ser aprovado o início das atividades. A cooperativa tinha registro no INCRA – e era presidida por um aluno; o diretor juntamente com os professores davam as instruções e acompanhavam o processo de funcionamento. O cooperativismo não

funcionou como deveria, e, mais uma vez, houve atropelos em função dos problemas de relacionamentos entre professores e direção que ainda persistiam na escola, somados aos de infraestrutura – galpões caindo – alunos deixando a escola nas quartas-feiras para retornarem as suas cidades, e taxas de evasões de alunos altas. Enfim, era preciso modificar a cultura do não compromisso que havia se instalado dentro do Colégio agrícola para fosse retomado a normalidade dentro da instituição.

Diante deste quadro desolador, as primeiras medidas tomadas pelo Prof. Dr. José Gomes de Holanda, visando uma cultura de paz e a criação de uma cultura organizacional que favorecesse o bom desempenho dos trabalhos na escola, foram: 1) promover uma gestão participativa com a implantação do sistema de cooperativismo; 2) Reconstrução imediata dos galpões que estavam destruídos; 3) Capacitar os alunos quanto à logística do empreendimento cooperativo; 4) Aquisição de um caminhão em parceria com o MEC, para o transporte e comercialização da produção dos cooperados; 5) Construção do açude para abastecimento da escola; 6) Pocilgas simples e modernas; 7) Relação com EMATER-CE; 8) Recuperação do trator da escola, que se encontrava em posse de terceiros; 9) Retirar da escola os animais que não eram de propriedade da escola.

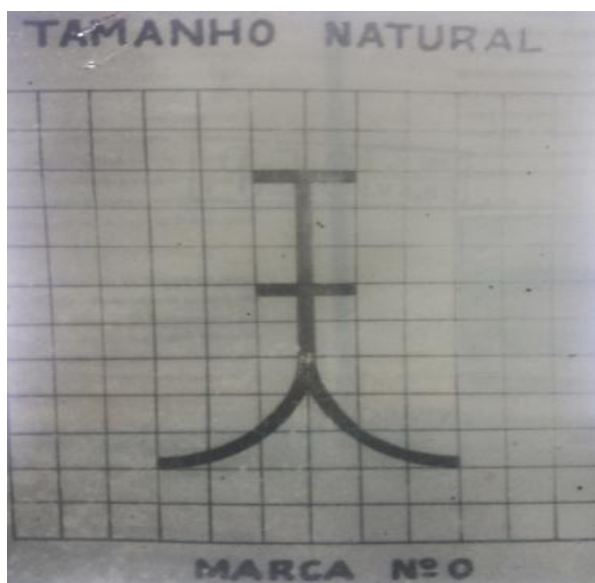
Para o Professor P4,

Tomadas, estas medidas, até possibilitou a criação na escola de uma cultura de produção para o autosustentação que aconteciam em resposta ao proposto no Seminário sobre o ensino agrícola no Ceará ocorrido em 1980. O Estado não tinha recursos para manter estas escolas em funcionamento. Nos projetos desenvolvidos pela cooperativa, estavam a criação de porcos, gado, ovelhas, frangos, piscicultura e, com a comercialização desta produção, abria-se as condições de melhoramento da alimentação dos alunos que estavam no internato. Os recursos que vinham do Governo Federal era via COAGRI que era repassava a Secretaria Estadual de Educação e esta emprestava à escola que deveriam no final do processo produtivo e da comercialização devolver aos cofres do Estado, o emprestado e com o lucro tocar as atividades da escola.

A escola contabilizava como fruto do trabalho desenvolvido pelos alunos na cooperativa no final da gestão do diretor José Gomes de Holanda as seguintes aquisições: 1) 65 bovinos; 2) 40 caprinos; 3) 25 vacas; 4) 25 bezerros.

Atendendo a uma solicitação do diretor da escola, Dr. Gustavo, em 1955, foi enviado para ela o modelo da Marca nº 0, do Sistema Oficial Ordem e Progresso, destinado a marcar obrigatoriamente os animais pertencentes à SEAV. Contudo, o modelo permaneceu, mesmo após a estadualização, com esta marca ou (ferro), que continua a ser utilizada para a identificação dos animais na escola.

Figura 21 – Marca do gato da escola.



FONTE: Acervo do Colégio Agrícola de Lavras – SEDUC-CE –Arquivo Central.

O número de alunos matriculados no período de 1983 a 1987 chegou a 1608 (mil seiscentos e oito). Parte destes alunos era proveniente de outras cidades do Ceará e dos Estados do Nordeste, como Paraíba, Pernambuco, Maranhão e Piauí. Muitos estudavam em regime de internato. Ilustramos alguns momentos destes alunos em atividades da escola (Figura 22).

Figura 22 – Alunos em atividades nas aulas práticas de Agricultura e Zootecnia com a Profª Francisca Gomes de Holanda e o Prof. José Ivan – década de 1980.





FONTE: Acervo pessoal da professora Francisca Gomes de Holanda (Pantica).

Nos anos finais da década de 1980, o governador do Ceará era o empresário Tasso Jereissati do PSDB, que assumiu o governo com o slogan “Governo das Mudanças”. Ele adotou um modelo de gestão voltado para o segmento da indústria e do turismo. Enquanto governador priorizou o ensino profissionalizante de natureza mais universal e deixou de priorizar o ensino agrícola que vinha sendo ministrado nos colégios agrícolas do Ceará. Seria uma reedição das políticas de ensino técnico da Ditadura Militar, mas configurado por outras demandas da sociedade em face do neoliberalismo, da globalização, da instituição do Estado Mínimo e do Livre Mercado.

O Brasil abriu as portas ainda mais para o capital internacional e nosso parque industrial ampliou-se em direção ao interior do Estado – política de “interiozação da indústria” no Ceará. Com essa nova investida do estado brasileiro, a educação passou a ser discutida, tendo como parametro a nova LDB que foi lançada em dezembro de 1996. Enfim, os olhos do governador não estavam voltados para o campo.

Isso fez com que as políticas de Ensino Agrícola, embora ficassem com a Secretaria de Educação, não fossem postas em prática, por não terem sido dadas condições materiais para implementá-las. A falta de recursos destinados às escolas agrícolas, na gestão do Tasso e de seus sucessores – Ciro Gomes, Beni Veras e Lucia Alcântara, chegando ao governo de Cid Gomes, levou todas as escolas que compunham a Rede Estadual de Escolas Agrícolas do Ceará ao mais completo abandono. Não era interesse do Governador investir em Ensino Agrícola, seria a indústria e o turismo seu núcleo estruturante.

A assistência ao campo se daria por agentes rurais que ligados a Secretaria de Agricultura e ao Ministério da Agricultura promoveriam uma política “extensionista”. Esses agentes tomavam o ensino agrícola quase como uma “não educação” e que, portanto, deveria ser tratado pela Secretaria de Agricultura. Seria o retorno ao que fora o ensino técnico profissionalizante nas décadas de 1930 e 1940, quando do início do debate sobre a industrialização no Brasil; aos anos de 1950 e 1970, época do “Milagre Brasileiro”; as décadas de 1980, de 1990 e início do século XX. Esta configuração política relegou o ensino agrícola, com o passar do tempo, ao completo abandono. Acabou-se com a Coodenação de Ensino Agrícola e com a redução de recursos para as escolas agrícolas, o que levou a situação a se agravar ainda mais. A propósito disso, percebe-se que a matrícula, nesse final de década, diminuiu, consideravelmente, com a entrada de Tasso Jereissati no governo.

No ano que Tasso Jereissati assumiu o governo do Ceará, 1987, mudou-se mais uma vez a direção do Colégio Agrícola de Lavras da Mangabeira, agora com a denominação de Escola Agrícola Prof. Gustavo Augusto Lima. Saiu o Dr. José Gomes de Holanda e entrou o Prof. Geraldo Alves e Silva na direção da escola entre 1988 a 1992. Em 1992, deixou a direção para assumir a Secretaria de Educação de Lavras e assumiu em seu lugar o Prof. José Almir da Silva que não era, como o professor Geraldo Alves, agrônomo, mas técnico em Agropecuária.

A administração do Prof. Geraldo e do Prof. José Almir, assim como as anteriores, não foram isentas dos conflitos e disputas políticas. O clima na Escola chegou ao ponto de ser solicitado uma sindicância para apurar varias denúncias, mas que não chegou a ser concluída. A Escola, na compreensão da professora P1, em entrevista concedida, tinha chegado ao fundo do poço. Vamos verificar que, de acordo com os quadros que ilustram as matrículas nas décadas de 1980 e 1990, a escola teve uma redução de 63,70% nas matrículas da década de 1990 em comparação à década anterior.



Quadro 15 - Distribuição de matrículas no curso de Técnico em Agropecuária no Colégio Agrícola de Lavras da Mangabeira – CE no período de 1990 a 1999.

ANO	1ª ANO		2ª ANO		3º ANO		GÊNERO		TOTAL
	H	M	H	M	H	M	H	M	
1990	60	11	51	02	15	00	126	13	139
1991	50	04	59	06	43	03	152	13	165
1992	40	03	48	03	58	05	146	11	157
1993	47	05	31	03	48	03	126	11	137
1994	38	08	40	05	30	03	108	16	124
1995	25	01	25	00	21	00	71	01	72
1996	26	01	24	02	19	00	69	03	72
1997	47	04	39	00	23	00	109	04	113
1998	00	00	00	00	27	00	27	00	27
1999	16	07	10	06	12	02	38	15	53
TOTAL	349	44	327	27	296	16	972	87	1059

FONTE: Documentação escolar – Secretaria de Educação do Ceará – SEDUC-CE – Arquivo Geral. Elaborado pelo autor.

Segundo relatório de um estudo de viabilidade técnica que fora realizado pela Universidade Estadual do Ceará, em 1994, através da Faculdade de Veterinária, a pedido da Secretaria de Educação do Estado do Ceará, na gestão de Ciro Ferreira Gomes, visando obter um diagnóstico situacional capaz de abranger todas os aspectos relevantes, mostrou-se que o nível de distanciamento entre os diretores das escolas agrícolas e a SEDUC-CE inviabilizava a gestão. As solicitações de serviço demandadas pelo diretor passava por quatro níveis hierárquicos em sentido vertical, afóra os horizontais, para chegarem a ser solucionadas. Isso demonstrava que, na SEDUC-CE, não existia um órgão voltado para a gestão dos colégios agrícolas, mas apenas uma diretoria com a função de buscar soluções de problemas das áreas de ensino e administração.

Entretanto, a descentralização das atividades da Secretaria não era efetiva no tocante a uma maior capacidade de decisão das delegacias Regionais (DERE), as quais pouca ou nenhuma atenção davam às escolas agrícolas. Tomava-se o ensino agrícola como não pertencendo a SEDUC-CE, tamanho era o descaso com esta modalidade de ensino. Aponta o relatório citado, que o que havia eram “as decisões dos Colégios agrícolas concentrados no escalão superior da Secretaria de Educação. Limitando o poder decisório que era dividido em alçadas e ainda comprometido pela ingerência da política, o que agravava ainda mais a situação.” (RELATORIO/SEDUC/1999).

Na Secretaria de Educação, o que existia era uma “Coordenação de Ensino Profissionalizante” com onze funcionários, dentre os quais dois técnicos de nível superior (agronômos com formação pedagógica) que se dedicavam ao ensino agrícola, basicamente em seus aspectos formais. A inexistência de um órgão unicamente voltado para a gestão dos colégios agrícolas dava ao ensino agrícola dentro da Secretaria de Educação a dimensão do quanto essa modalidade de ensino era tratada com descaso pelo Governo do Estado, sem providenciar à altura as devidas medidas que este requeria. Situação que foi agravada durante o período compreendido entre 1987 a 2003, em que se deu as gestões de Tasso Jereissati e Lúcio Alcântara no Governo Estadual.

A situação das Escolas Agrícolas do Ceará chegava a um ponto de desgovernamento<sup>82</sup> total. Os problemas enfrentados por funcionários, alunos, pais de alunos e pela comunidade onde estas escolas estavam situadas, fazia com que os alunos em idade escolar advindos do ensino fundamental não procurassem as escolas agrícolas para dar continuidade aos seus estudos. Na escola de Lavras, a direção estava em transição do Prof. José Ítalo Batista Leite para o Prof. Colombo de Sousa Férrer (1995-1998), sendo substituído pela Professora Maria Alcides Pinto de Macêdo Almeida que dirigiu a Escola de 1999 a 2003.

Alguns fatores podem nos ajudar a compreender essa baixa na matrícula. O contexto político e o econômico da época respondem em parte pelos desmontes do ensino agrícola no Ceará, somados as questões suscitadas pelas gestões que tiveram à frente da escola e ao incremento de outras ocupações que tiraram o interesse dos alunos que ingressavam o ensino médio para o técnico agrícola. Para o Professor P4,

Tinhamos uma retração do mercado para técnicos agrícolas, que pode ser explicado, considerando os seguintes fatores: 1) A Política Educacional mais voltada para o Ensino Fundamental e o Ensino Profissional (IFE), 2) Forte retração do mercado para técnicos agrícolas, 3) Baixa de investimento nas Escolas Agrícolas, o que comprometeu a qualidade dos cursos ofertados, 4) A questão da mecanização da agricultura, com uma produção mais industrial, 5) Ressignificação das políticas de emprego.

---

<sup>82</sup> Desgovernamento ou desgovernança - Machado (1992, p.XXIII), comentando o deslocamento da arqueologia para a genealogia, explica que a questão do estado é da maior importância para essa última: “*O que se deu através do projeto de explicar a gênese do Estado a partir das práticas de governo, da gestão governamental, ou da ‘governamentalidade’, que têm na população seu objeto, na economia seu saber mais importante e nos dispositivos de segurança seus mecanismos básicos*”. Esta passagem é particularmente útil na medida em que mostra a superposição entre “*práticas de governo*”, “*gestão governamental*” e “*governamentalidade*”, nenhuma delas relativa a governo enquanto instância central no Estado moderno. Aí, governamental e governamentalidade parecem clamar por governo e não por governo... Em suma: o que está grafado como “*práticas de governo*” não são ações tomadas por um *staff* que ocupa uma posição central no Estado, mas são ações distribuídas microscopicamente pelo tecido social; por isso, soa bem mais claro falarmos em “*práticas de governo*””. (VEIGA NETO, Governo ou Governamento - Universidade Federal do Rio Grande do Sul Porto Alegre, Brasil.2005.

Vejam os dados a seguir a matrícula no Colégio Agrícola no início dos anos 2000.

Quadro 16 – Matrícula no Colégio Agrícola Prof. Gustavo Augusto Lima no curso de Técnico Agropecuária no período de 1999 a 2003.

ANO	1ª ANO		2ª ANO		3º ANO		GÊNERO		TOTAL GERAL
	H	M	H	M	H	M	HOMEM	MULHER	
2000	-	-	15	7	8	4	23	11	34
2001	-	-	-	-	7	3	7	3	10
2002	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2003	-	-	-	-	-	-	-	-	-
<b>TOTAL</b>	-	-	15	7	15	7	30	14	44

FONTE: Documentação escolar – Relatoria de Gestão do Colégio Agrícola Gustavo Augusto Lima – depositado no Arquivo Geral da SEDUC-CE. Elaborado pelo autor.

As escolas sentiram o impacto dessa nova conjuntura e tornaram-se obsoletas quando se pensava a questão agrícola, como mencionado anteriormente. O extencionismo rural agravava a situação ainda mais. No início dos anos 2002, a Escola não mais recebia alunos, pois havia sido transformada pela SEDUC-CE em centro de formação da Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação - CREDE-17, que assistia aos municípios de Lavras da Mangabeira, Icó, Ipaumirim, Cedro, Várzea Alegre, Umari e Baixio, ficando o prédio do antigo Colégio reduzido a um espaço para formação de professores do ensino fundamental e realização de eventos ligados a educação. Este período teve início quando o Governo Municipal, via Secretaria de Educação, requisitou a seção de uso por um período de cinco anos.

O Governo do Estado do Ceará, através da Secretaria de Educação Básica, atendeu à solitação do Governo Municipal de Lavras e, em 19 de fevereiro de 2004, encaminhou um ofício de Nº 0595/2004-GAB, ref. Proc. Nº 03446751-3, informando a concordância em atender o pleito dos termos do despacho da Coordenadoria de Articulação e Gestão Educacional da SEDUC-CE, onde em parecer de Nº 001/2004, esclarece os termos do acordo, ficando a Prefeitura de Lavras da Mangabeira responsável pela execução de ajustes na lotação dos servidores estaduais e federais que encontravam-se na referida escola e pelo desenvolvimento de uma ação pedagógica que atendesse às necessidades das duas redes de educação, fortalecendo desta forma a parceria Estado-Município. Somente em 2004 é assinado o termo de permissão de uso pelo então prefeito, Francisco Aristides Ferreira, como permissionário e a Secretária de Educação do Estado do Ceará, Sofia Lerche Vieira, como

permitente. Os termos da permissão encontra-se na íntegra no documento enviado pela Secretaria de Educação Básica, por meio de sua Assoria Jurídica, permissão de uso – nº 002/04, processo-03222669-1.

Em 2005, com a mudança no quadro da política local, esse projeto tem seu curso interrompido e, mas uma vez, a escola volta a ser completamente abandonada tanto pelo poder municipal como pelo estadual. Iniciou-se um processo de invasão, furtos, depredações e ocupação das dependências da escola por moradores sem-teto e pequenos agricultores. Situação que recebeu ainda atenção pública, conforme matéria posta em circulação pelo *Jornal do Cariri*, em 2008, veiculando entrevistas feitas a ex-professores e ex-alunos da referida instituição escolar.

[...] O abandono da escola Agrícola, que já foi o sonho de estudos de muitos, principalmente da elite do Cariri, mas que, infelizmente, hoje está jogada ao léu, sem dono e sem vida. “Uma riqueza de antigamente para Lavras, que se resume hoje a tristeza representada pelo silêncio e pela presença da natureza, que já vai tomando conta dos locais vazios”. [...] Lembrança de uma época que está parada no tempo e no espaço. [...] através de entrevistas e de uma visita ao que restou da antiga Escola, o que se vê é a desolação de antigos professores e o rastro de telhados e paredes quebradas, equipamentos sem funcionar e morcegos e cupins tomando de conta.

É nesse cenário de ruína e abandono pelo poder público local, estadual e nacional que o Colégio Agrícola Prof. Gustavo Lima, uma das escolas mais procuradas por jovens do Ceará, Norte e Nordeste do Brasil e que fez do Ceará um dos estados brasileiros a colocar-se na “primeira linha do ensino agrícola do Brasil”, segundo reportagens do jornal *Gazeta de Notícias* (o matutino independente do Ceará), que dedicou uma página, no segundo caderno, do ano XXXIII – numa sexta-feira, 10 de julho de 1958 – nº 9.307, para mostrar a importância da Escola Agrícola de Lavras da Mangabeira no cenário nacional, fecha suas portas. No ano de 2008 é retomado por um novo projeto do Governo do Ceará, onde vai resgatá-la como espaço de formação profissional como fora antes. Não evidenciaremos neste trabalho esse processo de retomada do Colégio Agrícola, fica em aberto para posteriores investigações.

Falar do Colégio Agrícola de Lavras significa recorrer à memória dos que guardam em suas histórias de vidas, lembranças e marcas que se fundiram ao longo dos tempos. Hoje, esta história está mais presente nas mentes que em editorações. Nas conversas em calçadas, escolas, praças, feiras. Enfim, onde se toca no assunto Colégio Agrícola, não é difícil colhermos relatos emocionantes, saudosos e indignados, que trazem a marca de um tempo, de uma cultura, e a representação de significados para o povo daquela cidade. Em

todos esses anos, a escola fora palco de encontros e desencontros, de disputas e desmandos, de interesses e indiferenças, desejos e descasos. Entretanto algo perdura da imagem de um Colégio que trouxe para Lavras da Mangabeira e para o Ceará a ideia de desenvolvimento e progresso para a sua agricultura.

#### **4 A RELAÇÃO DO BRASIL COM OS ESTADOS UNIDOS NA AMÉRICA E OS NOVOS RUMOS DO ENSINO AGRÍCOLA NO BRASIL**

No capítulo dois, abordamos o papel do ensino superior agrônômico, mostrando como este sistema de ensino influenciou de maneira decisiva na reestruturação do Ministério da Agricultura – MA, no período pós-1930. Identificamos que, a partir da presença do engenheiro agrônomo, como agente indutor e legitimador dos discursos que oficializavam as políticas voltadas para o campo, houve uma escalada reformista na pasta da agricultura. Aqui vale ressaltar que a trajetória do MA, foi repleta de ações conflituosas em razão das disputas intraclasse: eram cafeicultores paulistas e produtores rurais do Norte e do Nordeste, buscando marcar posições de comando dentro do Estado, visando pôr em curso políticas que viessem, de alguma forma, responder aos seus interesses.

O quadro de incertezas e fragmentação dentro do Ministério comprometeu a qualidade de sua própria atuação inicial, sobretudo considerando-se dois fatos: a instabilidade na definição da estrutura burocrática do órgão e a alta rotatividade de seus primeiros titulares. Com o decorrer do tempo, o ministério tornou-se um diversificador da agricultura e enquadrador da força de trabalho, traduzindo a necessidade de difusão do saber técnico em sintonia com as duas principais questões inerentes ao debate ruralista: elevação da produtividade agrícola por meio da mecanização e da educação rural.

Nesse sentido, foram alterados os serviços de Inspeção e Defesa, transformados em 1920 no “fomento agrícola”, e os de Propaganda e Informação, que se empenharam na distribuição de sementes, mudas, implementos, folhetos e livros, destinados a difundir os ensinamentos dos recursos que a ciência oferecia para tornar mais proveitosas as explorações e mais abundantes as colheitas, tudo com o menor dispêndio de energias e capitais.

Nestas duas frentes de atuação do MA, vimos a dimensão política deste tipo de prática. Portanto, a difusão de uma ideia de progresso, emoldurada pelo que se convencionou moderno e que tinha na ciência sua fundamentação, passou a ser necessária por duas razões: levar ao conhecimento do homem do campo, considerado atrasado, as tecnologias que iriam levá-lo a sair de uma prática considerada arcaica, portanto, ineficaz e, outra, propagar por todo o território nacional uma nova cultura sobre o rural e o agrícola, preparando-os para uma investida maciça que viria a acontecer posteriormente e que já estava em curso, porém, de forma ainda acanhada.

Ao Departamento de Difusão dar-se-ia essa incumbência, tendo assim toda uma produção editorial destinada a difundir ideias que seriam responsáveis pela formação de

opinião junto à classe agrícola. O Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio – MAIC chegou a fornecer em média 158,095 volumes/ano de material de divulgação dos mais variados títulos. Essas publicações se destinavam a públicos bastante diferenciados, sendo dotada de códigos de linguagem voltados a quem se destinavam.

Seria mediante a utilização do Serviço de Informação do MA, contido em material impresso e distribuído em todo território nacional e exterior, que se daria esse duplo movimento de utilização das informações e, ao mesmo tempo, se fomentaria a necessidade do uso da técnica junto ao homem do campo. Ocorria assim, via MA, uma generalização das ideias consideradas adequadas e, portanto, salvadoras da agricultura para todo o território nacional.

Todavia, os resultados esperados não correspondiam às expectativas em razão de vários fatores, entre eles o alto índice de analfabetismo da população, que fazia com que um elevado contingente de trabalhadores envolvidos com a produção não fosse capaz de compreender e apreender de forma clara a importância da ciência na agricultura. Esta situação contribuía para que se firmasse ainda mais um modelo de dominação onde estaria presente a diferenciação social e os padrões de dominação da classe considerada “elite agrária” em relação ao trabalhador do campo. Vejamos o que expressa sobre o assunto o Ministro Simões Lopes:

“Há entre nós, embora num círculo muito estreito, a opinião de que a propaganda de ensinamento agrícola por meio de instruções, impressos e monografias, é quase nula, dada a circunstância de se encontrar a grande massa de nossas populações rurais mergulhadas na mais crassa ignorância. Ora a propaganda de ensinamento agrícola não se dirige ao agricultor, em absoluto, ignorante, a quem nada aproveitaria, e sim, aos que tem alguma capacidade de apreensão, os quais, assemelham-se dos conselhos e notícias que o folheto lhes faculta, vão aplica-los, de modo que a razão do analfabetismo invocada contra esse processo de divulgação perde toda sua aparente importância. [...] o que é indispensável é que as instruções e os ensinamentos que os folhetos, monografias preconizam e difundam, sejam claros, acomodados ao fim a que se destinam e possam, com proveito, ter aplicação vantajosa e real nos centros agrícolas por onde se espalham. É essa a função das Estações Experimentais, dos Aprendizados Agrícolas, Postos Zootécnicos e Campos de Demonstração, pela natureza mesmo de suas, devem sistematizar em observações práticas, cada um em sua especialidade, os conselhos e instruções a serem utilmente publicados e largamente divulgados. (RMAIC, 1920, v. I, p. 434-6).

Essa política de divulgação embora apontada como ineficiente pelo ministro, não iria ser substituída, mas direcionada e ampliada para outros meios de divulgação e não mais somente o tipográfico. No Relatório “Atividades do Ministério da Agricultura de 1946 – 1950”, publicado pelo Serviço de Informação da Agricultura – SIA, em 1951, vamos encontrar as atividades desenvolvidas pelo Serviço de Comunicação. Foram distribuídos em

1948, conforme aponta o relatório, 384.679 folhetos, livros e periódicos editados, que, comparado ao ano de 1947, no qual foram distribuídos 305.397, apresenta um acréscimo de 49.282 publicações.

Deve-se ressaltar que esse aumento decorreu de novas edições lançadas durante o ano, atendendo, em 1948, 27.678 destinatários, num total de 34.117 volumes postais, neles se incluindo todas as repartições do Ministério da Agricultura, na capital e no interior, repartições estaduais, agricultores, associações rurais, associações comerciais, bibliotecas públicas, prefeituras municipais, cooperativas, entidades científicas do país e do estrangeiro.

Além das remessas postais, tinha um setor de venda e distribuição na sede do Ministério. O número de pessoas atendidas foi 3.285, com 23.293 publicações, em 1947, e 3.270, com 21.572 publicações, em 1948. Essas publicações eram vendidas a preço de custo e foram também distribuídas gratuitamente ou em permuta, a escolas, bibliotecas, associações rurais, repartições públicas, Técnicos do Ministério da Agricultura e das Secretarias da Agricultura, Prefeituras Municipais, Clubes Agrícolas e agricultores registrados.

Consta nas páginas 352 – 359 do Relatório das atividades do Ministério da Agricultura de 1946-1951, a relação destas publicações periódicas e outras classificações em séries, de acordo, com respectiva finalidade. Abaixo, enfatizamos as publicações voltadas a assuntos da agricultura e ensino rural:

1. Arquivo de Serviço Florestal (Destinado a publicações de trabalhos científicos).
2. Avulso – (Divisão de Fomento de Produção animal) Publicação de assuntos técnicos e científicos sobre economia e produção animal.
3. Avulso – (Divisão de águas) assuntos técnicos para divulgação no país.
4. Avulso – (Laboratório de Produção Animal) – divulgação de assuntos técnicos e científicos, tratados sem grande profundidade.
5. Anuário Pluviométrico – índices pluviométricos do país.
6. Boletim do Ministério da Agricultura (Mensal) – contendo artigos técnico-científicos assim como a legislação e os atos administrativos de interesse do MA.
7. Boletim do Serviço de Economia Rural – destinados à divulgação de assuntos de interesse da economia rural.
8. Boletim Informativo – Destinado à divulgação rápida de noticiário referente à economia rural.
9. Boletim de Inseminação Artificial (Instituto de Zootecnia) – destinados à publicação de trabalhos originais e traduzidos de revistas especializadas em reprodução animal.



10. Boletim do Instituto de Ecologia e Experimentação agrícolas – destinado a apresentar publicações técnicas, apresentando resultados de pesquisas realizados nos campos experimentais.
11. Boletim da Escola Nacional de Agronomia – Trabalhos técnicos sobre ciências agrônômicas.
12. Boletim da Escola Nacional de Veterinária.
13. Boletim das casas de aperfeiçoamento e experimentação – trabalhos de professores e alunos dentro destas casas.
14. Boletim técnico do Instituto Agronômico do Norte.
15. Boletim do Instituto Agronômico do Sul.
16. Boletim do Instituto de Química Agrícola – Series de trabalho de divulgação destinadas a uniformizar os métodos de investigação científica no tocante a aplicação da química aos produtos agrícolas.
17. Brincar e aprender – SIA – revista bimestral com noticiários das atividades dos clubes agrícolas, matéria educativa e de recreação.
18. Comunicados – SIA – Sobre assuntos agrícolas e pecuários, de economia e indústrias rurais, destinado à divulgação popular.
19. Informativo Agrário – SIA – Jornal quinzenal – noticiário sobre as atividades do MA.
20. Notícias Bibliográficas – SIA – Publicações de resumos de trabalhos técnico-científicos selecionados em revistas, boletins, livros e folhetos nacionais e estrangeiros.
21. Riquezas de Nossa Terra – Revista em retrogravura, trimestral, destinada a divulgar, por fotografias e pequenos textos elucidativos, as realizações brasileiras no domínio da lavoura, pecuária e economia rural.
22. Rodriguésia – Revista trimestral do Jardim Botânico, publicando trabalhos originais ou de finalidades didáticas sobre assuntos da botânica.
23. Série SIA – folhetos e livros de divulgação de assuntos técnicos, destinados a lavradores e agricultores.
24. Série Didática – Escola Nacional de Agricultura – Livros didáticos sobre as matérias do currículo escolar. Distribuição a critério da Escola Nacional de Agricultura.
25. Série Didática – SIA – Livros técnicos sobre assuntos de interesse de alunos e profissionais da agronomia e veterinária.
26. Série Clubes Agrícolas – monografias sobre educação rural, destinados à orientação de professores de escolas primárias e clubes agrícolas.
27. Série Educação Rural – folhetos destinados à divulgação de assuntos educacionais ligados as atividades da SEAV.

Esse material de divulgação seria o responsável pela disseminação, acompanhamento e controle de todas as atividades que eram desenvolvidas pelo Ministério da Agricultura. Convencer e criar uma cultura voltada para o campo – agricultura – era uma estratégia do MA, visando preparar o Brasil para uma investida mais intensa do capital internacional na agricultura brasileira, haja vista significar um alinhamento aos interesses dos americanos, políticas, já iniciados pelo Brasil, e América Latina.

Os colégios agrícolas foram espaços de propagação destas ideias – modernização, desenvolvimento, progresso – os quais, amplamente, tinham em suas práticas, enquanto “instituições formadoras” e vinculados às recomendações do MA, o efetivo exercício conforme as instruções recebidas pelo Ministério da Agricultura.

No capítulo precedente, quando enfocamos a criação do colégio agrícola de Lavras, mostramos como ao Estado foi dado o poder de criar, gerenciar e distribuir estas unidades de ensino pelo Brasil. O colégio de Lavras foi um espaço de disseminação destas ideias, em razão de sua vinculação ao Ministério da Agricultura até 1967. Posteriormente, foi assumido pelo governo do Estado do Ceará até 2005, quando encerra suas atividades como espaço de formação para o trabalho.

No tópico seguinte, retomaremos a temática do Ministério da Agricultura, por considerar que, para entender a trajetória do ensino agrícola e suas instituições formadoras, é necessário que conheçamos a trajetória desse Ministério, as lutas por ele empreendidas e as parcerias firmadas com outras instituições não somente brasileiras, mas também de outros países. Nesse sentido, devemos ressaltar que essa conexão tem urdidura esclarecedora no estudo de Mendonça, a que ela se dedicou por longo período, entre os anos 1990 e 2000, tornando-se assim uma referência nessa área.

#### **4.1 – A reestruturação do Ministério da Agricultura e o desenvolvimento de uma política de instrução para o homem do campo e trabalhador nacional**

Como anunciamos anteriormente, a importância do Ministério da Agricultura no desenvolvimento de políticas para o ensino rural e agrícola marcou uma época de transformação nos ramos do ensino agrícola do país. Anteriormente a 1930, o MA já atuava como agente indutor na definição de políticas nessa direção. Sonia Mendonça (2010) chama atenção para esta questão, que está posta desde o início das discussões sobre o ensino agrícola no Brasil, ao por em relevo o que a historiografia especializada tem relatado como marco inicial desta modalidade de ensino no Brasil. Para a autora:

A historiografia especializada no estudo do ensino agrícola no Brasil prima por duas características. Consagra o ano de 1930, marcado pelo movimento civil-militar que conduziu Getúlio Vargas ao poder, enquanto “marco inaugural” da implantação de tal modalidade de ensino e analisa a educação rural como “campo imune” às disputas político-institucionais que a sobredeterminaram, dele falando como se somente tivesse existido “uma” dada modalidade de tal tipo de educação no país em toda a primeira metade só século XX, e assim mesmo emanada do Ministério da Educação e Saúde. [...] Dessa forma, em lugar de continuidades, o produção especializada costuma destacar supostas descontinuidades ocorridas nas décadas posteriores a 1930. Entretanto, o que boa parte desta produção desconhece é a atuação do Ministério da Agricultura que, desde 1910, incumbiu-se desse ramo de ensino. (MENDONÇA, 2010, p. 41).

A autora demonstra como se deu a criação do Ministério da Agricultura em 1910. Segundo ela, deste momento em diante, ocorreram poucas transformações nas políticas de ensino agrícola, dando-se, por vezes, um aperfeiçoamento das ações editadas. Os Aprendizados e Patronatos agrícolas são emblemáticos dessa luta por um ensino agrícola mais comprometido com o desenvolvimento do país, ora voltado à formação da classe trabalhadora, ora voltado para medidas de controle social da violência urbana, ora voltado para a questão do menor. O citado estudo mostra que não parece ter havido uma ruptura de modelos, mas sim uma adequação destes em face das novas demandas advindas do cenário internacional, com reflexos na política e na economia do Brasil.

As críticas que vinham sendo feitas à política do sistema de ensino agrícola desenvolvida pelo MA demonstram essa investida na redefinição e no direcionamento destas políticas de ensino. Como já enfocamos aqui nesta tese, a autora chama atenção para o papel desempenhado pelos agrônomos que teve uma importância fundamental neste momento. É tanto que foi a partir da influência deste profissional que teve uma política de reestruturação do MA, que pôs sobre nova diretiva o ensino agrícola.

Entendemos dessa história que, com a exigência do profissional “agrônomo” como elemento capaz de desenvolver e administrar de forma mais eficiente às políticas voltadas para a agricultura, deu-se um caráter mais científico à questão da agricultura no Brasil, tanto do ponto de vista técnico científico, quanto do ponto de vista geopolítico.

Segundo Mendonça, baseada nos relatórios do MA, a presença dos agrônomos no MA cresceu a cada década. Em 1912, era de 12,5%, passando de 25% em 1927 e tendo sua culminância em 1921, com 28,6 do total de diretores da pasta. Essa presença foi acentuada nos primeiros anos da década de 1930, quando chega a 57,1% dos quadros do primeiro escalão<sup>83</sup>.

---

<sup>83</sup> Brasil. MAIC. Almanak do Pessoal. Rio de Janeiro. Imprensa Nacional, 1930-3. Apud Mendonça, 1997, p.157- 158.

Em consulta aos referidos relatório, encontramos a indicação de que isso se deu em função da formação no exterior, com o aperfeiçoamento por meio do envio anual de grupos de bolsistas, em particular, aos Estados Unidos. Essa prática foi inaugurada em 1918, pela Missão Carlos Moreira, o qual, na qualidade de correspondente do MAIC para aquisição de máquinas, insumos e técnicas culturais, promoveu uma visita oficial a seis escolas de agronomia indicadas pelo governo de Washington, de modo a selecionar estudantes brasileiros em vias de especialização.

Nas palavras do correspondente Carlos Moreira, expressas em um relatório por ele assinado, encontramos uma conexão valiosa para esta investigação:

“Dirigi-me a seis escolas de agricultura, indicadas pelo Ministério da Agricultura de Washington, com o fim de escolher as melhores para estudantes brasileiros, a saber: as escolas de agricultura da Universidade de Illinois, a da Cornell University, em Ithaca, a Universidade da Califórnia, a Escola de Agricultura do Texas, a Escola de Agricultura do Oregon e a do Estado da Pennsylvania. Todas satisfazem perfeitamente e oferecem as necessárias condições para que os moços formados por nossas escolas aperfeiçoem ali seus conhecimentos vantajosamente. Penso, entretanto, que devem ser preferidas a Escola de Agricultura da Universidade do Illinois em Urbana, para química, mecânica e eletricidade applicadas à agricultura (seu diretor, Dr. Eugenio Davenport, já esteve no Brasil, em São Paulo, dirigindo a Escola agrícola de Piracicaba; conhece nossa índole e necessidades) e a Escola do Texas, devido à natureza das culturas experimentais estudadas alli e que mais se assemelham as nossas” (RMAIC, 1918, p.261).

A política de intercâmbio entre o Brasil e Estados Unidos da América já se dava antes da década de 1930. O número de alunos bolsistas em instituições americanas no ano de 1920, por exemplo, chegou a um total de setenta e sete. A maior parte destes estudantes era do Rio Grande do Sul, com vinte e nove alunos; Pernambuco participava com quatorze e o Rio de Janeiro com dezessete. Em 1928, o número de estudantes bolsistas indo para os Estados Unidos chegou a cento e trinta alunos. Essa era a preocupação do Ministério da Agricultura, formar com a mais alta qualidade estudantes brasileiros que viriam a formar os quadros de Inspetorias, haja vista que, na avaliação dos agrônomos, era necessário “dotar a nação de técnicos competentes e capazes de imprimir novas energias à agricultura, apontando ao agricultor brasileiro o caminho mais curto para a grandeza econômica do país”<sup>84</sup>.

A relação do Brasil com os EUA se intensificou a partir da chegada de Getúlio Vargas ao poder após a revolução de 1930. Isto ocorre justamente quando o Estado brasileiro procura ordenar-se segundo uma racionalidade típica do planejamento de suas ações. Dentro desse espírito modernizador, foram editadas medidas de reformulação e a criação de novos

---

<sup>84</sup> Brasil. MAIC. Anais do 1º congresso de Inspetores agrícolas. Rio de Janeiro. Imprensa nacional, 1923, p.79.

Ministérios, no sentido de lhes dar maior racionalidade técnica. Nesse processo é importante destacar, apoiado em SCHWARTZMAN e outros (2000), a criação do Ministério da Educação e Saúde e o desmembramento do Ministério da Agricultura Indústria e Comercio – MAIC, dando origem ao Ministério da Agricultura e o Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio – MTIC.

No citado estudo de Mendonça (2010), vimos que algumas atribuições pertencentes ao antigo MAIC foram passadas para os novos ministérios. Essa medida de desmembramento resultou na diminuição de aportes financeiros, causando profundas crises no Ministério da Agricultura. Contudo, as ações voltadas para ensino continuaram, mas provocaram a mudança estrutural do Ministério, surgindo departamentos mais especializados em função da necessidade em responder com maior eficiência e qualidade as novas demandas que a Agricultura e o capital internacional exigiam.

A autora destaca que as disputas travadas entre os Ministérios da Educação e Saúde e o da Agricultura, em relação ao comando do ensino rural e agrícola, que abordaremos no tópico seguinte, evidenciam qual foi o impacto desta disputa no processo de ressignificação do ensino agrícola e rural. Antes é necessário mostrar que medidas foram tomadas pelo Ministério da Agricultura, visando adequá-lo às demandas de mercado para a qualificação do profissional do campo.

Em razão da escassez de recursos, o Ministro da pasta criou uma comissão para tratar da reformulação do Ministério, intencionando dar maior eficiência, tanto administrativa quanto operacionalmente às propostas voltadas para instrução para meio rural. Esta comissão era composta pelos agrônomos Edmundo Navarro de Andrade, Adrião Caminha Filho, Juvêncio Mariz de Lira e Waldemar Raythe, além do médico veterinário Guilherme Edelberto Hermsdorff e do funcionário do Tribunal de Contas, o bacharel José Carneiro da Cunha (BRASIL-RMA, 1933, p. 84).

Mendonça e os relatórios por nós consultados permitem ver o detalhamento da organização interna desse órgão, o que nos indica o modo como as suas atividades seriam desenvolvidas, em especial no que se refere ao ensino agrícola:

1) A referida comissão organizou o Ministério da Agricultura em três diretorias gerais. Desta forma, foram estabelecidas as seguintes diretorias: Diretoria Geral de Agricultura, Diretoria Geral de Pesquisas Científicas e Diretoria Geral de Indústria Animal. A Diretoria Geral de Agricultura (DGA) que tinha sob sua responsabilidade a Diretoria do Ensino Agrícola (DEA), que teve à frente um dos membros da comissão de reformulação, o agrônomo Edmundo Navarro de Andrade, indicou para a diretoria do ensino agrícola o agrônomo Álvaro Simões Lopes. Este tratou de organizar os projetos que culminaram com a regulamentação das profissões de agrônomo e de veterinário no

país, estabeleceu as bases para os concursos de admissão de funcionários para cargos técnicos e, ainda, baixou orientações para o ensino dos Aprendizados e Patronatos.

2) No decreto nº 22.380, de 20 de janeiro de 1933, o governo dispunha sobre quais diretorias estariam ligadas a cada uma das diretorias gerais. O Decreto de nº 22.506 de 27 de fevereiro de 1933, deu organização à Diretoria Geral da Agricultura, de acordo com a remodelação dos serviços que tratava o decreto nº 22.338 de 20 de janeiro de 1933, no artigo 1º, e citou as diretorias denominadas técnicas que ficavam diretamente subordinadas a Diretoria Geral.

3) As diretorias anexas, em número de cinco, seriam: Diretoria de Ensino Agrônômico, Diretoria do Fomento e Defesa Agrícola, Diretoria de Plantas Têxteis, Diretoria de Fruticultura e Diretoria do Sindicalismo-Cooperativista. Era a Diretoria Geral com maior número de diretorias e órgãos, sendo, portanto, a principal diretoria do Ministério da Agricultura. Em relação ao Ensino Agrícola, esta congregava a Escola Superior de Agricultura e Medicina Veterinária, Aprendizados Agrícolas, Patronatos Agrícolas e Ensino Agrícola Subvencionado. (RMA, 1933, p. 99 -101, anexo 08).

4) O Ministro da Agricultura fez publicar ainda no ano de 1933 o decreto nº 22.934, de 13 de julho de 1933, transformando o AA de Barbacena em Escola Agrícola. Com a transformação do AA de Barbacena em Escola Agrícola, o Ministro da Agricultura atendia a uma das reivindicações consensuais entre os membros da comissão de reorganização do MA. Era o início de uma política de transformação e de criação de novas unidades, assim como de uma nova nomenclatura atribuída às instituições escolares voltadas ao ensino agrícola e rural no Brasil. (Síntese livre do Autor desta tese, com base nos relatórios em causa e no estudo de Mendonça (2010)

Todavia, antes mesmo de tomar qualquer iniciativa quanto ao destino dos Patronatos Agrícolas e sua conversão em Aprendizados, o Ministério da Agricultura passou por nova reformulação. Nesta reorganização, algumas das principais alterações foram à supressão da Diretoria Geral de Pesquisas Científicas e a substituição das outras diretorias gerais por departamentos.

Através do decreto nº 23.979, de 8 de março de 1934, o MA ficou constituído de três departamentos: Departamento Nacional de Produção Mineral (DNEM), Departamento Nacional de Produção Vegetal (DNPV) e Departamento Nacional da Produção Animal (DNPA). O Departamento de Ensino Agrícola foi dividido em ensino superior e médio e ensino elementar (RMA DE 1933 -1934, p. 10 - 23).

Em 1938, houve outra reestruturação no MA, desta vez já no “Estado novo”, período da ditadura varguista – de 1937 a 1945. Nesses anos, Getúlio Vargas utilizará como medidas de gestão o lançamento de decretos-lei para governar. O decreto-lei nº 982, de 23 de dezembro de 1938, criou em seu artigo primeiro o Centro Nacional de Ensino e Pesquisas Agrônômicas (CNEPA), que compreendia a Escola Nacional de Agronomia, até então vinculado à DEA, o Instituto de Química Agrícola, o Instituto Federal de Ecologia Agrícola e o Instituto de Experimentação Agrícola, assim como todas as suas seções.

Ficou claro para nós que caberia basicamente ao CNEPA desempenhar quatro atividades consideradas fundamentais para a organização e o acompanhamento das atividades desempenhadas pelos seus membros, tanto da parte técnica como institucional. Teria a

finalidade de ministrar o ensino agrícola, assim como orientar, dirigir e coordenar todas as pesquisas que visassem à individualização dos fatores naturais e artificiais da produção agrícola.

Porém, concluímos que nem todas as atividades caberiam ao CNEPA, ficando sua atuação, limitada ao ensino superior, em razão de já se ter um sistema de ensino mais organizado e estruturado voltado para formação de especialistas para atuarem na agricultura, que eram as faculdades de agronomia que vinham sendo reorganizadas e, alinhadas a essa nova fase do ensino agrícola, com viés mais cientificista e internacionalizado. Não que o Estado tenha deixado de lado outros segmentos do ensino agrícola, como o primário e médio. Essas modalidades serão mais adiante definidas e organizadas no texto da Lei Orgânica do Ensino Agrícola – LOEA, lançada em 1946 que definirá os níveis, finalidades e objetivos dessa modalidade de ensino agrícola, mais voltado para o ensino técnico profissional. Detalharemos adiante os aspectos e contextos que surge esta lei.

O DEA continuaria com a atribuição de organizar o ensino primário e secundário agrícola. Contudo, por meio do citado decreto, o DEA, passou a ser subordinado não mais ao Departamento Nacional de Produção Vegetal, ele ganhou autonomia e foi transformado em Superintendência do Ensino Agrícola (SEA), agora subordinada diretamente ao ministro. Esta alteração de *status* no órgão responsável por gerenciar o ensino agrícola no país refletia a importância que este vinha alcançando nas políticas empreendidas por aquele ministério.

Como já foi dito, o ensino agrícola para o MA tinha sua importância, em função da necessidade de vulgarização técnica, ou seja, esta modalidade de ensino deveria atingir um grande contingente da população, não somente a rural, mas a urbana também. Teríamos escolas instaladas não somente nos interiores, mas também em cidades de grande porte, como capitais, além de em centros urbanos pequenos e médios do país.

Em assim sendo, o papel desempenhado pelas escolas era imprescindível. No caso, destacamos a Escola Nacional de Agricultura, a Escola Nacional de Veterinária, a Escola Agrícola de Barbacena e dos dez Aprendizados existentes na época. Será constante nos relatórios apresentados pelo MA a ênfase dada, em seus pareceres, à necessidade da vulgarização técnica, a ser semeada no Brasil. Vejamos o que diz o relatório do MA de 1933-1934.

Considerando, porém, que o ensino não deve permanecer adstrito aos estabelecimentos próprios, mas estender-se às camadas adultas, visto não podermos esperar que as gerações escolares assumam a direção da nossa economia agrícola para que esta se renove, urgindo, pelo contrário, a exemplo do que se processa nos **Estados Unidos, no Canadá, na Dinamarca**, operar um largo e enérgico

movimento de modernização da nossa agricultura, a começar dos métodos de plantio e cultivo da terra e a acabar-nos de sua industrialização e comercialização. (RMA, 1933-1934, p. 9).**(grifo meu)**

Para Conceição (2007), o crescimento do número de estabelecimentos verificado após 1934 e a importância que este ramo de ensino passou a ter no MA resultaram na criação de um órgão diretamente subordinado ao ministro, a SEA, que dois anos após a sua criação, por meio do decreto-lei nº 2.832, de 04 de dezembro de 1940, ganhou maior abrangência com a sua transformação em Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário (SEAV), que, consoante ao artigo 2º, tinha por finalidade orientar e fiscalizar o ensino agrícola e veterinário nos seus diferentes graus, fiscalizar o exercício das profissões agrônômica e veterinária, fazer o registro dos respectivos diplomas e ministrar o ensino médio e elementar de agricultura.

Foram, inicialmente, essas demandas e políticas por espaço de direção no MA os elementos desencadeadores do surgimento, no governo brasileiro, de um clima favorável aos interesses dos americanos. A partir disso, vieram a se instalar na gestão da agricultura no Brasil e nos sistemas de ensino agrícola com influência decisiva nas elaborações de políticas públicas e privadas voltadas para o ensino agrícola no País.

#### **4.2 A “Era Vargas” e a política rural como estratégia de desenvolvimento**

A relação Brasil-EUA foi reformulada e teve como foco uma diplomacia fundada em acordos e parcerias entre os dois países. Graças a essas parcerias foi que se deu a reestruturação do ensino agrícola brasileira, em seus aspectos econômicos, políticos e sociais. Essa parceria tem início e expressão considerável, entre as duas grandes guerras mundiais, pois,

O período imediatamente posterior à Primeira Guerra Mundial caracterizou-se por uma grande ofensiva de investimentos norte-americanos em nosso país. Esse acontecimento assinala não somente um novo aspecto de nossas relações internacionais, como também marca outra fase no processo nacional de industrialização. Até então o grosso do intercâmbio de negócios, tanto no campo financeiro, quanto no econômico, efetuava-se com a Europa, particularmente, com a Inglaterra, que detinha assim consideráveis interesses aqui. Eram relações que vinham de tempos anteriores, da época de nossa sujeição a Portugal, sendo hereditárias, por assim dizer. (LIMA, 1976, p. 340)

A Era Vargas após a Segunda Guerra Mundial, o (pós-30), marcou a presença americana na economia e no desenho das políticas educacionais para o setor agrícola brasileira. Em todo o período Vargas, e mesmo depois, passando por governos sucessivos e chegando ao século XXI, vamos constatar que a presença americana permaneceu fomentando



debates e ingerências, que levaram a modificações na política, economia e educação brasileira.

O impacto da Segunda Guerra Mundial sobre a economia brasileira foi tremendo. Muito maior que o da Primeira, pois havíamos crescido consideravelmente e também a economia mundial se tornara mais complexa. Seus reflexos, nessas condições, não se fizeram sentir apenas no decorrer do conflito armado, mas estendem-se para além dele, com profunda repercussão em todos os setores de atividades. A intensidade de seus efeitos variou entre as diversas regiões e sua duração foi diferente entre elas. É preciso igualmente não esquecer que todos estes problemas tiveram duas fases: a primeira até 1942, quando éramos neutros, e a segunda depois, ao nos envolvermos com a luta armada, acompanhando os Estados Unidos da América do Norte. (Idem, p.360).

O ensino agrícola no País passou então a ter como marca, a ingerência estrangeira tão presente quando se trata da nossa instrução pública. Essa condição de “dependente” do que vem de fora, mostra que, sob uma perspectiva de domínio econômico, se dita o que, como, para quem e quando se deve adequar políticas locais, a partir das demandas internacionais, aqui retratadas na relação Estado-sociedade e, mediadas pela necessidade de uma política que atendesse aos interesses das agências de créditos e ao ideário desenvolvimentista apresentado pelos EUA.

Nesse contexto, a “dependência” do Brasil ao “modelo americano” se deu quando da aceitação dos acordos bilaterais firmados. O Brasil promoveu e pôs em ação modelos de desenvolvimento baseados em parâmetros considerados válidos – no caso, modelos americanos.

O processo desencadeado pela crise de 1929<sup>85</sup> afetou o Brasil de maneira profunda. A agricultura, a indústria e as finanças sofreram com a desestruturação da economia

---

<sup>85</sup> Crise de 1929 - a depressão que afetou a economia mundial entre 1929 e 1934 – foi a mais longa e profunda recessão econômica já experimentada até hoje. Ela se anunciou ainda em 1928, por uma queda generalizada nos preços agrícolas internacionais. Mas o fator mais marcante foi a crise financeira detonada pela quebra da Bolsa de Nova Iorque. Desde 1927, a economia norte-americana vinha experimentando um *boom* artificial, alimentado por grandes movimentos especulativos nas bolsas e pela supervalorização de ações sem a cobertura adequada. Em 24 de outubro de 1929 – a chamada “quinta-feira negra” – um movimento generalizado de vendas levou à brusca queda nos preços das ações e ao pânico generalizado. Até o final do mês, seguiram-se novas vendas maciças e novas derrubadas de preços, acompanhadas por uma crise bancária e uma onda de falências. O fato de que já nessa época os Estados Unidos ocupavam uma posição hegemônica na economia capitalista mundial como maior potência industrial e financeira, foi determinante para que a crise assumisse proporções mundiais. A repatriação de capitais norte-americanos, associada à brusca redução das importações pelos Estados Unidos, repercutiu fortemente na Europa, gerando uma crise industrial e financeira sem precedentes e o crescimento vertiginoso do desemprego. A crise também teve severos efeitos na América Latina, cuja economia agroexportadora foi altamente afetada pela retração nos investimentos estrangeiros e a redução das exportações de matérias-primas. A reação inicial do governo norte-americano à “grande depressão” contribuiu para aprofundar ainda mais o ciclo recessivo, pois não houve qualquer tentativa do presidente Herbert Hoover de adotar medidas que estimulassem a recuperação das atividades econômicas e aliviassem as altíssimas taxas de desemprego norte-americanas. A ascensão de Franklin Roosevelt à presidência, em 1932, abriu caminho para a adoção de uma política econômica intervencionista, o chamado *New Deal*. De fato, uma das principais consequências da depressão, a médio e a longo prazo, foi uma intensificação generalizada da prática da

global e o impacto foi sentido, principalmente, na primeira delas. Sabidamente, “a Revolução de 1930 foi principalmente o resultado da conjunção de dois fatores simultâneos: a crise mundial de 1929, desencadeada com o famoso crack na Bolsa de Nova York e a crise do café” (Lima, *idem*, p. 347), logo depois. Nesse ambiente, o país retomou algumas questões ligadas à raiz de sua história econômica. Pela tradição de uma economia agrária, como era o caso do Brasil, e por ainda não ser ele um país industrializado, as questões ligadas à produção agrícola foram centrais nos debates sobre as formas de se estabelecer novas estratégias para a superação da crise instalada, que era ao mesmo tempo da agricultura e da economia do País.

Uma das saídas apontadas seria pela educação – o ensino agrícola e rural. Esses papéis seriam então atribuídos ao Ministério da Agricultura (MA) e ao recém-criado Ministério da Educação Saúde (MES), estando ambos, à época, na disputa pela coordenação das políticas de ensino agrícola<sup>86</sup>, propósito das relações de aproximação entre Brasil e EUA com vistas ao ordenamento agrário brasileiro.

Sobre essas disputas pela condução política do ensino rural, devemos levar em consideração as questões sobre qual modelo de ensino agrícola seria implantado e a quem serviria quando posto em prática no Brasil.

Na década de 1930, três grupos se defrontavam no campo educacional, disputando o monopólio da fala e “ação legítima” sobre o ensino agrícola no país. Eram os católicos, os técnicos do Ministério da Agricultura e os profissionais da educação (MENDONÇA, 2010, p. 41). Vale a pergunta: o que aproximava e separava essas três correntes de pensamentos à época? Basicamente, suas concepções de educação e as posições políticas com as quais estavam vinculados. Porém, mesmo divergindo quanto às posições assumidas, os três atores convergiam para um ponto central, no tocante à necessidade de por em marcha uma política de ensino agrícola ancorada no objetivo de desenvolver e libertar o homem do campo, considerado atrasado, muito em razão do analfabetismo.

O analfabetismo reemergia como principal problema da nação e a causa de todas as suas dificuldades, razão que levou o governo brasileiro fundar em 1932 a “Cruzada

---

intervenção e do planejamento estatal da economia, que passou a vigorar não só nos Estados Unidos, mas também nos países europeus e na América.  
Fonte: <http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/anos20/CafeEIndustria/Crise29>.

<sup>86</sup> Cf. Estado e ensino agrícola entre 1930-1945, de Sonia Regina de Mendonça – UFF, de 2010. Neste artigo a autora mostra as disputas entre as duas pastas pela coordenação do Ensino agrícola, que pertencia ao Ministério da Agricultura, o qual, com o Ministério da Educação e Saúde, passou a dividir os interesses pela direção do referido ensino. Disputa que marcou no início dos 1940 uma importante mudança na condução das políticas do ensino agrícola e rural do país.

Nacional pela Educação”, e em 1933 a Bandeira Paulista de Alfabetização, ambas associando a campanha contra o analfabetismo a noção de “salvação pública”<sup>87</sup>.

Ao mesmo tempo, outro problema assolava o país – o êxodo rural crescente. Portanto, era necessário que os currículos fossem adaptados, visando alcançar e instruir o homem do campo. Desta maneira, estariam contribuindo para a permanência no campo desse trabalhador, evitando o êxodo rural. Mostrar e educar para a vida no campo era a meta. Ideia já não tão nossa assim, pois os americanos passaram por esse mesmo problema, também tentando barrar o avanço do êxodo rural e desenvolvendo políticas que possibilitassem manter os camponeses no campo, o que se daria por meio de vias e condições de acesso.

Silva (2009) mostra que os americanos, diante deste fenômeno, desenvolveram uma política de aproximação entre ciência e agricultura; para o autor:

A Teoria da Modernização emergente após a Segunda Guerra Mundial procurou difundir determinadas experiências para outros países, a agricultura tornou-se um dos elementos mais importantes neste processo.” A agricultura, nesta perspectiva, constitui-se num dos instrumentos privilegiados, que melhor adequou-se às características destes novos tempos. Constituiu-se cada vez mais como um campo de aplicação de conhecimentos científicos. Carregando aspectos iluministas – progresso e domínio sobre a natureza – tornara-se, neste sentido, cada vez mais o reino da técnica e da racionalidade. Em segundo lugar, desde que proveniente de experiência norte-americana, era considerada “moderna” e capaz de “desenvolver”, “modernizar”. Por último, a modernização da agricultura carregava consigo um caráter civilizador e, por onde passasse, poderia aplicar conhecimentos considerados úteis não somente ao aumento da produtividade, mas também na civilização dos espaços e dos comportamentos. (SILVA, 2009; p. 41).

No Brasil, se buscou seguir o modelo americano de gestão da agricultura, porém a sua condução, apesar de semelhante, não foi idêntica, em função das diferenças contextuais dos dois países. Em 1933, o Brasil tratava de uma questão que nos Estados Unidos já acontecera no século XIX, chegando ao XX, portanto, com um processo mais maduro e consistente, permeado por uma política de valorização do homem do campo, quando a este foi dada terra, crédito, máquinas e implementos agrícolas e, a criação de uma rede de escolas no campo<sup>88</sup>.

<sup>87</sup> Manifesto da cruzada Nacional de educação aos Brasileiros. Rio de Janeiro: 1933, p.7.

<sup>88</sup> Também, o contexto histórico que se segue ao período da Guerra Civil possibilitou o surgimento das estações experimentais e de um complexo aparato de pesquisa científica, ensino e extensão agrícola, que, de certa forma, foi modelado por intensos debates e a ascensão junto ao poder político de grupos sociais que tinham na agricultura sua principal atividade. Anos antes, em 1862, o *Morrill Act* já havia sido aprovado, e serviu como um primeiro passo para o estabelecimento de um sistema mais complexo durante o século XX, envolvendo a produção e a difusão do conhecimento científico aplicado à agricultura. Este ato possibilitou que o governo federal destinasse aos estados terras públicas com o intuito de que os recursos provenientes da sua venda pudessem ser aplicados para dar suporte e manter o que viria a ser chamado de *Land-Grant Colleges*. Estes *colleges* tinham por objetivo promover educação liberal e prática em assuntos relacionados tanto à agricultura

Getúlio Vargas, que anteriormente defendera as campanhas de alfabetização, em 1933, mudou de posição, pois passou a criticá-las e destacar a necessidade de uma educação mais voltada para o meio rural. O Estado Novo alteraria profundamente o eixo da discussão e das políticas educacionais dela decorrentes, mediante o resgate da revalorização do “entusiasmo pela educação”, porém numa nova roupagem: ruralizada. A quem caberia conduzir essa discussão e implantar essa nova política educacional com foco mais amplo, incluindo o ensino agrícola e rural?

Historicamente o ensino rural estava vinculado ao MA, a quem continuavam subordinados todos os níveis do ensino agrícola. Contudo, havia o Ministério da Educação e Saúde, que se tornou a grande inovação do Estado Novo, porém, com uma posição bastante ambígua com respeito ao ensino rural.

Para Mendonça (2010, p. 46), mesmo ambíguo com relação ao papel social da escola rural, parece coerente com duas outras dimensões: 1) Uma delas se referia à própria estrutura institucional e formal que envolvia a problemática, por se tratar de uma modalidade de ensino que já era coordenada por duas agências do Executivo Federal: O MA era voltado para o ensino agrícola de cunho profissionalizante – incluindo Aprendizados Agrícolas, Escolas Técnicas Rurais, Ensino Agrônômico – e o MES era responsável pelo ensino primário regular, incluindo os grupos escolares no campo, assim como o ensino médio e superior não agrícola; 2) A outra questão era a falta de sintonia entre o projeto de Estado Novo e parte dos próprios quadros de dirigentes do MES, na medida em que muitos desses “profissionais da educação” defensores da educação rural integral pelo trabalho, rejeitaram o fechamento do regime político e a nacionalização do ensino, tal como viria a ser consagrado, na gestão Gustavo Capanema, posteriormente.

A historiografia da educação brasileira evidencia que, nesse período, à exemplo de Schwartzman e outros (2000), um grupo composto por pessoas preocupadas com essas questões chegou ao poder trazendo como compromisso político “resolver” a questão social, tanto do campo, como da cidade. Em suma, o campo educacional brasileiro tornou-se lugar de disputas e passou a ser atravessado por dois projetos de educação para o país, sendo vitorioso aquele oriundo do ministro Capanema. Foi criada uma rede de educação que atendia a dois segmentos: a rede primária profissional, na qual se incluíam o ensino primário, o ensino

---

como em outras áreas. A década de 1860 também foi marcada pela criação do Departamento de Agricultura dos Estados Unidos (*United States Department of Agriculture, USDA*). (SILVA, 2009. P. 42).

técnico e a formação de professores para o ensino básico, e a rede secundária, preparadora das elites nacionais.

A historiografia da educação brasileira no período chama atenção para a existência de um sistema de ensino dual no país, que já vinha do período anterior, conforme assinala Nagle (1976), mostrando que a organização nacional com base em diretrizes específicas determinava que o nível primário fosse atribuição exclusiva dos governos estadual-municipais, enquanto os ramos secundário e superior eram da responsabilidade da União, ampliando-se o fosso existente entre ensino primário de cunho alfabetizante e “popular”, destinado ao grosso da população, e os ensinos secundário e superior, voltados para um público oriundo de setores médios e grupos dominantes.

Como afirma Flávia Werle (2005), a característica principal das Reformas do Ministro da Educação Gustavo Capanema, a despeito de sua retórica, consistiu em estabelecer o ensino secundário enquanto formador das “*elites condutoras do país*”, e o ensino profissional como formador do “*povo conduzido*”. O ensino técnico possibilitava o acesso a carreiras correspondentes ao mesmo ramo cursado pelo aluno. Preconizava-se, pois, uma separação entre o ensino secundário das elites, que se destinariam ao trabalho intelectual, e o ensino popular, voltado para a preparação e o adestramento dos trabalhadores manuais.

Dessa forma, o ensino profissionalizante tornou-se um instrumento com poucas características de programa propriamente educacional, sendo mais um plano assistencial aos “necessitados da misericórdia pública”. O seu objetivo inequívoco – muitas vezes explicitamente proposto – era a regeneração pelo trabalho. Esse era o pensamento de parte dos educadores no final da Primeira República; a preocupação com o ensino técnico-profissional e com o caráter prático do ensino em geral. (NAGLE, 1976, p. 164).

Mendonça (2010) destaca que, no período em pauta, com redução em seu orçamento, o Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio (MTIC) e o da Educação e Saúde (MES), foram forçados a fazer uma reforma administrativa no ano de 1933, vindo a criar em 1938 um órgão voltado para o ensino agrícola, a Superintendência de Ensino Agrícola (SEA), em substituição a antiga Diretoria de Ensino Agrônômico (DEA), e que posteriormente transformou-se em Superintendência de Ensino Agrícola e Veterinário (SEAV) no ano de 1940. Seu escopo era orientar e fiscalizar o ensino agrícola e veterinário em seus diferentes ramos e graus, com especial cuidado para o exercício da profissão agrônômica, cujos diplomas foram registrados e reconhecidos oficialmente pela Superintendência.

Quanto às restrições orçamentárias da pasta da Agricultura, é importante que façamos algumas considerações. Uma delas refere-se à disputa movida pelos dirigentes do

Ministério da Educação pelo controle de todos os ramos de ensino existente no país, em nome de um projeto que vislumbrava a sua nacionalização. Mendonça esclarece que esse desejo de centralização de todos os ramos de ensino para o MES, era, desde 1939, uma reivindicação de Capanema. Para a autora:

[...] o ministro Capanema reivindicaria a centralização de toda e qualquer instituição de ensino sob sua pasta. Em carta dirigida a Vargas em 1934, mencionando instituições de ensino subordinado aos demais ministérios, Capanema sugeria a necessidade e construir liceus federais, exaltando a importância do ensino profissionalizante na formação das novas gerações, sobretudo nas zonas rurais. No ensino, insistia na transferência de todos os estabelecimentos de ensino profissional para a alçada do MES, alegando tratar-se de racionalidade administrativa<sup>89</sup>. [...] Em evento reunindo secretários estaduais de educação, no ano de 1940, Capanema afirmara ser o mais grave problema enfrentado por sua pasta a necessidade de “transferir para o MES os nove Aprendizados Agrícolas e a Escola Agrícola de Barbacena, ora subordinados ao Ministério da agricultura. (MENDONÇA, 2010, p. 63).

Para esta Autora, a disputa MA versus MES perdurou até o lançamento da Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNER), implementada, inicialmente, apenas pelo Ministério da Educação, em 1956. Até então, as disputas foram uma constante, gerando uma teia de instituições, normas e práticas sobre a educação rural, vindo a contribuir para que tal ramo de ensino se mantivesse submetido a intrincadas, e, muitas vezes, superpostas ingerências.

No tópico seguinte, abordaremos a ingerência americana no Brasil e suas formas de “colaborar” com a questão agrária via políticas de “extensionismo rural”, configurada em “assistencialismo” para o pequeno produtor agrícola, como também o uso de uma política de instrução que viria colaborar com a criação de uma rede nacional de escolas agrícolas incumbida de preparar o homem do campo e da cidade, “o trabalhador nacional”, para o mercado, formando uma força de trabalho qualificada e convertida ao credo norte-americano da “teoria do desenvolvimento”<sup>90</sup>.

<sup>89</sup> ARQUIVO GUSTAVO CAPANEMA. Rolo 26, fotograma 736, 1932.

<sup>90</sup> Em seu discurso inaugural como presidente dos Estados Unidos, em janeiro de 1949, Harry Truman anunciou o conceito de um *fair deal*, do qual partia um apelo aos Estados Unidos e ao mundo, para solucionar os problemas das “regiões subdesenvolvidas” do globo. Iniciou-se uma nova era do gerenciamento da pauta internacional, mormente no tocante aos “países menos contemplados” economicamente. Seu objetivo era propiciar as condições necessárias à reprodução, em escala global, das características das sociedades “avançadas” da época: altos níveis de industrialização urbanização, tecnização da agricultura, rápido crescimento material da produção e dos padrões de vida, além da adoção de educação e valores culturais “modernos”. Na ótica dos setores representados por Truman, capital, ciência e tecnologia seriam os únicos instrumentos capazes de promover tal transformação, estendendo o “o sonho americano” de paz e abundância aos povos do planeta. Tal sonho, todavia, não seria apanágio de dirigentes norte-americanos, mas, sim, fruto de uma conjuntura histórica específica, nascida com o final da Segunda Guerra Mundial e universalmente partilhado por todos no poder. [...] Em início de anos 1950, este projeto seria mundialmente hegemônico. [...] A rigor, a partir da

### 4.3 O Ensino Agrícola no Brasil sob a influência norte-americana: um olhar estrangeiro sobre a agricultura brasileira

A partir dos estudos de Mendonça, entre outros, quando nos reportamos à presença norte-americana junto à agricultura brasileira, lembramos que sua atuação não teve início no pós-guerra (1945). Ao estudarmos o “ruralismo brasileiro”<sup>91</sup>, conforme aludimos em passagem anterior, vamos nos deparar com a participação dos Estados Unidos desde o início do século XX, quando a Sociedade Nacional da Agricultura (SNA) contratou especialistas americanos em assuntos ligados a agricultura para prestar-lhes consultoria e, assim, respaldarem suas prerrogativas de mudanças voltadas para o agronegócio brasileiro.

O trabalho destes técnicos preparou o caminho que levou ao estreitamento dos laços comerciais entre o Brasil e os Estados Unidos, tendo como consequência imediata a compra por parte do Brasil dos implementos necessários à exploração da chamada “moderna agricultura”. O avanço que o Brasil se deu em parte pela utilização de “modernos equipamentos agrícolas norte-americanos que tornariam a produção mais eficiente, assim como o conhecimento das técnicas agrícolas dos Estados Unidos”<sup>92</sup>.

A investida americana sobre o Brasil e sobre os países da América Latina, veio em função da necessidade dos Estados Unidos de comandarem em escala mundial todo o processo de exploração e administração do capital. Essa ingerência norte-americana deu-se de formas variadas, porém, “o assistencialismo” disfarçado de “filantropia” e assentado no contexto da emergente ideologia da modernização apontou os rumos que seriam utilizados pelos americanos.

Mendonça (2006, p. 11) em seu artigo sobre ensino agrícola intitulado “Estado e ensino agrícola no Brasil: da dimensão escolar ao extensionismo – assistencialismo (1930-1950)”, afirma que:

A “Política da Boa Vizinhança” do presidente Roosevelt, nos anos 1930, foi um marco no estreitamento do contato com a América Latina. O *Institute of Inter-American Affairs* (IIAA), criado em 1942, foi quem organizou o primeiro programa de assistência técnica no sentido de “aperfeiçoar” as condições de saúde, educação e

---

Segunda Guerra a história ocidental seria colonizada pelo discurso do desenvolvimento. [...] o desenvolvimento tornou-se um “estilo” de dominação, reestruturação e apropriação da própria autoridade sobre o Terceiro Mundo e geraria um aparato institucional extremamente eficiente para a produção do conhecimento. (MENDONÇA, 2010, p. 89-90).

<sup>91</sup> MENDONÇA, 1997, especialmente capítulos I e III.

<sup>92</sup> HUNNICULT, São Paulo: 1924, p. 179.

agricultura Latinoamerica<sup>93</sup>. Em 1943, cerca de 2 milhões de dólares seriam gastos especificamente no campo da Educação e, nos cinco anos seguintes, a influência norte-americana junto ao setor seria constante. Um dos resultados desse primeiro programa de assistência técnica foi a criação de uma agência gestora de toda a ajuda estadunidense, conhecida como *Serviço de Cooperação*, que funcionou continuamente por vinte anos. Segundo Leavitt, o *Serviço* foi estabelecido como uma entidade de fundos e equipes mútuos, porém com organização semi-ministerial, que se mobilizava em função de projetos específicos, envolvendo os governos latino-americanos em seu co-patrocínio. O *status* semi-governamental iria conferir-lhe razoável liberdade para suplantar as resistências usuais às inovações implícitas na aplicação desses projetos, sendo suas práticas educacionais perpetradas por técnicos norte-americanos, mediante contrapartida financeira dos governos latinos”.

A autora chama atenção para o que viria a ser a participação dos Estados Unidos na definição de políticas a serem desenvolvidas nos países classificados como atrasados e cita o *Programa do Ponto IV*<sup>94</sup>, lançado na gestão Truman em 1949, como o primeiro compromisso norte-americano com ajuda em larga escala aos países latino-americanos, executado pela *Technical Cooperation Administration* (TCA)<sup>95</sup>

Sobre o *Programa do Ponto IV*, Mendonça considera que este configurou uma reformulação intensa na política externa voltada para a “cooperação técnica em geral – e agrícola em particular – instituindo diversos acordos e fundações, como a *Foreign Operations Administrations* (FOA)<sup>96</sup> e a *Internacional Cooperation Administration* (IICA)”<sup>97</sup>.

<sup>93</sup> LEAVITT, Howard. “U.S. Technical Assistance to Latin American Education”. *Phi Delta Kappan*. Gilman, vol. 45, 1964, pp. 220-225, p. 221.

<sup>94</sup> O programa de assistência técnico-financeira aos países considerados subdesenvolvidos, chamado Ponto Quatro (Point Four), foi originado do quarto ponto do discurso de posse do Presidente Harry Truman em 1949 e entrou em ação em 1950. *O Ponto IV* daria base aos primeiros acordos efetivados entre países da América Latina e os Estados Unidos. (SILVA, 2009, p. 25).

<sup>95</sup> MORROW, 1962, P. 26.

<sup>96</sup> Cf. History: Established by Reorganization Plan No. 7 of 1953, effective August 1, 1953, to centralize operations, control, and direction of all foreign economic and technical assistance programs and to coordinate mutual security activities. Inherited the functions of MSA, Technical Cooperation Administration, Institute of Inter-American Affairs, and other foreign assistance operations. Furnished military, economic, and technical assistance to friendly nations. Abolished by EO 10610, May 9, 1955, with functions to International Cooperation Administration. <http://www.archives.gov/research/guide-fed-records/groups/469.html#469.6> acessado em 23 de dezembro de 2015. História: Fundada pelo Plano de Recuperação nº 7, de 1953, a partir de 1º agosto de 1953, para centralizar as operações, controle e direção de todos os programas de assistência econômica e técnica estrangeiros e coordenar as atividades de segurança mútuas. Herdou as funções da MSA, Administração de Cooperação Técnica, Instituto de Assuntos Interamericanos, e outras operações de assistência externa. militar mobilado, econômica e assistência técnica às nações amigas. Abolido por EO 10610, 9 de maio de 1955, com funções para a Administração de Cooperação Internacional.

<sup>97</sup> Cf. History: Established by State Department Delegation of Authority 85, June 30, 1955, pursuant to EO 10610, May 9, 1955. Coordinated foreign assistance operations and conducted all nonmilitary security programs. Abolished by act of September 4, 1961 (75 Stat. 446). Functions transferred to Agency for International Development. <http://www.archives.gov/research/guide-fed-records/groups/469.html#469.6> acessado em 23 de dezembro de 2015. História: Estabelecido pelo Estado Departamento de Delegação de Autoridade 85, 30 de junho de 1955, em conformidade com o EO 10610, 9 de maio de 1955. Coordenou operações de assistência estrangeira coordenadas e realizados todos os programas de segurança não militares. Abolido por ato de 04 de setembro de 1961 (75 Stat. 446). Funções transferidas para a Agência Internacional de Desenvolpment – *United States Agency for International Development* (USAID).



No início dos anos 50, conforme assinala o estudo em foco, teríamos no Brasil o financiamento, direção e coordenação das pesquisas agropecuária e a extensão rural sendo realizados por essas duas instituições. A exportação de tecnologia agrícola e o treinamento de pesquisadores foram os principais pontos tratados no referido programa.

Para Mendonça essa aliança tem consequências diretas sobre a organização do ensino rural no Brasil. Isto porque os americanos lançaram mão de seu avançado *know-how* técnico para aplicar em países menos industrializados suas técnicas de cultivo do solo. O Ensino Rural, como preconizado pelos americanos, era direcionado para um sistema de ensino que priorizava em seu currículo as habilidades técnicas, a alfabetização, conteúdos de aritmética, noções de geografia e cartografia, noções de agricultura elementar e máquinas agrícolas, todas com caráter prático. Foram esses elementos que deram base ao currículo que viria a ser trabalhado nas escolas agrícolas do Brasil.

Nesse contexto, Mendonça, baseada em outros estudos, chama atenção para o fato de que o Brasil aparecia como uma área de grande interesse econômico, fosse como possível celeiro de alimentos, fosse como mercado consumidor dos produtos da indústria americana.

O Brasil estava apostando na racionalidade e na funcionalidade da educação de base científica oferecida pelos ideólogos, empresários e políticos norte-americanos, que parecia impressionar os aliados das classes dominantes na América Latina. No Brasil essa crença viria a ser compartilhada e difundida junto à sociedade brasileira como real possibilidade de tornar possível, via educação, a diminuição dos conflitos no campo, contribuindo para o desenvolvimento econômico do País.<sup>98</sup>

O terceiro acordo foi o que mais expressou o grau de afinidade entre os dois países, pois apontava para futuras ações mediadas por novos acordos e parcerias. Ele veio inaugurar uma nova modalidade de “cooperação técnica” e também estava voltado para intensificar a produção de gêneros para o “esforço da guerra”.

Eram os acordos “educacionais”, feitos para atuar junto ao homem do campo, doutrinando-os. Este tratado ficou conhecido pelo nome de *Food Supply Program in Brasil*<sup>99</sup>. Firmava-se em três objetivos: 1) aumentar a produção de gêneros para suprir as necessidades

---

<sup>98</sup> BMA, março de 1944, p. 77. Com o Brasil, três acordos importantes foram firmados no ano de 1942. O primeiro se deu no mês de setembro, com a criação da Comissão Brasileira-Americana de Óleos, com o objetivo de incentivar pesquisas sobre sementes oleaginosas, tendo em vista a criação de combustíveis alternativos, como o caso do babaçu, de importância bélica para aquele país. A parceria se deu entre Instituto Nacional de Óleos, da pasta da Agricultura, e o *Institute of Interamerican Affairs* (IIAA), de Nelson Rockefeller. Um segundo acordo, oficializado em outubro de 1942, se deu entre o Departamento do Serviço Público (DASP), o Serviço de Informação Agrícola do Ministério da Agricultura e o Departamento de Estado dos Estados Unidos, que estabeleceu uma política voltada para tradução, impressão e distribuição de publicações especializadas estadunidenses, com vistas a vulgarizar métodos e técnicas tidas como capazes de elevarem a produtividade agrícola em tempos de crise.

<sup>99</sup> *FOOD SUPPLY PROGRAM IN BRASIL*. Report (1943-1945), 1942, NARA, entry 889, box 13

das Forças Armadas Americanas, 2) facilitar sua estocagem em áreas de importância estratégica no esforço de guerra, 3) ajudar o governo a desenvolver novas fontes alimentares e, finalmente, 4) fornecer treinamento em práticas agrícolas e em economia doméstica para brasileiros que posteriormente pudessem dar continuidades ao Programa Alimentar.<sup>100</sup>

#### ***4.3 1 Comissão Brasileira – Americana de Educação das Populações Rurais (CBAR), e o gerenciamento do ensino Agrícola e Veterinário do Ministério da Agricultura***

No tópico precedente, com a ajuda indispensável da especialista em ensino rural, Sônia Mendonça, foi abordada a temática da origem da influência norte-americana na educação rural no Brasil, quando da implementação de um conjunto de práticas instituída pela Comissão Brasileira-Americana de Produção de Gêneros Alimentícios (CBAPGA), a qual levou, a partir dessas ações, ao fomento do que seria o modelo americano a ser adotado no Brasil, assim como à condução de políticas de formação para o homem do campo. Essa espécie de matriz das políticas norte-americanas de “cooperação técnica”, configurada como o tipo de ensino adotado pelo nosso Ministério da Agricultura, se redefiniria e se sofisticaria a cada acordo firmado entre os dois países, dando ensejo, supostamente, a uma institucionalização do seu desenvolvimento.

Um dos pontos centrais que merece ser analisado é a importância atribuída ao ensino agrícola e rural, que culminou com a criação da Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais (CBAR), considerada um marco no processo que iria desenvolver a educação rural no Brasil. Esses acordos foram responsáveis por medidas tomadas no âmbito tanto no Ministério da Agricultura (MA) quanto no Ministério da Educação e Saúde (MES). Vejamos alguns acordos dotados de abrangência nada homogênea:

[...] “a, acordo entre o Ministério da Agricultura e a Divisão de Educação do *Institute of Inter-American Affairs* de 1945, que originou a ABAR; b, acordo entre o Instituto Nacional de Estudos Pedagógico do MES (INEP) e o governo americano, para a implementação do curso de “Escola para o Brasil Rural”, ministrado no Distrito Federal por docentes norte-americanos em 1949; c, acordo que originou a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) em vigor de 1947 a 1963, tendo abrangência em todo o território nacional por via de uma rede de missões rurais incumbidas de percorrer o interior alfabetizando e levando a noção de “desenvolvimento comunitário”; e, acordo formado entre o governo norte-americano e o MES, em 1950, em vista a criação da Campanha Nacional de educação Rural (CNER), destinada a erradicar o analfabetismo e preparar professores rurais especializados, acordo este inconcluso ante a recusa do Congresso Nacional de

<sup>100</sup> Cf. Mendonça. Estado, Educação Rural e Influência norte-americana no Brasil(1930-1961), Editora da UFF, Niterói, 2010, pg. 71 – 79.

aprová-lo; e, Acordo de Cooperação Técnica para a Agricultura, firmado entre o Ministério da Agricultura e o Departamento de Estado americano em 1953, responsável pela criação do Escritório Técnico Brasileiro-Americano de Agricultura (ETA), o aparato institucional mais significativo para o processo de ressignificação da “educação Rural” no Brasil.(MENDONÇA, 2010, p. 95).

A criação da Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais (CBAR) foi fruto do Plano Quadrimestral de Trabalho do Ministério da Agricultura, criado em função da participação do Brasil, em 1945, na Terceira Conferência Interamericana de Agricultura, em Caracas, na Venezuela, na qual o Brasil assumiu o compromisso de estabelecer metas e implantá-las até 1950.

Para executar as ações desse Plano, foi assinado um convênio entre o Ministério da Educação e a Fundação Interamericana de Educação. Este convênio tinha como objetivos: a) desenvolver relações mais íntimas com docentes do ensino agrícola nos Estados Unidos, b) facilitar o treinamento de brasileiros e americanos especializados em ensino profissional agrícola e possibilitar que fossem programadas atividades no setor da educação rural que fossem do interesse das partes contratantes.

Tanto a iniciativa privada, quanto a pública estavam na base da execução dessas ações, o que mostra a indistinção prevista nestes acordos. Era interesse dos americanos que a cultura do “desenvolvimento” fosse difundida independentemente de quem a realizasse.

A CBAR estabeleceu sua proposta de ensino baseada em três modelos educacionais: os Centros de Treinamentos de Operários Agrícolas<sup>101</sup>, os Clubes Agrícolas<sup>102</sup> e as Semanas Ruralistas<sup>103</sup>.

As atividades dos Centros de Treinamento de Operários Agrícolas destinavam-se aos estudos de sociologia rural, à assistência social para os estabelecimentos agrícolas sem recursos e ao intercâmbio de conhecimentos, com a viagem de educadores e técnicos nacionais aos Estados Unidos. Efetivamente, dava-se sua ação mediante a realização de estudos em sociologia rural e educação visual, bem como a proliferação das semanas ruralistas – antiga prática educativa da pasta da Agricultura – durante as quais, além de palestras, demonstrações do uso de equipamentos agrícolas e insumos “modernos”, a SEAV

<sup>101</sup> Os centros de treinamentos para professores destinavam-se a se colocar no lugar de institutos de educação formadoras de docentes rurais, visando substituir as “arcaicas professoras leigas”. CARVALHO, Daniel S. Ministério da Agricultura na Semana da Democracia. Rio de Janeiro: S.I.A, 1951, p.77.

<sup>102</sup> “Os homens do campo precisam unir-se, fortalecer as associações rurais e cooperativas, **educar-se** para melhor solucionar seus problemas. Ao próprio governo é muito mais fácil e viável **atender às comunidades** do que aos **indivíduos isoladamente**. As comunidades precisam organizar-se e, por intermédio de seus clubes agrícolas, de suas associações de economia doméstica e de suas entidades de classe reunir o máximo de pessoas sob a orientação esclarecida de **autênticos líderes**”. INFORMAÇÃO AGRÍCOLA, jul-ago, 1960: 8.

<sup>103</sup> As semanas visavam congregar produtores rurais de uma dada localidade para receber informações consideradas pertinentes ao exercício de sua atividade ministradas por técnicos especializados, Id.Ibid, p. 89.

distribuía brindes como colmeias, equipamentos avícolas, sementes, ferramentas, etc.<sup>104</sup>, para estabelecimentos de assistência social sem recursos. As semanas consistiam num “método” eficiente para se propagar os métodos racionais de cultivo e criação, ensejando, desta forma, um entrosamento entre os técnicos, produtores agrícolas e, de forma geral, a população do campo; daí ser recomendado que as mesmas se dessem em momentos de festejos populares ou exposições agropecuárias realizadas em todo o Brasil, especialmente no Norte e Nordeste.

O ensino nos centros de treinamentos (CTs) poderiam ser de dois tipos. O primeiro era destinado a preparar professores rurais visando substituir as “arcaicas professoras leigas”<sup>105</sup>. O outro era destinado a preparar os chamados operários rurais, habilitando-os para algumas atividades. Em números, estima-se que, no final de 1946, haviam passados pelos Centros de Treinamentos de Operários Rurais cerca de “cinco mil alunos que já se encontravam exercitando suas atividades”<sup>106</sup>.

Contudo, veremos que a atuação do CBAR era voltada especificamente para a formação de força de trabalho qualificada para o trabalho no campo, este desenvolvido a partir do uso de equipamentos mecanizados. Era, portanto, o início da mecanização da agricultura brasileira.

O Brasil estava caminhando para um redirecionamento do ensino rural. A Associação Brasileira de Assistência de Técnica e Extensão Rural (ABCAR) adotou uma medida que obrigava o MA realizar um grande investimento na disseminação de “Clubes Agrícolas Escolares” pelo país, que funcionariam em anexo a escolas das redes primária e regular de ensino localizadas na meio rural e que receberiam do MA toda assistência necessário para o seu bom funcionamento.

Teríamos assim, uma modalidade de educação rural institucionalizada e não escolar propriamente. Estes clubes, para obterem subsídios, teriam que estar vinculados ao Ministério da Agricultura. Os Clubes Agrícolas foram considerados um dos empreendimentos mais promissores desses convênios internacionais. Se em 1942 haviam 374 Clubes registrados no MA, no ano de 1950 já havia 2.910 espalhados em todo o país, o que levou a se cogitar a criação de uma Federação de Clubes Agrícolas<sup>107</sup>. Esse crescimento se deu porque, conforme documentos do próprio Ministério da Agricultura,

---

<sup>104</sup> Estima-se que entre os anos de 1957 e 1958 foram realizados “38 desses certames em 13 Estados, levando-se a efeito 1124 aulas, palestras, demonstrações práticas, mesas redondas para produtores, comparecendo 228 mil lavradores e criadores”. (MINISTÉRIO DA AGRICULTURA A SERVIÇO DO DESENVOLVIMENTO, 1959, p. 94).

<sup>105</sup> CARVALHO, 1951, p. 77.

<sup>106</sup> Plano Quadrienal de trabalho, op. cit, p. 347.

<sup>107</sup> RMA, 1941, p.175 e RMA, 1951, p. 378.

[...] Os clubes visavam “incutir no espírito da criança o amor à terra e às suas dádivas”, sempre definidas como, “complemento necessário e imprescindível, pois, se educar é preparar para a vida, a alfabetização por si só não satisfaz; é preciso despertar nos cidadãos de amanhã o gosto pelas atividades produtivas, orientando-os para os trabalhos agrícolas, de modo a criar nos jovens, desde a tenra infância, a consciência de seu valor como fatores positivos na sociedade”. (RMA, 1949, p. 3).

Embora os primeiros clubes tenham sido implantados em 1942, somente seriam institucionalizados como uma modalidade de difusão de ensino rural sob a alçada do Ministério da Agricultura caso tivessem sido aprovados por uma comissão encarregada de registrar e acompanhar suas atividades. O aspecto contraditório da nova instituição residia no fato de que, por ser acoplada às escolas primárias regulares ligadas ao Ministério da Educação e aos governos estaduais e municipais, abriam-se novas arestas políticas entre as Pastas do MA e do MES.

Um dos dispositivos utilizados pelo Ministério da Agricultura para fazer chegar aos alunos do meio rural o conhecimento sobre o campo era a edição de cartilhas que eram nacionalmente adotadas, como foi o caso da cartilha “Brincar e aprender” de Fleury Filho. Os clubes eram obrigados a enviar relatórios anuais ao MA, fornecendo subsídios para a constante atualização da cartilha. Os clubes agrícolas baseavam-se em seus congêneres norte-americanos, os Clubes 4-H (head, heart, hands and health)<sup>108</sup>, criados em 1937, cujos objetivos, dentre outros, eram “dignificar o trabalho manual e engrandecer a profissão do agricultor; desenvolver o espírito de cooperação na escola, família e coletividade; incentivar a policultura; formar hábitos de economia; organizar uma cooperativa para a venda dos produtos das plantações e criações dos sócios”.

Ao fim da década de 1950, os clubes agrícolas continuavam em pleno funcionamento, supostamente contribuindo para o ajustamento da escola primária rural ao meio a que pertencia. No ano de 1958, foram totalizados 2.183 clubes agrícolas.

Diante da conjuntura inaugurada pela CBAR, em 1945, o Ministério da Educação aprovaria a Lei Orgânica do Ensino Agrícola (LOEA) como parte de um “pacote” formado pelo conjunto das leis orgânicas de cada ramo de ensino, esboçado pelo então Ministro Gustavo Capanema<sup>109</sup>, lançando às bases de uma nova reorientação das diretrizes da Educação Profissional agrícola, a cargo da pasta da Agricultura. O Ministério da Agricultura mantinha sua tradicional rede de Escolas Profissionais Agrícolas distribuídas por alguns

---

<sup>108</sup> <http://www.swanlandco.com/blog//4-h-head-heart-hands-and-health>, acessado: em 16 de Janeiro de 2016.

<sup>109</sup> A legislação, aprovada entre os anos 1942 e 1946, constou da Lei Orgânica do Ensino Primário; Lei Orgânica do Ensino Secundário; Lei Orgânica do Ensino Industrial e Lei Orgânica do Ensino Comercial.

estados e destinadas a orientar o ensino de agricultura em seus diferentes graus – ensino agrícola básico, ensino rural e cursos de adaptação.

Neste mesmo de ano de 1946, o MES faria uma adaptação dos antigos estabelecimentos do MA em cinco novas modalidades de instituições:

1) Escolas de Iniciação Agrícola – destinadas ao ensino elementar de 1º e 2º anos do primeiro ciclo de ensino agrícola (correspondente à fase inicial do curso primário regular), às quais seriam equiparados alguns antigos Aprendizados Agrícolas - AAs;

2) Escolas agrícolas – encarregadas de ministrar o ensino de iniciação agrícola e o curso de mestría, compreendendo o 3º. e 4º. anos do primeiro ciclo (correspondente à fase final do curso primário regular) e incluindo os AAs de Pernambuco, Alagoas e Rio de Janeiro;

3) Escolas agrotécnicas – responsáveis pelos cursos técnicos e pedagógicos do segundo ciclo de ensino agrícola (correspondentes ao ensino secundário regular), destinados a formação de pessoal docente para o ensino de disciplinas peculiares ao ensino agrícola, como “magistério de economia domestica” (2 anos), didática do ensino agrícola (1ano) e administração escolar (1 ano), nesta modalidade foram enquadrados os antigos AAs de Barbacena (Minas Gerais), Bananeiras (Paraíba) e Visconde da Graça (Rio Grande do Sul);

4) Cursos de aperfeiçoamento, especialização e extensão – encarregados de ministrar o ensino agrícola e veterinário através de cursos regulares de aperfeiçoamento e especialização técnica dos quadros de carreira do MA, além de cursos avulsos – de extensão universitária e, por fim,

5) Centros de treinamento (CTs) – incumbidos de formar trabalhadores rurais, habilitados para o desempenho eficiente da atividade agrícola.

Com a reorientação nas diretrizes do ensino agrícola, alterou-se o currículo, vindo a equiparar o curso de iniciação agrícola e mestría agrícola ao ginásial básico, correspondendo as duas primeiras séries a iniciação agrícola e as duas últimas a mestría.

A Lei determinava que cada um desses estabelecimentos mantivessem três núcleos de ensino distribuídos entre às áreas de agricultura, zootecnia e indústrias rurais, devendo ser implantadas em primeiro lugar os da última área.<sup>110</sup>

Com o tempo, estes estabelecimentos seriam ampliados e espalhados em todo o Brasil. No caso das escolas de iniciação agrícola, até o final de 1950, teríamos um total de nove espalhadas pelo país, no Ceará (02) – a de Lavras da Mangabeira e a do Crato, em Pernambuco (01), Minas Gerias (04), Paraíba (01) e no Rio de Janeiro (01)<sup>111</sup>.

<sup>110</sup> Plano quadrimestral de trabalho..., *op. Cit*, p.86.

<sup>111</sup> *Idem*, p. 94.

Quadro 17 – Escola Agrícola de Lavras da Mangabeira: Disciplinas do Curso de Iniciação Agrícola e Mestria Agrícola que deram base ao Currículo do Curso Ginásial de 1963 – 1971.

<b>Primeira Série</b>	<b>Segunda Série</b>	<b>Terceira Série</b>	<b>Quarta Série-</b>
Português	Português	Português	Português
Matemática	Matemática	Matemática	Matemática
Ciências naturais	Ciências naturais	Ciências naturais	Ciências naturais
Geografia e História do Brasil	Agricultura	Geografia e História	Geografia e História
Desenho	Criação de animais domésticos	Desenho	Desenho
Agricultura		Agricultura	Agricultura
		Criação de animais domésticos	Criação de animais domésticos
		História do Brasil	História do Brasil
		Noção de Veterinária e Higiene Rural	Noção de Veterinária e Higiene Rural
			Economia Rural

Fonte: Documentos do Colégio Agrícola de Lavras da Mangabeira – pastas de alunos depositadas no Arquivo Central da SEDUC – CE. Grifos do autor.

A presença norte-americana na educação rural no Brasil seria consideravelmente ampliada nos anos 1950, através de novos acordos com o MA, dos quais resultaram a Campanha Nacional de Alfabetização Rural (1953) e a fundação do Escritório Técnico de Agricultura Brasil-Estados Unidos (ETA) em 1954.

Na nova conjuntura, alguns tratados seriam firmados com o Ministério da Educação. No entanto, os acordos da década de 1950 inauguraram uma nova modalidade de “cooperação”, baseada na implantação de instituições de assistência técnica ao trabalhador do campo, materializadas no recém-criado Serviço Social Rural do MA em 1955.

Em correspondência enviada ao Diretor da Escola de Iniciação Agrícola de Lavras da Mangabeira, Circular de nº 24 de 28 de agosto de 1955, o Superintendente Substituto da SEAV, Paulo Américo Silvado, pediu que fosse amplamente divulgado entre os servidores da escola um artigo intitulado “DIRETRIZES PARA O ENSINO AGRÍCOLA” de autoria do Engenheiro Agrônomo Newton Belleza, Superintendente do Ensino Agrícola e Veterinário, que fora publicado na “Revista de Serviço Público” volume 66 nº01 de Janeiro de 1955.

Vamos encontrar nas diretrizes expostas por Newton Belleza, uma alusão à importância do ensino agrícola como elemento capaz de instruir e instalar no homem do campo o espírito agrário e reformador da realidade brasileira. Vejamos trechos deste artigo onde o autor enaltece o trabalho realizador e estimulador da educação do homem rural.

[...] pela educação extensiva, que procura atingir o ser humano de todas as idades e ambos os sexos, quer no seu ambiente de trabalho, quer atraindo-o à participação nas atividades da escola, podem ser beneficiados todos os habitantes rurais. Essa educação de sentido horizontal, que consegue envolver e modificar a conduta dos que já não frequentam escolas, assume cada vez mais importância no conjunto de toda obra educativa, não se compreendendo mais que as atividades de um estabelecimento de ensino se limitam aos cursos regulares de sentido vertical, ministrado dentro de quatro paredes. Compete a escola projetar-se sobre a comunidade a que serve, tornando-se o núcleo de todas as suas atividades, ao mesmo tempo que receba a influência dessa própria comunidade quanto a interesses, costumes e aspirações coletivas. A educação extensiva deve exercer-se paralelamente com a educação escolar e, uma vez que se destina a atingir a massa, não pode deixar de exercer-se em muito maiores proporções do que a própria educação escolar. (NEWTON BELLEZA, 1955, p. 2)

Prossegue o autor, desta vez com críticas a educação brasileira,

[...], Só se tivesse de opinar sobre o maior defeito da educação brasileira, de modo geral, não se deveria ter dúvida em dizer que ele reside no fato de a escola funcionar como simples sala de aula, nos limites de quatro paredes, realizando uma obra de mera alfabetização livresca e formal, inteiramente desligada e despercebida do que são os anseios, os costumes, as necessidades, as aspirações e as formas de vidas de nossos semelhantes. Fornece-se ao educando o instrumento indispensável à vida moderna, sob forma abstrata de conhecimentos gerais, mas não se lhe ensina a manejo desse instrumento no ambiente adequado, que é a vida. [...] frente aos custos com a educação serem elevados, busquemos outros meios mais econômicos, para assim, favorecer cerca de 70% de nossa população total que é rural. (Idem, p. 4)

Como solução, aponta:

[...], teremos a chave para a solução desse problema com a observação do que se passa nos Estados Unidos da América do Norte, onde é generalizado um tipo de educação profissional complementar junto às escolas secundárias, destinada a atividade agrícola, doméstica, comercial e industrial. Depreende-se que esse tipo de formação profissional é muito mais econômico do que o nosso porquanto as respectivas instalações e custeios são também em caráter complementar e em pequena escala, com exclusão de tudo o que se destinaria à cultura geral. As próprias práticas, no que se refere aos cursos de agricultura, são efetuadas em regime de cooperação com os proprietários agrícolas da circunvizinhança, pelo método dos projetos, que habilita os educandos à sensação de lucros auferidos, para que são estimulados por meio de competição. [...] a título experimental de começo, essa modalidade de educação profissional, que se chama nos Estados Unidos da América do Norte de vocational education. (Idem, p. 5)



Como podemos perceber, não é possível entender o ensino agrícola no Brasil fora da interferência internacional em assuntos ligados à instrução pública brasileira. Desde o tempo do Império, passando pela República e chegando aos dias atuais, percebemos que o país sempre esteve submetido a alguma ingerência de ações políticas e/ou de organismos internacionais.

Em 26 de agosto de 1955, O Ministério da Agricultura – SEAV, enviou uma circular ao Diretor da Escola de Iniciação Agrícola de Lavras da Mangabeira, comunicando sobre a rede de escolas e cursos voltados para o ensino agrícola que se encontrava em funcionamento em todo o Brasil no ano de 1955, (MINISTÉRIO DA AGRICULTURA – SEAVE, 07/09/ 1955). (ACERVO DO COLÉGIO AGRÍCOLA DE LAVRAS – PASTA DE CORRESPONDÊNCIAS OFICIAS).

Os estabelecimentos e cursos ofertados que constavam na lista anexada ao ofício eram:

#### ENSINO DE AGRONOMIA:

1. Escola Nacional de Agronomia – Universidade Rural – RJ – km 476
2. Escola de Agronomia do Amazonas – Belém – Pará.
3. Escola de Agronomia do Ceará – Fortaleza – Ceará.
4. Escola de Agronomia do Nordeste – Areia – Paraíba.
5. Escola Superior de Agricultura da Universidade Rural de Pernambuco – Recife – Pernambuco.
6. Escola de Agronomia da Bahia - Cruz das Almas – Bahia.
7. Escola Superior de Agricultura de Lavras - Minas Gerais.
8. Escola Superior de Agricultura da Universidade de Minas Gerais Viçosa – Minas Gerais.
9. Escola Superior de agricultura Luiz de Queiroz – Universidade de São Paulo – Piracicaba – SP.
10. Escola Superior de Agricultura e Veterinário do Paraná – Curitiba – Paraná.
11. Escola Superior de Agricultura e Veterinária do Rio Grande do Sul – Porto Alegre.
12. Escola Superior de Agricultura Eliseu Maciel – Pelotas – RS.

#### ENSINO DE VETERINÁRIA

1. Escola Nacional de Veterinária.
2. Escola Fluminense de Veterinária – Rio de Janeiro
3. Escola Superior de Veterinário do Pernambuco – Recife – Pernambuco.
4. Escola Superior de Veterinária de Minas Gerais.
5. Escola de Veterinária da Bahia.
6. Escola Superior de Agricultura e Veterinário do Paraná – Curitiba – Paraná.
7. Escola Superior de Agricultura e Veterinária do Rio Grande do Sul – Porto Alegre.

#### CURSOS AGRÍCOLAS TÉCNICOS

1. Escola Técnica de Agricultura – Viamão – RS
2. Escola Agrotécnica do Crato – Crato – CE

3. Escola Agrotécnica de Teresina – Teresina – PI
4. Escola Agrotécnica de Jundiá – Macaíba – RN
5. Escola Agrotécnica Vital de Negreiros – Bananeiras – PB
6. Escola Agrotécnica João Coimbra – Barreiras - PE
7. Escola Agrotécnica do Espírito Santo – São João de Petrópolis - ES
8. Escola Agrotécnica de Alegre – Alegre - ES
9. Escola Agrotécnica de Barbacena – Barbacena – MG
10. Escola Agrotécnica de Muzanbinho – Muzanbinho – MG
11. Escola Agrotécnica Visconde da Graça – Visconde da Graça – RS
12. Escola Agrotécnica de Alegrete – Alegrete – RS
13. Escola Agrotécnica de Camboriú – Camboriú – SC
14. Escola Agrotécnica do Maranhão – São Luiz - MA
15. Escola Agrotécnica de Goiânia – Goiânia - GO
16. Escola de Tratoristas do Nordeste – São Lourenço da Mata - PE

#### ESCOLAS AGRÍCOLAS

1. Escola Agrícola Manoel Barata – Belém – PA.
2. Escola Agrícola Floriano Peixoto – Setubal.
3. Escola Agrícola Benjamin Constant – Sergipe.
4. Escola Agrícola Nilo Peçanha – Pinheiral – RJ.
5. Escola Agrícola Visconde de Mauá – Inconfidentes – MG.
6. Escola Agrícola de Urutaí – Urutaí – GO.
7. Escola Agrícola Dom Eliseu – Eliseu – PA.

#### ESCOLAS DE INICIAÇÃO AGRÍCOLA

1. Escola de Iniciação Agrícola de Machado – Machado – MG.
2. Escola de Iniciação Agrícola São João Evangelista – São João Evangelista – MG.
3. Escola de Iniciação Agrícola de Salinas - Salinas - MG.
4. Escola de Iniciação Agrícola de Tarumirim – Tarumirim – MG.
5. Escola de Iniciação Agrícola de Carmo da Mata – Carmo da Mata – MG.
6. Escola de Iniciação Agrícola de Lavras da Mangabeira – Lavras da Mangabeira – CE.
7. Escola de Iniciação Agrícola Capitão Plácido – Pacoti – CE.
8. Escola de Iniciação Agrícola de Pacatuba – Pacatuba – CE.
9. Escola de Iniciação Agrícola Santa Cruz do Norte – Santa Cruz do Norte – RG.
10. Escola de Iniciação Agrícola de Martins – Martins – RN.
11. Escola de Iniciação Agrícola de Angicos – Angicos – RN.
12. Escola de Iniciação Agrícola de Canguaretama – Canguaretama – RN.
13. Escola de Iniciação Agrícola do Ceará Mirim – Ceará Mirim – RN.
14. Escola de Iniciação Agrícola de Catolé do Rocha – Catolé do Rocha – PB.
15. Escola de Iniciação Agrícola de Caiteté – Caiteté – BA.
16. Escola de Iniciação Agrícola de São Gonçalo dos Campos – São Gonçalo dos Campos – BA.
17. Escola de Iniciação Agrícola de Escada – Escada – PE.
18. Escola de Iniciação Agrícola de Exu – Exu – PE.
19. Escola de Iniciação Agrícola de Erechin – Erechin – RS.

Obs. Na lista consultada, constam mais seis Escolas de Iniciação. Em razão do estado de decomposição do documento pelo tempo não foi possível identificar o nome completa da instituição, cidade e Estado.

#### CURSOS DE MECANIZAÇÃO

1. Curso de tratoristas – constam 24 cursos, entre, uma na cidade do Crato – CE.  
CURSO DE MAGISTERIO DE ECONOMIA RURAL DOMESTICA

2. Constatam quatro cursos, nenhum no Ceará, no Nordeste apenas dois em Sousa na Paraíba e outro em Vitória de Santo Antão no Pernambuco.

#### CURSOS PRÁTICOS DE ECONOMIA RURAL

3. Curso de Extensão de Economia Rural Doméstica – PB.
4. Curso de Extensão de Economia Rural Doméstica – PE.
5. Curso de Extensão de Economia Rural Doméstica – AL.
6. Curso de Extensão de Economia Rural Doméstica – RS.
7. Curso de Extensão de Economia Rural Doméstica – Iguatú – CE.
8. Curso de Extensão de Economia Rural Doméstica – RN.
9. Curso de Extensão de Economia Rural Doméstica – PE.
10. Curso de Extensão de Economia Rural Doméstica – MG.
11. Curso de Extensão de Economia Rural Doméstica – MG
12. Curso de Extensão de Economia Rural Doméstica – MT.

Depreende-se que era política do Ministério da Agricultura fomentar junto a essas escolas a criação dos Centros Sociais Rurais. Uma circular de nº 69-54, datada de 09 de Dezembro de 1954, a Superintendência de Ensino Agrícola e Veterinário – SEAV solicitava às administrações destes estabelecimentos de ensino agrícola e rural que atendessem às recomendações sobre a difusão dos Centros Sociais Rurais.

Para a SEAV, estes Centros tinham como função fundamental promover a participação das escolas na vida das comunidades rurais onde estão localizados, a fim de estas passarem a atuar nestas comunidades como um dos seus órgãos naturais. Deveriam, entretanto, dirigir-se principalmente no sentido dos problemas econômicos imediatos das comunidades, de suas necessidades sociais urgentes, para que lhes despertem, desde logo, o interesse e a confiança.

Entre as atividades que poderiam ser desenvolvidas pelos referidos Centros estaria:

1. Ensino prático de horticultura, de combate à saúva, de combate a erosão, de vacinação contra epizootias, de economia doméstica, etc. aberto a todos os membros da comunidade rural;
2. Atividades recreativas, como: cinema, festividades sociais de cunho comemorativo, etc.;
3. Atividades desportivas, como: futebol, excursões, ginásticas, etc.;
4. Atividades culturais como: teatro, conferências, mesas redondas, etc.

Não era permitido aos Centros desenvolverem atividades de ordem política partidárias, mas se classificavam como democráticos e voltados eminentemente para os assuntos ligados aos interesses de ordem social dos membros das comunidades, cabendo às

escolas desenvolver suas atividades de caráter prático, daí a dinamização social das escolas que trabalhariam de forma harmoniosa com os Centros.

Contudo, todo esse aparato institucional não esteve imune a críticas e resistências no meio rural. Estas resistências davam-se a partir da forma excludentes de como eram distribuídos os recursos para o campo. A tentativa de implantar no Brasil uma política agrícola moldada no modelo dos *farmers* não traria ao Brasil os mesmos resultados que alcançou nos Estados Unidos da América. (OLIVEIRA, 2013).

#### **4.4 A *farmerização* no Brasil e seus impactos na organização do modelo “extensionista americano” para o Brasil.- a questão da assistência à agricultura brasileira**

Outro ponto que consideramos importante enfatizar neste trabalho é a política extensionista implantada no Brasil. O processo de consolidação do Extensionismo foi extremamente marcado pelas relações entre o Brasil e os Estados Unidos. Esse programa de incentivo bilateral injetou recursos materiais e intelectuais de trocas de tecnologias e formação de técnicos brasileiros, mediante intercâmbios e cursos de treinamentos nos EUA. Assim, falar em Extensionismo no Brasil não significa apenas falar em investimento de tecnologia, como se os Estados Unidos tivessem apenas interesses humanitários no Brasil e nas Américas, mas, sim, é perceber uma ligação quase umbilical entre a expansão do capital internacional com as práticas extensionistas no Brasil.<sup>112</sup>

Quando analisemos o Extensionismo no Brasil em comparação os Estados Unidos, percebe-se que os processos se diferenciaram quanto à implantação, à consolidação e aos resultados esperados nos dois países. O Programa de Extensão Rural nos Estados Unidos possuía uma longa tradição, pois sua estrutura data do século XVIII. Existia também uma rede de diversos centros de experimentação e treinamento onde se aliavam a pesquisa agropecuária e métodos de difusão de tecnologia (RIBEIRO, 2000, p. 27-32). Isso fazia entender a Extensão como algo que, para seu funcionamento, era necessário que operasse em sintonia com três instrumentos indispensáveis: a racionalização da produção, a pesquisa agropecuária e a difusão do conhecimento.

A Extensão Rural nos Estados Unidos se caracterizava pela descentralização administrativa, onde cada Estado e cada Município eram responsável pela organização do

---

<sup>112</sup> Cf. Extensão Rural e Interesses patronais no Brasil: uma análise da Associação Brasileira de Crédito e Assistência Rural – ABCAR ( 1948-1974) – Tese de Doutorado ( Pós-graduação em História da Universidade Federal Fluminense –UFF, autor: Pedro Cassiano Farias de Oliveira, Niteroi, 2013.

trabalho extensionismo que viesse a desenvolver na região. As associações rurais, em grande maioria compostas por fazendeiros, mantinham vínculo direto com o Extensionismo e uma relação administrativa financeira que se dava entre os agentes da Extensão e as associações rurais, sendo relações horizontais e pouco verticalizadas. Outra característica que marcava o Extensionismo americano era a condição exigida para se ter acesso à Assistência Rural – uma sociedade marcada pelo predomínio de *farmers* – que já estava habituada a convivência entre associações rurais, conhecendo a prática de indicação de líderes que ocorria de forma vinculada ao reconhecimento dessas lideranças, que se expressavam nas associações em que faziam parte.

No Brasil, essa estruturação se daria de forma bem distinta dos Estados Unidos, em função da própria diferença existente entre a estrutura social rural entre os dois países. A escolha dos líderes era feita no Brasil pelos próprios extensionistas e não pelas associações, haja vista que a incipiente cultura de formação de associações rurais no Brasil, ainda não havia sido consolidada, o que fragilizava o processo de escolha desses líderes. A escolha não era feita nas organizações voluntárias da sociedade civil, mas na imposição de agentes externos as comunidades rurais que teriam um “saber” necessário para escolher os líderes (Idem, p. 93-112).

As atividades extensionistas no Brasil foram marcadas pela percepção de “um campo rural atrasado” em comparação às cidades, o que reforçava o discurso da necessidade de modernização. Essa percepção era um dos elementos marcantes do argumento de que era o próprio homem do campo o responsável pelo atraso, onde “não evidenciam, assim, como a maioria das outras propriedades, nenhuma absorção de progressos técnicos. Em sua exploração são usados métodos primitivos, **obsoletos** e antieconômicos” (Idem, p. 17).

Quando comparados, constatamos que o modelo americano de Extensão Rural desenvolvidos no Brasil, que tinha como base os *farmers*, encontrou uma estrutura fundiária marcada pela concentração de terras e por diversas modalidades de relações de produção não-capitalista. Logo, o modelo americano não seria compatível com a realidade brasileira, ou, pelo menos, requeria, para funcionar a contento, que se fizesse uma reorganização da estrutura fundiária no Brasil, o que não ocorreu. Contudo, se insistiu nessa política.

A política extensionista norte-americana não ocorreu pacificamente e os resultados esperados não foram alcançados em sua totalidade. O modelo norte americano, ao ser implantado, fez surgir o agravamento da questão fundiária no país, em razão desta política não ter atingido o pequeno proprietário que seria, num primeiro momento, o público a quem se destinaria.

Já abordamos aqui a questão do analfabetismo como fator desencadeante desse fracasso. Outro ponto que consideramos importante mencionar está ligado à forma como era feita a distribuição de crédito agrícola para os pequenos, médios e grandes proprietários de terra. Aos não-proprietários de terra, em especial, foram negados o direito ao crédito agrícola.

Esse contingente de trabalhadores viria mais tarde redesenhar a luta pela reforma agrária no país, dando origem a diversos movimentos sociais no campo. Um dos mais expressivos foram as Ligas camponesas, cuja trajetória é bastante complexa, de modo que não caberá aqui fazer uma análise deste movimento e de outros que surgiram nos anos 1950. Pontuamos a questão das lutas no campo, para mostrar que a trajetória da extensão rural no Brasil não se deu forma harmônica e consentida por todos os atores envolvidos diretamente com as questões agrárias, pois foi marcada por conflitos.<sup>113</sup>

Estendemos até aqui o nosso relato, percorrendo a trajetória do ensino agrícola no Brasil até os anos 1960, para por em evidencia o tempo histórico e econômico em que se deu a difusão, a ampliação e a implantação de políticas para o ensino rural e agrícola no Brasil; e apontar, assim, o que consideramos um dos fatores que levaram à derrocada das escolas agrícolas no Brasil.

Os motivos que fizeram o Brasil avançar com esta modalidade de instrução pública deixam claras as razões do desfecho que tomou essa mesma modalidade de ensino. Isto porque, com as políticas extensionistas, se iniciou o processo de desestabilização das escolas agrícolas, uma vez que o papel desempenhado pelas agências do Estado brasileiro, como a Embrapa, o Ministério da Agricultura e Secretarias Estaduais de Agricultura, junto ao homem do campo, levaram a redirecionamentos de recursos por parte do governo, vindo agravar situação das escolas agrícolas, que tiveram seus recursos financeiros diminuídos.

A escassez de recursos, somada à redução do Estado, com uma política de restrição de pessoal e o fechamento de órgãos importantes que absorviam a mão de obra formada nos colégios agrícolas - como SUDENE, EMATER, ANCAR - fez a procura por formação em Técnico Agrícola diminuir significativamente e, conseqüentemente, não ser, para o Estado, viável insistir em manter estas escolas. Ainda houve tentativas tardias de ressignificar as escolas agrícolas no final dos anos 1990, porém sem êxito. A mecanização e sofisticação da produção agrícola no Brasil foi outro aspecto decisivo, pois a substituição da

---

<sup>113</sup> Cf. Exensão Rural e Interesses patronais no Brasil: uma análise da Associação Brasileira de Crédito e Assistência Rural - ABCAR ( 1948-1974) - Tese de Doutorado ( Pós-graduação em História da Universidade Federal Fluminense -UFF, autor: Pedro Cassiano Farias de Oliveira, Niterói, 2013. Ccapítulo dois - p. 85 - 87.

presença humana por máquinas levou a uma queda da oferta de vagas para técnicos agrícolas no Brasil.

Estes aspectos conjugados levaram à crise de emprego para estes profissionais. As escolas agrícolas passaram a não ser mais procuradas como foram antes, sendo esvaziadas, fechando suas portas ao final do século XX e início do XXI, como foi o caso de todas as escolas agrícolas da rede estadual de educação do Ceará. Ficaram em efetivo exercício apenas os colégios agrícolas do Crato e de Iguatu, posteriormente, transformados em Institutos Federais de Educação.

Consideramos importante este capítulo pela conexão feita entre ensino rural e racionalidade administrativa do Estado brasileiro, com vistas à sua modernização, para a qual os acordos e parcerias firmadas com os EUA foram de suma relevância. O detalhamento que fizemos dessa estrutura ministerial na pasta da agricultura, com base, sobretudo, no estudo minucioso de Sonia Mendonça sobre esse tema, nos pareceu ser necessário para mostrar que houve um empenho político e técnico vigoroso para o desenvolvimento agrícola, no período assinalado, projeto associado ao ensino rural.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos sobre o ensino agrícola no Brasil revelam que a história da instrução pública para o campo traz uma variada combinação de aspectos políticos, econômicos e gestores que moldaram este ramo de ensino, visando dar ao País uma mentalidade reformista e modernizadora sobre a agricultura e o processo de produção agrícola brasileiro.

Falar sobre o ensino agrícola é mostrar que ele tem uma história própria e que guarda algumas marcas específicas que não devem ser analisadas de forma isolada e descontextualizada. Para se entender sobre o ensino agrícola no país é necessário encarar, além do fenômeno em si, os pontos de ancoragem que revelem os caminhos traçados e as especificidades que deram uma forma peculiar a sua identidade histórica.

As particularidades da trajetória desse ramo da educação profissional só podem ser compreendidas se forem articuladas com a própria história do Brasil e do capitalismo. Será no intercruzamento de fatos que encontraremos essas marcas, pois não faz sentido querer compreender suas especificidades isolando-as.

Assim, logo que decidimos nos debruçar sobre o estudo em questão, fomos levados a pensar sobre as implicações que teríamos pela frente, sendo uma delas, identificar por que as políticas do ensino agrícola foram marcadas pela ingêrcia internacional, haja vista que a produção acadêmica por nós visitada mostrava o ensino agrícola e suas instituições sempre vinculadas, ora à iniciativa privada, como foi o caso dos presbiterianos em São Paulo e Minas Gerais, ora pelos portugueses, no caso da Escola Agrícola de São Bento das Lages da Bahia, primeira Escola Agrícola do País. Como resultado da influência europeia, tínhamos uma realidade que fomentava debates e, ao mesmo tempo, nos questionava. Esse componente estrangeiro foi o que despertou em nós a curiosidade em conhecer esse fenômeno, buscando pistas que nos levasse a compreendê-lo.

As escolas no Ceará que lidaram que o ensino agrícola, eram resultado dessa ingerência? E o Colégio Agrícola de Lavras da Mangabeira? A medida em que nos questionávamos mais um desafio aparecia. Foi assim que descobrimos que nosso olhar tomaria rumos mais largos. Passamos, então, a centrar nossa preocupação em procurar responder à pergunta central: Se o ensino agrícola representou uma possibilidade de resgatar o Brasil do atraso, por meio de uma política agrícola assentada na concepção de modernidade e/ou de “desenvolvimento”, como explicar a decadência desse ramo de ensino e o descaso



para com as instituições que lhe deram feição? Essa, portanto, foi a perspectiva nodal que perseguimos durante a realização deste trabalho investigativo.

O questionamento partiu do nosso encontro com a total desestruturação e decadência da Escola Agrícola de Lavras da Mangabeira, que por mais de quarenta e quatro décadas serviu como espaço de formação e promoção dos jovens da região. Esse abandono, nos fez perguntar sobre as possíveis razões que levaram esta escola ao fechamento de suas portas. A partir disso, já não era somente a Escola de Lavras, mas o ensino agrícola como um todo que nos interessava. Afinal, pensar sobre o ensino agrícola significava pensar sobre as políticas de instrução pública e o papel desempenhado pelo Estado brasileiro na sua execução.

Procurar saber sobre essa escola nos conduziu a acervos públicos e privados, bibliotecas, sites de internet, livros, revistas, documentos, leis, pareceres, relatos dos sujeitos, expressados nas entrevistas que realizamos com ex-diretores, professores, funcionários e alunos que contribuíram com seu trabalho para a materialidade da escola. Em seus relatos, os recortes de memórias sobre a escola mostram sua elevada importância social para a superação do estado secular de pobreza da cidade e a possibilidade de ascensão social dos jovens que por ela passaram.

A dificuldade de acesso a registros oficiais, em função do precário estado de conservação dos documentos da escola que se encontram no Arquivo Geral da SEDUC-CE, impediu que obtivéssemos algumas informações que trariam mais clareza às nossas perguntas, assim como a recusa de alguns atores considerados por nós peças-chaves para esclarecimentos de assuntos pertinentes à Escola estudada, que, por razões não expostas, se furtaram a contribuir.

Realizamos nosso trabalho com a coragem e determinação que nos foi possível alcançar. Não se esgota aqui a pesquisa sobre o ensino agrícola e o Colégio de Lavras. O que apresentamos representa os resultados de nossa investigação, portanto, consideramos que ainda muito se tem a investigar, já que a cada momento, novas descobertas indicavam as infinitas possibilidades de perguntas ainda não respondidas e aspectos não contemplados por pesquisadores interessados nesta temática do ensino agrícola.

Ao olharmos para o Colégio Agrícola de Lavras, reparamos que o ensino agrícola no Ceará e no Brasil teve uma influência estrangeira que marcou a compreensão que se tinha do ensino agrícola e das políticas públicas desenhadas para a agricultura e para a formação de sua força de trabalho.

Postas estas observações, partimos para a pesquisa de fontes e de bibliografia, encontrando as primeiras respostas aos nossos questionamentos. Descobrimos que o ensino

agrícola no Brasil foi fruto das lutas empreendidas pelos produtores rurais que buscavam apoio no Estado brasileiro para a execução de uma política de formação para o trabalho, em razão da necessidade que tinham em alavancar sua produção que vinha dando sinais de decadência. Portanto, surge, no contexto da política nacional, as primeiras disputas entre setores organizados da “sociedade civil”, representados pelos produtores agrícolas que lutavam por espaço de poder no Estado, aqui compreendido como “sociedade política”, ou seja, lugar de disputas entre grupos organizados que atuavam nos mais diferentes aparelhos estatais.

A formação de força de trabalho humano qualificado, para atender uma demanda do campo, seria um passo a ser dado em direção ao reconhecimento da necessidade de instruir a população, que sofria em razão da transição do trabalho escravo para o trabalho livre. Aqui, temos o início das questões políticas envolvendo o campo, o trabalhador nacional e a questão internacional do trabalho.

A escola foi tomada como espaço sociocultural portador de sentidos múltiplos. Ao Estado caberia fomentar e instrumentalizar a sociedade com esse bem considerado imprescindível para o desenvolvimento do país, a educação. Esse foi o ponto desencadeador do processo de aparelhamento e estruturação do Estado, visando atender aos interesses dos empresários do agronegócio e os considerados trabalhadores do campo.

Não imune ao capital internacional, o Brasil propôs e estabeleceu parcerias com outros países, tendo sido emblemático os acordos firmados entre o governo brasileiro e o americano. Ao Ministério da Agricultura coube construir, distribuir e fixar o trabalhador nacional, tendo utilizado inicialmente para isso os Aprendizados e Patronatos Agrícolas. Ambos, marcados pelo caráter da correção social e do controle de conflitos. Foram instituições que, durante as quatro primeiras décadas do século XX, funcionaram como um lugar de difusão do chamado “ensino agrícola”, e representaram, enquanto instrumento de poder dos produtores rurais, seu caráter dominador sobre o homem do campo.

Na primeira metade do século XX, a marca que foi cunhada nas escolas agrícolas era a de um lugar de “recuperação social” destinado aos pobres e aos desvalidos. O discurso da formação para trabalho não passava de um pretexto para esconder sua finalidade de fato, a profilaxia social, já que os grandes centros urbanos, como a então capital da República, o Rio de Janeiro, estava passando por problemas com a violência e a vadiagem.

Outra descoberta que consideramos importante foi entender que a participação do Estado foi decisiva na estruturação do ensino agrícola. A criação do Ministério da Agricultura representa o sentido dado às demandas da sociedade civil e demonstra que sua atuação foi

referendada pelos discursos produzidos pelos “autorizados” a falar sobre a agricultura brasileira, os agrônomos, bacharéis e engenheiros. O caráter científico foi um marco na atuação do Ministério, no sentido de que a “ciência como fundamento do progresso” nutria e autorizava os tidos “conhecedores dos princípios científicos” a dizer o que seria mais adequado à questão agrária brasileira. Esse argumento, fundado na ideia de que existia uma “crise na produção agrícola brasileira” tornou-se o pretexto para a elite produtora agrícola intrometer-se nas instâncias de poder com impactos nas decisões que o Ministério adotava.

Portanto, a trajetória do Ministério da Agricultura e sua vinculação a segmentos da sociedade civil organizada, responde parte do que intencionávamos descobrir. Ao nos perguntarmos sobre as relações do Brasil com outros países, em especial, com os Estados Unidos, visando por em marcha uma política agrícola com repercursões na educação brasileira, ficou claro que estas políticas do ensino agrícola assentaram-se no argumento que considerava o país incapacitado para resolver seus problemas em razão da falta de uma cultura letrada, sendo necessário estabelecer relações de parcerias com países considerados mais desenvolvidos.

Essa postura demonstra as razões da ingerência internacional sobre a pretendida autonomia da nação brasileira, do Império aos dias atuais, período por nós enfocado. Não se pode dizer que foram somente os aspectos de ordem econômica e política, mas também uma conjugação de fatos, entre eles a falta de uma cultura letrada que fosse capaz de gerir os problemas do país. Isso explica o porquê da necessidade de escolas, visando dar conta de uma formação para a população que, fora do processo produtivo, por não possuir uma qualificação, vai ser responsabilizada pelo atraso do Brasil.

Ao dialogarmos com autores das áreas de Educação, Economia, Sociologia, História, Antropologia e outras áreas, que se afinam com nossa temática, ficou esclarecido que, para compreender a educação brasileira e o ensino agrícola, não bastava apenas olhar para as instituições escolares que se espalharam pelo país, seria necessário, também, compreender o processo produtivo. Esse encontro interdisciplinar nos levou a verificar que uma educação descolada de uma “racionalidade econômica” não fazia sentido, haja vista ser a escola um espaço para onde se dirigem as pessoas com intuito de aprender algo e que representa uma ferramenta importante das políticas do Estado. Essa potencial motivação em aprender algo foi, no caso do ensino agrícola, a razão da criação de políticas de instrução voltadas para o campo e a conseqüente criação de uma rede de escolas que se encarregariam da formação desse trabalhador nacional.

Nesse sentido, buscamos compreender e conhecer o processo histórico de uma dessas escolas, o Colégio Agrícola de Lavras, entendendo-o como um complexo simbólico e analítico, permeada por vários aspectos como, sua materialidade, organização, funcionamento, quadros imagéticos e projetivos, representações, tradição, memórias, práticas, envolvimento, apropriação, como tão bem nos iluminou Justino de Magalhães (2004, p. 58). A impressão que este trabalho nos coloca foi a de que o ensino agrícola e suas insituições formadoras foram devedores do reconhecimento que mereciam. Então, o que de fato encontramos sobre esta insituição de ensino?

Iniciamos, colocando o desempenho dessa escola na formação de jovens que a ela se digiriram. O colégio agrícola de Lavras expressou para os alunos que lá estudaram um lugar de aprendizagem e transformação social. Quem à escola se chegava, sabia que ao deixá-la levaria uma bagagem de conhecimento, que lhe tornaria capaz de enfrentar o mundo, não somente na perspectiva de trabalho, mas por sair preparado para a vida. Fato, amplamente apontado nas falas dos ex-alunos e profissionais da escola por nós entrevistados.

Entretanto, quando adentramos na história dessa escola, a partir dos documentos e relatos por nós levantados, percebemos que não somente a formação dos jovens para o mercado de trabalho significou seu existir. Outras questões pulverizam esta instituição. A política local e as tramas internas por poder marcaram sua trajetória da fundação em 1947 a seu fechamento em 2005. O que tem de significativo neste fato? Assim como ocorreu em nível nacional com as políticas de inserção do Estado por parte de segmentos organizados da sociedade civil, no colégio agrícola de Lavras se deu algo semelhante, porém, ressaltadas as devidas proporções. Detectamos que uma cultura permeada de conflitos, envolvendo seus atores por poder, o que parece ter sido uma marca desta insituição. O colégio representava um possibilidade política para os que passaram por ele.

Nesse sentido, o olhar sobre a gestão da escola revelou que lidar com estas instituições representava um desafio em razão de múltiplas e variadas situações. Do aporte financeiro destinado a essas escolas, passando pela disciplina dos alunos, a participação e engajamento de professores e funcionários, sua relação com a cidade e a região, o currículo, enfim, tudo passava por resignificações constantes, em razão dos conflitos intramuros. Por outro lado, o colégio agrícola de Lavras, assim como os demais da rede estadual de escolas agrícolas, desempenhou um papel importante no desenvolvimento e desenho das políticas de formação para o enfrentamento dos problemas que impediam a construção do tão acalentado desenvolvimento socioeconômico do País.

Foi uma instituição de ensino profissionalizante que atuou sob o efeito de várias políticas públicas que surgiram ao longo dos anos de forma estratégica nas mais diversas áreas tecnológicas. Em seu percurso enquanto Escola formadora e Educadora, desde o início de sua história, teve um papel bem mais complexo do que somente qualificar mão de obra, porquanto, tinham a missão de transformar a realidade, tanto dos alunos, como da cidade e do Estado. Esse ideal de civilidade, margeado pela cultura da formação para o desenvolvimento agrícola, foi trabalhado com persistência pela escola, embora nem sempre atingindo plenamente seus objetivos como instituição formadora.

Em 1954, quando inicia seu efetivo exercício, passando por quatro décadas seguidas, a de Lavras da Mangabeira foi a única escola do Ceará que passou pela experiência de ter dado feição a todas as políticas voltadas para o ensino agrícola no Brasil. Em razão dessa escola, assim como as demais, ter tido uma atuação de destaque no processo de desenvolvimento da região onde estava inserida, pois desde sua implantação executara todas as determinações impostas pelo Governo Federal, quando a esta esfera pertenceu até 1971, e, depois, pelo Governo do Ceará, a partir do processo que culminou com a sua estadualização.

O Brasil rural foi sua ideação enquanto escola agrícola. No Ceará, as escolas agrícolas foram bastante participativas, sobretudo, a de Lavras, por ter uma atuação de vanguarda, visto que, tanto na pesquisa quanto no ensino, logrou reconhecimento que ultrapassava os limites regionais, atraindo alunos tanto de estados vizinhos, quanto de outras regiões do país. O diretor Gustavo Augusto Lima, seu fundador, levou o nome do colégio para fora do país, quando publicou seus livros, sobre culturas do arroz e do milho, gestados pelas experiências como engenheiro agrônomo e docente do Colégio Agrícola de Lavras.

Não obstante os problemas, que foram muitos, no período de 1954 a 2002, em que se formou para o trabalho centenas de técnicos agrícolas, o Colégio Agrícola de Lavras contribuiu para a configuração de um ideário de modernização regional, fomentando a escolarização técnica agrícola como via de progresso no Estado de Ceará. Embora atravessado por entraves, dificuldades estruturais e financeiras e por momentos de rupturas e permanências, o colégio agrícola aqui tratado protagonizou um ambicioso projeto de formação, até então, inédito no Ceará, enquanto instituição de ensino agrícola, com regras claras e rígidas definidas para disciplinar os corpos e os comportamentos.

Aos alunos e alunas, era exigido que honrassem aquele espaço educacional e valorizassem a “oportunidade” que lhes fora dada de estarem numa instituição que, para adentrar em seu interior, eram submetidos a um rigoroso e disputado exame. A escola para

receber esses alunos, funcionou com o sistema de internato e semi-internato com alojamentos para alunos pobres de outras cidades da região e estados vizinhos do Nordeste e do Norte.

A dinâmica pedagógica obedecia a um rigoroso processo que relacionava teoria e prática, era o aprender-fazendo, concepção pedagógica amplamente desenvolvida no modelo escola-fazenda. Os professores, ao atuarem no Colégio Agrícola de Lavras, desenvolveram uma cultura escolar agrícola marcada por metodologias e técnicas, nas quais as aulas resultavam em oportunidades de aprendizagem para alunos e mestres. Entre aulas teóricas e práticas, havia um momento para o descanso à noite, sob um rigoroso controle disciplinar que era posto em prática pela direção da escola aos alunos, assim como havia um horário certo para as refeições e para o estudo. Cabia, portanto, aos inspetores de alunos o dever de acompanhá-los, “vigilando” quem de fato estaria usando a biblioteca como espaço para estudo. Aos indisciplinados, eram impostas penas de suspensão e proibição de “descer para a cidade” nos dias em que era permitido aos alunos internos sair da escola.

Nos acervos visitados e na documentação da escola por nós acessada, a ausência de registros sobre o funcionamento mais detalhado do internato e das tarefas de manutenção exercida pelos alunos é algo que chama a atenção e indica a necessidade de novas e futuras pesquisas que possam dar visibilidade a outras descobertas, acerca dos conflitos, enfrentamentos, conformismos e resistências dos sujeitos envolvidos no processo formativo, uma vez que esta escola era um lugar de conflitos. No entanto, a escola também era um lugar de camaradagem entre seus atores. Na “escola até podia existir brigas, mas fora dela todos eram irmãos”, expressou uma das professoras, que também fora aluna da escola, em entrevista a nós concedida.

A despeito das relações produtivas, a escola tinha a preocupação de formar seus alunos para o mercado que os aguardava. Alguns professores, os mais comprometidos, pautaram sua prática em empenho didático, buscando dar aos alunos uma formação que lhes servisse para a vida prática, pois, afinal, muitos eram filhos de agricultores e retornariam para suas cidades, levando os conhecimentos necessários para aplicarem em seus sítios e fazendas. Neste sentido, podemos dizer que houve uma singularidade no seu jeito de ser escola agrícola. Sua cultura escolar foi além das normas e práticas de uma instituição que se ocupava essencialmente com o ensino técnico agrícola.

Os componentes curriculares eram organizados por núcleos. Existia o núcleo das disciplinas técnicas de agricultura, zootecnia, oficinas rurais, indústrias rurais e outras. O interesse em desenvolver técnicas modernas de manejo e produção; a necessidade de renovação da criação de animais, tanto em quantidade quanto em qualidade; a adoção de

práticas modernas na mecanização e industrialização de alimentos; o foco no rendimento da produtividade agrícola e pecuária; estes são alguns indicativos de que a cultura escolar tenha sido influenciada, em parte, pelas práticas, embora não funcionassem a contento em alguns segmentos apontados devido aos escassos recursos que a escola dispunha. Situação agravada com a passagem da escola da esfera federal para a esfera estadual. O Colégio Agrícola não cumpria na íntegra a finalidade para a qual foi instalado, apesar de possuir uma estrutura física e material direcionadas para o atendimento dos propósitos de formação e qualificação para o trabalho agrícola.

Com a implantação do Colégio Agrícola de Lavras buscava-se oferecer aos alunos uma formação específica para o campo. Os núcleos possuíam em comum a possibilidade de propiciar aos alunos aprenderem a realizar os serviços relacionados à agropecuária, através da prática, tanto em atividades referentes à parte animal quanto em atividades da lavoura. Em face das razões apontadas, parece ter sido de significativa relevância o papel desse Colégio na modernização da agricultura no Estado do Ceará, tendo em vista o enorme contingente de alunos formados por essa instituição que vieram a atuar como agentes difusores das novas técnicas na utilização de equipamentos e insumos agrícolas, assim como, assumindo postos de comando em agências públicas e privadas voltadas para o ramo da agricultura e da pecuária.

Por meio de evidências históricas e empíricas extraídas das diferentes fontes, documental, bibliográfica, jornalística, fotográfica e oral por nós acessada, foi possível evidenciar o papel que a instituição teve ao ofertar o ensino agrícola, a partir dos cursos de iniciação e mestría agrícola no nascedouro da escola e, posteriormente, como colegial e ensino técnico agrícola. Existiu uma troca de experiências culturais entre a instituição e a cidade de Lavras da Mangabeira, o que possibilitou o processo de ensino e de preparação de profissionais que a comunidade almejava. O colégio agrícola, ao transmitir ensinamentos, não só contribuiu para o desenvolvimento da agropecuária da região, mas também dos próprios alunos, uma vez que, ao concluírem os cursos de Iniciação Agrícola, Mestría Agrícola e Técnico Agrícola, levavam consigo a marca da instituição: o orgulho de ter sido formado para trabalhar na agropecuária, sentimento expresso por discursos proferidos em festas e eventos dos quais a referida escola participou. Os ex-alunos e funcionários da escola de Lavras, quando falam dela, expõem com entusiasmo o prazer de ter estudado ou trabalhado nela.

A realidade vivenciada pelo colégio agrícola enfocado refletia o que se desenhou para a política de ensino agrícola do Brasil. Um modelo de escola criada a partir da experiência estrangeira, particularmente a norte-americana, que no Pós-Segunda Guerra Mundial apresentou ao mundo seu projeto desenvolvimentista e colocou-se para os países

tidos atrasados ou não desenvolvidos, disposto a “guiá-los” nos assuntos ligados à cultura agrícola.

Essa ingerência se deu de forma consentida e amparada em acordos e parcerias firmados entre o Brasil e Estados Unidos da América. Foram vários os acordos de cooperação técnicas, materializados em ações que se deram de forma programada com o Serviço de Informação Agrícola - SIA, responsável pela editoração e divulgação da propaganda do Ministério da Agricultura. Houve poucas transformações nas políticas de ensino agrícola, dando-se, por vezes, um aperfeiçoamento nesta área. Não parece ter havido uma mera cópia e/ou ruptura de modelos, mas sim uma adequação destes às novas demandas advindas do cenário internacional, com reflexos na política e na economia do Brasil.

Como já enfocamos em passagens anteriores, o papel desempenhado pelos agrônomos teve uma importância fundamental neste momento. É tanto que será a partir da influência deste profissional que teremos uma política de reestruturação do MA, que irá pôr sobre nova tutela o ordenamento do ensino agrícola. Vejamos que, com a exigência do profissional “agrônomo” como elemento capaz de desenvolver e administrar de forma mais eficiente políticas voltadas para a agricultura, dá-se um caráter mais científico à questão da agricultura no Brasil, tanto do ponto de vista técnico científico, quanto do ponto de vista geopolítico.

Contudo, esse modelo vai se instituir e provocar resistência, situação agravada pela implantação do modelo “extensionista americano”, que em nada pode ser comparado a quando tomamos como parâmetro para análise as realidades do Brasil e a dos Estados Unidos da América. Esse choque trouxe graves consequências, dentre as quais as lutas camponesas. O sistema extensionista adotado no Brasil não atendeu ao pequeno e o não-proprietário de terras. Isso pôs em cheque a política que se pretendia desenvolvimentista para o campo. Afinal a que trabalhador intencionava-se alcançar? São questões como essa que nos instigam a procurar investigar sobre a presença americana no campo da agricultura brasileira. Matéria para novas pesquisas, já que o estudo aqui desprendido não esgotou todas as variáveis acerca dessa parceria Brasil/EUA. Existe ainda muito a se problematizar e esclarecer.

No entanto, a presença americana no Colégio de Lavras “não era sabida” pelos sujeitos que atuavam nesse equipamento educativo. Isso em razão da própria situação da cidade que à época não se pensava dentro de um contexto maior, sequer nacional, pois tudo era pensado a partir das questões locais e a partir da política local. Nas entrevistadas que realizamos, em nenhum momento ouvimos dos entrevistados afirmar conhecer essa matriz



americana, e/ou nacional que envolvia a sua criação; apenas falam que o Colégio significava uma oportunidade de crescimento profissional e ascensão social.

Assim foi pautada toda a história da Escola Agrícola de Lavras da Mangabeira, que construiu, ainda, ao longo de meio século de atividade, uma relação afetiva não só com o povo daquela localidade, mas com a população de toda a região do centro/sul cearense, que, durante anos, foi sistematicamente atraída pelo seu modelo educacional e nível de ensino considerado de excepcional qualidade, superando a maioria das escolas agrícolas da rede estadual e federal durante muito tempo.

Infelizmente essa escola encerrou suas atividades no início de 2002 e foi entregue a saqueadores, ao abandono e ao sucateamento patrocinado pelo governo do Ceará, por não investir na rede de escolas agrícolas sob sua responsabilidade. As condições para manter esse equipamento em funcionamento haviam sido esgotadas. Faltavam recursos, faltavam alunos, já não tinham como se adaptar à nova realidade educacional exigida pelo atual espaço agrário. De tal modo, que foram paulatinamente substituídas por novos modelos de instituições educacionais mais condizentes com a atual realidade estabelecida através do modelo produtivo adotado pelo estado e pelo agronegócio.

Entretanto, não podemos sintetizar este desfecho da escola apenas como tendo sido resultado de gestões que passaram pela escola e nem da falta de aportes financeiros. Outras questões devem ser consideradas como desencadeadoras dessa derrocada. Não foi somente a escola de Lavras, todas as escolas agrícolas da rede estadual de educação do Ceará fecharam suas portas na década de 1990, Lavras tendo sido a última a abandonar suas atividades. Em meio ao descaso, se ensaiou uma intervenção municipal o que não teve prosseguimento em razão da falta de interesse da política local.

Os motivos que fizeram o Brasil a não avançar com esta modalidade de instrução pública, vindo somente na segunda década dos anos 2000 dar novo significado, apontam que, com as políticas extensionistas para o campo iniciadas na década de 1950, houve um processo de desestabilização das escolas agrícolas, uma vez que o papel desempenhado pelas agências do Estado brasileiro como a Embrapa, o Ministério da Agricultura e Secretarias Estaduais de Agricultura, junto ao homem do campo, levaram a redirecionamentos de recursos por parte do governo, vindo agravar a situação das escolas agrícolas, por terem seus recursos financeiros diminuídos.

A escassez de recursos somada a dois outros aspectos: a redução do Estado, com fechamento de órgãos importantes que absorvia a mão de obra formada nos colégios agrícolas, como SUDENE, EMATER, ANCAR, que passou a adotar uma política de restrição

de pessoal, fez a procura pela formação em Técnico Agrícola diminuir significativamente e, conseqüentemente, não ser viável para o Estado insistir em manter estas escolas, apesar de se tentar resignificá-las, fato ocorrido somente no final dos anos 1990, porém sem êxito. Somado a este aspecto, outro foi decisivo, a mecanização e sofisticação da produção agrícola no Brasil, que em parte veio a substituir a presença humana, caindo a oferta de vagas para técnicos agrícolas no Brasil.

Neste estudo empreendido por nós, ficou claro que a forma como o a Secretaria de Educação do Estado do Ceará considerava o ensino agrícola dá pista para o que acima levantamos como hipótese provável para o fechamento destas escolas. O foco da SEDUC-CE, não foi nas escolas agrícolas, fato demonstrado pelo próprio organograma da instituição, quando reservou apenas um Departamento para tratar do assunto “ensino agrícola” e “colégios agrícolas”, vindo inclusive a excluí-lo, tempos depois.

Esse fato deixou a população lavrense insatisfeita, dando origem a um movimento pela reabertura da referida Escola, uma ação exitosa em seu objetivo, haja vista que em julho de 2011 houve a sua reinauguração. Pode-se dizer que essa mobilização gerou influxos nos sentimentos de um povo que, durante 50 anos, aprendeu a amar aquele local de ensino, lugar onde as edificações, ou cada pedaço de chão, representam uma lembrança, uma história, uma passagem de suas vidas.

É nesse cenário de ruína e abandono pelo poder público local, estadual e nacional que o Colégio Agrícola Prof. Gustavo Lima, uma das escolas mais procuradas por jovens do Ceará, Norte e Nordeste do Brasil e que fez do Ceará um dos estados brasileiros a colocar-se na “primeira linha do ensino agrícola do Brasil”, segundo reportagens do jornal *Gazeta de Notícias* (o matutino independente do Ceará), que dedicou uma página, no segundo caderno, do ano XXXIII – numa sexta-feira, 10 de julho de 1958 – nº 9.307 para mostrar a importância da Escola Agrícola de Lavras da Mangabeira no cenário nacional, fecha suas portas.

Falar do Colégio Agrícola de Lavras significa recorrer à memória dos que guardam em suas histórias de vidas, lembranças e marcas que se fundiram ao longo dos tempos. Hoje, esta história está mais presente nas mentes que em editorações. Nas conversas em calçadas, escolas, praças, feiras. Enfim, onde se toca no assunto sobre o Colégio Agrícola de Lavras não é difícil colhermos relatos emocionantes, saudosos e indignados, que trazem a marca de um tempo, de uma cultura, e a representação de significados para o povo daquela cidade. Em todos esses anos, a escola fora palco de encontros e desencontros, de disputas e desmandos, de interesses e indiferenças, desejos e descasos. Entretanto, algo ainda perdura da

imagem de um colégio que trouxe para Lavras da Mangabeira e para o Ceará a ideia de progresso e desenvolvimento para a sua agricultura e educação.

## REFERENCIAS

ALBUQUERQUE, Pereira de. **Os filhos da caatinga**. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2011.

ALMEIDA, José Wagner. **Modelo de ensino do Colégio Agrícola de Lavras da Mangabeira (1947 -2008)**: orientação política dos Estados Unidos da América e Circulação das ideias Pedagógicas para o Progresso do Ceará. *In*: CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ: HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO COMPARADA: MISSÕES, EXPEDIÇÕES, INSTITUIÇÕES E INTERCÂMBIOS. XII, 2013 . Fortaleza. **Anais...** Fortaleza: Edições UFC, 2013.

ALMEIDA, Núbia Ferreira. **A Escola Agrícola São José e a Política Educacional Católica dos nos 1940, no Juazeiro do Norte**. *In*: CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ: HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO COMPARADA: MISSÕES, EXPEDIÇÕES, INSTITUIÇÕES E INTERCÂMBIOS. XII, 2013 . Fortaleza. **Anais...** Fortaleza: Edições UFC, 2013.

ARAÚJO, F. M. L. **Mulheres Letradas e Missionárias da Luz: formação da Professora nas Escolas Normais Rurais do Ceará (1930-1960, 2007**.(Tese de Doutorado) ACED/UFC/Núcleo de Currículo e Ensino. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza 2007.

ARANTES, Adlene Silva. **O papel da Colônia Orfanológica Isabel da educação e na definição dos destinos de meninos negros, brancos e índios na província de Pernambuco (1874-1889)**.. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, 2005.

ARGUMEDO, Manuel Alberto. **Relação Educação e trabalho: o caso dos técnicos agrícolas do Estado do Ceará**. 1984. Dissertação ( Mestrado em Educação). Universidade Federal do Ceará – UFC, 1984

ALMEIDA, J. S. de. **Mulher e a Educação: a paixão pelo possível**. São Paulo: UNESP, 1998.

ALTBACH, P. G. ; ARNOVE, R. F.; KELLY, G. (Ed.). **Comparative education**. New York: MacMillan, 1982.

ALTBACH, Philip; Kelly, Gail (eds.). **Education and Colonialism**. New York: Longman, 1978.

ALVIN, Zuleika M. F. **Brava Gente! Os Italianos em São Paulo, 1870-1920**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

ANDRADE, Manoel Correia de. **Capitalismo & Agricultura**. São Paulo, Editora: Ciências Humanas, 1979.

ARNOVE. Robert. Comparative Educationand World-Systems Analysis. **Comparative Education Review**, 24, 1, p. 49-62. 1980.

ARAÚJO, Fátima Maria Leitão. **Escolas Normais Rurais do Ceará: luzes da Instrução Chegam ao Brasil Sêco.** In: CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ: HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO COMPARADA: MISSÕES, EXPEDIÇÕES, INSTITUIÇÕES E INTERCÂMBIOS. XII, 2013 . Fortaleza. **Anais...** Fortaleza: Edições UFC, 2013.

AZEVEDO, Fernando de. **A Cultura Brasileira: introdução ao estudo da cultura no Brasil.** 4ª edição. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1996.

ARQUIVO GUSTAVO CAPANEMA. Rolo 26, fotograma 736, 1932. FGV. Rio de Janeiro, 2015.

BARRETO, E.S. de S.. **Educação;** In: Fundação Carlos Chagas. *Mulher brasileira: biografia anotada.* 2. São Paulo, brasiliense, 1981.

BARROS, José D'Assunção. **Teoria da história e de outros campos: novas propostas a partir de uma imaginação musical.** História da Educação: república, escola e religião /organizado por Maria Juraci Maia Cavalcante, Patrícia Holanda Carvalho, [ et. al]. Fortaleza: edições UFC, 2012.

\_\_\_\_\_. História comparada: da contribuição de Marc Bloch à constituição de um moderno campo historiográfico. **Revista História Social,** Campinas – SP , n. 13, 2007, p .07–21. Disponível em: <https://www.ifch.unicamp.br/ojs/index.php/rhs/article/view/2007>. Acesso em 15 março. 2016.

BARROSO, R. E. C., A educação da criança no passado: lembranças da escola da zona rural do Ceará nas primeiras décadas do século XX. In\_\_\_\_\_: CAVALCANTE, M. J. M. ; BEZERRA, J. A. B. (Orgs). **Biografias, Instituições, ideias, experiências e políticas educacionais.** Fortaleza, Editora UFC, 2003.

BAUDRILLARD, Jean. Modernité. In: **ENCICLOPEDIA Universalis.** v. 11. p.139-141, 1977.

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo, volume II: a experiência vivida.** 2 ed. São Paulo: Difusão Européia do livro, 1967.

BEREDAY, G. Z. F. **Método comparado em Educação.** São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1972.

BERMAN, Marshall. **Tudo que é sólido desmancha no ar: a aventura da modernidade.** São Paulo, Ática, 1999.

BODDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Porto: Porto, 1994.

BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico.** Lisboa: Difel, 1989.

\_\_\_\_\_. **Razões Práticas.** Campinas: Papirus, 1996.

\_\_\_\_\_. **A Economia das Trocas Simbólicas.** São Paulo: Perspectiva, 1975.

\_\_\_\_\_. **A Economia das Trocas Lingüísticas** – O que Falar quer Dizer. São Paulo: Edusp, 1996.

\_\_\_\_\_. **A dominação masculina**. 10º Ed. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2011.

\_\_\_\_\_. **A economia das trocas simbólicas**. Introdução, Organização e seleção: Sérgio Miceli. São Paulo: Perspectiva, 2009.

BOF, A.; MORAIS, T. C.; SILVA, L. H. **A educação no meio rural do Brasil**: revisão da literatura. Brasília: INEP/SEIF-MEC. 2003.

BLOCH, Marc. **Pour une Historie Comparée des sociétés européennes**. In: *Mélanges historiques*. vol. 1, Paris: S.E.V.P.E.N., 1928. pp. 15-50.

\_\_\_\_\_, **Apologia da história, ou, o ofício de historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

\_\_\_\_\_. “Comparaison” in *Bulletin du Centre International de Synthèse*, nº 9, Paris : junho de 1930.

\_\_\_\_\_. **Os Reis Taumaturgos** – o caráter sobrenatural do Poder Régio. França e Inglaterra. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade: lembranças de velhos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

BONITATIBUS, Suely Grant. **Educação comparada**: conceito, evolução, métodos. [S.l: s.n.], 1989.

BOTTOMORE, T.B.. **As Elites e a Sociedade**. Rio de Janeiro, Zahar, 1965.

BRANDÃO, J. do N. **Comunicação entre organizações como fator de transferência de tecnologia agrícola no estado de Pernambuco**. 1981. (dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Pernambuco - UFPE. Recife, 1981.

BRAUDEL, Fernand. “História e Ciências Sociais. A longa duração”. In: *Escritos sobre a História*. 2ª. ed. São Paulo: Perspectiva, 1992.

NENTON, Beleza. “Diretrizes para o ensino agrícola”. *Revista de Serviço Público*, volume 66 nº 01. nº 01 de Janeiro de 1955. Rio de Janeiro, RJ.

BRANDÃO, Maria de Lourdes Peixoto. Cultivo da terra, Produção Agrária e Ensinos Agrícolas: o que Narram Historiadores da Educação Brasileira. In: **CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ: HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO COMPARADA: MISSÕES, EXPEDIÇÕES, INSTITUIÇÕES E INTERCÂMBIOS**. XII, 2013 . Fortaleza. **Anais...** Fortaleza: Edições UFC, 2013.

BURKE, Peter. **A revolução Francesa da historiografia: a Escola dos Annales** (1929 – 1989). São Paulo: Editora Universidade Estadual Paulista, 1991.

BRANCO, Julinete Vieira Castelo. **Histórias e memórias do Colégio Agrícola de Teresina (1954 A 1976):formando líderes para a construção do novo e para a implacável destruição do arcaico**. 2006. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal do Piauí – UFPI, Teresina, 2006.

BRASIL. Decreto nº 6.063, de 20 de março de 2007. Regulamenta no âmbito federal, dispositivos da Lei nº 11.284 de 2 de março de 2006, que dispõe sobre gestão de florestas públicas para a produção sustentável, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 21 mar. 2007. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Decreto nº 12.893, de 28 de Fevereiro de 1918 - Autoriza o Ministro da Agricultura a criar patronatos agrícolas, para educação de menores desvalidos, nos postos zootécnicos, fazendas-modelo de criação, núcleos colônias e outros estabelecimentos do Ministério Disponível em <<http://www.presidencia.gov.br/legislacao>>. Acesso em 01/04/2016.

BRASIL. Decreto-lei nº 9.613, de 20 de agosto de 1946. Lei orgânica do ensino agrícola. Disponível em <<http://www.presidencia.gov.br/legislacao>>. Acesso em 13/05/2013.

BRASIL. Decreto-lei nº. 8.319 - de 20 de outubro de 1910. Cria o Ensino Agrônomo e aprova o respectivo regulamento. <<http://www.presidencia.gov.br/legislacao>>. Acesso em 13/05/2013.

BRASIL. Decreto de nº 22.506 de 27 de fevereiro de 1933. Dá organização á Diretoria Geral de Agricultura, de acordo com a remodelação dos serviços de que trata o decreto n. 22.338, de 11 de janeiro de 1933. **SICON** (Sistema de Informações do Congresso Nacional). Disponível em: <<http://www.senado.gov.br/sicon>>. Acessado em 13 de maio de 2015.

BRASIL. Decreto de nº 22.338, de 11 de janeiro de 1933. Dá nova organização aos serviços do Ministério da Agricultura. **SICON** (Sistema de Informações do Congresso Nacional). Disponível em: <<http://www.senado.gov.br/sicon>>. Acessado em 13 de maio de 2015.

BRASIL. Decreto de nº 22.380, de 20 de janeiro de 1933. Dá organização ás Diretorias Gerais do Ministério da Agricultura. . **SICON** (Sistema de Informações do Congresso Nacional). Disponível em: <<http://www.senado.gov.br/sicon>>. Acessado em 13 de maio de 2015.

BRASIL. Decreto nº 23.196, de 12 de outubro de 1933. Regula o exercício da profissão agrônoma e dá outras providências. **SICON** (Sistema de Informações do Congresso Nacional). Disponível em: <<http://www.senado.gov.br/sicon>>. Acessado em 13 de maio de 2015.

BRASIL. Decreto nº 66.329, de 16 de março de 1970. Autoriza o Ministério da Agricultura a ceder, nas condições que menciona, imóveis sob sua jurisdição. **SICON** (Sistema de Informações do Congresso Nacional). Disponível em: <<http://www.senado.gov.br/sicon>>. Acessado em 13 de maio de 2015.

BRASIL. Decreto nº 83.937, de 6 de setembro de 1979. Dispõe sobre a Regulamentação do Capítulo IV, do Título II, do Decreto-lei nº 200, de 25 de fevereiro de 1967, referente à delegação de competência. **SICON** (Sistema de Informações do Congresso Nacional). Disponível em: <<http://www.senado.gov.br/sicon>>. Acessado em 13 de maio de 2015.

BRASIL. Decreto de nº 23.979, de 8 de março de 1934. Extingue no Ministério da Agricultura a Diretoria Geral de Pesquisas Científicas criada, pelo decreto nº 22.338, de 11 de janeiro de 1933; aprova os regulamentos das diversas dependências do mesmo Ministério; consolida a legislação referente à reorganização por que acaba de passar e dá outras providências. **SICON** (Sistema de Informações do Congresso Nacional). Disponível em: <<http://www.senado.gov.br/sicon>>. Acessado em 14 de maio de 2015.

BRASIL. Decreto nº 982, de 23 de dezembro de 1938. Cria novos órgãos no Ministério da Agricultura, reagrupa e reconstitui alguns dos já existentes e dá outras providências. **SICON** (Sistema de Informações do Congresso Nacional). Disponível em: <<http://www.senado.gov.br/sicon>>. Acessado em 14 de maio de 2015.

BRASIL. Decreto nº 2832, de 04 de dezembro de 1940. Modifica o art. 16 do Decreto-Lei nº 982, de 23 de dezembro de 1938. **SICON** (Sistema de Informações do Congresso Nacional). Disponível em: <<http://www.senado.gov.br/sicon>>. Acessado em 14 de maio de 2015.

BRASIL. Decreto n. 2.747, de 16 fevereiro de 1861. Dá execução ao decreto n. 1.067, de 28 de julho de 1860. Coleção das leis do Império do Brasil, Rio de Janeiro, tomo XXIV, parte 2, p. 10-12, 1861

BRASIL. Decreto n. 2.748, de 16 de fevereiro de 1861. Organiza a Secretaria de Estado dos Negócios da Agricultura, Comércio e Obras Públicas. Coleção das leis do Império do Brasil, Rio de Janeiro, tomo XXIV, parte 2, p. 129, 1861.

BRASIL. Decreto nº 1.584, de 2 de Abril de 1855 Autoriza a incorporação e aprova os Estatutos da companhia - Associação Central de Colonização. Coleção de Leis do Império do Brasil - 1860, Página 313 Vol. 1 pt II (Publicação Original). <<http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/publicacoes/doimperial>>. Acesso em 23 de maio de 2015.

BRASIL. Decreto n. 4.167, de 29 de abril de 1868. Reforma a Secretaria de Estado dos Negócios da Agricultura, Comércio e Obras Públicas. Coleção das leis do Império do Brasil, Rio de Janeiro, v. 1, parte 2, p. 250, 1868. <<http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/publicacoes/doimperial>>. Acesso em 23 de maio de 2015.

BRASIL. Decreto nº 2.607, de 30 de Junho de 1860. Cria o Imperial Instituto Fluminense de Agricultura. Coleção de Leis do Império do Brasil - 1860, Página 313 Vol. 1 pt II (Publicação Original). Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-2607-30-junho-1860-556569-publicacaooriginal-76632-pe.html>>. Acesso em 23 de maio de 2015.

BRASIL. Decreto de nº 23.979, de 8 de março de 1934. Extingue no Ministério da Agricultura a Diretoria Geral de Pesquisas Científicas criada, pelo decreto nº 22.338, de 11 de janeiro de 1933, aprova os regulamento das diversas dependências do mesmo Ministério, consolida a legislação referente à reorganização por que acaba de passar e dá outras providências. **SICON** (Sistema de Informações do Congresso Nacional). Disponível em: <<http://www.senado.gov.br/sicon>>. Acessado em 13 de maio de 2015.



BRASIL. Decreto de nº 24.470, de 22 de janeiro de 1947. Diário oficial da União – seção I – 19 de novembro de 1948 – p. 16621. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br/sicon>>. Acessado em: 10 de outubro de 2013.

BRASIL. Decreto nº 16.826, de 13 de outubro de 1944. Aprova o regimento da Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário, do Ministério da Agricultura. In: Regimento da Superintendência do ENSINO AGRÍCOLA e Veterinário. Rio de Janeiro: Ministério da Agricultura / Serviço de Documentação, 1944.

BRASIL. Decreto n. 346, de 19 de abril de 1890. Cria a Secretaria de Estado dos Negócios da Instrução Pública, Correios e Telégrafos. Decretos do Governo Provisório da República dos Estados Unidos do Brasil, Rio de Janeiro, p. 641, fascículo 4, 189.

BRASIL. Decreto n. 5.512, de 31 de dezembro de 1873. Reforma a Secretaria de Estado dos Negócios da Agricultura, Comércio e Obras Públicas. Coleção das leis do Império do Brasil, Rio de Janeiro, v. 1, parte 2, p. 1052, 1874.

BRASIL. Decreto nº 78.299, de 23 de Agosto de 1976, Dispõe sobre a criação do Programa Especial de Apoio ao Desenvolvimento da Região Semi-Árida do Nordeste (Projeto Sertanejo). Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-78299-23-agosto-1976-427203-publicacaooriginal-1-pe.html>>, Acesso em 23 de junho de 2016.

BRASIL Decreto nº 377-A, de 5 de Maio de 1890. Organiza a Secretaria de Estado dos Negocios da Instrucção Publica, Correios e Telegraphos. Coleções de Leis do Império Do Brasil, Rio de Janeiro, 1980.

BRASIL. Decreto nº 22.470, de 20 de Janeiro de 1947 - Fixa a rede de estabelecimento de ensino agrícola no território nacional. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed>>. Acessado em 23 de junho de 2016.

BRASIL. Decreto nº 38.042, de 26 de março de 1955. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed>>. Acessado em 28 de julho de 2016.

BRASIL. Decreto n. 1.318, de 30 de janeiro de 1854. Manda executar a lei n. 601, de 18 de setembro de 1850. Coleção das leis do Império do Brasil, Rio de Janeiro, p. 10, v. 1, parte 2, 1854.

BRASIL Decreto-lei nº 1.713, de 28 de outubro de 1939 - Estatuto dos Funcionários Públicos (1939); Estatuto do Funcionário Público (1939). Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed>>. Acessado em 21 de junho de 2016.

BRASIL. Decreto nº 70.689, de 8 de Junho de 1972. Autoriza a cessão de estabelecimentos de ensino agrícola, da rede federal, a Governos Estaduais. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed>>. Acessado em 11 de maio de 2016.

BRASIL. Decreto nº 23.979, de 8 de março de 1934. Extingue no Ministério da Agricultura a Diretoria Geral de Pesquisas Científicas, criada, pelo decreto nº 22.338, de 11 de janeiro de 1933, aprova os regulamento das diversas dependências do mesmo Ministério, consolida a

legislação referente à reorganização por que acaba de passar e dá outras providências Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed>. Acessado em 17 de junho de 2016.

BRASIL. Lei n. 1.507, de 26 de setembro de 1867. Fixa a despesa e orça a receita geral do Império para os exercícios de 1887 - 68 e 1868 - 69, e dá outras providencias. Coleção das leis do Império do Brasil, Rio de Janeiro, p. 139-167, v. 1, parte 1, 1867.

BRASIL. Decreto n. 9.517, de 14 de novembro de 1885. Aprova o Regulamento para a nova matrícula dos escravos menores de 60 anos de idade, arrolamento especial dos de 60 anos em diante e apuração da matrícula, em execução do art. 1º da lei n. 3.270 de 28 de setembro deste ano. Coleção das leis do Império do Brasil, Rio de Janeiro, p. 738, v. 1, 1886.

BRASIL. Decreto nº 1.915, de 28 de Março de 1857. Aprova o Contrato celebrado entre o Governo Imperial e a Associação Central de Colonização.

BRASIL. Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico – Introdução. Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2000.

BRASIL. Lei nº 1.821, de 12 de março de 1953. Dispõe sobre o regime de equivalência entre diversos cursos de graus médios para efeito de matrícula no ciclo colegial e nos cursos superiores. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1950-1959/lei-1821-12-marco-1953-366631-normaatualizada-pl.html>>. Acesso em 23 de junho de 2017.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L4024compilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024compilado.htm)>. Acessado em 23 de junho de 2016.

BRASIL. Lei n. 601, de 18 de setembro de 1850. Dispõe sobre as terras devolutas no Império, e acerca das que são possuídas por título de sesmaria sem preenchimento das condições legais. Coleção das leis do Império do Brasil, Rio de Janeiro, p. 307, v. 1, parte 1, 1851.

BRASIL. Lei nº 162, de 2 de dezembro de 1947. Estima a receita e fixa a despesa da União para o exercício financeiro de 1948. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/162-normaatualizada-pl.html>>. Acessado em 21 de junho de 2016.

BRASIL. **Diário Oficial da União** – 1957 – Seção I, p. 3302. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/diarios/2782604/pg-37-secao-1-diario-oficial-da-uniao-dou-de-19-06-1957>>. Acesso em 21 de junho de 2015.

BRASIL. **Diário Oficial da União** – 1953 – Seção I , p. 1359. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/diarios/2782604/pg-37-secao-1-diario-oficial-da-uniao-dou-de-19-06-1957>>. Acesso em 15 de junho de 2015.

BRASIL. **Diário Oficial da União** – 1954 – Seção I, de 2 de agosto de 1949. . Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/l/>>. Acesso em 15 de junho de 2015.

BRASIL. **Diário Oficial da União** – 1954 – Seção I, de 2 de janeiro de 1954. . Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/l/>>. Acesso em 15 de junho de 2015.

BRASIL. **Diário Oficial da União** - 10 de agosto de 1981, p.15049 – Seção I, Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/l>>. Acesso em 20 de junho de 2015.

BRASIL. **Diário Oficial da União** – 1951 – Seção I, 23 de janeiro , p.1129, Seção I, de 1951. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/l>>. Acesso em 15 de junho de 2015.

BRASIL. **Diário Oficial da União** – de 26 de janeiro de 1953, seção I, pagina 1359. . Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/l>>. Acesso em 15 de junho de 2015.

BRASIL. RMEC – Relatório do Ministério da Educação e Cultura. Brasília: MEC, 1977.

BRASIL. Relatório Geral. Brasília: Imprensa Oficial, 1982.

BRASIL. Bases para elaboração de currículo pleno para estabelecimentos de ensino agrícola que adotam o sistema Escola-Fazenda. Brasília: MEC/SEPS/COAGRI, 1978/1979.

BRASIL. Funcionamento de uma Escola Agrotécnica Federal. Brasília: MEC/SEPS/COAGRI, 1985.

BRASIL. Parecer do CFE N.º 45/72 – CEPSG – Aprovado em 12-01-72. A qualificação para o trabalho no ensino de 2.º grau. O mínimo a ser exigido em cada habilitação profissional (Em anexo a Res. CFE n.º 2/72). MEC - 1972.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Lei 9394/96 Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, Legislação de Ensino de 1ª e 2ª graus. Federal compilação e organização de Leslie Maria Jose da Silva Roma. São Paulo, SE /CENP, 1996.

BRASIL. Lei nº 5692/71 LEI Nº 5.692, DE 11 DE AGOSTO DE 1971 -*Lei de Bases da Educação Nacional - Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.* Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em 21 de maio de 2015.

BRASIL. Educação Profissional: legislação básica. 5 ed. Brasília: MEC/SEMTEC, 2001.

BRASIL. Planejamento político-estratégico – 1995/1998. Brasília, maio de 1995.

BRASIL. Retrospectiva histórica do ensino agrícola de 2º grau – papel da COAGRI. Brasília: MEC, 1984.

BRASIL. Diretrizes para o ensino agrícola. Rio de Janeiro: Ministério da Agricultura, 1956.

BRASIL. Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. Contribuições para a Regulamentação do Ensino Agrícola. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 1926.

BRASIL. RMA – Relatório do Ministério da Agricultura. Rio de Janeiro: Serviço de Informação Agrícola, 1944 e 1945.

BRASIL. Relatório de 1858 apresentado à Assembleia Geral Legislativa na terceira sessão da décima legislatura, pelo ministro e secretário de Estado dos Negócios Império Sergio Teixeira de Macedo. Rio de Janeiro: Tipografia Universal de E & H Laemmert, 1859.

BRASIL .Relatório de 1860 da Repartição dos Negócios da agricultura, Comércio e Obras Públicas apresentado à Assembleia Geral Legislativa na primeira sessão da décima primeira legislatura, pelo respectivo ministro e secretario de Estado Manoel Felizardo de Souza e Mello. Rio de Janeiro: Tipografia Universal de Laemmert,1861.

BRASIL. Atividades do Ministério da Agricultura em 1960. Rio de Janeiro: Serviço de Informação Agrícola, 1961.

BRASIL. RMAIC – Relatório do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 1913 – 1930.

BRASIL. RMAIC – Relatório do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. . Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 1939.

BRASIL. Atividades do Ministério da Agricultura em 1942. Rio de Janeiro: Serviço de Informação Agrícola, v. II, 1943.

BRASIL Atividades do Ministério da Agricultura de 1946 a 1950. Rio de Janeiro: Serviço de Documentação, 1951.

BRASL. Almanak do Pessoal. Rio de Janeiro. Imprensa Nacional, 1930-3. Apud Mendonça, 1997, p.157- 158.

BRASI. MAIC. Anais do 1º congresso de Inspetores agrícolas. Rio de Janeiro. Imprensa nacional, 1923, p.79

BRASIL. Relatório de 1867 apresentado à Assembleia Geral Legislativa na segunda sessão da décima terceira legislatura, pelo ministro e secretário de Estado dos Negócios da Agricultura, Comércio e Obras Públicas Manoel Pinto de Souza Dantas. Rio de Janeiro: Tipografia do Diário do Rio de Janeiro, 1868.

BRASIL. RMA - Relatório do Ministério da Agricultura de 1865. Consta no site <<http://www-apps.crl.edu/brazil/ministerial> - Center for Research Libraries/GLOBAL RESOURCES NETWORK.1865>. Acessado em 21 de agosto de 2015.

BRASIL. RMA - Relatório de 1909 e 1910. Relatório do Ministério da Agricultura de 1895, p. 178-9. Consta no site <<http://www-apps.crl.edu/brazil/ministerial> - Center for Research Libraries/GLOBAL RESOURCES NETWORK. 1909-1910>. Acessado em 21 de agosto de 2015.

BRASIL. RMA - Relatório do Ministério da Agricultura de 1911. Consta no site <<http://www-apps.crl.edu/brazil/ministerial> - Center for Research Libraries/GLOBAL RESOURCES NETWORK>. Acessado em 21 de agosto de 2015.

BRASIL. RMA - Relatório do Ministério da Agricultura de 1912. Consta no site <<http://www-apps.crl.edu/brazil/ministerial - Center for Research Libraries/GLOBAL RESOURCES NETWORK>>. Acessado em 21 de agosto de 2015.

BRASIL. RMA - Relatório do Ministério da Agricultura de 1915. Consta no site <<http://www-apps.crl.edu/brazil/ministerial - Center for Research Libraries/GLOBAL RESOURCES NETWORK>>. Acessado em 21 de agosto de 2015.

BRASIL. RMA - Relatório do Ministério da Agricultura de 1916. Consta no site <<http://www-apps.crl.edu/brazil/ministerial - Center for Research Libraries/GLOBAL RESOURCES NETWORK>>. Acessado em 22 de agosto de 2015.

BRASIL. RMA - Relatório do Ministério da Agricultura de 1918. Consta no site <<http://www-apps.crl.edu/brazil/ministerial - Center for Research Libraries/GLOBAL RESOURCES NETWORK>>. Acessado em 22 de agosto de 2015.

BRASIL. RMA - Relatório do Ministério da Agricultura de 1920. Disponível em: <<http://www-apps.crl.edu/brazil/ministerial - Center for Research Libraries/GLOBAL RESOURCES NETWORK>>. Acessado em 21 de agosto de 2015.

BRASIL. RMA - Relatório do Ministério da Agricultura de 1920. v. I, p. 434-6. Disponível em: <<http://www-apps.crl.edu/brazil/ministerial - Center for Research Libraries/GLOBAL RESOURCES NETWORK>>. Acessado em 21 de agosto de 2015.

BRASIL. RMA - Relatório do Ministério da Agricultura DE 1929, p. 328-331. Disponível em: <<http://www-apps.crl.edu/brazil/ministerial - Center for Research Libraries/GLOBAL RESOURCES NETWORK>>. Acessado em 21 de agosto de 2015.

BRASIL. Relatório do Ministério da Agricultura de 1933, p 99 – 101 – anexo 08. Disponível em: <<http://www-apps.crl.edu/brazil/ministerial - Center for Research Libraries/GLOBAL RESOURCES NETWORK>>. Acessado em 25 de agosto de 2015.

BRASIL. Relatório do Ministério da Agricultura 1933 -1934. p 10. Disponível em: <<http://www-apps.crl.edu/brazil/ministerial - Center for Research Libraries/GLOBAL RESOURCES NETWORK>>. Acessado em 25 de agosto de 2015.

BRASIL. Relatório do Ministério da Agricultura 1933 - 1934, p 23. Disponível em: <<http://www-apps.crl.edu/brazil/ministerial - Center for Research Libraries/GLOBAL RESOURCES NETWORK>>. Acessado em 25 de agosto de 2015.

BRASIL. RMA - Relatório do Ministério da Agricultura de 1934. Disponível em: <<http://www-apps.crl.edu/brazil/ministerial - Center for Research Libraries/GLOBAL RESOURCES NETWORK>>. Acessado em 23 de agosto de 2015.

BRASIL. RMA - Relatório do Ministério da Agricultura de 1941. Disponível em: <<http://www-apps.crl.edu/brazil/ministerial - Center for Research Libraries/GLOBAL RESOURCES NETWORK>>. Acessado em 25 de agosto de 2015

BRASIL. RMA - Relatório do Ministério da Agricultura de 1946-1951. Disponível em: <<http://www-apps.crl.edu/brazil/ministerial> - Center for Research Libraries/GLOBAL RESOURCES NETWORK>. Acessado em 27 de agosto de 2015.

BRASIL. RMA - Relatório do Ministério da Agricultura de 1949. Disponível em: <<http://www-apps.crl.edu/brazil/ministerial> - Center for Research Libraries/GLOBAL RESOURCES NETWORK>. Acessado em 25 de agosto de 2015.

BRASIL. RMA - Relatório do Ministério da Agricultura de 1951. Disponível em: <<http://www-apps.crl.edu/brazil/ministerial> - Center for Research Libraries/GLOBAL RESOURCES NETWORK>. Acessado em 22 de agosto de 2015

.BUTLER, Judith. **Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CALAZANS, Maria Julieta. **Caracterização dos Programas de Educação Rural no Brasil**. Rio de Janeiro, IESAE, 1981.

CONGRESSO AGRÍCOLA. **Collecção de Documentos**. Rio de Janeiro: Typ. Nacional, 1878. Disponível em:< <https://archive.org/details/congragri1878josemur>>. Acessado em 18 de janeiro de 2015.

CALIXTO JUNIOR, J. T. C. **A Nostalgia da Época do Ouro Branco em Terras Semiáridas**. Disponível em:. <<http://lavrascce.blogspot.com.br/2010/10/nos-ultimos-35-anos-cultura-do-algodao.htm>. Acessado em 10 de julho de 2015.

CANABRAVA, Alice P. **A grande lavoura**. In HOLANDA, Sergio Buarque de. O Brasil Monárquico: declínio e queda do império. História geral da civilização brasileira. t. 2, v. 4. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

CANÁRIO, R. A escola e a abordagem comparada. Novas realidades e novos olhares. **Sísifo**: Revista de Ciências da Educação, Lisboa, n. 1, p. 27-36, set./dez. 2006. Disponível em: <<http://sisifo.fpce.ul.pt>>. Acesso em: 19 abr. 2015.

CANO, Wilson. **Raizes da concentração industrial em São Paulo**. São Paulo: Difel, 1977.

CAPDEVILLE, Guy. **O ensino superior agrícola no Brasil**. Viçosa-MG: UFV - Imprensa Universitária, 1991.

CASTELO, P. A.. **História do Ensino no Ceará**. Fortaleza: Departamento de Imprensa Oficial, 1970.

CASTRO, F. de Andrade. **Ensino e desenvolvimento das ciências agrárias no Nordeste (Ceará); 1918-1978**. Fortaleza, BNB, 1979. 556p.

CASTRO, César Augusto. **Que venham Bois, Sementes e Homens para tratarem as terras do Maranhão”: difusão e a circulação de Modelos Pedagógicos no Ensino Agrícola**. In: CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ: HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO COMPARADA: MISSÕES, EXPEDIÇÕES, INSTITUIÇÕES E INTERCÂMBIOS. XII, 2013 . Fortaleza. **Anais...** Fortaleza: Edições UFC, 2013.

CASTRO, Claudio de Moura. **Desenvolvimento econômico, educação e educabilidade**. 2ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1976. 82p.

CARDOSO, Mirian Limoeiro. **Sobre a teorização do capitalismo dependente em Florestan Fernandes**. In FAVERO, Osmar (org). **Democracia e educação em Florestan Fernandes**. Eduff/Autores Associados, ITEROI/CAMPINAS, 2005.

CARVALHO, Daniel S. **O Ministério da Agricultura na Semana da Democracia**. Rio de Janeiro: S.I.A, 1951.

CARVALHO, Marília Gomes de. **Relação de Gênero na família. Tecnologia e Humanismo**. Workshop: **O papel da mulher no ensino tecnológico: O Estado da arte no Brasil**. Curitiba: CEFET, n. 17, 1996.

CARVALHO, José Murilo de Carvalho. **Teatro de Sombras: a política imperial**. Editora Vértice: São Paulo, 1988.

\_\_\_\_\_. **Os bestializados: o Rio de Janeiro e a República que não foi**. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

CAVALCANTE, Maria Juraci Maia; ARAÚJO, Jose Edvar Costa de; OLIVEIRA, Joan Edessom e outros (Org.). **História da educação: instituições, protagonistas e práticas**. Fortaleza, CE: LCR, 2005.

\_\_\_\_\_. (Org.). **História e Memória da Educação no Ceará**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2002.

\_\_\_\_\_. **Identidade Narrativa e Autobiografia: elementos teóricos e metodológicos para uma pedagogia da escrita autobiográfica**. In: Bezerra, J. A. e outros (Org). **História da Educação: arquivos, documentos, historiografia, narrativas orais e outros rastros**. Fortaleza, Edições UFC, 2008.

\_\_\_\_\_. (Org.) **História da Educação - Vitrais da memória: lugares, imagens e práticas culturais**. Fortaleza, Edições UFC, 2008.

\_\_\_\_\_. **História educacional de Portugal: discurso, cronologia e comparação: um ensaio de crítica histórica**. Fortaleza, CE: Edições UFC, 2008.

\_\_\_\_\_. (Org.) **Escolas e culturas: políticas, tempos e territórios de ações educacionais**. Fortaleza, CE: Edições UFC, 2009.

CEPAL. UNESCO. **Educação e conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade**. Brasília: Ipea; Inep, 1995.

CHARTIER, R. **A história cultural**. Entre práticas e representações. Lisboa: Difel; Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 1990.

COLBY, Gerard com DENNETT, Charlotte. **Seja feita a vossa vontade**. A conquista da Amazônia: Nelson Rockefeller e o Evangelismo na Idade do Petróleo. Tradução de Jamari França. Rio de Janeiro: Record, 1998. p. 424-425: Record, 1998. p. 424-425.

CONGRESSO AGRÍCOLA DO RIO DE JANEIRO. 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.

CORRÊA, Roberto Lobato. **Região e organização espacial**. 8 ed. São Paulo: Ática, Brasil, 2007.

CUNHA, Luiz A. **As agências financeiras internacionais e a reforma brasileira do ensino técnico: a crítica da crítica**. In: ZILBAS, Dagmar M. L.; AGUIAR, Márcia Ângela de S.; BUENO, Maria S. S. (Orgs.). **O ensino médio e a reforma da educação básica**. Brasília: Plano, 2002.

CUNHA, L. A. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. São Paulo: Ed. UNESP; Brasília: FLACSO, 2000.

CUNHA, M. V. da. A Escola contra a Família. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira, FARIA Filho, Luciano Mendes e VEIGA, Cynthia Greive. **500 anos de educação no Brasil**. São Paulo: Autêntica, 2003, p. 447-468.

CHALHOUB, Sidney. “Costumes senhoriais: escravizaçã o ilegal e precarização da liberdade no Brasil Império”. In: AZEVEDO, Elciene; et al. (Org.). **Trabalhadores na cidade: cotidiano e cultura no Rio de Janeiro e em São Paulo, séculos XIX e XX**. Campinas: Editora da UNICAMP, 2009.

\_\_\_\_\_. **O silêncio dos vencidos**. 2ª Ed. São Paulo. Editora brasiliense, 1984.

CONCEIÇÃO, J. T. da. **A pedagogia de internar: uma abordagem das práticas culturais do internato da Escola Agrotécnica Federal de São Cristóvão - SE (1934-1967)**. 2007. 213 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Núcleo de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão. 2007.

CEARÁ. Comissão Estadual de planejamento Agrícola. **Projeto de Desenvolvimento Rural Integrado do Ceará**. Diagnóstico; aspectos socioeconômicos. Fortaleza, 1979.

\_\_\_\_\_.Convênio Secretaria de Educação/UECE-FAVET- **Diagnóstico situacional e Proposições e melhoria do Colégio Agrícola Prof. Gustavo Augusto Lima**. Editores Arturo Selaive Villarroel e Manoel Lopes R – FORTALEZA: UECE, 1994 V1, 97P.

\_\_\_\_\_.**Seminário A questão agrária e a pequena produção do Estado do Ceará**. Fortaleza, 1982.

\_\_\_\_\_.Secretaria de Educação. **Catálogo de Habilitação do 2º grau**. Fortaleza, Centro de Informação – CEDIM – 1981.

\_\_\_\_\_.Secretaria de Educação. Convênio 97/78; **Termo aditivo celebrado entre a Coordenação Nacional de Ensino Agropecuário – COAGRI e a Secretaria de Educação do Estado do Ceará**, em Brasília, DF, aos 21 de julho de 1978. s.n.t. mimeografado.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação. Departamento de Apoio Técnico. Coordenação de Estudos e Pesquisas. **Situação atual do ensino agrícola estadual**. Fortaleza, 1980. Mimeografado.



\_\_\_\_\_. Departamento de Ensino. Coordenação de Ensino de 2º grau. **Estrutura organizacional dos colégios agrícolas da rede estadual**. Fortaleza, 1980.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação. Ofício de N° 0595/2004-GAB, ref. Proc. N° 03446751-3. 2004.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação – Assessoria Jurídica - permissão de uso – nº 002/04, processo-03222669-1. 2004.

\_\_\_\_\_. **Financiamento dos programas agropecuárias dos colégios agrícolas da rede estadual**. Fortaleza, 1980. Mimeografado.

\_\_\_\_\_. **Quadro de identificação de programação de ensino agrícola – 1980 – s.n.t.** mimeografado.

\_\_\_\_\_. Departamento de Ensino/Departamento de apoio Técnico. **Diretrizes e normas do ensino de 1ª e 2ª grau;** 1982 - 1983, s.ed., 1982.

\_\_\_\_\_. INPLANCE – **Atlas do Ceará** - Fundação Instituto de Planejamento do Ceará. - Governo do Estado do Ceará, Secretaria do Planejamento e Coordenação - SEPLAN. 1997

\_\_\_\_\_. CENAFOR. Educação e mercado de trabalho; **texto para uso em seminário de estudos do Grupo de Reorganização do Ensino de 2º Grau da Secretaria de Educação Estadual do Ceará**. 1983, s-n-t. Cópia xérox.

\_\_\_\_\_. Serviço de Pesquisa. **A escola agrícola como centro de desenvolvimento rural; problemas e perspectivas**. São Paulo, 1981.

\_\_\_\_\_. **Arquivo Público do Estado do Ceará**. Discurso dirigido a Assembleia Legislativa Provincial do Ceará pelo presidente da província Enéas de Araújo Torreão. Fortaleza, Typ. Economica, 1887, p. 68.

\_\_\_\_\_. **Arquivo Público do Estado do Ceará** Discurso do presidente da província do Ceará Joaquim da Costa Barradas, dirigido a Assembleia Legislativa no dia 1º de setembro de 1886. Ceará, Typ. Economica, 1886, p.31

\_\_\_\_\_. **Arquivo Público do Estado do Ceará** Colônia Christina, doc. nº 13 e 415.. Cf. Relatório do Presidente de Província de 1880, doc. nº 201-B. Arquivo Público do Estado do Ceará

DEL PRIORE, Mary; VENÂNCIO, Renato. **Uma História da vida rural no Brasil**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2006.

\_\_\_\_\_. **A mulher na História do Brasil**. São Paulo: contexto, 1994.

DORTIER, Jean-François. **Uma História das Ciências Humanas**. Lisboa, Edições Texto & Grafia, 2009.

DOLL Jr., W. E. **Currículo: uma perspectiva pós-moderna**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

FEITOSA, André Elias Fidelis. **A trajetória do ensino agrícola no Brasil no contexto do capitalismo dependente**. Rio de Janeiro: UFF, 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Fluminense – UFF, RJ. 2006.

\_\_\_\_\_, **Os (re) arranjos o ensino técnico agrícola no Brasil**. – campo de confluência: trabalho e Educação. Tese (Doutorado em Educação). Rio de Janeiro, 2012. Universidade Federal Fluminense – UFF, Rio de Janeiro, 2012.

FERREIRA, E. R. A. **O ensino técnico profissional agrícola de nível médio: o sistema escola fazenda da Coordenação Nacional do Ensino Agropecuário – COAGRI (1973-1986) à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96)**. Araraquara, 2002. 183p. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Estadual Paulista, 2002.

FONSECA, M. V. **A educação dos negros: uma nova face do processo de abolição da escravidão no Brasil**. Bragança Paulista: Edusf, 2002.

FARIAS, José Airton de. **História do Ceará**. 2. ed. Fortaleza: Edições Livros Técnicos, 2007, 384 p.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1987.

FERNANDES, Florestan. **Capitalismo dependente e classes da América Latina**. Zahar Editores, Rio de Janeiro, 1973.

FÉLIX, Loiva Otero. **História e memória: a problemática da pesquisa**. Passo Fundo: EDIUPF, 1998.

FURTADO, Celso. **Formação Econômica do Brasil**. 25 ed. São Paulo: editora Nacional, 1995.

\_\_\_\_\_, **O mito do desenvolvimento econômico**. 2ª Edição. Rio de Janeiro: Impresso no Brasil, Editora Paz e Terra, 1994.

GATTI JUNIOR, Décio. **Contribuições para um rico e importante debate teórico-metodológico sobre a história das instituições educativas**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.24, p. 144 –148, dez. 2006 - ISSN: 1676-2584.

GRAMSCI, Antonio. **Antologia**. 4a. ed., México, Siglo XXI, 1978.

\_\_\_\_\_. **A concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

\_\_\_\_\_. **Maquiavel, a Política e o Estado Moderno**, 3. ed., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 1986.

\_\_\_\_\_. **Maquiavel, a Política e o Estado Moderno** . 8.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

\_\_\_\_\_. **A. Cadernos do Cárcere**. Vol. 5. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO. Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores 1959 Fernando de Azevedo... [et al.]. – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 122 p. – (Coleção Educadores).

GROUX, D. L'Éducation comparée: approches actuelles et perspectives de développement. **Revue Française de Pédagogie**, (Institut National de Recherche Pédagogique), n. 121, oct./déc., 1997.

GABLER, Louise. **A Secretaria de Estado dos Negócios da Agricultura, Comércio e Obras Públicas e a modernização do Império (1860-1891)**. [recurso eletrônico]. / Louise Gabler. – Dados eletrônicos. - Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2012. - (Publicações históricas; 103) (Cadernos Mapa; n. 4 - Memória da Administração Pública Brasileira). Disponível em <<http://www.portalan.arquivonacional.gov.br>>. Acessado em 16 de janeiro de 2015.

GATTI JR, Décio. **Gênese da Educação Pública em Patrocínio – MG (1912 – 1930): Grupo Escolar Honorato Borges**. In: VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação, 2006, Uberlândia/MG. Anais do VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação. Uberlândia/MG: Editora da Universidade Federal de Uberlândia, 2006. v. 1. p. 6053-6063.

HALBWACHS, M. **A Memória coletiva**. Trad. de Laurent Léon Schaffter. São Paulo, Vértice/Revista dos Tribunais, 1990. Tradução de: La mémoire collective.

HANS, N. **Educação comparada**. São Paulo: Companhia. Editora Nacional, 1971.

\_\_\_\_\_, **Brasil World Frontier**. New York: Greenwood Press, 1950.

HOBSBAWM, Eric. **A Era dos Impérios, 1875-1914**. 13. ed. - São Paulo: Paz e Terra, 2009.

HUNNICUTT, Benjamim. “os aspectos internacionais da agricultura”. Revista da Sociedade Rural Brasileira. São Paulo: SRB, 5, 1954.

IGLESIAS, Francisco. Prefácio à 3ª edição. In: TORRES, Alberto. A organização nacional: primeira parte: a Constituição. 4.ed. São Paulo: Ed. Nacional; Brasília: Ed. UnB, 1982.

IBGE. **Censo Agropecuário -2000**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em 17 de abril de 2005

\_\_\_\_\_. **Censo Agrícola Municipal, 1991**.

JUCÁ, Gisafran Nazareno Mota. **A Oralidade dos Velhos na Polifonia Urbana**. Fortaleza, Premium, 2011.

JORNAL GAZETA DE NOTÍCIAS. “Ceará na primeira linha do ensino agrícola do Brasil” - Segundo caderno. (o matutino independente do Ceará), do ano XXXIII – sexta-feira, 10 de julho de 1958 – nº 9.307. Fortaleza, 10 de julho de 1959.

JORNAL DO CARIRI - **Abandono da Escola Agrotécnica de Lavras da Mangabeira é destaque na mídia** – disponível em: < <http://www.icoenoticia.com/2008/12/abandono-da-escola-agrotcnica-de-lavras.html> > – acessado em: 9 de Outubro de 2009.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: ARTMED, 1999.

LAZZARATO, Maurizio. **As revoluções do capitalismo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

LEAVITT, Howard. “U.S. Technical Assistance to Latina American Education”. *Phi Delta Kappan*. Gilman, vol. 45, 1964, pp. 220-225, p. 221.

LIMA, J. Pinto. **Clubes Agrícolas**. Rio de Janeiro: Ministério da Agricultura, 1949.

LIMA, Fernando Sgarbi. **História Administrativa do Brasil: organização e administração do Ministério da Agricultura no Império**. Coord. Vicente Tapajos. Brasília: FUNCEP, 1988.

LIMA, Heitor Ferreira. **História Político-Econômica e Industrial do Brasil**. São Paulo, Cia Editora Nacional/Coleção Brasiliana, 1976.

LAGO, Luis Aranha Correia do. ABREU, Marcelo de Paiva. **A economia brasileira no Império, 1822-1889**. Disponível em: Disponível no endereço eletrônico: <<http://www.econ.puc-rio.br/pdf/td584.pdf>>. Acessado: 14 de março de 2016.

LOPES, Antonio de Pádua. **Agrônomo Lapão no Equador: os comerciantes Exportadores de Parnaíba e a Circulação de Ideias e Objetos na construção de um Projeto para o Piauí e de Formação do Piauiense na Primeira República** *In*: CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ: HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO COMPARADA: MISSÕES, EXPEDIÇÕES, INSTITUIÇÕES E INTERCÂMBIOS. XII, 2013 . Fortaleza. **Anais...** Fortaleza: Edições UFC, 2013.

LOPES-RUIZ, Osvaldo Javier. **Os executivos das transnacionais e o espírito do capitalismo. Capital humano e empreendedorismo como valores sociais**. Rio de Janeiro: Azougue Editorial, 2007.

LOPEZ, Adriana; MOTA, Carlos Guilherme. **História do Brasil: uma interpretação**. São Paulo, Editora SENAC São Paulo, 2008.

LOURENÇO FILHO, M.B. **Juazeiro do Padre Cícero**. São Paulo: Ed. Melhoramentos. 1926.

\_\_\_\_\_ **A educação pela caridade no Império em Fortaleza - o abrigo de crianças na Colônia Cristina**. *In*: XXII Simpósio Nacional de História - história, acontecimento e narrativa, 2003, João Pessoa -PB. XXII Simpósio Nacional de História - história, acontecimento e narrativa. **Anais** - João Pessoa -PB, 2003.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho – ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LUDKE, M. E ANDRÉ, M. E. D. A. **PESQUISA EM EDUCAÇÃO: abordagens qualitativas**. São Paulo, EPU, 1986.

MACÊDO, Joaryvar, 1937-1991; Gonçalves, Rejane Monteiro Augusto. **Os Augustos: árvore genealógica**. Edição 2. ed. Editor Rio de Janeiro: ABC, 2009. 628p.:Il;23 cm.

MACÊDO, Dimas. **Lavrenses Ilustres**. 2ª Ed. Ver. Amp. Fortaleza, Secretaria de Cultura e Desporto, (1986. p. 144).

MAGALHÃES, Justino Pereira de. **A História das Instituições Educacionais em Perspectiva**. In: GATTI JR.,Décio& FILHO, Inácio Geraldo. História da Educação em Perspectiva: Ensino, Produção e Novas Investigações. Campinas, SP: Autores Associados; Uberlândia, MG: EDUFU, 2005, pp.91-103.

\_\_\_\_\_.**Tecendo nexos: história das instituições educativas**. Bragança Paulista/SP. Editora Universitária São Francisco. 2004.

\_\_\_\_\_.Um apontamento metodológico sobre a história das instituições educativas. In: SOUSA, Cynthia Pereira de e CATANI, Denice Bárbara (orgs.) **Práticas Educativas, Culturas Escolares, Profissão Docente**. São Paulo: Escrituras Editora. p. 51-68. 1998.

MARCUS, Alan. **Agricultural Science and the Quest for Legitimacy**. Farmers, Agricultural Colleges and Experimental Stations, 1870-1890. Ames: Iowa State University Press, 1985. (The Henry A. Wallace Series on Agricultural History and Rural Studies).

MARQUES, V. R. B. **A medicalização da raça: médicos, educadores e discurso eugênico**.Campinas: Editora da UNICAMP, 1994.

MARX, K. **Prefácio à Contribuição Crítica da Economia Política** In: Marx, K. e Engels. , F. Textos. Vol 3 São Paulo: Alfa - Omega, 1977.

MARSHAL, Alfredo. **Principles of economics**. 8. ed. Londres: Macmillian, 1925.

MAZZANTE, F. P. **O currículo escolar nas leis 5692/71 e 9394/96: questões teóricas e de história**. História da Educação, ASPHE/FaE/UFPEl, Pelotas, n. 18, p. 71-81, set. 2005.

MASSEY, Dorren B. **Pelo espaço: uma nova política da espacialidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

MATTOS, Ilmar R. de. **O Tempo Saquarema: A Formação do Estado Imperial**. Rio de Janeiro: Access Editora. 1999.

MADEIRA, M. G. L. **Entre orações, letras e agulhas: a pedagogia feminina das casas de caridade do Padre Ibiapina - sertão cearense (1855-1883)**. Fortaleza, 2003. 278fl.; Tese (Doutorado) em Educação Brasileira. Universidade Federal do Ceará, 2003. Maria Juraci Maia Cavalcante (Orientador).

MARTINS, Maria Fernanda Vieira. **O Imperial Instituto Fluminense de Agricultura: Elites, política e reforma agrícola (1860-1897)**. Niterói: Universidade Federal Fluminense, 1995. (Dissertação de Mestrado em História).

MATINIAH, Vera Lucia. Et.al. **A produção historiográfica sobre as instituições escolares agrícolas no Brasil**, Publ. UEPG Humanit. Sci., Appl. Soc. Sci., Linguist., Lett. Arts, Ponta Grossa, 18 (1): 29-40, jan./jun. 2010. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/humanas/article/viewFile/2906/2198>>. Acessado em 23 de Abril de 2015.

MOLINA, Rodrigues Sarruge. **Primeiras escolas agrícolas no Brasil: limites e falências (1877 a 1936)**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.46, p. 309-324, junho 2012 - ISSN: 1676-2584. Disponível em: <<http://ojs.fe.unicamp.br/ged/histedbr/article/viewFile/3782/3198>>. Acessado em 16 de outubro de 2014.

MENDONÇA, Sonia Regina de. **Estado e ensino agrícola no Brasil: da dimensão escolar ao extensionismo-assistencialismo, 1930-1950**, Rio de Janeiro: UFF, 2006

\_\_\_\_\_. **Estado e Economia no Brasil: opções de desenvolvimento**. 3ª Ed. Rio de Janeiro: Graal, 2003.

\_\_\_\_\_. **Agronomia, Agrônomos e projetos para a agricultura brasileira no pós-1930**. In: V Congresso Brasileiro de História Econômica e 6ª Conferência Internacional de História de Empresas, 2003, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ABPHE, 2003, p. 1-22.

\_\_\_\_\_. **O papel dos técnicos estadunidenses na ressignificação da educação rural no Brasil (1945-1961)**. In: IV Simpósio Nacional Estado e Poder, 2007, São Luís-MA. **Anais...** São Luís: UEMA, 2007.

\_\_\_\_\_. **Agronomia e poder no Brasil**. Rio de Janeiro: Vício de Leitura, 1999.

\_\_\_\_\_. **O ruralismo brasileiro**. São Paulo: Hucitec, 1997

\_\_\_\_\_. **A dupla dicotomia do ensino agrícola no Brasil (1930-1960)**. Estudos Sociedade e Agricultura, abril 2006, vol. 14, nº1.

\_\_\_\_\_. **Estado, educação rural e influência Norte-Americano no Brasil (1930-1961)**, 2010, Niterói, Editora da UFF.

\_\_\_\_\_. **O patronato rural no Brasil recente (1964-1993)**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2010. (Col. História, Cultura e Ideias, V.11).

\_\_\_\_\_. **A questão agrária no Brasil: a classe dominante agrária – natureza e comportamento 1964-1990** / Sônia Regina Mendonça; João Pedro Stedile (Org) – 2 ed.— São Paulo: Expressão popular, 2010. 200p.

\_\_\_\_\_. **Estado e Educação Rural no Brasil: alguns escritos**. Niterói/ Rio de Janeiro: Vício de Leitura/FAPERJ, 2007.

\_\_\_\_\_. **Estado, saber e poder no Brasil**. Passagens. Revista Internacional de História Política e Cultura Jurídica. Rio de Janeiro: vol. 5, no.2, maio-agosto, 2013, p. 245-261.

MUELLER, Charles. **Das oligarquias agrárias ao predomínio urbano-industrial: um estudo do processo de formação de políticas agrícolas no Brasil**. Rio de Janeiro: IPEA/INPES, 1983.

MORROW, William L. Congress and ICA: a study in legislative control of administrative discretion, 1955-1960. Iowa University press, 1962.

NAGLE, Jorge. **A remodelação do ensino profissional técnico**. In.: NAGLE, Jorge. Educação e Sociedade na Primeira República. São Paulo: EPU; Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material escolar, 1976.

NASCIMENTO, Maria Izabel Moura. **Os congressos do rio de janeiro: fatores históricos determinantes da proposta de criação de escolas**. Rev. Teoria e Prática da Educação, v. 14, n. 2, p. 89-102, maio./ago.2011. Disponível em:< <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/16155>>. Acesso em 23 de janeiro de 2015.

NASCIMENTO, Jorge Carvalho do. **Educação e Trabalho: o processo de formação na Escola Agrotécnica Federal de São Cristóvão**. Revista do Mestrado em Educação, Sergipe: UFSE, v.7, jul./dez., 2003, p.135-158.

\_\_\_\_\_. **Memórias do Aprendizado: 80 anos de ENSINO AGRÍCOLA em Sergipe**. Sergipe: Edições Catavento, 2004.

NOGUEIRA, Raimundo Frota de Sá. **A prática pedagógica de Lourenço Filho no Estado do Ceará**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.

NERY, Marco Arlindo Amorim Melo. **A regeneração da infância pobre sergipana no início do século XX : o patronato agrícola de Sergipe e suas práticas educativas**. Dissertação (Mestrado em Educação). Fundação Universidade Federal de Sergipe. (UFS). 2006.

\_\_\_\_\_. **Pelos caminhos de deméter: os aprendizados agrícolas federais e as políticas para o ensino agrícola primário no início do século xx (1910 – 1947)**. Tese (Doutorado em educação). Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA) , 2010.

NÓVOA, Antônio. **Formação dos professores e profissão docente**. In: \_\_\_\_ (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997, p. 15-33.

\_\_\_\_\_. **O passado e o presente dos professores**. In: \_\_\_\_ (org.) **Profissão professor** , 2ª ed. Porto: Porto, 1995, p. 13-34.

\_\_\_\_\_. **Relação escola – sociedade: “novas respostas para um velho problema”**. In: SERBINO, Raquel Volpato et al (org.). **Formação de professores**. São Paulo: Unesp, 1998.

\_\_\_\_\_. **Histoire et Comparaison: Essais sur l'Éducation**. Lisboa: EDUCA, 1998.

SODRÉ, Nelson Verneck. **A História da Imprensa no Brasil**. 4ed. Rio de Janeiro: Mauad. 1999.

SIQUEIRA, A. C. **Proposta, conteúdos e metodologias de ensino agrotécnico: que interesses articulam ou reforçam?** 180f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal Fluminense, Niterói, 1987.

NÓVOA, Antônio, e et. **Estudos comparados sobre a escola: Portugal e Brasil (séculos XIX e XX)**. texto aprovado para ser apresentado no i congresso brasileiro de história da educação, Rio de Janeiro, novembro de 2000. Disponível em: <[http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe1/anais/028\\_antonio\\_denice.pdf](http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe1/anais/028_antonio_denice.pdf)>. Acessado em: 03/05/2015.

NÓVOA, António & SCHRIEWER, Jürgen (eds.) **A difusão mundial da escola - alunos - professores - currículo - pedagogia**. Lisboa: EDUCA, 2000.

OLIVEIRA, Francisco de. **A economia brasileira: crítica à razão dualista**. 2a. ed., São Paulo: Brasiliense, 1991.

\_\_\_\_\_. “A emergência do modo de produção de mercadorias: uma interpretação teórica da economia na República Velha”. In” Fausto Bóris(org).HGCB. São Paulo: Difel, 1975, tomo III, vol. I, p.391 -414.

OLIVEIRA, Holanda, et.al. **Negro e educação: escola, identidades, cultura e políticas públicas** / organizado por Iolanda de Oliveira, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva e Regina Pahim Pinto – São Paulo: Ação Educativa, ANPEd, 2005.

OLIVEIRA, Pedro Cassiano Farias de. **Extensão Rural e Interesses Patronais no Brasil: Uma análise da Associação Brasileira de Crédito e Assistência Rural – ABCAR (1948-1974)** – Dissertação (Mestrado) em História da Universidade Federal Fluminense, Niterói – RJ, 2013. Orientadora Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>o</sup>.Sonia Regina de Mendonça.

OLIVEIRA, Milton Ramon Pires de. **Formar cidadãos úteis: os patronatos agrícolas e a infância pobre na primeira república**. 2000. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Ceará – UFC .

\_\_\_\_\_, **Formar cidadãos úteis: os patronatos agrícolas e a infância pobre na primeira república**.. 122 p.(Estudos CDAPH, Série historiografia) Editora São Francisco - Bragança Paulista, 2003.

PAIVA, Vanilda. **Um século de educação republicana**. Pró-Posições, Campinas, v. 1, n. 2, p.9-10, 1990.

PALMADE, Guy. **Os métodos em pedagogia**. Paris: PUF, 14<sup>o</sup> edição, 127 p. 1991.

PEREIRA, Bernadeth Maria. **Escola de Aprendizes e Artífices de Minas Gerais, primeira configuração escolar do CEFET, na voz de seus alunos pioneiros (1910-1947)**. 2008. 382 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas-SP. 2008



PERONI, Vera. **Política educacional e papel do Estado no Brasil dos anos 90**. São Paulo: Xamã, 2003.

PINTO, Antônio Costa, MARTINHO, Francisco Polomares. **O corporativismo em português: Estado, política e sociedade no salazarismo e no getulismo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

POULANTZAS, Nicos. *O Estado, o poder, o socialismo*. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

PRADO, Adonia Antunes. **Ruralismo pedagógico no Brasil do Estado Novo**. In ESTUDOS – Sociedade e Agricultura, n. 4, jul., Rio de Janeiro: UFRRJ, 1995.

PRADO JUNIOR, Caio. **História Econômica do Brasil**. Editora Brasiliense/Editora Pallotti, São Paulo, 1997.

PRIORI, Mary Del; VENÂNCIO, Renato Pinto. **O Livro de Ouro da História do Brasil: do descobrimento à globalização**. Rio de Janeiro, Ediouro, 2001.

PRZYBYSZ, Juliana. **“O Espaço Público / Privado e Dissoluções Conjugais: algumas considerações”** In: IX ENCONTRO NACIONAL DA ANPEGE, ANAIS..., Goiânia, 2011.

QUEIROZ, Zuleide Fernandes de. **Em cada sala um rosário, em cada quintal uma oficina: o tradicional e o novo na história da educação tecnológica do Cariri cearense**. 2003. 328f.; Tese (Doutorado) em Educação. Universidade Federal do Ceará, 2003. Maria Juraci Maia Cavalcante (orientador).

\_\_\_\_\_. **A escola rural e a questão do saber: do saber universal ao saber construído pelo homem do campo**. Fortaleza, 1992. 190p. Dissertação (Mestrado) UFC 1992 Maria Nobre Damasceno

\_\_\_\_\_. **A escola rural e a questão do saber: do saber universal ao saber construído pelo homem do campo**. Fortaleza, 1992. 190p. Dissertação (Mestrado) UFC 1992. Maria Nobre Damasceno.

\_\_\_\_\_. **Instituições educacionais no cariri cearense: reconstituindo história das escolas**. In IV Colóquio de Pesquisa sobre Instituições Escolares, UNINOVE, 2008.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da Educação Brasileira: a organização escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 1993.

SOARES, A. M.D. **Política Educacional e configurações dos currículos de formação de técnicos em agropecuária, nos anos 90: regulação ou emancipação**. 2013. 251f. (Doutorado em Desenvolvimento, agricultura e sociedade). Instituto de Ciências Humanas e Sociais- Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ. Seropédica –RJ.

SIMÃO, André Luciano. Congresso Agrícola de 1878: **Um retrato do reformismo no final do século XIX**. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade de Campinas – UNICAMP, Campinas, 2001.

RICOUER, Paul. **A Memória, a história e o esquecimento**. Campinas-SP, Editora UNICAMP, 2007.

RIZZINI, Irene. **Crianças Desvalidas, Indígenas e Negras no Brasil**. RJ: Ed. Universidade Santa Úrsula, 2000, p. 47. (Del Priore, Mary. Uma História da vida rural no Brasil / Mary Del Priore, Renato Venâncio. Rio de Janeiro: Ediouro, 2006.

RODRIGUES, R. C. **O voto do analfabeto face às constituições republicanas do Brasil..** Brasília, DF: Senado Federal, 1965.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. 22. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 1999.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

\_\_\_\_\_. **Educar e conviver na cultura global: as exigências da cidadania**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SALES, Apolônio. **Atividades do Ministério da Agricultura entre 1936- 1940**. Rio de Janeiro: Serviço de Documentação, 1941.

SANTIAGO, Zilsa Maria Pinto. **Instituições públicas de ensino primário: visão comparada das escolas isoladas graduadas nos séculos XIX e XX. História da Educação Comparada: Discursos, Ritos e Símbolos da Educação Popular, Cívica e Religiosa**. Fortaleza.

SANTOS, M. A. C. dos. Criança e criminalidade no início do século. In: PRIORE, Mary Del (org.). **História das crianças no Brasil**. 4 ed. São Paulo: Contexto, 2004.

\_\_\_\_\_, **Policia, violência y criminalidade em São Paulo: algumas notas sobre um problema crônico**. Abaco (Gijón) , Gijon( España), 2004.

\_\_\_\_\_. **O legislativo provincial no Rio de Janeiro e os projetos para a modernização da agricultura: 1870-1888**. In: X Encontro Regional de História da ANPUH - História e Biografias, 2002, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPUH, UERJ, 2002.

SCHULTZ, T. **O capital humano**. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

SAVIANI, Dermeval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. São Paulo: autores associados, 2007.

SILVA, Claiton Marcio. **Agricultura e cooperação internacional: a atuação da *american international association for economic and social development* (aia) e os programas de modernização nobrasil (1946-1961) – Tese (Doutorado em História das Ciências e da Saúde) - da Casa de Oswaldo Cruz-Fiocruz, Rio de Janeiro, 2009.**

SILVA, Joseli Maria (Org). **Geografias Subversivas: Discurso sobre espaço e gênero e sexualidade**. Ponta Grossa: Toda Palavra, 2009.

SIQUEIRA, A. C. **Proposta, conteúdos e metodologias de ensino agrotécnico: que interesses articulam ou reforçam?** 1987. 180f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal Fluminense, Niterói.

SILVA, T. T. **Currículo, conhecimento e democracia: as lições e as dúvidas de duas décadas.** Cadernos de Pesquisa, n. 73, p. 59-66, 1990.

\_\_\_\_\_. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. SILVA, T. T. Currículo, conhecimento e democracia: as lições e as dúvidas de duas décadas. Cadernos de Pesquisa, n. 73, p. 59-66, 1990.

SCHWARTZMAN, Simon. **São Paulo e o Estado Nacional.** São Paulo, Alfa-Omega, 1976.

SCHWARTZMAN, Simon e outros (org.). **Tempos de Capanema** / Simon Schawartzman, Helena Maria BousquetBomeny. Vanda Maria Ribeiro Costa – São Paulo: Paz e Terra: Fundação Getúlio Vargas, 2000.

SCHRIEWER, Jürgen. Estados-modelo e sociedades de referência: externalização em processos de modernização. NÓVOA, António, SCHRIEWER, Jürgen (Orgs.). **A difusão mundial da escola.** Lisboa: EDUCA, 2000, p. 103-120.

SHELBAUER, Anaete Regina. **Modernização e unidade nacional: a relação entre a educação e a cidadania nas primeiras décadas da república no Brasil.** In: XI Jornadas de Historia de la Educación, 1999, Quiles-Buenos Aires-Argentina. Anais da XI Jornadas de Historia de la Educación. Quilmes-Buenos Aires-Argentina: Editora da Universidad Nacional de Quilmes, 1999. v. 1. p. 179-1

SCHUELER AFM. **A infância desamparada no asilo agrícola de Santa Isabel: instrução rural e infantil (1880-1886).** Educação e Pesquisa. São Paulo, 2000, v. 26, p. 119-133.

\_\_\_\_\_. **O Ministério da Agricultura no Governo Getúlio Vargas (1930-1944).** Rio de Janeiro: Serviço de Documentação do Ministério, 1945.

\_\_\_\_\_. **Os congressos agrícolas de 1878 e o debate sobre a educação do povo no Brasil.** In: Fórum Sul de coordenadores de pós-graduação em educação - ANPED. II Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 1999, Curitiba-PR. Programa e Resumos do Fórum Sul de coordenadores de pós-graduação em educação-ANPED. II Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. Curitiba-PR: Imprensa Universitário-UFPR, 1999. v. 1. p. 158-158.

SHANIN, Teodor. **Lições camponesas.** In: \_\_\_\_\_ PAULINO, Eliane Tomiasi FABRINI, João Edmilson; (orgs). **Campesinato e territórios em disputa.** São Paulo: Expressão Popular, 2008.

SIMÃO, André Luciano. **Congresso Agrícola de 1878: Um retrato do reformismo no final do século XIX.** Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade de Campinas – UNICAMP, Campinas, 2001.

SMITH, Henry Nash. **Virgin Land. The American west as symbol and myth.** 2. ed. Cambridge: Harvard University Press, 1971.

SOARES, A.M.D. **Política Educacional e configurações dos currículos de formação de técnicos em agropecuária, nos anos 90: regulação ou emancipação. 2013. 251f.** (Doutorado em Desenvolvimento, agricultura e sociedade). Instituto de Ciências Humanas e Sociais – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro . UFRRJ. Seropédica – RJ. 2013.

SODRÉ, Nelson Werneck. **História da Burguesia Brasileira.** Petrópolis, Vozes, 1983.

TAUNAY, Carlos Augusto. **Manual do Agricultor brasileiro;** org. Rafael de Bivar Marquese. São Paulo: Cia das Letras, 2001.

TOURINHO, Maria Antonieta de Campos. **O Imperial Instituto Bahiano de Agricultura : A instrução agrícola e a crise açucareira.** Salvador: (Dissertação de Mestrado) - Universidade Federal da Bahia, 1982. Mim.

TORRES, Alberto. **O Problema Nacional.** Rio de Janeiro, Imprensa Nacional, 1914.

TYLER, R. W. **Princípios básicos de currículo e ensino.** Porto Alegre/RS: Globo, 1975.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARA – UFC - Faculdade de Educação – Convênio nº 33/83 – SEC/CENAFOR/FCPC/UFC – curso de graduação de professores da parte de formação especial do currículo de ensino de 2º grau – habilitação agropecuária. 1983.

VIANA, Antonio Kinsley Bezerra. **Lavouras, culturas e roçados na escola agrícola de Lavras da Mangabeira - CE (1954-2000).** Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia – PROP GEO, da Universidade Estadual do Ceará (UECE), 2012.

VASCONCELOS JÚNIOR, Raimundo Elmo de Paula. **Cultura, educação, espaço e tempo.** Fortaleza, CE: Edições UFC, 2011. 753 p.

VALDEMARIN, V. T. **Estudando as lições de coisas. Estudo sobre os fundamentos filosóficos do método de ensino intuitivo.** Campinas: Autores Associados, 2004.

VELHO, Octavio Guilherme. **Capitalismo Autoritário e Campesinato.** São Paulo: DIFEL, 1979.

VEYNE, Paul. **Como se Escreve a História.** Brasília: UNB, 1983.

VEIGA NETO, A. **Governo ou Governmento** - Universidade Federal do Rio Grande do Sul UFRG. Porto Alegre, Currículo sem Fronteiras, v.5, n.2, pp.79-85, Jul/Dez 2005 Brasil. 2005.

VERÍSSIMO, L. S. & AGUIAR, R. B. **Comportamento das bacias sedimentares da região semi-árida do Nordeste brasileiro. Hidrogeologia da bacia sedimentar de Lavras da Mangabeira.** Fortaleza: CPRM/FINEP, 2005. 36 p. il.

VICO, Giambattista. **Ciência Nova.** Tradução inédita de Vilma De Katinsky B. de Souza. São Paulo: Hucitec, (no prelo). Todas as citações em português.

VANGELISTA, Chiara. **Os braços da lavoura**. Instituto Italiano de Cultura. São Paulo: Editora Hucitec, 2001.

VELLOSO, Mônica Pimenta. **Cultura e Poder Político: Uma Configuração do campo Intelectual**. In: OLIVEIRA, Lúcia Lippi; VELLOSO, Mônica Pimenta; GOMES, Ângela Maria de Castro. Estado Novo: Ideologia e Poder. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

VEIGA, C. G. **História da Educação**. São Paulo: Ática, 2007.

VIEIRA, Sofia Lerche. **História da Educação no Ceará: sobre promessas fatos e feitos – Fortaleza**. Edições Demócrito rocha, 2002.

ZOTTI, Solange Aparecida \_\_. **A reforma do ensino médio no Estado do Ceará**. 2004. Tese (Doutorado)- Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2004

\_\_\_\_\_, **Educação e Currículo no Brasil: dos Jesuítas aos anos de 1980**. Campinas, SP: Autores Associados; Brasília, DF: Editora Plano, 2004.

\_\_\_\_\_. **A reforma do ensino médio no Estado do Ceará**. 2004. Tese (Doutorado)- Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2004.

WERLE, Flavia. **A constituição do Ministério da Educação e as articulações entre os níveis federal, estadual e municipal da educação**. In: Sthephanou, Maria e Bastos, Maria Helena Câmara (orgs.) **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2005.

\_\_\_\_\_. **História das instituições escolares: de que se fala?** In: LOMBARDI, José Claudinei & NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. **Fontes, História e Historiografia da Educação**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2004. p.32.

# APÊNDICES.

**APÊNDICE 01 - ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA, A SER REALIZADA COM EX - DIRETORES DO COLÉGIO AGRÍCOLA DE LAVRAS DA MANGABEIRA-CE.**

Nome : \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_ Sexo: \_\_\_\_\_

Estado civil: \_\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_ nº \_\_\_\_\_

Bairro: \_\_\_\_\_ Cidade: \_\_\_\_\_ Estado: \_\_\_\_\_

Telefone: \_\_\_\_\_ CEP: \_\_\_\_\_

**ESCOLARIDADE.**

Nível de instrução superior: \_\_\_\_\_

Instituição em que colou grau: \_\_\_\_\_

Ano de conclusão: \_\_\_\_\_

Curso: \_\_\_\_\_

**DADOS REFERENTES AO TRABALHO.**

Instituição onde trabalha: \_\_\_\_\_

Particular ou pública: \_\_\_\_\_

Tempo de serviço: \_\_\_\_\_

**PERGUNTAS PARA OS EX-DIRETORES DO COLÉGIO AGRÍCOLA DE LAVRAS DA MANGABEIRA - CE..**

1ª) Qual o período de sua gestão como diretor do Colégio Agrícola de Lavras da Mangabeira - CE?

2ª) Como se deu o processo de escolha? Eleição, indicação, nomeação? Teve concorrente? Fale um pouco do processo de escolha dos diretores à sua época.

3ª) Durante sua gestão, quais políticas foram implementadas? Comente um pouco sobre cada uma, mostrando as diretrizes destas políticas, e o que significou para a História do Colégio. Você tem registros deste momento que posso ter acesso? Documentos, fotos, correspondências, etc.

4ª) As relações institucionais – professor/aluno, professor/diretor, diretor/aluno, direção funcionários em geral, enfim, como era o cotidiano da escola?

5ª) Qual o percentual de alunos advindos de outros Estados e de cidades do interior cearense? Esse era um dado importante? O que refletia? Como você avalia a procura dos desses alunos pela escola de Lavras da Mangabeira - CE?

6ª) Em relação aos outros Colégios Agrícolas do Ceará – que comparativo, ou diferenças você considera relevantes?

7ª) O quadro docente representa um valor relevante para uma instituição escolar. Como você avalia seus professores à época? Quais políticas eram desenvolvidas buscando qualificação destes profissionais? Que instituições brasileiras ou internacionais colaboravam com a formação continuada em exercícios dos professores? Você recebeu alguma formação em exercício?

### **PERGUNTAS ESPECIFICAS**

1ª) Como você avalia a existência do Colégio Agrícola em Lavras da Mangabeira - CE? O que, e de quais maneiras, o Colégio Agrícola de Lavras da Mangabeira - CE. representa (ou) um lugar institucional de difusão da idéia de progresso no campo?

2ª) Considerando a importância do Colégio Agrícola na formação de jovens para o mercado de trabalho. Como você avalia a importância dessa escola para a formação de trabalhadores qualificados para o meio rural?

3ª) Qual foi a contribuição dessa escola na produção de riquezas no meio rural de Lavras da Mangabeira e do Ceará?



4ª) Tendo como referências as políticas em educação que eram desenvolvidas no colégio a partir das demandas dos órgãos MEC – SEDUC e outros, fale um pouco sobre os órgãos governamentais, responsável pela mediação governo-escola?

5ª) Como era o currículo da escola? Quais disciplinas agrícolas que compunham a grade curricular? Comente um pouco sobre as especificidades de cada uma.

6ª) Existiam relações entre o Colégio Agrícola de Lavras da Mangabeira - CE. com as demais escolas agrícolas do Ceará? Havia troca de experiências? Havia divergências de currículos? Como a escola preocupava-se com a inserção dos alunos egressos no mercado de trabalho? Havia uma preocupação com o futuro do aluno quanto ao trabalho?

7ª) Você conhece sobre a História do Ensino Agrícola no Ceará? No Ceará, como se deu a implantação das políticas para o ensino agrícola?

8ª) A escolha para instalação em Lavras da Mangabeira - CE, de um posto agropecuário (PA) e de uma Escola de Ensino Agrícola na década de 1940, impactou a cidade. O que você sabe sobre esse momento político local à época? Exerceu influência na decisão do Governo Federal?

9ª) Como aconteceu em outros Estados brasileiros, muitas escolas agrícolas fecharam as portas. Como você avalia essa crise no ensino técnico agropecuário no Brasil e no Ceará, com repercussão em Lavras da Mangabeira - CE?

10ª) Quando essa crise se instala na escola de Lavras da Mangabeira - CE, culminando com o encerramento das atividades escolares? Em que ano o colégio fechou as portas?

11ª) Os planejamentos estratégicos nos diferentes momentos pelos quais passou a instituição: da criação, apogeu, decadência até a retomada da Educação Profissional no final do ano de 2011. Você os conhece, fale um pouco sobre eles.

12ª) Qual o papel das corporações internacionais na definição de políticas públicas voltadas para o ensino agrícola na perspectiva de uma cultura do desenvolvimento? Como isso veio a ser efetivado em Lavras da Mangabeira via Colégio Agrícola?

13ª) De que maneiras o Colégio Agrícola impactou a realidade local e regional ao que tange a compreensão e o sentido dado pelos habitantes de Lavras da Mangabeira - CE. ao ensino agrícola profissionalizante como possibilidade de ascensão social?

14ª) Que memórias refletem sua passagem pela escola? Fale um pouco sobre elas.

Muito Obrigado (a).

**APÊNDICE 02 - ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA, A SER  
REALIZADO COM OS EX- PROFESSORES DO COLÉGIO AGRÍCOLA DE  
LAVRAS DA MANGABEIRA – CE.**

**Identificação do professor**

Nome: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_ Sexo: \_\_\_\_\_

Estado civil: \_\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_ nº \_\_\_\_\_

Bairro: \_\_\_\_\_ Cidade: \_\_\_\_\_ Estado: \_\_\_\_\_

Telefone: \_\_\_\_\_ CEP: \_\_\_\_\_

**ESCOLARIDADE.**

Nível de instrução superior: \_\_\_\_\_

Instituição em que colou grau: \_\_\_\_\_

Ano de conclusão: \_\_\_\_\_

Curso: \_\_\_\_\_

**DADOS REFERENTES AO TRABALHO.**

Aposentado (a)

( ) Sim      ( ) Não

Instituição onde trabalha (ou): \_\_\_\_\_

Particular ( )      ( ) pública:

Tempo de serviço: \_\_\_\_\_

**ROTEIRO Nº 01 - ASPECTOS GERAIS**

1ª) Como você avalia o Colégio Agrícola em Lavras da Mangabeira ao longo de sua existência – de quando iniciou efetivamente suas atividades a 2003 quando as encerrou? O Colégio Agrícola de Lavras da Mangabeira representa (ou) um lugar institucional de difusão da ideia de progresso no campo? De que maneiras isso se deu?

2ª) Considerando a importância do Colégio Agrícola na formação de jovens para o mercado de trabalho. Qual a sua avaliação sobre o papel desempenhado pelo colégio na formação de trabalhadores qualificados para o meio rural? Foi significativo?

3ª) Se considera significativo, qual foi então, concretamente falando, a contribuição dessa escola na produção de riquezas no meio rural de Lavras e do Ceará?

3ª) Tendo como referência as Políticas em Educação que eram desenvolvidas no colégio a partir das demandas dos órgãos federais e estaduais como, MEC – SEDUC e outros, fale um pouco sobre as formas de efetivação destas políticas na formação dos professores? Quais eram os órgãos governamentais, responsável pela mediação governo-escola? Com que instituições federais ou estaduais a escola mantinha convênios?

4ª) Como era o currículo da escola? Quais disciplinas compunham a grade curricular, por séries?

5ª) Por que eram considerados importantes os conteúdos que compunham essa matriz curricular? Poderá nos apresentar a ementa dessas disciplinas, um plano de aula seu, um prova que você aplicou junto aos alunos à época?

5ª) Em relação aos demais Colégios Agrícolas do Ceará, como se dava as relações entre o Colégio Agrícola de Lavras e as demais escolas agrícolas do Estado do Ceará? Havia trocas de experiências? Os currículos eram divergentes?

6ª) Havia uma preocupação com o futuro do aluno quanto ao trabalho? Que ações a escola desenvolvia, tende como foco a inserção destes no mercado de trabalho após receberam seu título de técnico agrícola? Quais os órgãos que empregavam os técnicos agrícolas no Ceará? Eram todos públicos, ou a iniciativa privado também absorvia esta mão-de-obra?

6ª) Algumas Escolas Agrícolas no Brasil não foram bem sucedidas e chegam a fechar suas portas, como foi o caso de Lavras – Pacatuba – Granja e outras, como você avalia essa crise do Colégio Agrícola no Brasil e Ceará? O que levou a essa situação de abandono?

7ª) O que você conhece sobre a história do Colégio Agrícola no Ceará? Como se deu a implantação destas políticas para o Colégio Agrícola aqui em nosso Estado? Quais cidades possuíam escolas agrícolas?

8ª) A vinda para Lavras de um Posto agropecuário (PA) e de uma Escola de Colégio Agrícola na década de 1940 representou de alguma forma o poder político que Lavras possuía a ponto de ser decisivo para a aquisições destes dois empreendimentos tão importantes para a cidade? O que você sabe sobre esse momento político local?

### **ROTEIRO 02 – ASPECTOS ESPECÍFICOS**

1. O que você sabe sobre as influências sociais, econômicas e culturais do município de Lavras da Mangabeira, que viabilizaram a vinda de uma escola profissionalizante de Colégio Agrícola na década de 1940?
2. Quanto aos planejamentos estratégicos, existiam - aconteciam? Como se dava a elaboração destes planejamentos? Eles mudavam conforme mudavam a políticas educacionais para o ensino profissionalizante?
3. O que você sabe sobre o papel das grandes corporações internacionais na definição de políticas públicas voltadas para o Colégio Agrícola na perspectiva de uma cultura do desenvolvimento? Como isso veio a ser efetivado em Lavras via Colégio Agrícola?
4. Fale um pouco sobre os impactos na realidade local e regional das ações que eram desenvolvidas pelo Colégio Agrícola?
5. Em sua compreensão, qual o sentido dado pelos habitantes de Lavras ao Colégio Agrícola como possibilidade de ascensão social? Quem eram os alunos do colégio Agrícola? Obs. Perfis econômico – social – político e cultural desses alunos.
6. Qual o papel da mulher no espaço da Escola Agrícola? Como eram vistas? E quanto ao desempenho, se diferenciava dos homens?

7. Como era o dia a dia da escola? E o trabalho docente? Fale um pouco sobre o ser professor de uma escola agrícola?
8. Você considera que a formação dada aos alunos era satisfatória? O que considera que possivelmente tornaria essa formação deficitária? Os professores tinham instrumentos para realizarem um bom trabalho?
9. Como se dava a formação continuada em exercício dos professores da escola? Com quais instituições a escola trabalhou e que ações foram desenvolvidas para a formação de seus professores?
10. Como era a relação dos professores com a direção – alunos – funcionários – havia disputas internas no espaço da escola por poderes?
11. Você possui algum acervo – fotografias – documentos – relatos da escola? Pode disponibilizá-los?
12. Como você vê a reabertura do Colégio Agrícola, hoje denominado EEE Prof. Gustavo Augusto Lima. Que comparação você faz entre esses dois momentos distintos da escola?

Obs. O acervo pessoal com: fotografias - planos de aula – documentos – planejamentos serão fotografados e digitalizados no local da entrevista – portanto permanecerá sobre a guarda do titular.

**APÊNDICE 03 - ROTEIRO PARA UMA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA, A SER REALIZADO COM EX – ALUNOS (AS) DO COLÉGIO AGRÍCOLA DE LAVRAS DA MANGABEIRA - CE.**

**Identificação do ex-aluno (a)**

Nome: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_ Sexo: \_\_\_\_\_

Estado civil: \_\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_ nº \_\_\_\_\_

Bairro: \_\_\_\_\_ Cidade: \_\_\_\_\_ Estado: \_\_\_\_\_

Telefone: \_\_\_\_\_ CEP: \_\_\_\_\_

**ESCOLARIDADE.**

Nível de instrução: \_\_\_\_\_

Instituição em que colou grau: \_\_\_\_\_

Ano de conclusão: \_\_\_\_\_

Curso: \_\_\_\_\_

Período que estudou no Colégio Agrícola: de \_\_\_\_\_ a \_\_\_\_\_

**DADOS REFERENTES AO TRABALHO.**

Instituição onde trabalha: \_\_\_\_\_

Particular ou pública: \_\_\_\_\_

Tempo de serviço: \_\_\_\_\_

**PERGUNTAS PARA OS ALUNOS EX–ALUNOS DO COLÉGIO AGRÍCOLA DE LAVRAS DA MANGABEIRA – CE.**

1. Como era o processo de seleção para ingresso na escola? Cite as matérias que eram utilizadas para prestar o exame de seleção. Fale um pouco das expectativas sobre o seu ingresso no Colégio Agrícola.
2. Por que os alunos procuravam a escola agrícola?

3. Dentre os professores que você teve, quais lhe marcaram e que ainda hoje traz a lembrança, quando recorda seus dias no colégio? Fale um pouco sobre eles.
4. Que relações existiam entre você e seus professores?
5. No geral, como você avaliaria os professores da escola agrícola de Lavras? Poderia citar alguns nomes?
6. Refletindo sobre sua vida escolar, o que diz sobre a importância ou não, desta escola em sua vida?
7. Como se davam as disputas políticas dentro da escola? Quais os partidos da época? Existiam influências da política local na vida da escola – quem eram os políticos influentes de Lavras?
8. Sabe falar alguma coisa sobre as riquezas da cidade à época?
9. Como o colégio ajudava no desenvolvimento da região e do Ceará a partir, da participação dos operários, mestres e técnicos agrícolas que concluíam os estudos no Colégio Agrícola de Lavras?
10. A História do colégio era ensinada para os alunos?
11. O público feminino - qual o papel das mulheres na escola – existia?
12. Como você percebia os seus colegas na escola? Dê sua opinião sobre em aos mesmos.



13. Em sua opinião, como os alunos viam a escolas? O que eles achavam? Ótima, boa, regular, ruim, péssima. Comente um pouco sobre eles.
14. Em sua opinião, o que os alunos pensavam dos professores?
15. Como era o dia-a-dia da escola – as aulas – a recreação – o dormitório – a disciplina – regras – quem acompanhava? Tinha liberdade ou vocês ficavam em regime de reclusão?
16. Qual o papel do inspetor de alunos? Cite alguns que você conviveu e comente um pouco sobre eles.
17. Quais os requisitos para os alunos de candidatarem ao sistema de internato?
18. Existia um código de disciplinamento para os alunos internas? Eram rígidos? Você o conheceu?
19. Quais eram as punições sofridas quando os alunos infringiam às normas – da mais simples a mais severa?
20. Dentro da escola – quais eram os serviços oferecidos aos alunos?
21. A hora das refeições para os internos – como se distribuía? A qualidade da comida era satisfatória? E o mercado de trabalho? Era fácil conseguir emprego quando terminava o Técnico Agrícola?
22. Quais lembranças você quarta festa de colação de grau – A FESTA DO ESPEREIRO? Salão nobre e o canelau - Quem inventou essa divisão? Sabe falar alguma coisa sobre essa separação de públicos nas festas da escola?
23. E a convivência com os alunos de fora – como era conhecidos os estudantes de outras cidades do Ceará e Estados do Brasil?

24. Sobre o currículo – quais as disciplinas que você estudou? Considera importante? Tem algum caderno? – Apostila? – Nota de aulas – Provas - Fotos com os amigos em sala – no campo – nas festas, etc.

Obs. O acervo pessoal com: fotografias – documentos – apostilas - serão fotografados e digitalizados no local da entrevista – portanto permanecerá sobre a guarda do titular.

## APÊNDICE 04 - APRESENTAÇÃO DA PROPOSTA DE PESQUISA

Fortaleza 26 de Agosto de 2015.

Ao Sr. \_\_\_\_\_

Prezado colaborador (a), apresento abaixo os elementos centrais que norteiam minha pesquisa de doutoramento sobre o Ensino Agrícola no Brasil e no Ceará. Constam no texto: A TESE QUE SERÁ DEFENDIDA – A HIPOTESE DA PESQUISA – AS PERGUNTAS NORTEADORAS – OS OBJETIVOS GERAIS E ESPECÍFICOS e o RESUMO ESTENDIDO.

Portanto, para o sucesso nessa empreitada acadêmica será de extrema valia a vossa participação como sujeito desta pesquisa, por tratar-se de uma pessoa qualificada e com uma história profissional dedicada a temática em questão.

Espero com vossa participação, colher informações e dados que possam vir a nos ajudar responder, as perguntas de partidas do nosso trabalho, como também, levantar questões para posteriores investigações. A riqueza da temática não se esgota em uma única pesquisa, outros olhares surgiram.

Intentamos com o nosso trabalho por em evidencia a História desta instituição que ausente da historiografia oficial, aparecendo sempre de forma subsumida quando se trata das Escolas Agrícolas do Brasil e do Ceará.

Deste já agradeço a presteza em atender a minha solicitação, e ressalto a valiosa contribuição que terá a vossa participação na construção deste trabalho. Não poderíamos falar do Ensino Agrícola no Ceará sem levar em consideração a historia e a importância do Colégio AGRÍCOLA DE LAVRAS DA MANGABEIRA – CE, não somente para o Ceará, mas para o norte e nordeste do Brasil.

Atenciosamente,

José Wagner de Almeida,

Doutorando em Educação Brasileira – UFC

História da Educação Comparada

Bolsista pesquisador Procad-Capes

E-mail: [almeidajw@gmail.com](mailto:almeidajw@gmail.com)

Contatos telefônicos: TIM (85) \_\_\_\_\_

Endereço Residencial: \_\_\_\_\_

## APÊNCICE 05 - CARTA DE ANUÊNCIA PARA AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA

Ilmo Sr. Prof. Dr. Nome completo do Diretor

Solicitamos autorização institucional para realização da pesquisa intitulada: **UM ESTUDO EM PERSPECTIVA COMPARADA DO COLÉGIO AGRÍCOLA DE LAVRAS DA MANGABEIRA (1947 -2002): elite rural, ingerência estrangeira e circulação de ideias pedagógicas para o progresso do Brasil,** a ser realizada no *nome da instituição*, Universidade Federal do Ceará pelo *aluno(a.)* \_\_\_\_\_ aluno do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará – UFC – Faculdade de Educação – FACED. Integra o grupo de pesquisa ligado à **Linha de Pesquisa História da Educação Comparada** no Eixo temático: História da Educação, orientando do Prof.<sup>a</sup> Maria Juraci Maia Cavalcante, desenvolvendo pesquisa voltada para História da Educação numa perspectiva comparada, com o(s) seguinte(s) objetivo(s):

### 1 Objetivo geral.

Evidenciar a história do Colégio Agrícola Prof. Gustavo Augusto Lima de Lavras da Mangabeira – CE, no período de 1947 a 2008, numa perspectiva de história comparada, buscando relações entre os contextos local e nacional identificando diferenças, semelhanças e aproximações, na perspectiva de interpretar e compreender as razões que determinaram as mudanças ocorridas na instituição de ensino ao longo desse período e as consequências destas no Ensino Agrícola no Ceará.

### 2 Objetivos específicos.

- Verificar quais foram as influencias sociais, políticas, econômicos e culturais do município de Lavras da Mangabeira, que determinaram a criação e implantação de uma escola profissionalizante de ensino agrícola na década de 1940.
- Identificar o planejamento estratégico nos diferentes momentos pelos quais passou a instituição: da criação, apogeu e decadência a retomada da Educação Profissional no final do ano de 2008.

- Investigar e analisar numa perspectiva comparada o papel das grandes corporações internacionais na definição de políticas públicas voltadas para o ensino agrícola a partir de uma cultura local de desenvolvimento.
- Caracterizar de que forma o Colégio Agrícola impactou a realidade local e regional, a compreensão e o sentido atribuído pelos habitantes ao ensino agrícola profissionalizante como possibilidade de ascensão social e desenvolvimento local.

Necessitando, portanto, ter acesso aos dados a serem colhidos no setor específicos da instituição. Ao mesmo tempo, pedimos autorização para que o nome desta instituição possa constar no relatório final bem como em futuras publicações na forma de artigo científico.

Ressaltamos que os dados coletados serão mantidos em absoluto sigilo de acordo com a Resolução do Conselho Nacional de Saúde (CNS/MS) 466/12 que trata da Pesquisa envolvendo Seres Humanos. Salientamos ainda que tais dados sejam utilizados tão somente para realização deste estudo.

Na certeza de contarmos com a colaboração e empenho desta Diretoria, agradecemos antecipadamente a atenção, ficando à disposição para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessária.

Fortaleza, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

---

*Prof(a). Dr(a) Maria Juraci Maia Cavalcante*  
Pesquisador(a) Responsável do Projeto

( ) Concordamos com a solicitação

( ) Não concordamos com a solicitação

---

*Prof(a). Dr(a) Nome completo*  
Diretoria da Instituição onde será realizada a pesquisa  
(CARIMBO)

**APÊNDICE 06 - CARTA DE ENCAMINHAMENTO AO COMITÊ DE ÉTICA DA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**

Fortaleza, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ 2014

Ao (a) Prof. Dr. Fernando Antonio Frota Bezerra  
Coordenador (a) do Comitê de Ética em Pesquisa/UFC

Encaminhamos o projeto de pesquisa intitulado **“UM ESTUDO EM PERSPECTIVA COMPARADA DO COLÉGIO AGRÍCOLA DE LAVRAS DA MANGABEIRA (1947 -2002): elite rural, ingerência estrangeira e circulação de ideias pedagógicas para o progresso do Brasil;** cujo objetivo geral é Providenciar uma reconstrução e narrativa histórica do Colégio Agrícola Professor Gustavo Augusto Lima de Lavras da Mangabeira – Ceará, como responsável pelo ensino agrícola, visando encontrar evidências da circulação internacional e nacional de modelos pedagógicos e influências políticas dos EUA, na organização escolar agrícola no Brasil, enquanto instituição configurada por meio de ingerência técnica-política estrangeira e de contextos de recorte nacional e local, no período de 1947 a 2008, numa perspectiva da história da educação comparada para análise e parecer ético deste Comitê de Ética em Pesquisa.

Confirmamos que:

- Todos os pesquisadores envolvidos nesta pesquisa realizaram a leitura e estão cientes do conteúdo da resolução 196/96 dp CNS.
- Esta pesquisa ainda não foi iniciada.
- Não haverá participação de estrangeiros nesta pesquisa.
- Comunicamos ao CEP/UFC os eventuais adversos ocorridos com o(os) voluntário(os).
- Apresentaremos o relatório final desta pesquisa ao CEP/UFC.

Atenciosamente,

---

Profª. Dra. Maria Juraci Maia Cavalcante - Orientadora

---

José Wagner de Almeida - Doutorando

## APÊNDICE 07 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

### **TÍTULO DO PROJETO:**

**UM ESTUDO EM PERSPECTIVA COMPARADA DO COLÉGIO AGRÍCOLA DE LAVRAS DA MANGABEIRA (1947 -2002): elite rural, ingerência estrangeira e circulação de ideias pedagógicas para o progresso do Brasil.**

### **PESQUISADOR RESPONSÁVEL:**

Doutorando José Wagner de Almeida

Universidade Federal do Ceará – UFC – Faculdade de Educação – FACED

CV-Plataforma LATTES-CNPq:

Endereço para acessar este CV: <http://lattes.cnpq.br/4591577224595308>

Contatos: (85) 9805.3225 - (85) 8786.8840 – (85) 3151.5581

E-mail: [almeidajw@gmail.com](mailto:almeidajw@gmail.com)

### **PROFESSORA ORIENTADORA:**

Dra Maria Juraci Maia Cavalcante

Professora Titular da UFC

Cordenadora da LHEC-Linha de Pesquisa História da Educação Comparada, do Programa de Pós-Graduação em Educação - UFC-Brasil

CV-Plataforma LATTES-CNPq: <http://lattes.cnpq.br/7540004096220481>

Contatos: 0055 85 99885618 e 0055 85 3067 2799

Prezado Prof. \_\_\_\_\_, Você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa: **UM ESTUDO EM PERSPECTIVA COMPARADA DO COLÉGIO AGRÍCOLA DE LAVRAS DA MANGABEIRA (1947 -2002): elite rural, ingerência estrangeira e circulação de ideias pedagógicas para o progresso do Brasil.**

O Senhor (a) será entrevistado (a) em local e horário previamente combinado. O pesquisador utilizará um gravador e um diário de campo para apreensão dos discursos, os quais serão utilizados somente para fins acadêmicos e de pesquisa. No caso de desistência o senhor (a) será liberado (a) não havendo nenhum prejuízo moral ou social e afetivo. Os resultados da pesquisa servirão apenas para publicação em revista científica e serão mantidos em sigilo, sendo preservados a sua integridade e seu anonimato.

Não haverá riscos para o senhor (a) durante a pesquisa, pois utilizaremos a técnica da entrevista semiestruturada com perguntas relacionadas aos objetivos do estudo. Poderemos fazer uso de questionários em casos especificados conforme requeira as especificidades do objeto em estudo. Intencionamos com a pesquisa, providenciar uma reconstrução e narrativa

histórica do Colégio Agrícola Professor Gustavo Augusto Lima de Lavras da Mangabeira – CE, como responsável pelo ensino agrícola, visando encontrar evidências da circulação internacional e nacional de modelos pedagógicos e influências políticas, dos EUA, na organização escolar agrícola no Brasil, enquanto instituição configurada por meio de ingerência técnica-política estrangeira e de contextos de recorte nacional e local, no período de 1947 a 2003, numa perspectiva da história da educação comparada. Os benefícios deste estudo serão o aprimoramento do ensino e suas relações com os serviços voltados para o ensino agrícola no Ceará.

Em caso de dúvida entrar em contato com os pesquisadores responsáveis:

Profa. Dra. Maria Juraci Maia Cavalcante

Orientadora da pesquisa - \_\_\_\_\_

José Wagner de Almeida –

Pesquisador (doutorando) Cel. \_\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_

Endereço do Comitê de Ética em Pesquisa (COMEPE) da UFC:

- COMEPE – UFC/Departamento de Fisiologia e Farmacologia: Rua Coronel Nunes de Melo, 1127 – CEP 60.430-270 – Fone: (85) 33668344/ email: [comepe@ufc.br](mailto:comepe@ufc.br).