

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: FILOSOFIA, HISTÓRIA E EDUCAÇÃO.

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**ESCOLA AGRÍCOLA PRÁTICA “LUIZ DE QUEIROZ”
(ESALQ/USP): SUA GÊNESE, PROJETOS E
PRIMEIRAS EXPERIÊNCIAS – 1881 A 1903.**

AUTOR: RODRIGO SARRUGE MOLINA

ORIENTADORA: PROF^a DR^a. MARA REGINA MARTINS JACOMELI

Dissertação de Mestrado apresentada à Comissão de pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação, na área de concentração de **FILOSOFIA, HISTÓRIA E EDUCAÇÃO**

CAMPINAS-2011

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

Bibliotecário: Rosemary Passos – CRB-8ª/5751

M733e Molina, Rodrigo Sarruge
Escola Agrícola Prática "Luiz De Queiroz" (ESALQ/USP): sua gênese, projetos e primeiras experiências - 1881 a 1903 / Rodrigo Sarruge Molina. – Campinas, SP: [S.N.], 2011.

Orientadora: Mara Regina Martins Jacomeli.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz. 2. São Paulo (Estado). Secretaria de Agricultura. 3. Ensino agrícola. 4. Ruralismo. I. Jacomeli, Mara Regina Martins. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

11-078/BFE

Título em inglês: "Luiz de Queiroz" Practical Agriculture School (ESALQ/USP): its genesis, projects and first experiences - 1881 to 1903

Keywords: Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz; São Paulo (State). Department of Agriculture; Agricultural education; Ruralism

Área de concentração: Filosofia e História da Educação

Titulação: Mestre em Educação

Banca examinadora: Profª. Drª. Mara Regina Martins Jacomeli (Orientadora)

Prof. Dr. Oriowaldo Queda

Prof. Dr. José Luís Sanfelice

Prof. Dr. Luiz Bezerra Neto

Prof. Dr. José Claudinei Lombardi

Data da defesa: 05/07/2011

Programa de pós-graduação: Educação

e-mail: molinaprof@hotmail.com

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**Título: ESCOLA AGRÍCOLA PRÁTICA “LUIZ DE QUEIROZ” (ESALQ/USP):
SUA GÊNESE, PROJETOS E PRIMEIRAS EXPERIÊNCIAS – 1881 A 1903.**

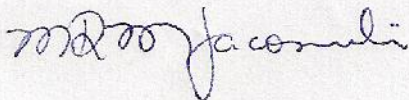
Autor: Rodrigo Sarruge Molina

Orientadora: Profa. Dr^a Mara Regina Martins Jacomeli

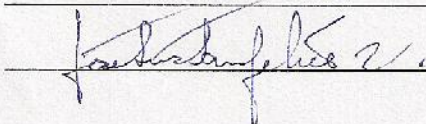
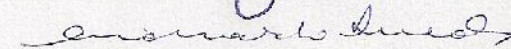
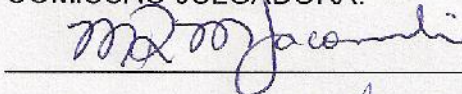
Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação
de Mestrado defendida por Rodrigo Sarruge Molina e
aprovada pela comissão Julgadora.

Data: 05/07/ 2011

Assinatura Orientadora:



COMISSÃO JULGADORA:



2011

Financiamento:

*CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento
de Pessoal de Nível Superior*

Agradecimentos

Agradeço aos professores Dr. Oriowaldo Queda e Dr. José Luís Sanfelice pela leitura minuciosa, críticas construtivas e indicações bibliográficas que enriqueceram o trabalho.

A Profa. Dra. Marly Therezinha Germano Perecin, que gentilmente me atendeu em sua residência para discutirmos sobre a História da “Luiz de Queiroz”.

Ao trabalho de revisão ortográfica e gramatical com a colaboração da Profa. Dra. Ana Elisa de Arruda Penteado.

Parceiros do grupo de estudos História, Sociedade e Educação (HISTEDBR-UNICAMP). A leitura atenta do projeto de pesquisa nas “Atividades Programadas de Pesquisa”, as indicações bibliográficas e disciplinas cursadas foram fundamentais para o desenvolvimento da pesquisa. Entre estes, os professores: Dr. Dermeval Saviani, Dr. José Claudinei Lombardi, Dr. José Luís Sanfelice, participante do processos de qualificação e defesa, minha orientadora Dra. Mara Regina Martins Jacomeli e pesquisadores: Ms. Eraldo Leme Batista, Ms. Lalo Watanabe Minto, Ms. Fabiana de Cássia Rodrigues, Ms. Lidiany Cristina de Oliveira Godoi, Ms. Ronaldo dos Santos Travassos, Arnaldo Romero, Jeferson Anibal Gonzalez e Marcos Roberto de Lima.

Aos antigos colegas do curso de História da Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP), especialmente o Prof. Dr. Francisco Miranda (UFSJ) que me ajudou com a elaboração do projeto de pesquisa em 2008 e a Profa. Dra. Joseli Maria Nunes Mendonça (UFPR), antiga orientadora de TCC. Também quero registrar a ajuda dos antigos colegas de sala de aula e atuais professores Ms. Carla Viviane Paulino e Rafael de Paula Cardozo.

Companheiros da República “*La Internacional*”, da FE (Faculdade de Educação), do IFCH (Instituto de Filosofia e Ciências Humanas), IE (Instituto de Economia) e IA (Instituto de Artes), especialmente Carlos Ochsenius, *amigo chileno y mi maestro en ciencias políticas* e Profa. Dra. Carla Paiva, amiga que me auxiliou na elaboração do memorial utilizado no exame de qualificação.

Aos funcionários da UNICAMP, ESALQ/USP, o Museu “Luiz de Queiroz” e a ADEALQ (associação dos ex-alunos da ESALQ/USP).

A minha família, apesar da distância, obrigado pela base e apoio, sobretudo, a educação recebida. Entre estes, especial carinho por meu irmão Bruno, presente na cerimônia de defesa ocorrida no dia cinco de Julho.

A Larissa, pela motivação e inspiração.

Agradeço ao financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Apesar dos escassos e defasados recursos, possibilitou por 24 meses as condições materiais mínimas para que eu pudesse me dedicar exclusivamente aos estudos e pesquisas de pós-graduação, trabalhos que resultaram na presente dissertação, marco simbólico deste extenso e breve trajeto de formação do curso de Mestrado.

Enfim, sou grato a todos que me ajudaram direta ou indiretamente na produção desta dissertação. Acredito que, apesar do esforço individual, qualquer tipo de construção do conhecimento é fruto de esforços coletivos empreendidos historicamente pela humanidade, ao contrário do individualismo reinante em nossa vaidosa academia e “irracional” sociedade.

Siglas

ESALQ – Escola Superior de Agricultura “Luiz de Queiroz”.

HISTEDBR – História, Sociedade e Educação no Brasil.

FE – Faculdade de Educação.

FFLCH - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas.

TCC – Trabalho de conclusão de curso.

MBA - Master in Business Administration.

M.E – Museu da ESALQ/USP.

PRP – Partido Republicano Paulista.

PRDSP – Partido Republicano Dissidente de São Paulo.

SNA – Sociedade Nacional de Agricultura.

SPA – Sociedade Paulista de Agricultura.

UNIMEP – Universidade Metodista de Piracicaba.

UNICAMP – Univeraidade Estadual de Campinas.

USP – Universidade de São Paulo.

Lista de Figuras

1. Campus da ESALQ/USP em Piracicaba, fotografia aérea contemporânea (s/d).....	22
2. Busto de Luiz de Queiroz envolvido por uma coroa de raios luminosos (s/d).....	86
3. Material didático utilizado em sala de aula na “Luiz de Queiroz” (s/d).....	111
4. Projeto Morimont para a construção da Escola Prática de Agricultura em Piracicaba (189?).....	119
5. Depósito da fazenda construído em 1896 e sede da escola entre 1901-1097 (s/d).	135
6. Professor vigiando alunos em aula prática na “Luiz de Queiroz”. (s/d).....	144
7. Atividades práticas na “Luiz de Queiroz”: ex-escravos domando o animal (s/d)..	146
8. Primeira turma de agrônomos da “Luiz de Queiroz” (1903).....	150
9. Professores da “Luiz de Queiroz” divididos por nacionalidade (191?).....	169
10. Antigo depósito construído em 1896 e utilizado em 1901 como primeira sede da escola. (s/d).....	211
11. Segunda sede inaugurada em 1907 para abrigar o colégio-internato. (s/d).....	213
12. Fotografia noturna do prédio central da escola.....	215
13. treinamento militar na “Luiz de Queiroiz”(s/d).....	217
14. Atividades de educação física (s/d).....	219
15. Primeiras máquinas agrícolas importadas na escola (s/d).....	221
16. Presença feminina nas aulas de indústrias rurais.(s/d).....	223
17. Estudos com microscópio no laboratório (s/d).....	225

Lista de Tabelas

1. Cursos de agrônômica que funcionaram entre 1877 a 1936.....160
2. Número de formados, por ano, nas 4 mais tradicionais escolas de agronomia do
Brasil (1901 a 1911).....175

Resumo

Esta pesquisa tem como objeto a História da atual Escola Superior de Agricultura “Luiz de Queiroz que fica localizada na cidade de Piracicaba-SP e desde 1934 faz parte da Universidade de São Paulo. Esta instituição foi inaugurada oficialmente em 1901 pela Secretaria da Agricultura para funcionar como curso secundário em agronomia prática. O estudo atentou-se para dois períodos, a primeira parte (1881-1901) será correspondente a investigação dos projetos políticos e pedagógicos da fase preliminar de construção dessa instituição. A segunda parte será o período entre 1901 a 1904, onde estes projetos se tornaram práticas reais com a inauguração da escola e quando ocorreu a formatura da primeira turma de agrônomos práticos da História do Estado de São Paulo. No entanto, algo parecia dar errado, a escola foi ameaçada de ser fechada, fenômeno que se concretizou na maior parte das escolas agrícola do Brasil na Primeira República.

Palavras chave: Escola Superior de Agricultura "Luiz de Queiroz" (ESALQ/USP), Ruralismo, Educação Agrícola, Classe dominante.

Abstract

This research focuses the history of the current College of Agriculture "Luiz de Queiroz which is located in the city of Piracicaba-SP, and since 1934 part of the University of São Paulo. This institution was officially inaugurated in 1901 by Secretary of Agriculture to act as a high school in agronomy practice. The study attempted to two periods, the first part (1881-1901) will correspond to research projects and educational policy of the preliminary phase of construction of that institution. The second part will be the period where these projects have become real practices with the opening of school in 1901 until 1903 when there was the graduation of the first class of practical agronomic history of the State of São Paulo. However, something seemed to go wrong, the school was threatened to be closed, a phenomenon which has resulted in most of Brazil's agricultural schools in the First Republic.

Keywords: Luiz de Queiroz College of Agriculture (ESALQ/USP), Ruralism, Agricultural Education, ruling class

Sumário

Introdução.....	19
a) A contemporaneidade da “Luiz de Queiroz” (ESALQ/USP).....	20
b) A gênese da “Luiz de Queiroz” como escola secundária de agricultura prática.....	27
c) Instituições Escolares: o método de investigação.....	31
Capítulo 1 – A Gênese da institucionalização do ensino agrícola no Brasil....	37
1.1 - Antecedentes históricos da institucionalização da pesquisa e ensino agrícolas.....	37
1.2 - Ensaio com a institucionalização da educação agrícola.....	38
1.3 - Ensino agrícola e capatazia.....	42
1.4 - Ensino agrícola e trabalho braçal.....	49
Capítulo 2 – Contexto histórico de criação da “Luiz Queiroz”	57
2.1 - Contexto histórico internacional.....	57
2.2 - Contexto histórico nacional.....	63
2.3 - Contexto histórico municipal.....	78

Capítulo 3 – Os projetos paulistas para a educação agrícola em Piracicaba (1881 a 1901).....	85
3.1- Luiz Vicente de Souza Queiroz e seu projeto para o ensino agrícola em Piracicaba, 1881 e 1884.....	85
3.2 – A <i>Brazilian Gentleman</i> : o projeto do “Colégio Agrícola de São Paulo” pela iniciativa privada em Piracicaba, 1891 a 1892.....	89
3.3 “Leon Morimont”: o projeto belga para a educação agrícola na fazenda Estatal paulista “São João da Montanha” em Piracicaba (1893 a 1896).....	94
3.4 – Funcionários, “colaboradores” e público alvo: a dialética na construção da Escola Agrícola na gestão Morimont.....	100
3.5 - Programa Pedagógico e Formação na óptica do belga Morimont.....	106
3.6 - Paralisação da Construção da Fazenda-Escola Estadual em 1896.....	120
3.7 - O projeto paulista para a educação estatal agrícola em Piracicaba (1896-1901).....	122
Capítulo 4 – A inauguração da Escola Agrícola Prática “Luiz de Queiroz” e suas primeiras experiências (1901-1903).....	131
4.1 –Período pré-inauguração (primeiro semestre de 1901).....	131
4.2 – A inauguração emergencial da “Luiz de Queiroz”.....	133
4.3 – Discursos durante a inauguração da “Luiz de Queiroz”.....	136

4.4 – As primeiras experiências da Escola Prática “Luiz de Queiroz”	138
5 – Porque as primeiras experiências com a educação agrícola foram mal sucedidas?.....	155
6 – Conclusão.....	177
Fontes primárias.....	185
Materiais de Internet.....	193
Referências bibliográficas.....	195
Anexos.....	211

Introdução

Este estudo tem como objeto de análise a gênese da atual Escola Superior de Agricultura “Luiz de Queiroz” da Universidade de São Paulo (ESALQ/USP) que fica localizada na cidade de Piracicaba-SP. Esta instituição, idealizada em 1881 por iniciativa privada do empresário Luiz de Queiroz, foi inaugurada somente em 1901 pelo Estado paulista. A fazenda-escola era denominada Escola Agrícola Prática “Luiz de Queiroz” e foi administrada pela Secretaria da Agricultura do Estado de São Paulo para funcionar como curso de agricultura prática em nível secundário (médio). No ano de fundação da Universidade de São Paulo, 1934, a escola deixou de ser administrada pela Secretaria da Agricultura e passou para o domínio da USP.

As origens deste estudo se encontram em meados de 2005, quando foi realizado um projeto de iniciação científica para o estudo histórico da “Luiz de Queiroz”. Esta iniciação resultou na publicação de uma série de textos que estão expostos nas salas temáticas do Museu “Luiz de Queiroz” dentro do campus da ESALQ/USP. Posteriormente, essas experiências renderam a produção do trabalho de conclusão de curso em História (TCC) denominado “A modernização da Agricultura na cidade de Piracicaba: a organização do trabalho na ‘fazenda-escola’, 1891 a 1896” (MOLINA, 2006), que foi defendido em Dezembro de 2006 na Faculdade de Ciência Humanas da Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP).

Esses estudos da graduação deram as bases para a presente dissertação de mestrado inserida, desde 2009, no interior do Grupo de Estudos e Pesquisa “História, Sociedade e Educação no Brasil” (HISTEDBR) na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), com o apoio financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

a) A contemporaneidade da “Luiz de Queiroz” (ESALQ/USP).¹

A ESALQ/USP é sinônimo de orgulho, fascínio e prestígio para a maioria dos formados esalquenos e suas famílias, para a cidade de Piracicaba, para o bloco ruralista brasileiro e para a comunidade científica. É com grande reverência que este grupo e seus simpatizantes sustentam as tradições centenárias da instituição por meio de hinos, de rituais de iniciação com os alunos ingressantes e da preservação das octogenárias repúblicas de estudantes.²

Na Escola, pode-se observar o culto à personalidade de Luiz de Queiroz por meio de seu túmulo que se localiza, desde 1964, em frente a seu prédio central. Em Piracicaba, uma grande estátua de Queiroz eleva-se na Praça da Matriz, no centro da cidade, reverenciando sua figura. A rodovia SP-304, que liga Piracicaba às cidades da região, recebe seu nome.

Atualmente, na mídia, encontram-se, em destaque, outras características da instituição, conhecida como uma escola onde os alunos veteranos aplicam, nos ingressantes, um dos trotes mais violentos do Brasil – questão que foi analisada e criticada por estudo de Oriowaldo Queda e Almeida Junior (2003 e 2006), professores da própria ESALQ/USP.

No entanto, historicamente o culto e a invenção das tradições na Escola não são homogêneos, pois existem dois blocos contraditórios que disputam a hegemonia política dentro da instituição. Por meio de entrevistas e do convívio com os alunos da “Luiz de Queiroz”, o autor deste texto constatou a presença de três grupos divergentes: o grupo hegemônico, denominado “azul”, o grupo contra-hegemônico, dividido em dois blocos, o “vermelho” e o “verde” -, e há, ainda, aqueles alunos que transitam entre os dois blocos contraditórios, chamados “mocoizados”.³

¹ Este tópico da introdução objetiva situar o objeto de estudo historicamente, visando dar maior significado ou sentido a investigação. Realizara-se uma regressão por meio de uma breve análise da contemporaneidade da escola, para posteriormente focar o recorte histórico proposto para o estudo desta dissertação, a gênese da “Luiz de Queiroz” e suas primeiras experiências (1881 a 1904). Entende-se que conectar a sua forma presente com a sua gênese pode possibilitar a compreensão de “evoluções”, “continuidades”, “rupturas” entre outras características da escola. Porém, evitando anacronismos, neste exercício é preciso se “atentar para as novas características que a sociedade adquiriu, decorrente das mudanças econômicas e demográficas, modificações na legislação escolar, conquistas científico-tecnológicas que influenciam os currículos e os conteúdos das disciplinas” (Buffa; Nossela, 2009, pp.67-68).

² Fundada em 1923, a República Copacabana, uma das mais tradicionais repúblicas esalqueanas e uma das mais antigas do Brasil, completa em 2011, 88 anos. (<http://www.republicacopacabana.com> – acesso em 30/11/2010)

³ A maior parte dos trotes violentos ocorrem dentro das Repúblicas “azuis”. Utilizando o nome da ESALQ, estas instituições estudantis “aristocráticas” contribuem para perpetuar o preconceito contra o trabalho braçal, já que grande parte das humilhações que os ingressantes recebem são referendadas em tais preceitos.

O grupo hegemônico se alinha a uma política conservadora das tradições esalqueanas, como o culto a “Luiz de Queiroz”, o trote nos ingressantes e a defesa da agronomia voltada para as grandes propriedades monocultoras do agronegócio.

A oposição não hegemônica é composta por duas frações, a vermelha, minoritária, e a verde, majoritária. Os “vermelhos”, tradicionalmente, são alinhados a perspectivas políticas e ideológicas do comunismo e do socialismo. Os “verdes” são os ativistas que levantam a bandeira da sustentabilidade do meio ambiente dentro dos marcos de um capitalismo *light*. A oposição, seja vermelha ou verde, adota uma postura diferenciada do bloco hegemônico “azul” e tende a uma postura reformista dentro da instituição, como, por exemplo, não praticar o trote e lutar por uma agronomia voltada para práticas da agricultura familiar, em pequenas propriedades de policultura, e a pela reforma agrária.

Os alunos que não se identificam nem com o bloco “azul” e nem com o bloco contra-hegemônico (vermelho e verde) são os denominados, pela comunidade esalqueana, como “mocoizados” (escondidos), forma pejorativa de tratar a fuga desses alunos que se escondem do trote ou da luta de oposição. Estes alunos, supostamente “neutros”, adotam uma postura centrista e transitam entre os dois blocos contraditórios.

Na atual conjuntura a escola se destaca como centro de excelência do agronegócio internacional por meio de laboratórios de altos estudos e dos programas de educação superior, oferecido nos níveis de graduação e pós-graduação abrangendo as áreas das Ciências Agrárias, Ambientais e Sociais Aplicadas.

A instituição oferece 6 cursos de graduação e 16 programas de pós-graduação, já tendo formado, ao longo de sua História, 12.418 profissionais. Os cursos de graduação oferecidos são: Engenharia Agrônômica; Engenharia Florestal; Ciências Econômicas; Ciências dos Alimentos; Gestão Ambiental e Ciências Biológicas. Já nos programas de pós-graduação, a ESALQ/USP disponibiliza os cursos de Ciência Animal e Pastagens; Ciência e Tecnologia dos Alimentos; Economia Aplicada; Entomologia; Estatística e Experimentação Agrícola; Física do Ambiente Agrícola; Fisiologia e Bioquímica das Plantas; Fitopatologia; Fitotecnia; Genética e Melhoramento de Plantas; Biologia Celular e Molecular Vegetal Internacional; Irrigação e Drenagem; Máquinas Agrícolas; Microbiologia Agrícola; Recursos Florestais; Solo e Nutrição de Plantas; Ecologia Aplicada; Bioinformática e Fitotecnia.



Figura 1: Campus da ESALQ/USP em Piracicaba. No centro se encontra o prédio central da escola, uma das bases do agronegócio brasileiro⁴. Fotografia tirada de balão – sem data (M.E). O prédio central, numa breve análise arquitetônica, agrega elementos retirados do barroco e do românico, com uma estruturação compositiva global de natureza classicista, um belo exemplar da expressão arquitetônica eclética nacional. [O complexo educacional com o colégio em regime de internato (prédio central), o parque traçado, as oficinas e residências, o armazém de maquinário e o posto zootécnico foram finalizados em 1907] (MOLINA, 2007).

O tamanho da instituição também pode ser visto por suas dimensões geográficas, que, atualmente, é composta por uma área territorial de 37.278.642,00 m², localizada nos municípios de Piracicaba, Anhembi, Anhumas e Itatinga, no Estado de São Paulo – território que corresponde a 50,44% do total da área da USP. A ESALQ também detem

⁴ Segundo o Diário Oficial de 2001 – resolução SAA – 14, de 15-5-2001, o Estado de São Paulo elegeu o agronegócio como “O Negócio de São Paulo” e a “ESALQ” como a base do desenvolvimento do agronegócio do Estado de São Paulo e do Brasil (GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2001).

uma área edificada de 180.796,11 m², corresponde a 13,22% do total da área construída da USP.⁵

A ESALQ/USP, instituição “pública”⁶ junto a uma entidade privada, a Fundação de Estudos Agrários Luiz de Queiroz” (FEALQ)⁷, também atua no mercado da educação ao promover cursos pagos na chamada extensão universitária. Criada em 1976, a Fundação funciona como captadora de recursos externos para promover programas de pesquisa científica, publicações, eventos e cursos que atendem ao agronegócio. Os cursos ofertados atualmente são: Gerenciamento Ambiental; Manejo do Solo; Produção de Ruminantes; Matrizes; MBA em Agronegócios; Noções de Probabilidade; Investimento, Planejamento e Gestão no Complexo Agroindustrial Sucroalcooleiro; Cálculo Diferencial e Integral; Métodos Estatísticos Multivariados; Técnicas de criação de insetos para programas de Controle Biológico com ênfase à comercialização de inimigos naturais; Atualização: Dinâmica da matéria orgânica do solo no agrossistema cana-de-açúcar no Brasil: C e N no solo e emissão de gases do efeito estufa e Gestão da Logística Agroindustrial. Além dos cursos pagos presenciais, a ESALQ/USP faz parte das instituições que estão aderindo ao conceito de ensino a distância por meio do Centro de Ensino a Distância em Ciências Agrárias (CEDECA) com os seguintes cursos: Geoprocessamento; Psicologia da Educação; Biotecnologia; Educação Alimentar.⁸

O campus da USP, em Piracicaba, também abriga, desde 1966, o Centro de Energia Nuclear na Agricultura (CENA). Trata-se de um centro de estudos que obteve grande

⁵ <http://www.adealq.org.br/atualidades>

⁶ Utiliza-se a palavra pública entre aspas por se entender que nunca tivemos escola pública no Brasil. Segundo José Luís Sanfelice (2005, p. 91), é fundamental estar atento ao conceito de *Público*, pois, em uma sociedade com antagonismos de classe entendem-se a existência de vários públicos, ou seja, entre os que controlam o Estado em associação com os detentores dos meios-de-produção e os dominados pelo Estado e expropriados dos meios-de-produção, assim, “o Estado ou o que é estatal não é público ou do interesse público, mas tende ao favorecimento do interesse privado ou aos interesses do próprio Estado, com a sua autonomia relativa”. Portanto, Se o estatal (Estado capitalista) e o privado (propriedade privada) não se confundem com o público (o que pertence a todos), embora na educação estatal e privada se utilize o artifício jurídico de afirmá-las como serviços públicos; se o que se inicia popular é consumido pelo estatal ou privado e, se o que é popular e permanece popular, não é estatal, privado ou público, então não tivemos e não temos na nossa história, educação pública. Tivemos e temos educação estatal, privada e popular, quando esta última se dá à revelia das políticas estatais de uma educação para o povo” (SANFELICE., 2005, p. 102)

⁷ Criada em 1976, a Fundação funciona como captadora de recursos externos para promover programas de pesquisa científica, publicações, eventos e cursos que atendem ao agronegócio.

⁸ www.esalq.usp.br

participação ideológica e material de agrônomos estadunidenses⁹. Segundo o professor Eurípides Malavolta, um dos primeiros professores do CENA, os estadunidenses, por meio da Fundação Rockefeller, doavam equipamentos aos ex-bolsistas brasileiros que estudaram nos Estados Unidos para prosseguirem os empreendimentos iniciados naquele país¹⁰.

Porém, do ponto de vista da penetração ideológica do imperialismo estadunidense na ESALQ/USP, mais importante do que a estruturação material fornecida ao CENA, foi o suporte que ofereceram para a criação da pós-graduação em ciências agrônômicas em 1964. Por meio de um convênio entre o Ministério da Educação do Brasil (MEC) com a *United States Agency for International Development* (USAID), a ESALQ/USP foi inserida em um convênio com a *Ohio University*, umas das instituições mais conservadoras do Estados Unidos, principalmente na área de ciências sociais aplicadas ao meio rural¹¹. Graças a este acordo, foi possível formar a maior parte dos pesquisadores ligados ao atual agronegócio.

A ESALQ/USP abriga, ainda, desde 1982, o Centro de Estudos Avançados em Economia Aplicada (CEPEA), parte integrante do Departamento de Economia, Administração e Sociologia. O CEPEA é um dos grandes braços do agronegócio brasileiro, cujo principal objetivo é realizar pesquisas diárias sobre os produtos agropecuários e seus derivados visando à elaboração de indicadores de preços dos produtos, insumos e serviços do mercado rural, que são referencia para a Bolsa de Mercadorias e Futuros (BM&F) e para as publicações da “Agência Estado” (Grupo ESTADO – O Estado de São Paulo), especialista em informações para o mercado financeiro. O CEPEA também fornece serviços de pesquisa para entidades internacionais, como foi o caso do Banco Mundial em 1982.¹²

Segundo dados oficiais da instituição do ano de 1998, os recursos que a ESALQ/USP dispõe, para seus programas de pesquisa e educação, são captados da iniciativa privada, do

⁹ Segundo dados do professor Malavolta, pode-se afirmar que o ensaio da presença dos estadunidenses no CENA pode ser evidenciado com a presença do professor C.C. Delwiche da Universidade da Califórnia, que ficou durante 4 meses na ESALQ/USP em 1956. (<http://www.cena.usp.br/historico/historicopage3.htm>)

¹⁰ Entretanto, as articulações entre a ESALQ/USP e os EUA são anteriores ao ano de fundação do CENA (1966). Um dos primeiros diretores da Escola foi o estadunidense Clinton D. Smith, que a administrou entre 1908 e 1912. (FERRAZ, 1911)

¹¹ Para maiores informações sobre a pós-graduação na ESALQ/USP, ver DEMÉTRIO, C. G. B.; VIEIRA, M. L. C.. A pós graduação da Esalq: 40 anos de história. Ribeirão Preto: A. A. Pinto, 2004.

¹² “Desde fevereiro de 1999, o CEPEA está sediado no prédio construído ao lado do Pavilhão de Engenharia da ESALQ/USP. A BM&F foi a principal patrocinadora desta obra, sendo significativa também a contribuição da Fapesp e do CNPq no financiamento da estrutura física interna.” (<http://www.cepea.esalq.usp.br/cepea/>)

Estado e de ONGs, nacionais e internacionais. Historicamente, a maior parte dos recursos vieram das instituições Fundação Rockefeller; *United States Agency for International Development* (USAID); *Ohio University*; *Michigan State University*; *Midwest Consortium for International Activities*; *United Nations Children's Fund* (UNICEF); Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID); Conselho Britânico; Universidade de Gembloux; Secretarias do Estado de São Paulo; Companhia de Saneamento Básico do Estado de São Paulo (SABESP); Companhia de Tecnologia de Saneamento Ambiental (CETESB); Companhia Energética de São Paulo (CESP); Instituto de Pesquisas e Estudos Florestais (IPEF); Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP); O Instituto de Pesquisas Tecnológicas do Estado de São Paulo (IPT); Banco de Desenvolvimento do Estado de São Paulo (BADESP); Ministérios do governo federal; Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ); Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA); Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP); O banco nacional do desenvolvimento (BNDES); Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE); Instituto Benjamin Constant (IBC); Rede Interuniversitária para o Desenvolvimento Sucroalcooleiro (RIDESA)¹³; Empresa Brasileira de Aeronáutica (EMBRAER); Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (EMBRAPA); Superintendência da Borracha (SUDHEVEA); O Instituto Brasileiro de Desenvolvimento Florestal (IBDF); FINEP - Fundação de Previdência Complementar dos Empregados ou Servidores da FINEP do CNPQ do INPE e do INPA; a Secretaria de Tecnologia da Informação (STI) [Santos, 1998, p. 86] e a Fundação de Estudos Agrários Luiz de Queiroz” (FEALQ).

Um dos fatos atuais, de maior destaque na instituição, foi o lançamento do Polo Nacional de Biocombustíveis pelo Presidente Luiz Inácio Lula da Silva no ano de 2004. O Polo tem como objetivo aumentar a capacidade competitiva do Brasil no mercado internacional de energia renovável, por meio de investimentos públicos e privados no desenvolvimento de pesquisas com a cana-de-açúcar e seus subprodutos, assim como outros produtos de origem agrícola.¹⁴

¹³Antigo IAA/Planalsucar.

¹⁴ <http://www.esalq.usp.br/noticia/detalhe.php?id=620>

Em 3 de junho de 2011, data em que a ESALQ completou 110 anos, foi inaugurado o “Núcleo de Apoio à Pesquisa em Bioenergia e Sustentabilidade” (NAPBS). Segundo dados oficiais da instituição, o objetivo deste núcleo é centralizar e articular pesquisas nos diversos grupos de estudos da USP, que enfrentam problemas de intercâmbio pela fragmentação geográfica da instituição. Assim, o NAPBS, dentro de uma proposta unitária, promoverá a articulação das diversas linhas de pesquisa da USP “na busca de um desenvolvimento coordenado de relevância científica e econômica, maior produtividade e transferência de conhecimento” para o setor produtivo privado.¹⁵

Esta tendência privatista, pode ser observada por meio da vídeo-reportagem que a Empresa Paulista de Televisão S/A (EPTV) realizou sobre os 110 anos da ESALQ. Neste vídeo, o atual diretor da escola, José Vicente Caixeta Filho, concedeu uma entrevista publicada no dia 05/06/2011, onde relatou quais são os principais planos para o futuro da escola. O diretor, afirma que em um futuro não muito distante, a grande tendência da instituição será a alteração da fonte de recursos financeiros que são destinados para as atividades acadêmicas. A substituição será efetivada pela diminuição dos recursos estatais para o aumento dos investimentos privados. O diretor exemplifica, demonstrando que esta tendência já ocorre com a locação de recursos das empresas para as pesquisas e a substituição dos cargos públicos para o emprego de funcionários terceirizados, como é o caso da guarda universitária, do serviço de limpeza e zeladoria dos prédios.

A “novidade” para o futuro, afirmou o diretor, será o aumento deste processo de terceirização em todas as áreas da ESALQ/USP, por exemplo, com a privatização das pesquisas laboratoriais. Para ele, apesar deste processo ser acompanhado de redução dos salários e maior reposição (fluxo) de funcionários, o objetivo maior é aumentar a produtividade acadêmica via flexibilização e agilidade das atividades, visando beneficiar o setor produtivo privado.¹⁶

Porém, este processo de terceirização não é harmônico como o diretor retrata acima. No dia 24/08/2011 foi noticiado pela imprensa que a ESALQ/USP mantinha contrato de terceirização do serviço de segurança do campus de Piracicaba com a empresa VISE, que não pagava os funcionários. Segundo relatou o jornalista Nikolas Capp, “Há três meses,

¹⁵ <http://www.esalq.usp.br/noticia/detalhe.php?id=1311>

¹⁶ <http://eptv.globo.com/piracicaba/educacao/NOT,1,5,352593,Na+semana+que+comemora+110+anos+visao+da+Esalq+e+para+o+futuro.aspx> (Bernardo Medeiros).

240 vigilantes não recebem seus salários integrais para exercerem a função de cuidar, diariamente, da segurança de arquivos e laboratórios com material de importância nacional” (...).”Os vigilantes reclamam que não estão recebendo benefícios, como vale-transporte, vale-refeição (VR), ou até mesmo uniformes novos.”¹⁷

O Estado, de forma clássica, lançou nota dizendo que vai assumir os prejuízos da iniciativa privada por meio do pagamento dos salários atrasados utilizando recursos públicos.

b) A gênese da “Luiz de Queiroz” como escola secundária de agricultura prática.

Após essas notas sobre a contemporaneidade da ESALQ/USP, adentraremos nosso objeto de estudo, que, conforme anunciado, trata da gênese da ESALQ/USP, desde seus primórdios, em 1881, quando a escola estava sendo projetada pela iniciativa privada, tendo sido inaugurada, oficialmente, pelo Estado de São Paulo, em 1901 para funcionar como curso secundário em agricultura prática.

O recorte cronológico que pretendemos abordar neste estudo será o período correspondente aos anos de 1881 a 1903, período de tentativas de “modernização” capitalista no Brasil, especialmente no Estado de São Paulo. Dentro desse recorte, dois períodos serão observados em particular: a primeira parte (1881-1901) corresponde à fase preliminar de construção da Escola, quando, na Fazenda “São João da Montanha”, foram realizados os trabalhos e implementados os projetos para construção do campus. A segunda parte aborda o período em que esses projetos “saíram do papel” e foram implantados na realidade concreta com a inauguração da escola em 1901. Nesse período, trataremos, ainda, das primeiras experiências dessa Escola com o ensino, o que resultou, em 1903, na primeira turma de Agrônomos Práticos da História do Estado de São Paulo.

Para isso serão analisados os projetos paulistas para a educação agrícola no município de Piracicaba, em princípio desenvolvido pela iniciativa privada, por intermédio de Luiz de Queiroz (1881 e 1884), e pela Associação *Brazilian Gentleman*, com seu projeto aristocrático do “Colégio Agrícola de São Paulo” (1891 a 1892). Posteriormente, o estudo

¹⁷<http://eptv.globo.com/piracicaba/noticias/NOT,1,5,365318,Vigilantes+ficam+sem+beneficios+e+Esalq+rescindem+contrato+com+tercerizada.aspx> (Nikolas Capp)

focará a segunda fase do projeto educacional de educação agrícola, quando o Estado de São Paulo, por meio da Secretaria da Agricultura, salvou os projetos privados falidos e assumiu o compromisso com a construção da fazenda-escola entre os anos de 1892 e 1901.

No entanto, para entender melhor a “Luiz de Queiroz” (1881 a 1903), esta dissertação de mestrado empreendeu um resgate histórico sobre “a gênese da institucionalização do ensino agrícola no Brasil”, tema do Capítulo 1, em que se pretende situar o objeto de estudo perante o movimento geral da história da educação agrícola nacional.

Tentou-se, nessa parte do trabalho, destacar o surgimento dos projetos desenvolvidos para a sociedade brasileira, no campo da pesquisa e educação agrícola, especialmente ao longo do século XIX. Durante o processo de pesquisa, constatou-se que a primeira tentativa de se institucionalizar escolas agrícolas no Brasil ocorreu entre os séculos XVIII e XIX, principalmente após a vinda da família real para o Brasil em 1808. Contudo, o processo tem “sutil” aumento na transição dos séculos XIX para o XX, quando ocorreram mudanças no regime político com a Proclamação da República, com a transição do trabalho escravo para o livre, com os primeiros projetos de introdução “tímida” de maquinários no campo, com o aperfeiçoamento dos aparatos de comunicação, com o surgimento das primeiras indústrias e com a criação de instituições escolares que colaborariam para a formatação de um novo quadro para o Brasil.

Esses projetos resultaram na dualidade do ensino agrícola, em que os níveis de ensino secundário e superior foram destinados à formação das classes dirigentes, e os níveis elementares e primários foram destinados ao adestramento de braços agrícolas.

Após a discussão sobre a gênese da institucionalização do ensino agrícola no Brasil, adentraremos o Capítulo 2, denominado “Contexto histórico de criação da “Luiz Queiroz”. Nesse momento, o estudo traça um quadro sobre o panorama internacional, nacional e local de criação da instituição escolar.

Internacionalmente, o mundo vivia sob a “Era dos Impérios”, período histórico narrado por Eric Hobsbawm (2009) como o contexto de supremacia do poder inglês em todo o globo terrestre. Esse momento foi caracterizado pelo triunfo e pela transformação do capitalismo na forma historicamente específica de sociedade burguesa em sua versão liberal. Suas bases fundamentais estão alicerçadas na primeira revolução industrial, na Inglaterra (bases materiais), e a revolução política franco-americana (bases político-

ideológicas), quando os modelos dominantes das instituições do Estado transitaram do poder monárquico para o burguês, “completadas pela emergência praticamente simultânea de seus sistemas teóricos mais característicos – e inter-relacionados: a economia política clássica e a filosofia utilitarista” (HOBSBAWM, 2009, p. 24).

Nesse contexto, o Brasil já era uma nação “independente”, no entanto, havia uma esfera de influência, ou domínio, dos Impérios do norte, especialmente: economicamente, éramos dependentes da Inglaterra, já, do ponto de vista geopolítico, vivíamos sob poderio estadunidense pela decretação da “Doutrina Monroe” que proclamava que a América deveria ser somente dos Americanos, ou melhor, dos estadunidenses.

Essas políticas de imposição, pelo canhão ou pela cooptação, fizeram com que o Brasil tivesse sua dinâmica determinada pelos centros capitalistas que repartiam o globo de acordo com seus interesses imperialistas. Nessa divisão global, a posição “destinada” ao Brasil era fornecer matérias-primas, especialmente o café a baixos preços, aos centros consumidores do Norte o que redundava em um sistema produtivo rudimentar e altamente exploratório. No sentido inverso, nosso baixo desenvolvimento técnico-científico acabou por determinar uma profunda dependência e exploração, que favoreceu os centros capitalistas europeus e estadunidenses, os quais lucravam com o fornecimento de produtos industrializados e primários e até de empréstimos a altos juros, condenando o Brasil à miséria.

Nessa transição dos séculos, Piracicaba se transformou em um dos eixos principais de intervenção do Partido Republicano Paulista e se configurou como locus da aplicação de capitais para o desenvolvimento “civilizatório” e para a consolidação da ordem burguesa e liberal paulista, principalmente dos fazendeiros de café enriquecidos com a exportação.

Tal configuração da infraestrutura viabilizou uma superestrutura em que uma aristocracia agrária dominava todas as instâncias da sociedade, principalmente a política. Um dos grandes proprietários rurais, vereador na Câmara Municipal de Piracicaba, foi Luiz Vicente de Souza Queiroz, que projetou, em 1881, uma escola agrícola na cidade. Posteriormente, em 1891, Queiroz foi presidente da *Brazilian Gentleman*, uma associação de ruralistas que pretendia construir na cidade o “Colégio Agrícola de São Paulo”.

O mundo estava em forte marcha transformadora e parte da classe dominante paulista almejava “modernizar” o país segundo os moldes dos centros capitalistas, visando a um

desenvolvimento semelhante. Assim, projetou a construção de uma instituição de estudos e de educação agrícola em Piracicaba, como já existia nos Estados Unidos e na Europa.

Aqui se encontra o tema do Capítulo 3: “Os projetos Paulistas para a educação agrícola em Piracicaba (1881 a 1901)”. Nesse capítulo, além do estudo dos projetos educacionais agrícolas da iniciativa privada, também será abordado o período em que a construção da futura instituição de educação agrícola, em Piracicaba, tornou-se responsabilidade e obrigação do Estado de São Paulo. Essa transferência ocorreu no ano de 1892, quando a associação *Brazilian Gentleman*, com problemas financeiros, foi socorrida pelo Estado. O governo da época, administrado por Bernardino José de Campos Junior, pôs o projeto educacional sob a direção da Secretaria da Agricultura, Comércio e Obras Públicas do Estado de São Paulo, que passou a trabalhar para cumprir o decreto de oficialização da transferência da propriedade privada para a estatal e as condições que a definia.

O Capítulo 3 está dividido em duas partes: a primeira busca entender o projeto de educação do belga Leon Alphonse Morimont, contratado pelo Estado, em 1893, para realizar um projeto pedagógico e arquitetar todo o complexo educacional agrícola em Piracicaba. A segunda parte tenta compreender a inserção da classe ruralista nacional nesse projeto educacional após a demissão de Leon A. Morimont e a “falência” de seu projeto.

Posteriormente ao estudo dos projetos (1881-1901), o Capítulo 4 aborda o período compreendido entre os anos de 1901 e 1903, no qual se pode observar a inauguração oficial, e em caráter emergencial, da instituição, em 1901, e suas primeiras experiências educacionais.

Nessa última parte do estudo, foi explorada a pré-inauguração da escola, na primeira metade do ano de 1901, quando, em Piracicaba, o Estado apressou a abertura da instituição visando atender ao contrato de transferência, fechado em 1892, entre *Brazilian Gentleman*, de iniciativa privada, e o poder “público”. Um das cláusulas desse contrato determinava a devolução das terras para os antigos donos, caso o Estado paulista não construísse a Escola no prazo de 10 anos. No “calor da hora”, faltando menos de 1 ano para o vencimento dos acordos, o Estado resolveu inaugurá-la, apressadamente, mesmo que precária e mal estruturada, no segundo semestre de 1901. Os discursos comemorativos proferidos na inauguração, principalmente o do primeiro diretor da instituição, o zootecnista Ricardo Ernesto Ferreira de Carvalho, e o do representante dos discentes foram aqui analisados. Por

meio destes pronunciamentos, registrados nos livros de atas da escola, observa-se a concepção ideológica que os representantes da “Luiz de Queiroz” procuravam transmitir para toda a sociedade.

Após a fase de inauguração, este estudo voltou sua atenção para as primeiras experiências com o ensino secundário em agricultura prática na cidade de Piracicaba, momento em que os professores, após eleger a bibliografia para suas aulas, tiveram que enfrentar diversos problemas para ministrá-las, como problemas de estrutura física da escola, formação elementar-primária deficiente dos discentes, imposições antidemocráticas do Secretário da Agricultura e uma clientela indisciplinada em virtude de preconceitos, e que, na época, chegou a organizar levantes e greves, estando sempre sob a proteção das relações de parentesco com o Partido Republicano Paulista.

Depois de analisar essas relações do cotidiano da escola, o estudo analisou a primeira turma de Agrônomos formados na “Luiz de Queiroz”, em 1903, e quais foram seus destinos no mercado de trabalho, visando entender qual era a proposta oficial da Secretaria da Agricultura de São Paulo para a educação e a sociedade.

Entre 1881, quando Luiz de Queiroz projetou, no fundo de sua morada, uma escola agrícola, e 1903, quando Piracicaba formou a primeira turma de agrônomos-práticos da História do Estado de São Paulo, passaram-se 22 anos de projetos e atrasos, e mesmo depois de a primeira turma estar formada, a escola iniciou o ano letivo de 1904 sob a ameaça do fechamento de suas portas.

A “Luiz de Queiroz” parecia, portanto, também estar predestinada a uma vida breve, como aconteceu com a maior parte das escolas agrícolas do Brasil, nos primeiros anos da Primeira República: a existência precária ou a falência total. Quais as razões que levavam a Escola a tal situação é o que este estudo se propõe a entender.

c) Instituições Escolares: o método de investigação.

Objetivamente, um dos grandes motivadores do estudo histórico da atual ESALQ/USP é o pequeno número de produções dos programas de pós-graduação em Educação que abordem a História das instituições de educação agrícola no Brasil. Segundo Martiniak (2008, pp.15-17), existiam no Brasil, até a conclusão de seu trabalho, somente catorze

pesquisas nos programas de pós-graduação em educação sobre instituições de ensino agrícola, sendo que, desse total, foram encontrados apenas três trabalhos acadêmicos no Estado de São Paulo. Assim, de acordo com seus apontamentos, existe a necessidade de se ampliar as pesquisas na área de História das Instituições Escolares Agrícolas no Brasil, visando à compreensão dos projetos de instrução agrônômica para nossa sociedade. Neste sentido, de acordo com Magalhães (1998), o estudo das instituições escolares é pertinente, pois deve-se:

(...) 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)

Esses compromissos sociais são fundamentais para se entender a formação e a redefinição da classe dominante brasileira, especialmente a paulista, suas relações e os sentidos projetados para a instituição educacional. Segundo Mendonça (2000, p.1), este exercício tem despertado pouca ou nenhuma curiosidade para a academia, colaborando para banalizar a noção de classe dominante enquanto noção vazia e abstrata, o que abre um flanco considerável para o vazio, “uma vez que a carência de estudos do objeto em perspectiva histórica inviabiliza seu conhecimento crítico”.

Outro aspecto importante desta pesquisa é a ínfima produção acadêmica de História sobre a ESALQ/USP. A maior parte dos textos é composta de publicações oficiais, trabalhos memorialísticos e romances. No entanto, são trabalhos importantes, pois, vistos de maneira crítica, podem trazer informações relevantes para a pesquisa¹⁸.

O material empírico primário desta investigação é baseado, principalmente, em fontes encontradas no acervo do museu “Luiz de Queiroz” e do arquivo da Escola Superior de Agricultura “Luiz de Queiroz” (ESALQ/USP) e são relatórios, revistas, cartas, fotografias, mapas e livros de atas da congregação da escola. Também receberam o status de fontes: a coleção de exemplares do periódico *Gazeta de Piracicaba*, que está sob a guarda do Instituto Histórico e Geográfico de Piracicaba, a coleção de leis e decretos do Estado de

¹⁸ Dentre os estudos acadêmicos de maior relevância sobre a História da ESALQ/USP estão os trabalhos de Percin (2004); Almeida Jr. e Queda (2003 e 2006).

São Paulo, sob a guarda da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo e os documentos do departamento de Arquivo Público do Estado de São Paulo. Muitos desses documentos históricos nortearam esta dissertação, pois revelam quais os projetos, para o ensino agrícola paulista, a serem adotados na cidade de Piracicaba, como, por exemplo, as cartas destinadas ao Presidente da associação privada *Brazilian Gentleman*, Luiz de Queiroz, e o Livro de Correspondências do período em que a fazenda tornou-se estatal.

Para além das fontes primárias, nesta pesquisa, procurou-se adotar algumas recomendações sobre os procedimentos investigativos no estudo histórico das instituições escolares baseado em referências nacionais e internacionais, assim, dialogou-se com Magalhães (1998, 2007); Sanfelice (1999, 2006, 2009); Buffa e Nosella (2005, a 2005, b; 2009) e Saviani (2007,a; 2007,b).

Segundo esquema figurativo de Justino Pereira de Magalhães (MAGALHÃES, 2004 apud SAVIANI 2007, p. 25), a análise investigativa da História de uma instituição escolar deve ser enfocada a partir de 3 bases fundamentais: em primeiro lugar devemos estudar a materialidade da escola (a escola instalada), o que já foi instituído, ou seja, “o suporte físico das práticas educativas”, envolvendo a arquitetura e seus equipamentos como o material didático e sua estrutura organizacional; o segundo ponto fundamental é a descrição da representação da escola na sociedade, o que envolve “o sentido atribuído ao papel desempenhado” pela instituição. Aqui cabe analisar a tradição, as bibliografias, os projetos e planejamentos, os modelos pedagógicos, os estatutos, o currículo e os funcionários. “Seria (...) a materialidade-conteúdo enquanto antecipação ideal daquilo que deverá constituir a atividade própria da instituição” (idem).

O terceiro momento é o da apropriação, que “corresponderia à materialidade-conteúdo em ato”, por exemplo, as incorporações do ideário pedagógico, “definindo-se a identidade dos sujeitos e da instituição e seus respectivos destinos de vida”, isto é, seu público alvo,

Ou seja, trata-se de formular a questão: a quem se destina a instituição que estou me propondo a reconstruir e que resultados ela pretende atingir com a ação empreendida? A busca de informações sobre o alunado será, pois, um elemento importante na reconstrução histórica das instituições escolares, uma vez que, além de ajudar na definição do perfil institucional, trará, também, indicações importantes sobre sua relevância social. (SAVIANI, 2007, p. 25).

Ao analisar a instituição escolar também faremos relações entre o local, ou seja, a escola, com o global. Trata-se de um exercício em que serão relacionadas as particularidades do objeto (micro) com o quadro geral das estruturas organizacionais da sociedade de nosso recorte cronológico (macro). O objeto único e singular do estudo são os projetos e as práticas da Escola Agrícola Prática “Luiz de Queiroz” de Piracicaba delimitada entre os anos de 1881 a 1903. Essa instituição tinha relações com múltiplas outras instituições, orgânicas e dinâmicas inter-relações obedecendo a uma hierárquica rígida. (SANFELICE, 2009, p. 198).

Nesse sentido, o estudo abordou a instituição escolar em Piracicaba, a qual era¹⁹ hierarquicamente subordinada a outra instituição, na época, a Secretaria de Agricultura do Estado, que, por sua vez, estava subordinada a uma instância superior, o próprio Governo do Estado de São Paulo. Para além das hierarquias internas, o estudo explorou as relações de subordinação externas às fronteiras nacionais, quando o Brasil obedecia às imposições, ou “recomendações”, dos impérios do norte, como Inglaterra e, posteriormente, os Estados Unidos da América.

Portanto, é impossível entender a História se ficarmos limitados às paredes da escola e esquecermos que a maior parte das relações internas de uma instituição é reflexo de questões de nível internacional, nacional e local. Assim, iremos estudar as origens da instituição, os projetos pedagógicos, os regulamentos, a disposição arquitetônica, os funcionários, os diplomados, a classe(s) social(ais) beneficiada(s), e os aspectos gerais da sociedade desse recorte histórico. De acordo com Sanfelice:

(...) se produz um trabalho historiográfico das Instituições Escolares para interpretar o sentido daquilo que elas formaram, educaram, instruíram, criaram e fundaram, enfim, o sentido da sua identidade e da sua singularidade. No entanto, o trabalho maior do historiador, “é compreender a relação do singular com o geral. (...), pois a instituição é objeto de interesses contraditórios de ordem econômica, política, ideológica, religiosa e cultural, dentre outros. (SANFELICE, 2006 pp. 24-25)

¹⁹ Atualmente a ESALQ é subordinada à USP, que responde diretamente ao Governo do Estado de São Paulo.

Continuando com Sanfelice (2009), para compreendermos as singularidades de nosso objeto de análise é fundamental analisarmos o universal, isto é, a totalidade histórica. O singular não existe sem o universal, da mesma forma que o universal não se institui sem as múltiplas e contraditórias relações singulares. Em suma, a pesquisa pretende sintetizar o movimento, a tensão entre o universal e o singular.

Na mesma linha de raciocínio estão as idéias de Araújo (2007, p. 96) que afirma ser impossível analisar “as instituições escolares somente como expressões singulares, particulares ou individualizadas, (...) mas sim, como co-participes de projetos históricos”, (...) “em vista do exercício de disputa e hegemonia”. No mesmo sentido caminham Buffa e Nosella (2009), os quais entendem o estudo das instituições escolares como um:

(...) movimento real da história, a paixão, a vontade humana, os conflitos, os dissensos, as relações de propriedade e de produção não fazem parte de um jogo abstrato, predefinido, bem comportado. São, ao contrário, ingredientes de uma dura luta social, arriscada, cujo resultado final não se conhece. Por isso, nessa perspectiva metodológica, a instituição escolar não é vista a priori como a eterna reprodutora dos desequilíbrios sociais, tampouco como a redentora de todos os males: dialeticamente, a escola é um importante espaço de luta social pela hegemonia econômico-política. A dialética vê a história movimentar-se num processo contínuo de lutas, onde a tese não ‘brinca’ de se compor com a antítese, mas quer eliminá-la. Do futuro pode-se prever muita luta... (BUFFA; NOSELLA, 2009, pp.81-82)

Portanto, o procedimento de investigação desta pesquisa, propõe a constatação da existência de indivíduos humanos reais e a organização destes na História, “sem qualquer especulação ou mistificação” (MARX; ENGELS, 1987, p. 35), “em uma atitude polêmica e crítica como superação da maneira de pensar precedente e do pensamento concreto existente” (GRAMSCI, 1995, p. 18).

De forma aproximativa e sintética, o método dialético investiga a conexão íntima entre a forma pela qual a sociedade produz sua existência material e a instituição escolar que cria. Ou seja, o fundamental do método não está na consideração abstrata dos dois termos, escola e sociedade, relacionados a posteriori, mas na relação constitutiva entre eles, pois estes termos só existem

nessa relação. A dialética não é uma relação mecânica que descortina, para além da aparência (escola), uma essência metafísica (sociedade). Ao contrário, é uma condição recíproca de existência. Ou seja, assim como uma determinada sociedade foi condição para a criação e o desenvolvimento de uma determinada instituição escolar, esta é a condição de existência daquela, porque lhe molda suas relações de produção, sem esquecer, porém, que, na produção da escola, a sociedade opera de forma conflituosa, pois suas opostas classes sociais lutam, em opostos campos, em favor de escolas que atendam aos seus próprios interesses. (BUFFA; NOSELLA, pp. 79-80)

Em suma, os procedimentos investigativos que pretendemos realizar nessa pesquisa sobre uma instituição escolar vão ao encontro do esforço de relacionarmos dialeticamente o particular (objeto) com o geral (totalidade), explicitando as contradições desse movimento. É nessa perspectiva que almejamos estudar a escola, sua importância e seu destaque na contemporaneidade o que nos permite compreender a linha geral do desenvolvimento educacional do Estado, em especial da educação agrícola, e contribuir para interpretarmos melhor a política educacional brasileira na Primeira República.

Capítulo 1

Gênese da institucionalização do ensino agrícola no Brasil

1.1 Antecedentes históricos da institucionalização da pesquisa e do ensino da agrícola.

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

Grosso modo, antes do surgimento da Ciência Agrônoma²⁰, a cultura nos campos tinha suas bases no empirismo, na tradição secular e no misticismo. Tomando por base os estudos de Del Priore e Venâncio (2006) e as fontes históricas deixadas por Auguste Saint-Hilaire (1974), podemos encontrar evidências desses misticismos no Brasil, quando fenômenos astronômicos eram interpretados como desgraças divinas. O aparecimento de cometas no Brasil, em 1666, por exemplo, foi considerado pelos lavradores um sinal maligno. Já em 1685, um eclipse lunar foi interpretado como uma maldição divina, precursor de pestes, responsável pelo óbito de escravos e lavradores e de ser o responsável por desastres na produção agrícolas.

Para cálculos meteorológicos, os antigos fazendeiros utilizavam os Lunários Perpétuos ou Prognósticos. Segundo Auguste Saint-Hilaire (1974, p. 215), pesquisador naturalista francês que registrou tais tradições entre os lavradores do Espírito Santo, a cultura empirista e mística ainda era a prática no século XIX. No entanto, segundo seus relatos, tais práticas,

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

baseadas na crença generalizada no poder lunar, começavam a ser combatidas pelos naturalistas, agrônomos e demais cientistas.²¹

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

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

1.2 - Ensaios com a institucionalização da educação agrícola.

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

Após o período místico, tradicional e empírico, podemos observar que a criação das instituições de ensino agrícola e pesquisa agronômica surgiram de demandas impostas pela modernização do sistema produtivo nos centros capitalistas, principalmente depois da primeira revolução industrial. Essas instituições de pesquisa científica e educação profissional foram braços fundamentais no auxílio de mutação dos campos.

²¹ No campo da agronomia, o debate em torno da influência lunar nas plantações ainda gera muita polêmica na contemporaneidade (CARVALHO, 2007).

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

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

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

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

O Brasil não ficou imune a essas influências do velho mundo. Foram criadas sociedades científicas que realizaram estudos de ciências naturais e pesquisa agrícola na cidade de Salvador, em 1759, sob influência do Conde dos Arcos e no Rio de Janeiro, em 1772, por meio da gestão governamental do Marquês do Lavradio, fundador da Academia Científica,

“cujo objetivo era estudar medicina e botânica, além de investir na produção de anil” (idem, p. 104).

A vinda da família real para o Brasil, em 1808, também influenciou a valorização dos estudos sobre agronomia, especialmente quando a Corte criou a imprensa que publicava o jornal *O Patriota*, divulgador de notícias do universo agrícola²² e, principalmente, quando construiu “O Horto Real” (1808), posteriormente chamado de “Jardim Botânico” (1818), e o Museu de História Natural (1818), responsáveis por estudar plantas de valor comercial (idem, p. 120). Mais tarde, Dom João se preocupou com a criação de escolas de agricultura, provavelmente sob a inspiração da ideologia iluminista em que fora educado, combinando com a necessidade bem prática e imediata de adaptar o Brasil à sua nova condição no cenário mundial, ou seja, de sede da Monarquia Portuguesa (CAPDEVILLE, 1991, p. 229).

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

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

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

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

Com o mesmo propósito de pesquisar e forjar projetos, para a construção de escolas normais de agricultura²³, foram criadas fora do Rio de Janeiro quatro “Imperiais Institutos de Agricultura”, respectivamente, na Bahia e Pernambuco em 1859; no Sergipe, no ano de 1860, e no Rio Grande do Sul em 1861. O Estado de São Paulo foi contemplado somente em 1887 com a Imperial Estação Agrônômica de Campinas (1887).

Em suma, entende-se que a gênese da institucionalização das ciências agrônômicas no Brasil, tanto na pesquisa como no ensino, esteve atrelada, cronologicamente, ao contexto histórico entre fins do século XVIII e o século XIX, período de algumas “transformações”, principalmente na segunda metade do século XIX²⁴. Porém, como se poderá observar neste estudo, as tentativas de institucionalização dos centros de pesquisa e educação agrícola estiveram acompanhadas de culturas conservadoras (assistêmicas, místicas e não institucionalizadas).

²³ Porém, podemos encontrar este discurso em um período anterior (1834) quando por meio do jornal “O Justiciero”, Feijó propunha a criação de escolas normais de agricultura e a contratação de colonos do exterior. (PERECIN, 2004, p. 47)

²⁴ É importante destacar que essas inovações não foram limitadas à esfera da institucionalização de entidades destinadas aos estudos e à educação agrícola. Com a transferência da família real para o Brasil, ocorreu uma ampla “transformação” em todas as áreas. Dom João VI tratou de adaptar a cidade aos padrões de “civilização” encontradas em Lisboa, projetando para o Rio de Janeiro uma espécie de “nova Lisboa”, o que implicou na transformação de boa parte da cidade num canteiro de obras. Uma grande inovação foi o incentivo da Corte na constituição de uma indústria nacional e a instalação de uma infraestrutura, amenizando trezentos anos de um sistema colonial que atrasou o desenvolvimento de uma burguesia moderna no Brasil, pois a antiga relação periferia-metrópole proibia o desenvolvimento de uma elite nacional independente. Podemos destacar, ainda, o favorecimento dos proprietários rurais, “os quais se livraram do monopólio comercial da metrópole”. Também foram construídas instituições reais que estariam incumbidas de modernizar a cidade e sua cultura, entre elas: a nova imprensa; o Jardim Botânico, o Banco do Brasil, o Museu Nacional, o serviço postal, Biblioteca Real (atual Nacional) e a Academia real de artes, sem contar a reforma arquitetônica promovida na cidade. No entanto, a construção da “nova Lisboa” não contava com a permanência e a teimosia dos costumes da antiga colônia. (FAUSTO, 2001, p. 122).

1.3 - Ensino agrícola e capatazia²⁵.

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

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

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

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

Nesse sentido, a análise será iniciada com a investigação das instituições de educação agrícolas que, durante o estudo, evidenciaram ser construídas com o objetivo de

²⁵ “**capataz**. [Do esp. Capataz.] S. m. 1. Chefe de um grupo de trabalhadores braçais. 2. Bras. Administrador de fazenda ou estância.” (FERREIRA, 1986, p. 341),

sistematizar e racionalizar a atuação das classes dominantes no campo, qualificando o proprietário ou os empregados com a função de capataz. O Estado ou a iniciativa privada ofereciam essa categoria de ensino em níveis superior e secundário (médio).

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

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

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

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

Outro escrito destinado ao projeto nacional de ensino superior em agronomia foi o de autoria do francês Carlos Augusto Taunay²⁶, que, diferentemente de Germain, que escreveu um pequeno texto, Taunay foi contratado pela coroa portuguesa especialmente para realizar

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

uma grande pesquisa sobre como “modernizar” o campo no Brasil. Suas pesquisas renderam, em 1839, a publicação do livro *Manual do Agricultor brasileiro*.

Durante as leituras do *Manual* de Taunay, uma das principais publicações sobre os planos de modernização e a educação no campo brasileiro, durante o século XIX, observa-se que a preocupação do autor girou em torno da promoção de novas técnicas de produção agrícola utilizadas na Europa, fator fundamental para elevar a produtividade e a competitividade dos produtos dos fazendeiros brasileiros que eram prejudicados com sua prática agrícola tradicionalista (extensiva), o que impedia a entrada de seus produtos de forma competitiva no mercado internacional de produtos agropecuários²⁷ (TAUNAY, 2001, p. 21).

Dentro do grande projeto de “modernização” do meio rural brasileiro, elaborado por Taunay, encontra-se seu posicionamento ideológico alinhado à corrente fisiocrática²⁸. Ele fazia uma clara campanha para o ensino agrícola destinado aos filhos da classe dominante, na qual dizia às Câmaras Legislativas ou Provinciais que parassem de inundar o Brasil com cursos jurídicos e comesçassem a investir em cursos de agronomia²⁹, a “verdadeira” base da riqueza das civilizações. Nesse sentido, o manual defendia que os cursos superiores de agronomia deveriam ser destinados aos estudos dos filhos dos grandes fazendeiros que, um dia, herdariam as terras e os escravos de seu pai e que, por meio da educação agrícola, poderiam aumentar a fonte de riqueza ruralista (TAUNAY, 2001, p. 228).

²⁷ Importante lembrar que o Brasil sofreu grande concorrência do açúcar produzido em colônias europeias nas Antilhas e do café da Colômbia.

²⁸ A fisiocracia, uma das primeiras escola de economia científica, surgiu no século XVIII. Tal concepção defende que a economia agrária é a verdadeira e única fonte de riqueza. Para maiores informações consultar o primeiro volume de “O Capital” de Karl Marx, conteúdo disponível gratuitamente na Internet: (<http://www.marxists.org/portugues/marx/1867/ocapital-v1/index.htm>) e Hunt (2005).

²⁹ Encontra-se no Brasil de 1916 um discurso parecido com o propagado por Taunay em 1834. Segundo Basbaum (1975-76): “Em 1916 havia nada menos de 16 Faculdades de Direito, com uma produção anual de 408 bacharéis. Tobias Monteiro, em seu interessante livro *Funcionários e Doutores*, lamenta que, num país essencialmente agrícola, não houvesse escolas de agricultura e somente fábricas de doutores, particularmente bacharéis. Os bacharéis ocupavam todos os postos públicos mais importantes, mesmo os técnicos e especializados de cuja matéria não tinham nenhum conhecimento. Tobias Monteiro aconselhava a mocidade a procurar o comércio, a indústria, a agricultura, em vez, de ‘formar-se (...)’ O fato mais digno de significação do ponto de vista cultural nesse período é o que se chamou de bacharelismo, no pior sentido, significando a mania generalizada entre os respectivos pais, de formar o filho, dar-lhe de qualquer modo um título de doutor. Um pai que não formasse pelo menos um filho sentia-se envergonhado, significava que já estava no último degrau inferior da respeitabilidade econômica e financeira. Essa mania era característica das classes médias e representava, no fundo, uma luta contra a proletarianização crescente, pois ser doutor era, senão um meio de enriquecer, certamente de ascender socialmente” (BASBAUM, 1975-76, p. 196).

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

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

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

Taunay previu, em seu livro, que os cursos agrônômicos, no Brasil, estariam abertos à “filantropia farisaica”³⁰, que possibilitava aos filhos dos pequenos proprietários e a outros jovens abastados ingressarem no instituto realizando um exame moral e de aptidão teórica. Estes, segundo o autor, poderiam, futuramente, trabalhar como excelentes capatazes, denominados trabalhadores sensíveis, operando em grandes estabelecimentos agrícolas ou como professores de instituições propagadoras da ciência em benefício do “progresso” produtivo (TAUNAY, 2001, p. 282). Porém, a bondade de Taunay não tinha em conta que mais de 95% da população no Brasil era analfabeta no século XIX, inclusive alguns filhos de fazendeiros, fato que, automaticamente, minaria sua “tentativa” beneficente³¹.

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

31 Sobre a filantropia no século XIX, Engels realizou uma crítica: "Não se deverá, no entanto crer que o inglês culto apresenta tão abertamente este egoísmo. Pelo contrário, dissimula-o sob a mais vil hipocrisia (...). A burguesia inglesa pratica a caridade por interesse, nunca oferece nada, fecha com os pobres um negócio,

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

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

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

No Brasil, as primeiras experiências efetivas com a educação agrícola superior foram realizadas no último quartel do século XIX³², em 1877, em Cruz das Almas, Bahia, no Rio Grande do Sul, em 1883³³, e na Escola Politécnica de São Paulo em 1894.

Posteriormente, no decorrer do século XX, surgem novos projetos, como em 1908, A Escola Superior de Agricultura de Lavras, Minas Gerais; em 1910, A Escola Superior de Agricultura e Medicina Veterinária do Rio de Janeiro; em 1918, a Escola de Agronomia do Ceará; e, 1920, a Escola Superior de Agricultura e Veterinária de Viçosa, Minas Gerais. Nem sempre a data da proposta de criação do curso coincide com a de sua efetivação, porém, a multiplicação de escolas superiores de agricultura e centros de pesquisa

dizendo: "se consagro tanto a fins filantrópicos, compro assim o direito de deixar de ser importunado" (ENGELS, 1975, p. 367)

³² Na América Latina, a institucionalização de escolas superiores de agricultura tem seus primeiros registros no ano de 1854 em Chapingo, no México. (DEL PRIORE, 2006, p. 183).

³³ <http://www.dichistoriasaude.coc.fiocruz.br/iah/P/pdf/escagtaq.pdf>

agronômica se deu entre os anos de 1930 e 1950 (MALAVOLTA, 1979-1981, pp. 105-149).

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

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

A gênese das escolas secundárias práticas de agricultura se encontra por volta de 1870 na França e surgiram para atender à demanda de fazendeiros da classe média. Diferente das *fermes-écoles* de primeiro grau, cuja finalidade era formar trabalhadores agrícolas braçais, e das renomadas escolas aristocráticas (*écoles regionales*), as escolas práticas de segundo grau tinham alunos formados por proprietários de médio porte.

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

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

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

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

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

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

Portanto, o agrônomo, técnico ou superior foi capataz-feitor, função que, hoje, nas regiões com certo “avanço” nas relações capitalistas, é o gerente-executivo³⁴, que atua como proprietário ou como funcionário das fazendas e agroindústrias. Independentemente do grau de ensino, se superior ou secundário, para Ponce (1991, p. 146), nestas instituições a “burguesia do século XIX preparava (...) os seus peritos industriais, da mesma forma que a do século XVI preparava nas suas escolas comerciais os seus peritos mercantis”, questões essenciais para o sistema capitalista.

1.4 - Ensino agrícola e trabalho braçal.

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

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

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

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

³⁴ Vide os atuais cursos de extensão de MBA em agronegócios na ESALQ/USP. www.esalq.usp.br/svcex/curso.php?id=355.

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

Muitos dos detentos, forçados a frequentar escolas agrícolas, eram simples desempregados que, caso fossem encontrados “vadiando” pelas ruas, sofreriam repressão e prisão. Na transição do Império para a República, no que diz respeito aos conceitos jurídicos-políticos³⁵, “o direito ao não-trabalho somente era permitido a quem fosse rico” (CUNHA, 2000, p. 36), os pobres e miseráveis eram detidos e condenados ao trabalho forçado, o que as classes dominantes expressavam como: “pena por transgressão” ou “ressocialização”.

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

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

³⁵ Para maiores informações ver o Código Penal, Decreto n.847 de 11 de outubro de 1890.

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

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

(...) no início do período republicano, não havia unanimidade entre todos os setores das classes dominantes paulistas a respeito dos tipos e níveis de ensino que deveriam receber prioridade na ação governamental. Para uns, a escola dizia respeito apenas à formação das elites, nada tendo a ver com a questão do proletariado. Caberia ao Estado, portanto, o incentivo ao ensino secundário e ao superior. Para outros, todavia, os recursos públicos deveriam ser encaminhados para o ensino primário e o ensino profissional, de modo a evitar os riscos do socialismo³⁶ e das lutas de classes. Outros, ainda, defendiam ambas as propostas, de modo que uma não excluísse a outra. (CUNHA, 2000, p. 118)

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

Nesse cenário, a classe economicamente hegemônica era composta por fazendeiros de café, homens com experiência comercial, “entrelaçando-se, assim, os interesses da

³⁶ Muitos imigrantes da Europa desembarcavam no Brasil influenciados pelas ideias socialistas e anarquistas. O auge das movimentações na Primeira República foi a greve geral de 1917. (BATALHA, 2000).

produção e os do comércio”. Dessa maneira, a formação da classe dirigente envolveu um conjunto amplo de aspectos articulados entre si: educação, "aquisição de terras, recrutamento de mão de obra, organização e direção da produção, transporte interno, comercialização nos portos, contatos oficiais, interferências na política financeira e econômica” (FURTADO, 1982, p.116).

Essa classe aprofundou o debate sobre o ensino e sobre a transição do trabalho escravo para o livre a partir de 1871, com a assinatura da Lei do Ventre Livre, concretizando, dessa forma, o caminho gradual e seguro para a libertação dos negros, o que ameaçava o futuro das forças produtivas nas grandes lavouras.³⁷ Nessa Lei, os filhos dos escravos - chamados de ingênuos - tinham dois destinos: ou ficavam com seus senhores até a maioridade (21 anos) ou poderiam ser vendidos por seiscentos mil-réis³⁸ ao Governo, quando completassem 8 anos, para serem encaminhados para escolas, em especial, orfanatos³⁹.

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

O Imperial Instituto Fluminense de Agricultura instituiu um "Asilo Agrícola", cujos alunos dedicar-se-iam não só aos "trabalhos propriamente da 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

³⁷ Neste período o império Inglês pressionou o Brasil pelo fim da escravidão visando à disseminação de seus produtos industrializados para futuros trabalhadores assalariados (BETHEL, 1976).

³⁸ Os ingênuos eram entregues ao Estado, porém, os antigos proprietários eram devidamente indenizados (MENDONÇA, 2001).

³⁹ É de conhecimento público que, na prática, os escravocratas mantiveram os ingênuos nas suas propriedades, tratando-os como se ainda fossem escravos. Os proprietários optavam por libertar escravos doentes, cegos e deficientes físicos.

ingênuos. Em 1858, para acolher as crianças desvalidas, foi criada a Casa dos Educandos de Manaus, mais tarde denominado Instituto dos Educandos Artífices. Na década de 1870, registra-se um esforço de introduzir aí "o ensino de horticultura e cultura em pequena escala" - experiência também registrada em orfanatos de São Paulo e de Goiás. (DEL PRIORE; VENÂNCIO, 2006, pp. 181-182).

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

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

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

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

Outro esforço sobre o ensino agrícola para os níveis elementares pode ser encontrado na campanha realizada pela Sociedade Nacional de Agricultura (SNA)⁴⁰. Esta sociedade privada procurou disseminar, em todas as escolas primárias do Brasil, noções básicas de agronomia com êxito no Estado das Minas Gerais. Desde 1892, tornou obrigatório, nas escolas rurais, “noções práticas de agricultura (para o sexo masculino)”. A SNA também colaborou com o patrocínio à elaboração de cartilhas e compêndios, segundo Mendonça (2000, p. 8), “muitos de seus autores, simultaneamente sócios/diretores da SNA, produziram obras como a “Cartilha Agrícola” (Ezequiel Ubatuba); “Rumo ao Campo” (Mário Bulcão) e “ABC do Agricultor” (Francisco Dias Martins)”.

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

(...) os homens livres deviam habilitar-se para o trabalho mediante treinamento; qualificar-se por ação educativa e escolaridade específica, não apenas nas escolas agrícolas, mas nas fazendas-modelo, nos campos de experiência e demonstração, a exemplo do que se transformaram a fazenda (...) do Barão Geraldo em Campinas (...). Era sua intenção demonstrar que em São Paulo não faltava mão-de-obra. A residual, constituída pelo trabalhador nacional, por ser injustamente tachada de inabilitada, vinha favorecer a imigração subvencionada; quando treinada ou qualificada pela instrução profissional, a exemplo do que ocorria nas nações que introduziram o ensino agrícola obrigatória nas escolas primárias, deveria equiparar-se à mão-de-obra de origem estrangeira. (PERECIN, 2004, pp. 91-92)

⁴⁰ A SNA foi o exemplo de paradigma alternativo à hegemonia do poder paulista monocultor/exportador via SPA (Sociedade Paulista de Agricultura). A SNA foi uma entidade organizadora dos segmentos da classe proprietária denominada "secundários", ligada às atividades agrárias voltadas ao mercado interno. Sua ação organizativa estruturou-se em torno de algumas demandas bem peculiares: o fomento ao associativismo; a diversificação agrícola e a implantação de canais escolares formadores de especialistas no ramo, alternativos à Escola Prática de Agricultura “Luiz de Queiroz” em Piracicaba/São Paulo – a Escola de Agronomia do Rio de Janeiro. Já no plano estratégico, tornou-se uma agência de propaganda e de formação de opinião no seio da classe dominante, órgão de consulta e prestação de serviços aos associados, além de instrumento de pressão política junto aos poderes constituídos (MENDONÇA, 2000, p. 5).

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

A escola pública também se desenvolveu no interior dessa tendência de expansão das atividades improdutivas, por força da ação reguladora do Estado. Conseqüentemente, tem servido ao reaproveitamento de trabalhadores expulsos das atividades produtivas por força do desenvolvimento tecnológico; tem funcionado como um recurso para atenuar as tensões sociais na sociedade capitalista, em sua fase monopolista. De forma análoga ao que ocorre com o funcionalismo público em geral e com o serviço público de saúde, todas as evidências apontam no sentido de que a escola, na perspectiva do capital, não necessita cumprir as suas proclamadas funções específicas. Retrógrada, por manter uma organização didática anacrônica, e descomprometida com o conhecimento, pelo aviltamento de seus conteúdos curriculares, sua expansão é necessária, do ponto de vista material, pois permite a alocação de trabalhadores expulsos das atividades produtivas junto às camadas intermediárias da sociedade, executoras de atividades improdutivas. Eis o segredo da força irrefreável do processo de expansão da escola pública no final do século XIX e ao longo do século XX. (ALVES, 2001, pp. 196-97)

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

(...) Mechanios Institutes (Escolas nocturnas onde se ministrava aos operários uma formação geral e, por vezes, técnica) instrumento destinado a disseminar entre os operários os conhecimentos úteis à burguesia. Ensinam-se aí ciências da natureza, que podem afastar os operários da sua luta contra a burguesia, e lhes fornecer os meios necessários à realização de descobertas que trarão dinheiro aos burgueses (...); ensina-se também economia política, que põe nos píncaros a livre concorrência, e perante a qual a única atitude razoável do operário seria

morrer de fome com calma e resignação; toda a educação aí fornecida tende a tornar dócil, maleável e servil o operário relativamente à política e à religião. (ENGELS, 1975, p. 318)

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

Capítulo 2

Contexto histórico de criação da “Luiz de Queiroz”⁴¹

2.1 - Contexto histórico internacional.

O contexto histórico internacional, no qual está inserida a gênese da Escola Agrícola Prática “Luiz de Queiroz” (1891 a 1901), traz um período de profundas e aceleradas transformações. A modernização do sistema produtivo capitalista implicou uma série de mudanças, principalmente no sistema do trabalho, na diligência política e nas relações sociais.

De acordo com Eric Hobsbawm (2009), o mundo vivia sob a “Era dos Impérios” (1875-1914) ⁴² período histórico permeado pela supremacia inglesa em todo o globo terrestre. Basicamente, pode-se caracterizar este período como o triunfo e a transformação do capitalismo na forma historicamente específica de sociedade burguesa em sua versão liberal. Suas bases fundamentais estão alicerçadas na primeira revolução industrial na Inglaterra (bases materiais) e na revolução política franco-americana (bases político-ideológicas), quando os modelos dominantes das instituições estatais transitaram do poder monárquico para o burguês, “completadas pela emergência praticamente simultânea de seus sistemas teóricos mais característicos - e inter-relacionados: a economia política clássica e a filosofia utilitarista” (HOBSBAWM, 2009, p. 24).

No período que vai de 1780 a 1880, ocorreram transformações e descobertas fundamentais para que o Imperialismo pudesse se estabelecer. As transformações materiais foram decisivas e são conhecidas, na História, como “Segunda Revolução Industrial⁴³”, período no qual as nações imperiais do Norte iniciaram a modernização de seus meios de

⁴¹ A guisa de sistematização analítica da História, o capítulo 2 foi subdividido em 3 tópicos, 2.1 – contexto internacional, 2.2 – contexto nacional e 2.3 – contexto municipal. Porém, entende-se que ambas conjunturas são inter-relacionadas e dinâmicas e, portanto, não divididas e estáticas.

⁴² O período entre 1875 e 1914 pode ser chamado de Era dos Impérios não apenas por ter criado um novo tipo de imperialismo, mas também foi provavelmente o período da História mundial moderna em que chegou ao máximo o número de governantes que se autodenominavam 'imperadores'. Por exemplo, o Brasil. (HOBSBAWM, 2009, p. 98).

⁴³ A nova revolução industrial reforçou, mais que substituiu, a antiga. (idem, p. 90).

produção e de comunicação. Essa mudança, fundamental para o desenvolvimento global do capitalismo, foi caracterizada pela introdução de ferrovias; navios a vapor, turbinas, motores de combustão interna, telefones, gramofones, lâmpada elétrica incandescente, automóvel; cinematógrafo; aeronáutica, radiotelegrafia, fonógrafo, aspirador de pó, aspirina, bicicleta, química industrial, etc.. A maquinaria moderna era predominantemente movida a vapor e feita de ferro e aço, sendo o carvão a força energética mais importante desse período, chegando aos 95% da força que produzia o movimento nas máquinas na Europa, exceto na Rússia.⁴⁴

Tais transformações materiais permitiram que o mundo começasse a ser global. Pela primeira vez, na História da humanidade, quase todo o globo terrestre era mapeado ou conhecido, mas, sobretudo, interligado por meio de ferrovias, da navegação a vapor e do telégrafo elétrico. Viagens continentais e intercontinentais eram realizadas em questões de semanas, em vez de meses, comunicações e informações propagadas em questão de horas (HOBSBAWM, 2009, pp. 31-32). As transformações colocaram o mundo imerso em uma nova conjuntura, agora a economia era global e única, progressivamente atingindo áreas mais desconhecidas, “uma rede cada vez mais densa de transações econômicas, comunicações e movimentos de bens, dinheiro e pessoas ligando os países desenvolvidos entre si e ao mundo não desenvolvido” (idem, p. 106).

Um desenvolvimento tecnológico desse porte proporcionou aumento demográfico, neste período e a população mundial quase dobrou, fato que se evidencia pelos números, pois, no continente europeu, o aumento foi de 200 milhões de habitantes, em 1800, para 430 milhões em 1900. Já a imigração de miseráveis europeus para a América resultou num aumento demográfico de 30 para 160 milhões entre 1880 e 1900.

⁴⁴ Por outro lado, as novas fontes de energia, eletricidade e petróleo ainda não eram muito significativas, embora, por volta dos anos 1880, a geração de eletricidade em grande escala e o motor a combustão interna estivessem começando a ficar viáveis. Nem mesmo os EUA afirmariam ter mais que cerca de 3 milhões de lâmpadas elétricas em 1890. (HOBSBAWM, 2009, p. 51).

(...) o simples crescimento da população gera não apenas novas condições de vida social, mas também transformações no modo de produção, maior polarização das classes e, conseqüentemente, efeitos históricos. (...) O aumento populacional (...) pode ser um elemento de progresso técnico e mesmo, em determinado momento, transformar-se em entrave ao progresso. (...) o excesso de população inglesa, italiana, alemã, japonesa – excesso relativo, dentro das condições técnicas e sociais dos respectivos países – foi um dos fatores do colonialismo e do imperialismo. Nesses países, o aumento de população se tornou um obstáculo ao desenvolvimento do capitalismo. Ao contrário, em países relativamente desabitados, o aumento de população foi um fator de progresso. Assim aconteceu, por exemplo, nos Estados Unidos. (BASBAUM, 1975, pp. 139-140)

Essa “emigração”, além de beneficiar os negócios imperialistas, também colaborou na diminuição das tensões sociais provocadas pela primeira grande crise do capital nos países centrais, ao deslocar grande contingente do exército de reserva para as colônias ou áreas de influência. Por outro lado, além dos miseráveis que “emigravam”, também existiram os funcionários de Estado, que foram encorajados com o “espírito” do conquistador imperial por meio do discurso de que o europeu seria um representante de uma civilização superior que estaria levando as “luzes” para as “trevas”. Assim, muitos partiram para as diversas colônias e áreas de influência para trabalharem como funcionários do Governo ou como empreendedores numa aventura sem destino certo.

No entanto, ao mesmo tempo em que o mundo estava se tornando demograficamente maior e geograficamente menor e mais global, o mesmo estava se tornando cada vez mais dividido e desigual. No século XIX, a diferença entre os países do Norte, base da revolução econômica, e os demais se ampliou. Na década de 1880, a renda per capita dos países desenvolvidos era o dobro da dos países marginais, já em 1913, essa desigualdade seria mais do que o triplo. Com relação ao Produto Nacional Bruto per capita, a diferença entre os países desenvolvidos e os marginais era mais gritante, pois, em 1830, os centros tinham o dobro da renda per capita, já em 1913 a desigualdade aumentou cerca de sete vezes (HOBBSBAWM, 2009, pp. 33-35).

O mundo estava, portanto, dividido numa parte menor, onde o ‘progresso’ nascera, e outra, muito maior, onde chegara como conquistador estrangeiro, ajudado por minoria de

colaboradores locais. Na primeira, até a massa das pessoas comuns agora acreditava que o progresso era possível e desejável e mesmo que, sob certos aspectos, estava ocorrendo (HOBSBAWM, 2009, p. 58).

E como essa desigualdade entre centro e periferia era explicada pela ciência, ou melhor, pela pseudociência? “Apelava-se à biologia para explicar a desigualdade, em particular aqueles que se sentiam destinados à superioridade” (idem, pp. 59-60). Assim, a ideologia dominante da época dividiu a humanidade segundo o critério racial, ideia que se aproximava à de progresso, cultuado nas celebrações das Exposições Mundiais, em cujos pavilhões eram expostos desde os progressos tecnológicos até as conquistas coloniais com negros e índios expostos em jaulas. Mesmo internamente, nas nações ditas desenvolvidas, a sociedade era dividida entre “os bem sucedidos” da classe dominante e os perdedores, representados pelas massas ignorantes e condenadas à inferioridade, em virtude de supostos defeitos genéticos.

Esse período conhecido como a “Era dos Impérios” também pode ser denominado “Era da escola primária”⁴⁵ (1870 a 1914), em especial no países da Europa. A estatística mostra que o número de professores dedicados ao ensino primário multiplicou-se, como no caso da Suécia, Noruega, Reino Unido, países que triplicaram o investimento em educação primária, já a Finlândia aumentou 13 vezes. Mesmo em regiões predominadas pelo analfabetismo, como os Bálcãs, os investimentos triplicaram. Assim, como instituição do poder Estatal, a educação se uniu aos tribunais e à burocracia para forjar, muitas vezes, a ideologia nacionalista, como, por exemplo, a disseminação da língua nacional oficial (Idem, p. 239).

A educação que oferecia o status social burguês também estava em expansão para atender ao aumento de famílias que haviam obtido capital econômico com os processos da revolução industrial, mas ainda não tinham o status social reconhecido. Assim, apelavam para a compra do capital cultural, que lhes faltava, por meio dos diplomas escolares. Essa expansão no ensino secundário elitista também pode ser retratada pelas classes médias que dependiam, tradicionalmente, da educação para permanecer com o status burguês, entre

⁴⁵ Principais características da “Era da Escola Primária”: 1- aconteceu na maioria dos países europeus; 2- o número de professores multiplicou-se; 3- houve grande aumento de crianças na escola; 4- consolidou-se o sistema escolar estatal nacional; 5- houve necessidade (às vezes forjada) de uma língua nacional para a instrução (HOBSBAWM, 2009, p. 239).

eles destacam-se os filhos dos profissionais liberais bem remunerados e os pais ambiciosos, que “sangravam” o orçamento da família ao depositarem esperanças na educação dos filhos como a base de uma ascensão social. No entanto, mesmo com todo esse processo de expansão escolar, nos centros capitalistas, a porcentagem de jovens entre 10 e 12 anos que estavam matriculados no secundário, em 1910, era de menos de 3% (idem, p. 279).

Essa expansão e abertura dos sistemas educacionais, para as elites, vieram acompanhadas de círculos sociais informais e fechados, cujo objetivo era o de criar redes de relacionamento que operavam por meio de hierarquias. Essas hierarquias pretendiam manter o poder e a tradição de certas famílias assim como suas relações de negócios e favores, servindo de viveiro exclusivo para a nobreza e para os grandes proprietários, mantendo seu status e treinando, deliberadamente, os alunos para serem membros da classe dominante.

Essas sociedades fechadas dentro das instituições escolares se caracterizavam como fraternidades ou máfias. Os produtos dessas organizações formavam redes de relacionamentos que poderiam ser de cunho nacional ou internacional, mas que, ao mesmo tempo, ligava as gerações mais novas às mais velhas permitindo a coesão social a um grupo heterogêneo de recrutas. Essa ligação entre gerações de veteranos e calouros, nos círculos sociais fechados escolares, era garantida e aberta quando se referiam a aspectos sanguíneos; a vida em alojamentos de estudantes e as organizações esportivas (Atléticas) também ajudavam nesses processos dentro das instituições escolares (HOBSEBAWM, 2009, pp. 281-283).

Na chamada “Era dos Impérios” também se verificou a primeira grande crise do capitalismo (entre 1873 e meados de 1890), caracterizada, basicamente, por uma crise de superprodução e de queda contínua nas taxas de lucro dos capitalistas – portanto a preocupação dos empresários e economistas não era a produção, que estava a todo vapor, mas a longa depressão da taxa de lucratividade (Idem, p. 66).

E quais foram os reflexos gerais dessa primeira grande crise do capital? Podemos citar o protecionismo⁴⁶, a concentração econômica (os monopólios), a administração científica (o taylorismo), as inovações tecnológicas, a emergência de massas consumidoras em

⁴⁶ No período 1880-1914, o protecionismo não era geral nem, com exceções ocasionais, proibitivo (...) restringia-se ao comércio de mercadorias e não afetava os movimentos de mão de obra nem as transações financeiras internacionais. (HOBSEBAWM, 2009, pp. 75-76).

decorrência da superprodução e o aumento demográfico, as rebeliões de populações famintas e sem emprego e a convergência entre política e economia, o que contribuiu para desmascarar o mito do liberalismo de Adam Smith.

Segundo a análise leninista (LENIN, 1982), o período histórico sobre o qual nos debruçamos corresponde a uma nova etapa do sistema capitalista, cuja característica principal está baseada na partilha do globo terrestre entre as grandes potências capitalistas em crise, compondo um somatório de colônias formais e informais assim como regiões de influência. As rivalidades entre essas grandes nações imperiais que fizeram eclodir a Primeira Guerra Mundial.

Grosso modo, Lenin define o imperialismo em cinco pontos centrais: 1) a concentração da produção e do capital (monopólios); 2) a fusão do capital bancário e do capital industrial e a criação, em sua base, do capital financeiro; 3) a exportação de capitais sobrepassar, em importância, a exportação de mercadorias; 4) a formação de uniões capitalistas internacionais; 5) a partilha territorial do globo pelas grandes potências capitalistas.

O ponto crucial da situação econômica global foi o fato de que um certo número de economias desenvolvidas sentiu, simultaneamente, a necessidade de novos mercados. A consequência lógica foi a repartição das partes não ocupadas do mundo para solucionar o fenômeno da “superprodução”, uma extensão diplomática do protecionismo que já ocorria (HOBSBAWM, 2009, p. 113).

Os beneficiados com a divisão do globo foram a Grã-Bretanha⁴⁷, a França, a Alemanha, a Itália, a Holanda, a Bélgica, os Estados Unidos e o Japão – nações imperiais que repartiram quase ¼ do globo como colônia ou área de influência. Por outro lado, os antigos Impérios pré-industriais, como Espanha e Portugal, conseguiram manter alguns resquícios coloniais (como Angola e Moçambique – colônias de Portugal e Cuba, Porto Rico e Filipinas – da Espanha) em decorrência da incapacidade de seus rivais modernos acordarem sobre a maneira exata de repartir esses territórios (HOBSBAWM, 2009, pp. 98-99). Portanto, a prática “acordada” de divisão imperialista do globo foi uma tática que objetivou

⁴⁷ Se incluirmos o assim chamado império informal de Estados independentes, que, na verdade, eram economias satélites da Grã-Bretanha, talvez um terço do globo fosse britânico no que tange não apenas à economia, mas também a influência cultural. Portanto, para a economia britânica, preservar o mais possível seu acesso privilegiado ao mundo não-europeu era uma questão de vida ou morte (HOBSBAWM, 2009, p. 124).

preservar o monopólio de mercados para empresas e países por meio da política do cooptação ou do canhão.

2.2 – Contexto histórico nacional.

Eric Hobsbawm (2009) e Paul Singer (1997) nos alertam para a diferença entre o recorte cronológico da “Era dos Impérios” (1875-1914) e a situação histórica dos países periféricos. A cronologia usada para retratar esse período nos centros não é equivalente, de modo mecânico, em todo o globo terrestre.

Quando analisamos os países da América do Sul, observa-se que a organização social não ficou estática. No Brasil, por exemplo, a concepção de “Era dos Impérios” (1875-1914)⁴⁸ se estendeu do final do século XIX até a Grande Depressão de 1929-1933. “Essa diferença de demarcação cronológica” ocorreu porque as regiões subdesenvolvidas eram beneficiadas com a longa duração da expansão dos produtos primários para exportação, graças ao ciclo comercial e à grande especulação, tanto na guerra quanto na paz.

Embora tenha ocorrido a Primeira Guerra Mundial, os produtores das regiões subdesenvolvidas estavam muito distante dos focos de conflito e, muitas vezes, foram mais beneficiados do que prejudicados, pois as guerras desorganizavam o sistema produtivo dos países centrais, o que demandava maior produção nas periferias. No entanto, apesar desses períodos de “ascensão”, estas regiões, sob o domínio central,

(...) se tornariam crescentemente vulneráveis, pois suas fortunas eram, cada vez mais, função do preço do café (que em 1914 já era responsável por 58% do valor das exportações brasileiras e 53% das colombianas), da borracha, do estanho, do cacau, da carne ou da lã. Porém, até a queda vertical dos preços das mercadorias primárias durante a depressão de 1929, essa vulnerabilidade, quando considerada a longo prazo, não parecia ser muito significativa quando comparada à aparentemente ilimitada expansão das exportações e dos créditos. Ao contrário,

⁴⁸ Partindo da origem do capitalismo industrial que se identifica com a Revolução Industrial, iniciada na Inglaterra no último quartel do século XVIII, o capitalismo mundial atravessa sua primeira etapa até mais ou menos 1870. Dessa data em diante, há um segundo período que vai até a Primeira Guerra Mundial quando "de fato" termina o século XIX, e, finalmente, de 1918 "em diante se inicia um terceiro período, que pode ser considerado o contemporâneo do capitalismo mundial" (SINGER 1997, p. 347).

como vimos, antes de 1914 os termos de troca pareciam evoluir a favor dos fornecedores de produtos primários (HOBSBAWM, 2009, p. 111).

Essa vulnerabilidade crescente dos países periféricos em relação aos países centrais era altamente assimétrica. O impacto dos centros sobre as periferias foi dramático e decisivo, mesmo quando essas não estavam efetivamente ocupadas, ao passo que o impacto das periferias sobre os centros seria insignificante e, raramente, uma questão de vida ou morte. “Cerca de 80% do comércio europeu, durante todo o século XIX, tanto importação como exportação, era feito com outros países desenvolvidos, o mesmo é verdade no que tange a investimentos europeus no exterior” (idem, pp. 123-124).

E qual a relação do Brasil nesta partilha entre as nações do mundo? Neste contexto, o Brasil já era uma nação “independente”, no entanto era uma esfera de influência dos países desenvolvidos, e dependente economicamente da Inglaterra. Nossa dependência econômica, principalmente em razão de empréstimos, aumentou 10 vezes em 40 anos, período em que a República esteve sob o comando dos fazendeiros de café.

Porém, quando são analisados os históricos de empréstimos externos, vê-se que a política econômica de dependência financeira remonta ao período imperial brasileiro, quando a classe dominante nacional iniciou uma série de empréstimos dos bancos ingleses. O processo, que se iniciou em 1824, resultou, ao fim do regime monárquico, num “rombo” que girava entorno dos 30 milhões de libras esterlinas, empréstimos garantidos por meio do arrendamento de quase todos os portos brasileiros ao controle britânico.

Durante a Primeira República, a cronologia dos principais empréstimos foi:

(...)1901, 1903, 1906, 1907, 1908 (dois empréstimos), 1909, 1910 (3), 1911 (3), 1913 e finalmente em 1914 quando o governo se vê obrigado a um novo funding, o 2.º, onde os juros e os saldos de vários empréstimos são consolidados numa operação de E 14.502.396 do qual em 1940 ainda estávamos devendo 12.776.140. A guerra não interrompe a série. Em 1916 obtínhamos outro e, a seguir, em 1921 (o primeiro empréstimo norte-americano), 1922, 1926, 1927, o último até 1930. O de 1922 foi destinado à política de valorização do café. Em resumo, de 1893 a 1927 havíamos tomado da Inglaterra, E 103.137.433, aos Estados Unidos, em apenas 6 anos (1921, 1922, 1926 e 1927) US\$ 176.500.000 e à França (1927) Frs. 405.000.000 (BASBAUM, 1975, p. 135).

Do ponto de vista geopolítico, vivíamos sob poderio estadunidense pela decretação da “Doutrina Monroe” a qual proclamava que a América deveria ser somente para os Americanos.⁴⁹

Esta doutrina, expressa pela primeira vez em 1823 e subseqüentemente repetida e elaborada pelos governos dos EUA, manifesta hostilidade a qualquer outra colonização ou intervenção política de potências europeias no hemisfério ocidental. Mais tarde, isto passou a significar que os EUA eram a única potência do mundo com direito de interferir em qualquer ponto do hemisfério. À medida que os EUA foram se tornando mais poderosos, a Doutrina Monroe foi sendo encarada com mais seriedade pelos Estados europeus. (HOBBSAWM, 2009, p. 101)

Essa autodeterminação dos Estados Unidos desembocou futuramente, por volta de 1901, na política do “Big Stick” (Grande Porrete) de Theodore Roosevelt, na qual a diplomacia estadunidense era afirmada da seguinte forma: "Fale manso e carregue um grande porrete; você irá longe" (*"Speak softly and carry a big stick; you will go far"*).

Outro quadro especial neste contexto foram as transformações no mundo do trabalho: massas de imigrantes internos e externos se deslocaram para trabalhar nas fazendas de café do sudeste, fato que se deu em um amplo processo de transição da mão de obra negra escrava para o regime de trabalho livre, com a preferência pela mão de obra branca europeia.

A imigração interna foi caracterizada, como ainda acontece, no deslocamento populacional do norte para o sul, porém, diferente da tradicional imagem que temos dessa emigração de sertanejos em paus-de-arara, no início do século essa massa de miseráveis vinha a pé, margeando o Rio São Francisco. Este tipo de emigração interna também foi forte no período escravocrata, quando as leis que tentavam proibir o tráfico internacional de escravos incentivaram seu comércio interno, o que se refletiu no deslocamento de negros escravos do norte para o sul. Em suma, são 11 as características principais dessa emigração durante a Primeira República:

⁴⁹ Ou melhor, América para os Estadunidenses.

1-Alto preço da renda das terras; 2- baixos salários; 3- desemprego; 4- monocultura; 5- estiagem; 6-sedução dos agenciadores (que vendem os imigrantes aos fazendeiros); 7- venda da terra que ocupavam; 8- período curto de trabalho nas safras (usinas de açúcar); 9- alto preço da terra; 10- pagamento adiantado dos foros; 11- ocupação das terras para a criação do gado. (BASBAUM, 1975, p. 144)

Sobre a imigração externa, como já se disse, temos três fatores fundamentais. Em primeiro lugar, o empobrecimento de massas de trabalhadores rurais, principalmente nas regiões ibéricas da Europa, reflexo da grande concentração de terras e da industrialização do campo, e a consequente expropriação camponesa, fazendo com que muitos se iludissem com o ideário de “fazer a América” e fugissem da miséria europeia ao “emigrar” para a América Latina. O segundo fator foi a proibição do trabalho em regime de escravidão e a grande fuga dos ex-escravos, que se recusavam a desenvolver trabalhos para seus antigos senhores, o que causou grande impacto no sistema produtivo, e o terceiro foram questões de ordem ideológica devido às teorias racistas que colocavam o negro como deformado geneticamente e, portanto, o branqueamento como solução para o progresso.⁵⁰

Nas relações de trabalho, é pertinente mencionar o nome do sociólogo Florestan Fernandes (1978), pois sua abordagem sobre esse tema destaca a visão que a classe dominante tinha dos negros como pessoas/animais socialmente incapazes, deformados moralmente, sem aptidão para a acumulação de capital⁵¹ e indisciplinados para o trabalho livre, o que estimulou a política de imigração europeia para o Brasil. De acordo com Fernandes (1978):

A recusa de certas tarefas e serviços; a inconstância na freqüência ao trabalho; o fascínio por ocupações real ou aparentemente nobilitantes; a tendência a alterar períodos de trabalho regular com fases mais ou menos longas de ócio; a indisciplina agressiva contra o controle direto e a supervisão organizada; a ausência de incentivos para competir individualmente com os colegas e para fazer do trabalho assalariado uma fonte de independência econômica – essas e outras

⁵⁰ "De 1820 a 1920 entraram no Brasil 3.642. 382 imigrantes. Desse total, mais de 1 milhão entrou nos últimos 12 anos, de 1908 a 1920. Italianos, 1.388.881; portugueses 1.055.154; espanhóis, 510.514. (...) Para atrair o braço imigrante criou-se toda uma legislação que jamais chegou a ser posta em prática (Lei de 5-1-1907)" (BASBAUM, 1975-76, pp. 142-43).

⁵¹ Estudos recentes da historiografia desarticulam o argumento da classe dominante da época que dizia que os negros não tinham capacidade em acumular capital. Tais pesquisas revelam que os negros libertos (alforriados) trabalhavam e guardavam seu dinheiro visando comprar a alforria de seus parentes enjaulados.

“deficiências” do negro e do mulato se entrosavam à complexa situação humana com que se defrontavam no regime de trabalho livre. (FERNANDES, 1978, p. 30)

Outro argumento utilizado por Fernandes para demonstrar a fragilidade do negro em relação ao imigrante europeu é com relação às cláusulas de contrato. Para o emprego dos trabalhadores, o fazendeiro tinha o interesse no comprometimento do braçal com as cláusulas de contrato, que expressariam uma série de atividades que o trabalhador desempenharia e sua respectiva remuneração. Para os ex-cativos, esse tipo de burocracia não fazia sentido, pois, no momento de procurar alguma atividade, sua concepção de liberdade falava mais alto, sua avaliação para decidir como, quando e onde trabalhar adquiria caráter moral. Esse era um elemento de instabilidade para os empregadores, que defendiam a política de imigração das famílias europeias como solução em curto prazo (FERNANDES, 1978, p. 29).

O terceiro fator para a imigração europeia foi o racismo. Segundo Andrews (1998, p.96), a questão racial também estava em jogo, e teve importância na definição dos rumos do amplo processo de reorganização do Brasil. A concepção racial da época era legitimada pela ciência que, por meio de argumentos biológicos de cunho altamente ideológico, apontavam o negro com inferior ao branco europeu. O imigrante, segundo tais concepções, não teria fatores de inferioridade, pois era superior racialmente e já estava disciplinado e adaptado à mentalidade do sistema de trabalho livre. Por isso, ele seria o melhor trabalhador para se enquadrar adequadamente no processo produtivo modernizado a partir da segunda metade do século XIX.

Assim, segundo Basbaum (1975):

(...) foi o negro abandonado à sua própria sorte. Se uma parte permaneceu nos campos onde, como novos escravos, continuava amarrada ao eito, outros procuravam as cidades em busca da liberdade primeiro, e de trabalho depois. [p. 179] (...) Mas ao atingir as cidades, nem todos procuravam trabalho, que se lhes havia tornado odioso. Os poucos que tinham alguma profissão faziam biscates, comiam e dormiam onde era possível. Os outros se transformaram em “marginais”, vivendo do roubo ou da caridade pública, embriagando-se, para afinal serem vitimados pela tuberculose (...). Afastados dos melhores empregos (...). Essa discriminação em relação à chance de emprego e salários impediu, em última análise, que o negro se integrasse na

vida política nacional, fazendo com que ele se sentisse um estrangeiro dentro de sua pátria, por longos anos. (BASBAUM, 1975, pp. 179-180)

Outro aspecto que Andrews (1998) leva em conta para analisar o “entusiasmo” dos proprietários paulistas com a imigração europeia estava relacionada à constituição de uma reserva de trabalhadores. A imigração era vantajosa para os empregadores, pois traria um grande número de braços dispostos a trabalhar, provocando inchaço no mercado de mão de obra. Foi assim que os imigrantes e trabalhadores nacionais passaram a concorrer entre si na busca de postos de trabalho, criando um grande “exército de reserva”, favorecendo os fazendeiros que puderam contratar trabalhadores por salários baixos (STOLCKE; HALL, 1983, p. 182).

Esse processo teve o Estado como aliado a partir da década de 1870, por meio da política de imigração que, posteriormente, passou a pagar toda a viagem do imigrante até as fazendas na tentativa de atrair um maior número de trabalhadores. Porém, de acordo com a Constituição de 1891, essa política impediu a entrada de raças supostamente degeneradas. A lei negava a entrada de imigrantes provenientes de regiões asiáticas e africanas, mas, em contrapartida, promoveu a imigração europeia como prioridade para o desenvolvimento nacional (ANDREWS, 1998, pp. 90-91).

Entre os anos de 1884 e 1914, aproximadamente 900.000 imigrantes chegaram a São Paulo, a maioria deles para trabalhar nas fazendas de café constituindo-se como mão de obra barata. A política de imigração permitiu aos fazendeiros paulistas não somente abolirem a escravidão sem muitos incômodos, como também, auxiliado inicialmente pelos altos preços do café, criarem condições para sustentar a expansão da produção cafeeira (STOLCKE; HALL, 1983, p. 107).

O emprego de colonos nas fazendas veio a preencher outra ruptura provocada pela emancipação do trabalho servil, pois “a disposição dos imigrantes para enviar suas mulheres e filhos para o mercado de trabalho conferiu-lhes uma consistente vantagem competitiva sobre os afrobrasileiros” (ANDREWS, 1998, p. 138). O negro liberto não aceitou a ideia de inserir sua família no mercado de trabalho livre, pois desejava retirá-los das pesadas tarefas agrícolas e dos traumas de uma relação recente de escravidão junto aos donos das fazendas.

Esse discurso ideológico pseudocientífico do racismo propagado principalmente nos países desenvolvidos do Norte chegou à América Latina como justificativa do nosso atraso material, político e cultural, ou seja, era resposta para todos os problemas. Assim, políticos e intelectuais orgânicos da classe dominante da América Latina iniciaram um processo de “arianização” de seu povo por meio do patrocínio Estatal, que promoveu uma política de imigração branca europeia na tentativa de corrigir o entrave negro e índio ao desenvolvimento⁵² (HOBSBAWM, p. 59).

Alguns políticos defenderam, na época, a imigração ariana associada à introdução tecnológica das máquinas, aspectos que seriam fundamentais para a “evolução” e o “progresso” de um Brasil “civilizado” aos moldes europeus. O discurso de parte da classe dominante da época mesclou racismo com qualificação do trabalhador, pois, o investimento em máquinas demandaria mão de obra qualificada, capaz de operá-las corretamente. O imigrante europeu seria o trabalhador ideal para o processo de reorganização do trabalho, diferente dos nacionais, rotulados de desqualificados e de incapazes de se adequarem ao novo quadro de produção.

Foi assim que algumas fazendas de café introduziram, por exemplo, máquinas para retirar a polpa externa das cerejas do café depois da secagem, objetivando quebrar a casca dos grãos e separá-los por tipo e tamanho. No entanto, mesmo com propostas de inovação tecnológica, a produção continuou hegemonicamente colonial, pois, “cultivando na enxada ou no arado, os métodos de colheita do café continuavam os mesmos dos tempos da escravidão” (COSTA; SCHWARCZ, 2000, p. 30).

Junto dessa reorganização do sistema produtivo, o Brasil, mais especialmente o Estado de São Paulo, sofreu algumas inovações em sua infraestrutura, como foi o caso das comunicações com as reformas e com a ampliação de estradas; a introdução do trem, o navio a vapor, o telégrafo e o telefone, que possibilitaram o surgimento das primeiras indústrias e agilizaram a urbanização das cidades, o que, conseqüentemente, fez crescer as classes médias e proletárias. Segundo dados de Basbaum (1975-76, p. 105), no ano de 1889, o número de operários era de 54.164 por 85 empresas, já no ano de 1910 o número de operários era de 159.600 por 46 empresas.

⁵² No Brasil, esse processo se deu com casamentos inter-raciais, já na Argentina houve um processo de repovoamento por europeus, principalmente os italianos.

Sobre as comunicações, é conveniente citar o grande desenvolvimento da malha ferroviária paulista. Essa expansão teve como principal promotor a penetração para o Oeste do Estado de São Paulo. Como as terras do Vale do Paraíba estavam esgotadas pela agricultura extensiva e predatória, iniciou-se o movimento de expansão para o Oeste providas de terras *rossas*⁵³ muito férteis, assim, milhares de quilômetros de linhas férreas foram articuladas do Oeste Paulista até o porto de Santos.⁵⁴

A urbanização na transição dos séculos XIX e XX, no Estado de São Paulo, pode ser exemplificada com a criação do edifício monumento Museu do Ipiranga (1885), a Avenida Paulista (1896), a Estação da Luz (1867) e o próprio prédio da Escola Prática de Agricultura “Luiz de Queiroz”, em Piracicaba (1907). Porém, esse processo foi mais “radical” na capital da República, quando foi aberta a Avenida Central (hoje Avenida Rio Branco) no Rio de Janeiro, juntamente com a chegada da luz elétrica em 1906. Foram erguidos os primeiros grandes prédios do Estado como a Escola de Belas Artes (1906-1908), o Teatro Municipal (1905-1909), a Biblioteca Nacional (1905-1910), a Galeria Cruzeiro (1911), o primeiro arranha-céu, o edifício do Jornal do Brasil (1905-1910).

Esta reforma urbanística do centro do Rio de Janeiro tinha a proposta de elevar a cidade aos padrões de desenvolvimento dos países da Europa e de atrair investimentos exteriores. Nesse sentido, no governo do Presidente da República, Rodrigues Alves (1902-1906), iniciou-se a reforma urbana em vista da “modernização” da cidade, o que resultou na destruição de cortiços e na expulsão das famílias pobres para o subúrbio, tendo início do processo de favelização dos morros cariocas. Junto da reforma urbanística, ocorreu o processo de higienização e saneamento das cidades. O exemplo máximo desse processo foi a decretação da vacina obrigatória contra a febre amarela, que resultou na Revolta da Vacina em 1904 (PEREIRA, 2002)⁵⁵.

⁵³ Nome dado às terras avermelhadas e férteis do Oeste Paulista pelos imigrantes italianos.

⁵⁴ Esta característica de ligação férrea do interior aos portos ainda é hegemônica em nosso país, dificultando uma política de transportes férreos que liguem os principais centros regionais e nacionais desafiando as pistas de rodagem entupidas de veículos e caminhões.

⁵⁵ “A lei da vacina obrigatória, por outro lado, embora despertasse desconfiança e revolta popular e desse ensejo a uma tentativa de golpe militar e rebelião nas ruas (...) saiu vencedora: passou a exigir-se atestado de vacina para o exercício de quase todas as atividades” (BASBAUM, 1975-76, p. 125). Além da Revolta da Vacina, a Primeira República foi palco de outras rebeliões populares e militares, entre elas cabe mencionar: Revolta da Armada (1893-1894); Revolta Federalista (1893-1895); Guerra de Canudos (1893-1897); Revolta da Chibata (1910); Guerra do Contestado (1912-1916); Sedição de Juazeiro (1914); Greves Operárias (1917-1919); Revolta dos Dezoito do Forte (1922); Revolta Libertadora (1923) e o Golpe de 1930, que coloca fim a hegemonia dos fazendeiros do café no poder político do país.

Também ocorreu uma reforma política, por meio de um golpe articulado pelos fazendeiros de café do Rio de Janeiro, e, em especial, os do Oeste Paulista, aparelhados no Partido Republicano Paulista (PRP), e por alguns setores da pequena burguesia urbana, sobretudo das profissões liberais, como advogados, médicos, engenheiros e jornalistas. O Golpe foi efetivado pela juventude militar, republicana e cientificista (especialmente positivista), em 15 de Novembro de 1889 (CASTRO, 2000, p. 14), sobre uma população apática e apolítica, que imaginava tratar-se de um desfile militar e não da Proclamação da República.

Junto com o golpe “republicano”, emergiu uma nova Constituição para o país com grandes inovações que atendiam a reivindicações de longa data. Entre as principais destacam-se: 1) Federalismo; 2) Estado laico; 3) Voto universal para maiores de 21 anos, excetuando as mulheres, os analfabetos, os praças de pré, e os religiosos de ordens monásticas; 4) Senado Temporário; 5) Regime presidencial e livre escolha dos ministros pelo Presidente da República; 6) Governo de 3 poderes independentes: o executivo, o legislativo e o judiciário; 7) Habeas corpus; 8) Estado de sítio.

Porém, segundo Ellen Wood (2006), este sistema político supostamente “democrático” e “republicano”, teve como base teórica a concepção de democracia extraída da experiência oligárquica estadunidense. Este sistema foi adequado aos interesses das classes dominantes ao se encaixar perfeitamente à estabilidade político-econômica dos regimes capitalistas. Foi assim que os Estados Unidos redefiniram a concepção clássica de democracia grega e adequaram-na para manter a oligarquia latifundiária no poder por meio de legitimação eleitoral.

O recorte histórico no qual o objeto de estudo está inserido corresponde ao período da República Velha ou Primeira República, período caracterizado pela hegemonia do sistema econômico do “Café-com-Leite”, em que o Estado de Minas Gerais e o Partido Republicano Mineiro (PRM) e o Estado de São Paulo com o Partido Republicano Paulista (PRP) “monopolizaram” o poder federal para atender aos interesses da empresa cafeeira e, em menor número, a pecuária.

No entanto, a hegemonia era paulista, pois, além de o Estado de São Paulo deter a supremacia econômica, a máquina Estatal esteve, quase que completamente, em suas mãos. O período de ascensão dos paulistas na direção política do Estado brasileiro se inicia em

fins do século XIX, pois a partir de 1894, a metade dos Presidentes da Primeira República havia nascido em São Paulo. O Estado também protagonizou três revoltas bélicas de envergadura nacional neste período: a Revolta Paulista de 1924⁵⁶, também conhecida como a Revolta Esquecida, o Golpe de 1930 e o Movimento Constitucionalista de 1932.

Grosso modo, a sistemática do poder político na Primeira República funcionava por meio de uma articulação entre a classe dos fazendeiros de café com outras classes rurais de diversos Estados brasileiros, que governavam o país impondo sua agenda. Diferente de outros países latino-americanos, a classe dominante brasileira não era hegemônica pelo uso da força militar, mas se mantinha no poder graças a uma máquina eleitoral que funcionava atendendo a seus interesses por todo o país. Esse poder obedecia a uma escala hierárquica piramidal, em cujo topo, em ordem decrescente, estava o Presidente da República, logo abaixo o Partido Republicano Paulista e os Partidos Republicanos Estaduais, depois o coronel e a sua família, seus amigos e demais dependentes. Esse sistema constituía, assim, “as famosas oligarquias estaduais, pequenos Estados dentro do Estado, que centralizavam em suas mãos, nos sertões, os três poderes fundamentais da República: legislavam, julgavam e executavam” (BASBAUM, 1975, pp. 189-190).

Também se iniciou, na Primeira República, um tímido desenvolvimento do capitalismo nacional, desenvolvimento que esteve ligado mais a contribuições econômicas e históricas brasileiras do que a um prolongamento do capitalismo imperialista da Europa ou estadunidense.

Este processo foi reflexo da acumulação capitalista dos fazendeiros com a exportação do café e com as fortunas obtidas com comércio de negros africanos por meio do tráfico intercontinental e continental. Os capitais acumulados foram investidos na industrialização e no desenvolvimento do comércio de importados, principalmente pelos portugueses no Rio de Janeiro.

Outro fator foi a vinda de imigrantes empreendedores, que desenvolveram o comércio como mascates ou banqueiros, entre os quais cabe destacar os sírio-libaneses, judeus,

⁵⁶ Revolta Paulista de 1924 foi a segunda revolta tenentista e foi comandada pelo general Isidoro Dias Lopes, a revolta teve a participação de numerosos tenentes, entre os quais Joaquim Távora e Juarez Távora. Deflagrada em 5 de julho de 1924 (aniversário da Revolta dos 18 do Forte de Copacabana, primeira revolta tenentista), a revolta ocupou a cidade por 23 dias, forçando o governador a se retirar. Com sua influência conseguiram fazer com que surgissem motins em outros estados, como o Rio Grande do Sul e o Amazonas exigindo a renúncia do presidente Artur Bernardes. (<http://www.portalsaofrancisco.com.br/alfa/revolta-paulista/revolta-paulista-1.php> - acesso em 1/2/2011)

italianos e espanhóis que instalaram pequenas manufaturas as quais, futuramente, se transformam em grandes indústrias, como os Matarazzo em São Paulo ou os Dedini em Piracicaba (idem, p. 90).

Essa classe de empreendedores capitalistas estrangeiros se diferenciava e, ao mesmo tempo, se assemelha à parte da classe dominante brasileira. Aproximava-se dos fazendeiros, que na transição dos séculos XIX para o XX começaram um processo de abstinência da vida no campo e se mudaram para os centros urbanos, deixando, portanto, suas raízes aristocráticas da grande fazenda para se aburguesar na cidade. No entanto, apesar dessas semelhanças no estilo de vida urbano, esses estrangeiros empreendedores se diferenciavam quanto à visão de mundo quando comparados a essa elite nacional. Segundo Basbaum (1975-76),

A aristocracia rural que havia, em meados do século passado, acumulado certa massa de capitais, não compreendia ainda o valor do dinheiro, que tinha apenas dois destinos certos: parte era empregada na compra de terras e renovação do braço escravo e outra parte era desviada para ostentação e o luxo da educação em Londres e a ilustração em Paris. Era preciso manter, a todo o custo, o ar de nobreza e honrar os títulos de conde e barão que a prodigalidade do Imperador espalhara pelos quatro cantos do país. (BASBAUM, 1975, p. 91)

No entanto, apesar do pequeno desenvolvimento de uma burguesia nacional, ela permaneceu, durante a Primeira República, essencialmente agrícola, subdesenvolvida e dependente do estrangeiro. Porque esta característica foi predominante?

É necessário entender que apesar da modesta “modernização” que o Brasil sofreu, as classes conservadoras ainda eram fortes. A classe ruralista desestimulou o desenvolvimento industrial pela evasão de capitais com a importação de produtos primários e secundários e pela política econômica do câmbio baixo, que, embora favorecesse a classe ruralista com o café exportado, prejudicava as tentativas de formação de indústrias, já que os equipamentos de base ficavam encarecidos pela desvalorização da moeda nacional.

(...) Produzindo para um vasto mercado exterior, o café dispunha de uma larga margem de expansão. Ao contrário, a indústria trabalhava para um reduzido e precário mercado interno, de poder aquisitivo muito limitado. (...) A produção agrícola, isto é, o café, possuía todos os

favores do governo; financiamento, valorização, defesa de preço, câmbio baixo. Na indústria, os heróicos pioneiros não podiam contar senão consigo próprios, e com o pouco capital de que dispunham (...) esses homens do café pressentiam que o desenvolvimento industrial era a sua ruína. A indústria, desenvolvendo-se nas cidades, elevava o nível de vida das respectivas populações, atraía sem cessar novos contingentes das populações agrícolas, despovoando o campo, encarecendo a mão-de-obra agrícola, quebrando aqui e ali os tradicionais elos de sujeição feudal. (BASBAUM, 1975, pp. 109-110)

Nossa estrutura econômica básica ainda continuava baseada nos grandes latifúndios e na permanência de relações paternalistas e coronelísticas advindas de nossa herança colonial escravocrata, o que culminou com uma população “livre”, mas extremamente pobre e, portanto, com baixa capacidade aquisitiva de produtos da indústria nacional (idem, pp. 94-95).

Outra barreira para o desenvolvimento capitalista nacional foi a inexistência de uma indústria de base, transformando qualquer tentativa de instalação fabril em um martírio de dependência tecnológica e material do estrangeiro, potencializado por um câmbio extremamente baixo – subdesenvolvimento que pode ser atribuído à hegemonia da burguesia agrária do café.

O fato de o câmbio ser baixo, para atender aos interesses da classe dominante nacional e internacional no comércio exterior, tem sido uma constante em nossa História, acarretando sérios problemas para a classe trabalhadora, que é diretamente atingida com os preços abusivos de gêneros alimentícios e manufaturados de origem estrangeira ou cotados em dólares. A partir da República esta característica foi potencializada com a política de preservação da taxa de lucratividade dos fazendeiros do café frente às grandes crises internacionais.

Foi prática recorrente salvar as lavouras por meio dos grandes empréstimos junto aos bancos internacionais. A socialização das perdas e a privatização dos lucros foram e continuam sendo atitudes de um Estado que se diz liberal na teoria, mas que, na prática, se torna um interventor constante na salvação dos grandes negócios da burguesia (idem, pp. 121-121).

O capital estrangeiro parasitário das nações imperialistas também teve seu papel em nossa miséria.

Estamos nos referindo àquele capital subsidiário das grandes empresas e trustes estrangeiros americanos, ingleses, franceses, alemães, que aqui vinham, com objetivos colonizadores, instalar indústrias, bancos ou empresas de serviços públicos, como transportes urbanos, luz e energia, meios de comunicação - os telefones e telégrafos, ou mesmo fábricas de bens de consumo, com a finalidade de carrear lucro para seus países de origem e pagar dividendos aos “copeurs de coupons” americanos, franceses e ingleses. (BASBAUM, 1975, p. 96)

Além disso, as indústrias das nações imperialistas que se instalavam no Brasil não eram indústrias de base, mas somente de consumo, o que contribuiu para agravar nossa dependência. Essas empresas remetiam os lucros para pagar dividendos e royalties para os acionistas de Nova Iorque, Paris e Londres. Cerca de 85% dos lucros da atividade comercial não nos pertenciam e não ficam no país”. Portanto, o capital estrangeiro colaborou, ainda mais, para nosso empobrecimento e limitou a expansão de uma burguesia nacional e a modernização de nossas forças produtivas (idem, p. 97).

Tais características não ficaram restritas apenas ao campo econômico, mas passaram também pela ideologia, quando começaram “a circular no acanhado meio intelectual dos meados do século XIX brasileiro [...] as crenças básicas do liberalismo e do cientificismo” num esforço para “civilizar” o Brasil (REIS FILHO apud RIBEIRO, 2003, pp. 64-65). Havia, entre a classe dominante brasileira, um ideário muito forte de civilização, pois essa classe acreditava que deveria se espelhar nos modelos de “civilização” encontrados principalmente na Europa e nos Estados Unidos, países onde se estavam as bases do progresso industrial, científico e tecnológico. Como aponta Marilda Nagami (2004, p. 188), a concepção da época era a de

“Civilizar-se”, ou seja, adotar o padrão europeu como modelo para a sociedade brasileira. Assim, as elites enriquecidas com os negócios do café e a elas associadas revezavam-se no poder e, ao mesmo tempo, envidavam esforços para constituir uma infra-estrutura capaz de enfrentar os desafios de uma nova era, pautada na revolução técnico-científica.

No Brasil, essa imposição do “civilizar” atingiu fortemente sua cultura. Para a classe dominante da época, as tradições e festividades populares eram encaradas como bárbaras e

como um reflexo do atraso brasileiro; os elementos africanos ou indígenas estariam na “contramão desse processo civilizatório”, assim, para o “progresso” nacional era necessário desafricanizar a cultura, e para tanto, empregam-se políticas repressoras que decretaram à ilegalidade o batuque (1905), “tendo desaparecido do carnaval baiano até os idos de 1930” (COSTA; SCHWARCZ, 2000, pp. 91-92).

Otras manifestações populares também foram proibidas, como as rodas de choro nas praças das cidades e a prática da capoeira. Isso aconteceu porque o mundo estava entorpecido pelo canto da *Belle époque*⁵⁷. O centro do mundo era Paris e a visão de mundo promovida pela burguesia francesa era modelo de comportamento cultural para todo globo dito “civilizado”, desde as artes até as ciências.

A civilização trazia também novos modismos. O francesismo, que já era chique nos tempos da monarquia, continua a imperar na República. A influência francesa se faz sentir na literatura, na educação, na moda e nas diversões. Na arquitetura, a voga é *art nouveau* e aulas particulares só de francês; nos anúncios das grandes livrarias destaca-se o nome de Victor Hugo e nos jornais comenta-se muito sobre o caso Dreyfus e acerca do papel de Émile Zola em sua defesa. (COSTA; SCHWARCZ, 2000, pp. 69)

A cultura burguesa passava a ser hegemônica e seu estilo de vida era visto como padrão de felicidade e de comportamento social. O mundo viu, e vivenciou, os esportes, as refeições feitas ao ar livre, o cinema, os famosos banhos de mar, as conversas nos cafés e o início da inserção da mulher em cargos da repartição pública e privada, competindo diretamente com os homens aos postos de trabalho. “A burguesia bem instalada no poder, acreditava haver atingido a mais alta perfeição possível nas sociedades humanas, sonhada pelos homens e desejada por Deus” (BASBAUM, 1975, p. 51).

Na arquitetura, o modelo de Viena era apreciado juntamente às concepções ecléticas pela via medieval, bizantina e mulçumana de Antonio Gaudí, “ligada a um grupo intelectual conhecido como ‘renascimento catalão’”. Na pintura, a marca foi a dos pintores

⁵⁷ "O passado irrecuperável constitui um desafio aos bons historiadores, cientes de que ele não pode ser entendido em termos anacrônicos, mas encerra, também, a enorme tentação de nostalgia. Os menos observadores e mais sentimentais tentaram constantemente retomar os encantos de uma era em que as lembranças das classes altas e média tenderam a ver através de uma névoa dourada: a assim chamada *belle époque*, ou "bela época". Naturalmente, esse enfoque agradou os produtores de espetáculos e da mídia, os figurinistas e outros fornecedores dos consumidores muito ricos" (HOBBSAUM, 2009, p. 24).

impressionistas, que desprezavam a arte acadêmica, entre eles, Picasso, Gauguin, Monet e Cézanne. Fora do grupo anterior, mas ainda dentro das artes, esteve Edvard Munch, que pintou *O grito*, em 1893, tela que se tornou símbolo dessa época e que resume a “ansiedade, a solidão e o apocalipse; faces menos luminosas, mas igualmente representativas da *“belle époque”*” (COSTA; SCHWARCZ, 2000, pp. 23-24).

Nessa mesma época, falecem influentes intelectuais como Friedrich Nietzsche (1844-1900), Karl Marx (1818-1883), Oscar Wilde (1854-1895), Eça de Queiroz (1845-1900), Friedrich Engels (1820-1895) e, posteriormente, Sigmund Freud (1835-1913) e Vladimir Ilitch Lenin (1870-1924).

As mudanças ocorridas na cultura, política, ideologia e, sobretudo, na economia, trouxeram novas demandas para a educação e transformaram as formas de relação pedagógica na escola, ou seja, mudanças materiais culminam em transformações ideológicas, assim como as formulações ideológicas possuem sua base material. Nesse sentido, entende-se o conceito de ideias pedagógicas,

(...) como se referindo às idéias educacionais consideradas, porém, não em si mesmas, mas na forma como se encarnam no movimento real da educação orientando e, mais do que isso, constituindo a própria substância prática educativa, verifica-se que o sistema de ensino, enquanto idéias pedagógicas, implica a sua realização prática, isto é, a sua materialização. (SAVIANI, 2007, p. 166)

Assim, como as mudanças materiais estavam postas por meio da reorganização do trabalho, surgiram instituições escolares produtoras de ideias pedagógicas que atenderam aos interesses das classes dirigentes dos meios de produção.

O processo de criação de instituições coincide com o processo de institucionalização de atividades que antes eram exercidas de forma não institucionalizada, assistemática, informal, espontânea. A instituição corresponde, portanto, a uma atividade de tipo secundário, derivada da atividade primária que se exerce de modo difuso e intencional. (SAVIANI 2007, pp. 5-6)

Nesse sentido, entre 1874 e 1894, a organização escolar foi atingida não só pelas críticas às deficiências constatadas do modelo escravocrata-aristocrático de base colonial,

mas também pela proposição, e até pela decretação, da modernização baseada nos modelos da civilização europeia. Foi assim que

A organização escolar, em tal contexto, é atingida não só pelas críticas às deficiências constatadas como também pela proposição e até decretação de reforma. Um exemplo de proposição de modelo atual a ser imitado está na difusão das idéias a respeito do ensino alemão, visto por intelectuais (...) como causa da vitória nas lutas de unificação do país conseguida em 1870. (...) Em 1879 é decretada a reforma Leônicio de Carvalho (...). Entre as medidas necessárias estavam: a) Liberdade de Ensino; b) O exercício do magistério; c) liberdade de frequência (...); liberdade de credo religioso (...); ensino feminino. (RIBEIRO, 2003, p. 66-67)

No Estado de São Paulo podemos ver esse movimento, claramente, por meio da institucionalização de escolas superiores, secundárias e elementares. Entre tais institucionalizações, ocorridas na transição do século XIX para o XX, esteve a Escola Agrícola Prática “Luiz de Queiroz” que estava localizada no Município de Piracicaba.

2.3 – Contexto histórico municipal.

Dentro do recorte cronológico deste estudo (1881 a 1903), Piracicaba se configurava como centro produtor de cana-de-açúcar. Mesmo com as crises que o país enfrentou devido à concorrência do açúcar produzido pelas Antilhas e pela Europa ou mesmo em virtude da ascensão da monocultura cafeeira, em São Paulo, Piracicaba sempre conviveu com as grandes extensões de terras destinadas à cana, e contava, em 1896, com um complexo de 78 engenhos centrais destinados à produção de um quinto do açúcar de toda a Província. (BILAC, 1999). A força de trabalho que alimentou esse sistema açucareiro foi, por muito tempo, a dos negros escravos – o que fez com que Piracicaba estivesse entre um dos maiores centros de população escrava do país. Dados do ano de 1836 revelam que existiam 3.647 mil escravos matriculados na cidade, que perdia somente para outras regiões açucareiras como Campinas e Itu⁵⁸ (idem, p. 70).

⁵⁸ Durante o último quartel do século XIX e as três primeiras décadas do século XX, a região de Piracicaba concentrou o maior complexo de engenhos centrais responsáveis pela maior produção de artigos derivados de

Além da ideia de diversificação produtiva para a proteção da economia local contra as crises da grande monocultura, um dos principais fatores que incentivaram a indústria canavieira, em Piracicaba, foi o aumento do mercado consumidor interno no pós-Abolição, com os negros livres, tornados consumidores e com o inchaço demográfico das cidades e do campo, principalmente, em virtude da grande massa de imigrantes.

Portanto, Piracicaba produzia cana-de-açúcar para o mercado interno e o café para o mercado externo, porém, a cidade também praticava outras culturas como a do algodão visando ao abastecimento da fábrica de tecidos Santa Francisca, do empresário e político do PRP, Luiz de Queiroz.

Além dessa fábrica, Piracicaba comportava outras: dados de 1918 revelam a presença de grandes indústrias como o Engenho Central, pertencente ao grupo francês *Société de Sucrerie Brésillienne*, com 350 operários, o Engenho Central Monte Alegre pertencente ao Comendador Puglisi, a Casa *Krāhenbühl* de Frederic *Krāhenbühl* e a já citada, Fábrica de Tecidos Santa Francisca que, em 1918, pertencia ao grupo inglês *Boyes Irmãos e Cia*, responsável pelo emprego de 420 operários. A cidade abrigava, ainda, no primeiro decênio do século XX, 26 empresas de pequeno porte (PERECIN, 1989, p. 173).

Na transição dos séculos XIX e XX, pode-se notar uma “nova” cidade transformada por uma ampla reconfiguração do espaço geográfico. Além das fumaças das indústrias, no ano de 1876 foram abertos o Gabinete de Leitura, a Loja Maçônica e foi reeditado o *Jornal de Piracicaba*, e, no ano de 1889, o Banco de Indústria e Comércio abriu duas portas.

O rio Piracicaba começava, então, a ser poluído com resíduos industriais. Em 1881, nas margens do rio, ocorreu a construção do grande complexo agroindustrial do engenho central. Segundo Terci (2007, p. 75), tratou-se de um empreendimento dos monarquistas que reagiram economicamente à crescente intervenção republicana na cidade. Foi assim que o “Barão de Rezende funda o Engenho Central de Piracicaba, apoiando-se na lei imperial, num momento em que a produção cafeeira superava a açucareira no município (300 mil arrobas de café contra 30 mil de açúcar)”.

cana-de-açúcar do Estado, produção que chegou a beirar os 80% do açúcar que chegava ao porto de Santos (TERCI, 1997, p. 69).

Outras inovações “modernizantes” e “civilizatórias” ocorreram na cidade, como a instalação da primeira rede de telefones por intermédio de Luiz de Queiroz, em 1882, o serviço de distribuição de água pelas famílias Frich e Zanota, em 1887, e a construção do Mercado Municipal, em 1888, e da Cadeia pública, em 1895, por intervenção da Prefeitura que empreendia seu projeto de racionalização do espaço urbano.

O empreendedor capitalista Luiz de Queiroz também iniciou, na cidade, graças a uma concessão da Prefeitura, a exploração do potencial enérgico fornecido pelos saltos do rio Piracicaba. No ano de 1883 inaugurou uma usina hidroelétrica transmissora de energia para sua fábrica de tecidos, o que lhe possibilitou a comercialização da eletricidade, seja para o abastecimento de residências ou para a iluminação pública.

Inclui-se nesse conjunto de inovações que a cidade recebeu, na transição dos séculos XIX para o XX, a instalação de instituições escolares. No ano de 1887, foram inauguradas as primeiras escolas estatais, como foi o caso da Escola Complementar e o primeiro Grupo Escolar. Em 1901, foi inaugurada a primeira escola de nível secundário (médio) com a “Escola Prática de Agricultura ‘Luiz de Queiroz’”. Somente em 1913, é que a cidade iniciou as obras de construção da primeira Escola Normal.

Já o ensino privado religioso ficou por conta do “Colégio Piracicabano” construído pelos religiosos missionários da Igreja Metodista sob a liderança da estadunidense Martha Walts; a Igreja Católica, por sua vez, construiu o “Colégio Salesiano Assunção”.⁵⁹ É de se supor que existiu uma disputa ideológica entre essas duas igrejas na formação educacional na cidade, já que “no mesmo mês de fevereiro de 1883, quando se realizam as anunciadas cerimônias de lançamento da pedra fundamental do “Colégio Piracicabano” (metodista), a Igreja Católica lançou a pedra fundamental para a construção do “Colégio Assunção (salesiano)” (TERCI, 2007, p. 75)

A chegada de muitos imigrantes miseráveis em Piracicaba provocou a construção de associações beneficentes de mútuo socorro. Na virada dos séculos, a cidade assistiu à fundação de diversas associações para atender à população imigrante: a italiana, em 1887, a

⁵⁹ Nas três últimas décadas do século XIX, essa simbiose Igreja-Estado começou a incomodar os dois lados da parceria. De um lado, o Vaticano pretendia aumentar o controle sobre o clero brasileiro, de modo a desenvolver uma atividade religiosa sem as limitações existentes. De outro lado, as forças políticas emergentes (liberais e positivistas) pretendiam que o Estado brasileiro fosse sintonizado com os seus contemporâneos, e adotasse uma total neutralidade em matéria de crença religiosa, e, portanto, não sustentasse instituições confessionais. A contradição entre essas novas orientações e as antigas práticas foi um dos fatores que colaborou para o fim do regime monárquico (CUNHA, 2000, p. 21).

portuguesa, em 1897, a espanhola, em 1898, e a sírio-libanesa, em 1902, influenciando na mutação geográfica da cidade.

Entre 1889 e 1901, ocorreu ainda uma grande reforma urbanística com a construção da rede de esgotos empreendida pela Prefeitura visando ao combate de doenças que ameaçavam a cidade como a peste bubônica e a febre amarela. Outra reforma urbanística piracicabana ocorreu em 1907, quando a cidade recebeu um embelezamento, e teve suas praças, seus jardins e parques públicos remodelados para que a cidade caipira ganhasse um ar “civilizado” e “moderno”.

No entanto, as inovações conviviam com várias contradições: as características arcaicas das residências populares que eram abastecidas com água lamacenta e imprópria para o consumo, o esgoto a céu aberto, o fanatismo religioso, a mortalidade infantil entre outras ainda reinavam hegemônicas na virada dos séculos em Piracicaba. “Progresso e tradicionalismo, paternalismo perrepista e escolas pioneiras na vida cultural do país. Tais eram as contradições da pérola paulista” (PERECIN, 1989, p. 40 e 101).

Segundo dados extraídos do jornal *Gazeta de Piracicaba*, de 1912, a cidade era o quinto município paulista em população, 48 mil habitantes, e, proporcionalmente, a segunda cidade paulista em educação, reflexo do investimento de cerca de 1/6 da renda pública em instituições escolares (idem, p. 101). Neste mesmo ano, a cidade abrigou o 6º Congresso Agrícola do Estado de São Paulo.

O grande trunfo do perrepismo (refiro-me ao PRP, Partido Republicano Paulista) local estava na classificação obtida, em 1911, de segunda cidade paulista em escolas, só perdendo para a capital do Estado, à frente de importantes matrizes culturais, Santos, Campinas, Sorocaba. Escolaridade e voto eram entendidos como questões propedêuticas à saúde do regime por parte dos Moraes Barros... (PERECIN, 2004, p. 23)

No entanto, a configuração política de Piracicaba, no contexto histórico estudado, apresentava muitas divergências no seio da classe dominante. Os mandatários da cidade estavam divididos e se confrontavam nos diversos espaços da sociedade, como a igreja e a imprensa. As frações eram desenhadas entre os setores que se alinhavam junto ao empresário Luiz Vicente de Souza Queiroz, republicano defensor do fim, em curto prazo, do regime escravocrata; a Prudente de Moraes Barros, republicano defensor do fim gradual

e seguro da escravidão; a Manuel de Moraes Barros, republicano favorável à manutenção da escravidão. Diferente desses republicanos estavam os homens alinhados ao Partido Liberal, dos Arruda Botelho, e ao Partido Conservador, da família Conceição, os quais lutavam pela manutenção do regime monárquico brasileiro. (PERECIN, 2004, p. 54).

Após a Proclamação da República, em 1889, a configuração política da cidade mudou, e Piracicaba tornou-se um domínio hegemônico do Partido Republicano Paulista, sob comando da família Moraes Barros.

O PRP local era histórico e com raízes na tradição de luta contra a monarquia (...). O Partido assentava as suas bases na aristocracia paulista, detentora de propriedade fundiária, imobiliária e financeira, atraindo o apoio das classes médias emergentes, dos estrangeiros e do próprio operariado que, por sua fraqueza ingênita, necessitava conviver na sua periferia. Congraçando os elementos tradicionais, provenientes dos velhos troncos paulistas, o PRP aprazia-se em receber votos dos demais segmentos de classe e a homenagem que lhe prestavam as colônias estrangeiras. (PERECIN, 1989, p. 107)

No entanto, o embate de classes não estava descartado e o movimento operário piracicabano era um fato na cidade. Greves, reivindicações, comemorações - como o primeiro de maio - e repressão policial faziam parte da vida da classe proletária da cidade. Segundo Costa e Schwarcz (2000), a maior parte desses operários era imigrante, “muitos trazendo na bagagem alguma experiência de trabalho, além das ideias socialistas e principalmente anarquistas”.

Segundo a *Gazeta de Piracicaba* de 23/10/1913, os trabalhadores do Engenho Central de Piracicaba organizaram um movimento grevista reivindicando aumento salarial. A empresa, em represália, não atendeu às reivindicações e aproveitou o pretexto para demitir todos os trabalhadores envolvidos na greve. Na ocasião, a polícia foi chamada para manter a ordem, já que os trabalhadores demitidos estavam próximos da fábrica, o que era um sinal de perigo para os gerentes do Engenho Central (PERECIN, 1989, p. 171).

Na verdade, desde o início é claramente perceptível o sentido que os republicanos imprimiam às ações de ampliar a esfera pública, a saber, a laicização e a secularização do espaço público para a atuação das elites letradas e empreendedoras. Em outras palavras, a concretização dessa

nova concepção de cidade e de participação pública não implicou a democratização da sociedade nem garantiu a cidadania civil ao contingente dos despossuídos. Na verdade, a nova ordem em construção estava fundada na exclusão social dos segmentos desprovidos do poderio econômico pelos diversos expedientes da legislação eleitoral, e, graças à peculiaridade do liberalismo brasileiro, antidemocrático e oligárquico. (TERCI, 2001, pp. 50-51)

Diante desse breve quadro de contradições e inovações, Piracicaba foi escolhida, em 1881, pelo empresário e político Luiz de Queiroz para sediar a construção de uma escola agrícola, tema que será trabalhado no próximo capítulo.

Capítulo 3

Os projetos paulistas para a educação agrícola em Piracicaba (1881 a 1901).

3.1- Luiz Vicente de Souza Queiroz e seu projeto para o ensino agrícola em Piracicaba, 1881 e 1884.

A atual Escola Superior de Agricultura “Luiz de Queiroz” ofertou o ensino secundário até 1925, quando se transformou em curso superior. Já no ano de 1934, deixou de ser uma escola administrada pela Secretaria Paulista de Agricultura e foi transformada em uma das unidades da Universidade de São Paulo. A escola tem, em sua denominação, a reverência a um homem chamado Luiz Vicente de Souza Queiroz (1849-1898), que, segundo a História oficial⁶⁰ foi o único fundador da escola criada em 1901. Essa reverência rendeu a Luiz de Queiroz diversas homenagens, como ter seu nome confundido com a própria instituição, a edificação, em 1964, de um grande mausoléu em frente ao prédio central da escola, onde Queiroz e sua esposa estariam enterrados, a construção de uma grande estátua na praça central da cidade de Piracicaba, entre outros.⁶¹

Membro da classe dominante de sua época, Luiz de Queiroz foi neto do Brigadeiro Luiz Antonio, maior proprietário de terras da Província, e filho de Vicente de Souza Queiroz, o Barão de Limeira, com Francisca de Paula Souza. No ano de 1857, aos oito anos de idade, foi enviado pelos pais para estudar na Europa, acompanhado de seu irmão. Lá permaneceu por 16 anos, período no qual teria estudado agronomia na França e na Suíça.

Em 1873, com 24 anos, retornou ao Brasil, onde herdou de seu pai a fazenda Engenho d’Água, na antiga Vila de Constituição, hoje Piracicaba. No final da década de 1870, trabalhou na construção de seu palacete em estilo parisiense, próximo ao salto do rio

⁶⁰ Kiehl (1975); Romero (2001); Ferraz (1911); ESALQ (2001).

⁶¹ Os supostos restos mortais de Luiz Vicente de Souza Queiroz e de sua mulher, Ermelinda Ottoni de Souza Queiroz, foram transferidos de São Paulo para Piracicaba em 1964. Desde então, encontram-se enterrados em frente ao edifício central da ESALQ/USP, onde foi construído um mausoléu com a inscrição “A Luiz Vicente de Souza Queiroz, o teu monumento é a tua escola”.

Piracicaba, que ele viria a habitar após o matrimônio católico com Ermelinda Ottoni, filha do Senador e Conselheiro do Império, Christiano Ottoni (PERECIN, 2004, p. 112).



Figura 2: Culto ao indivíduo⁶²: em primeiro plano pode-se observar o busto de Luiz de Queiroz envolvido por uma coroa de raios luminosos. Em segundo plano está o prédio central da escola (fotografia noturna). Trata-se de um conjunto de fotografias comemorativas da Proclamação da República sem registro de data. Pelas características do edifício, ao fundo, pode-se afirmar que a foto é anterior à grande reforma do edifício central que aconteceu de 1943 a 1945, quando foi ampliado o piso superior e construído o segundo andar no pavilhão central (M.E). Para maiores informações, ver figura 12 (Anexo III, p. 203).

⁶² O “culto ao indivíduo” ou “culto à personalidade” é uma estratégia política que utiliza da propaganda para a glorificação de feitos e virtudes reais, ou supostas, de personalidades. Esta prática é encontrada em várias formas de Estado, seja em “democracias” ou em “ditaduras”. Segundo Hobsbawm e Ranger (2002), estas políticas das “tradições” são forjadas para criar ambientes nacionalistas que “provariam”, por meio de uma pseudo-história, as origens superiores de certos povos. No atual contexto de hegemonia da pós-modernidade, as características exacerbadas do individualismo e do narcisismo colaboraram para reforçar tais cultos à personalidade.

Luiz de Queiroz e sua família tinham a base de seu poder no controle dos meios de produção – a fazenda, os escravos, os trabalhadores livres e alguns maquinários. Em Piracicaba, também foi empresário, tendo se dedicado à atividade industrial, importando maquinário⁶³ dos Estados Unidos e instalando a Fábrica de Tecidos Santa Francisca (antiga *Boyes*) e uma usina hidrelétrica (hoje Museu da Água), pois a geografia favorável do salto no rio Piracicaba assim permitia. Consequia, com essa usina, a energia necessária para sua fábrica e ainda prestava o serviço de energia pública para parte de Piracicaba, o que lhe rendia bom capital.⁶⁴ Seu nome também é vinculado às primeiras experiências com telefonia (1882) e à arborização da cidade⁶⁵.

Como um membro da classe dominante de sua época, em que a hegemonia econômica culminou no controle do Estado⁶⁶, Queiroz exerceu o cargo de Vereador em Piracicaba pelo Partido Republicano Paulista (PRP)⁶⁷, e, juntamente com seus pares, ditava a política e a economia da cidade. Como exposto anteriormente no Capítulo 2, Queiroz esteve envolvido em vários conflitos no PRP de Piracicaba, principalmente contra o futuro Presidente da República, Prudente de Moraes. Queiroz presidiu a comissão abolicionista da cidade e defendia o fim legal da escravidão em curto prazo, diferentemente do posicionamento de Moraes, que lutava pela abolição gradual a médio prazo com indenização aos proprietários de escravos.

Um dos projetos que Queiroz tentou implantar em Piracicaba foi a construção de uma escola agrícola. Segundo consta na Atas da Câmara Municipal de Piracicaba, de Outubro de 1881⁶⁸, Queiroz realizou a primeira tentativa de instalar uma escola prática destinada a lavradores, nos fundos de sua residência, na região que ficava entre a Rua do Porto e sua

⁶³ "Em 1889, a Gazeta de Piracicaba noticiava que Luiz (...) retornava da Europa trazendo grandes idéias, entre elas a iluminação elétrica da cidade (ruas e casas), e antecipava que o mesmo pretendia tornar-se concessionário desse serviço (...)" [PERECIN, 2004, p. 114]

⁶⁴ Este complexo pode ser visitado atualmente em Piracicaba em uma visita ao Museu da Água e à Rua do Porto próximo à ponte pênsil.

⁶⁵ *Gazeta de Piracicaba*, 05 de Julho de 1887. "Jardim Publico".

⁶⁶ Este esquema não é mecânico, já que contemporaneamente muitos políticos de origem popular exercem o papel de gerentes do capital na administração do Estado.

⁶⁷ Na esfera de seu partido ocorreram atritos, principalmente entre as duas lideranças republicanas de Piracicaba: de um lado Luiz de Queiroz, e de outro, o maçom, Prudente de Moraes, futuro presidente da República (MOLINA, 2006).

⁶⁸ Em 1881 foi instalado o Engenho Central de Piracicaba pelo Barão de Rezende.

fábrica de tecidos, hoje desativada. No entanto, por serem terras da Prefeitura, o pedido do empresário foi negado pela maioria da Câmara Municipal.

Pelo que tudo indica, os primórdios do ensino agrícola no Brasil são muito mais tributários da iniciativa de homens “esclarecidos” do que de ações concertadas do Governo.

As iniciativas eram isoladas e distantes uma da outra, cronológica e geograficamente. O iluminismo, que, nos séculos XVII e XVIII, contagiou as elites europeias e produziu os “déspotas esclarecidos”, teve, no Brasil, discípulos tardios, que acreditavam, com ardor e otimismo, no poder da razão, certos de que o conhecimento da natureza permitiria seu domínio, sendo necessário apenas fundamentar todas as ações em princípios racionais. As primeiras instituições de ensino agrícola, no Brasil, procedem desta crença. (CAPDVEILLE, 1991, p. 21)

Posteriormente à primeira tentativa mal sucedida de erguer uma instituição educacional agrícola no fundo de seu palacete, Queiroz escreveu um livreto, publicado em 1884, intitulado *Pequeno Guia do Plantador de Algodão no Município de Piracicaba* (PERECIN, 2004, pp. 113-14), no qual é possível encontrar uma importante relação entre as propostas educacionais de Queiroz e a econômica local. Entende-se que essa publicação, uma espécie de cartilha, almejava “educar” os lavradores com práticas modernas de produção agrícola, visando a uma articulação racionalizada dos fornecedores locais de algodão e sua fábrica de tecidos⁶⁹ “Santa Francisca” em Piracicaba.

Luiz de Queiroz potencializou a oportunidade que o momento proporcionava. A imigração norte-americana para a cidade vizinha de Santa Bárbara D’Oeste e o desenvolvimento da lavoura algodoeira como atividade principal dos imigrantes criavam expectativas promissoras ao desenvolvimento da indústria têxtil. Assim, em 1878, a Fábrica de Tecidos Santa Francisca, operava com 50 teares, e empregava além da maioria de trabalhadores nacionais, outros de nacionalidade diversa (ingleses, belgas, franceses e italianos), sua produção destinava-se às

⁶⁹ “(...) a Fábrica de Tecidos Arethusina, a Santa Francisca, foi fundada por Luiz de Queiroz. Em 1912, o montante do capital da empresa era de 1.940 contos de réis e 300 operários. Com esse capital, a Arethusina figurou entre os 102 maiores empreendimentos industriais do Brasil, naquele ano, representado 1,1% do total dos empreendimentos e, em termos de pessoal ocupado, figurou entre os 163 maiores empreendimentos industriais, representando 1,6% do total. A contratação de mão de obra para as tarefas rotineiras não oferecia maiores problemas, pois, de seus 300 operários, 191 eram mulheres e 75 menores, “excetuando o dos empregados superiores, o serviço é de empreitada nas principais seções” (TERCI, 2007, p. 82).

idades vizinhas, mas também ao Paraná e Rio de Janeiro. (...) A cultura algodoeira, de fato, não vingou em Piracicaba, porém, a enorme demanda por sacos para embalagem do açúcar permitiu a sobrevivência dessa única indústria têxtil no município. (TERCI, 2007, p. 75)

Avançando no tempo, em 1902, no segundo ano de atividades da Escola Agrícola Prática de Piracicaba, a articulação entre a produção e os experimentos com o algodão, na fazenda-escola e na antiga fábrica de tecidos de Luiz de Queiroz, pode ser observada por meio de documentos que revelam as transações entre as duas instituições (Ofício de 28/04/1902, no livro de correspondências da Escola, sob a guarda do Museu da ESALQ/USP).

3.2 – A *Brazilian Gentleman*: o projeto do “Colégio Agrícola de São Paulo” pela iniciativa privada em Piracicaba, 1891 a 1892.

Luiz de Queiroz, após tentar construir nos fundos de sua residência uma escola de agricultura em terras do Estado e ver seu projeto vetado pela maioria da Câmara Municipal de Piracicaba, passou a presidir, na última década do século XIX, um projeto coletivo de parte da classe dominante paulista que pretendia construir o “Colégio Agrícola de São Paulo”. Tal iniciativa se deu por meio de uma associação denominada “*Brazilian Gentleman*” ou “Senhores Brasileiros”⁷⁰, composta, principalmente, por proprietários agrícolas, remanescentes industriais e políticos.

Foi na condição de “*president and agent of a association of Brazilian Gentleman*” [presidente e agente de uma associação de cavaleiros do Brasil] interessada em fundar “*in the province of São Paulo a agricultural school to be known as the Escola Agrícola de São Paulo*” [na província de São Paulo uma escola de agricultura que será conhecida como Escola Agrícola de São Paulo] que Souza Queiroz contratou em, 14.09.1891, em Nova Iorque, Eugene Davenport, professor de agricultura do *Michigan Agricultural College*, para o cargo de diretor, pelo período de um ano. (PERECIN, 2004, p. 116)

⁷⁰ Segundo o dicionário Longman (2008), a palavra: “Gentleman” significa tanto cavalheiro como senhor.

Segundo consta em fontes primárias⁷¹, essa associação era composta, principalmente, por membros das famílias Queiroz, Souza, Barros e Moraes. A maior parte da família Queiroz era descendente direto do luso-brasileiro Brigadeiro Luiz Antonio de Souza Queiroz, que fora, entre 1746 e 1819, o maior proprietário de terras da Província. O documento oficial de 1892 mostra os nomes dos integrantes da associação *Brazilian Gentleman*: Luiz Vicente de Souza Queiroz e sua esposa, Ermenlinda Ottoni de Souza Queiroz; João Francisco de Paula Souza e sua esposa, Gabriela Barros Paula Souza; Pauline de Souza Queiroz, Baronesa de Limeira; Paulo de Souza Queiroz e sua esposa, Narciza A. de Souza Barros; Dr. Antonio Francisco de Aguiar Barros e sua esposa, Genebra Souza Queiroz Barros; Theobaldo de Souza Barros; Carlos Pires de Barros e sua esposa, Alice Souza Queiroz de Barros; Domingos Corrêa de Moraes e sua esposa, Carolina Queiroz de Barros.

A força da Associação não era limitada à esfera da propriedade privada, pois tinha, também, grande influência nas instituições políticas da recém-formada República. Entre os membros políticos mais influentes da *Brazilian Gentleman* estavam os nomes de João Francisco de Paula Souza, Senador da República pelo Estado de São Paulo, entre 1895 e 1902, e Domingos Corrêa de Moraes, político do Partido Republicano Paulista (PRP) que assumiu, em 1902, a cadeira de Vice-Presidente do Estado de São Paulo.

O projeto de construção do “Colégio Agrícola de São Paulo” por intermédio da associação *Brazilian Gentleman* iniciou-se, efetivamente, no ano de 1891⁷² com a aquisição da Fazenda São João da Montanha. A propriedade era composta por 131 alqueires (317ha) e estava localizada ao redor da cidade de Piracicaba, que, na virada do século XIX, tinha aproximadamente 20 mil habitantes com via férrea para a capital.⁷³ A fazenda era ideal para a construção da escola, pois possuía plantação de cana-de-açúcar, engenhos antigos, regime de águas com o rio Piracicamirim, que cortava a fazenda e fornecia a possibilidade de aproveitamento de seu potencial hidráulico e elétrico (MORIMONT, 1895, p. 35). Em suas

⁷¹ Escritura pública de 06/12/1892. Transferência da fazenda São João da Montanha pertencente a associação *Brazilian Gentleman* ao Estado paulista – 1º Cartório de Notas de São Paulo (M.E).

⁷² Segundo a Carta Federal de 1891, os ensinos superior e secundário foram liberados para serem explorados pela iniciativa privada, sendo que o Estado poderia conferir-lhe subsídios. O governo federal foi estimulador e normatizador de todo o complexo, já os Estados foram liberados para testarem seus modelos no secundário e no superior, principalmente, no ensino técnico (PERECIN, 2004, p. 97).

⁷³ Talvez a cidade de Piracicaba tenha sido escolhida para sediar o projeto de educação agrícola por dois motivos: primeiro pela tentativa de Luiz de Queiroz de implantar o ensino na cidade e, em segundo lugar, por ser a residência do presidente da associação, fator que facilitaria a administração do empreendimento.

terras o café havia sido introduzido tardiamente e não implicou no abandono da antiga lavoura canavieira.

No mesmo ano, Luiz de Queiroz realizou uma viagem ao exterior (EUA e Europa), a fim de contratar um projeto arquitetônico para o colégio e de pesquisar a compra de materiais essenciais para a instalação de sua usina hidrelétrica e da rede de iluminação para a cidade. Conforme indicam algumas fontes primárias de 1891,⁷⁴ durante a viagem pela Europa, Luiz de Queiroz encomendou ao arquiteto Alfred Blandford Hutchings, em Londres, o projeto da planta geral para erguer a escola em Piracicaba.⁷⁵

O arquiteto inglês projetou um edifício-sede para a fazenda-escola e o colégio-internato, com aproximadamente 120 apartamentos individuais, ao que tudo indica alojamentos luxuosos para jovens da classe dominante. Aproveitando sua excursão ao exterior, Queiroz contratou, também em 1891, Eugene Davenport, professor de agricultura do *Michigan Agricultural College* para exercer, por um ano, o cargo de diretor do Colégio que pretendia erguer. Fazia parte das funções do diretor supervisionar a construção do edifício, administrar a fazenda, conceder orientação para os estudos e deveres dos alunos e selecionar professores com base no modelo pedagógico estadunidense.

Entretanto, Luiz de Queiroz teve problemas administrativos com a arrecadação de verbas para a associação *Brazilian Gentleman*, ao mesmo tempo em que “crescia a atividade na fazenda São João da Montanha, chegando a duzentos trabalhadores e dois arquitetos espanhóis, além do diretor norte-americano” (PERECIN, 2004, p. 117). As dificuldades o levaram a buscar auxílio do Governo do Estado de São Paulo na tentativa de salvar o empreendimento educacional privado.

No entanto, a solicitação de auxílio do Estado para a salvação de um projeto da iniciativa privada foi rejeitada, pois nessa época, maio de 1892, estava em debate no legislativo paulista o projeto de criação de uma instituição de ensino agrícola administrada pelo poder público (Lei Jaguaribe) ao contrário da proposta da *Brazilian Gentleman*, que pretendia obter recursos do Estado e administrar a escola de forma privada. O discurso oficial da Câmara dos Deputados, em 1892, justificava a recusa das verbas para a entidade privada, pois não havia garantia de vantagens para o Estado que deveria investir verbas

⁷⁴ *Proposed Agricultural College to be erected at Piracicaba (...) to president and agent of an association of Brazilian gentlemen* (M.E).

⁷⁵ Carta de Alfred Blandford Hutchings a Luiz Vicente de Souza Queiroz – 4 e 30 de maio de 1891 (M.E).

públicas sem que tivesse poder administrativo sobre a futura escola. Outro fator que o Estado alegou para essa recusa de subvenção relacionou-se à falta de organização administrativa do empreendimento educacional *Brazilian Gentleman*, pois faltavam documentos como, por exemplo, o plano pedagógico da futura escola (idem, p. 132), assim,

O Legislativo paulista aprovou a lei nº 26, de 11.05.1892, a qual tinha origem anterior (Iª Legislatura), proveniente de elaborações pela Comissão de Agricultura da Câmara sobre o projeto nº 13.1891, de autoria do dr. Domingos Jaguaribe. Era a lei que criava no Estado de São Paulo uma escola superior de agricultura, uma de engenharia e dez estações experimentais. A iniciativa do College em Piracicaba parecia condenada. (PERECIN, 2004, p. 119)

Com as finanças da Associação no “vermelho”, sem o auxílio oficial e percebendo que o legislativo paulista estava articulando um projeto estatal de ensino agrícola, Queiroz realizou, como coordenador da Associação, uma manobra bem sucedida. Para não perder o capital e o tempo investidos no empreendimento educacional nem a elaboração do projeto ideológico, e visando não sofrer, posteriormente, com uma instituição concorrente e bancada com dinheiro do Estado, Queiroz mobilizou a opinião pública por meio da imprensa e convenceu o Legislativo Paulista a adquirir a fazenda São João da Montanha, restituindo à associação *Brazilian Gentleman* o valor integral das terras e de toda a infraestrutura investida no local. Segundo aponta o decreto nº 130, de 17/12/1892, o trâmite jurídico foi realizado por meio de uma “doação” na qual o Estado fora obrigado a ressarcir integralmente os “doadores”. O ressarcimento, que foi denominado “indenização”, era garantido por um dispositivo jurídico da época chamado “Bill de indenidade”⁷⁶, o qual tornava qualquer doador livre de prejuízo.

O acordo entre a iniciativa privada (*Brazilian Gentleman*) e o Estado de São Paulo previa a obrigação de o Governo construir, na Fazenda “São João da Montanha”, a escola agrícola no prazo máximo de 10 anos, caso contrário a Fazenda voltaria ao poder da Associação.

⁷⁶ Segundo Carvalho e Filho (2005), indenidade é uma expressão vinda do Latim *indemnitas* que significa livre de perda. É tomado, também, em equivalência à indenização.

O Governador Bernardino de Campos aceitou o acordo condicional, ressaltando que não poderia deixar de auxiliar a iniciativa privada em benefício da agricultura, base da riqueza e da prosperidade do Estado. Nesse sentido, concedeu a Luiz Vicente de Queiroz, presidente da associação *Brazilian Gentleman*, um crédito de 50:774\$000, obtido junto à Secretaria de Agricultura, Comércio e Obras Públicas pela aquisição da massa falida⁷⁷ em Piracicaba, sendo que, a *Brazilian Gentleman* adquiriu, em 1891, a mesma propriedade pelo valor de 43:550\$000⁷⁸ (PERECIN, 2004, pp. 120-21).

Na transação de poderes para a construção da escola, houve, em princípio, uma transformação do público alvo da escola. O projeto da *Brazilian Gentleman* era o de construir um estabelecimento de ensino agrícola para jovens provenientes da classe dominante, dos mais altos estratos sociais da camada ruralista paulista, entretanto, após a transação, o panorama mudou e o Estado resolveu instalar, em Piracicaba, uma escola para a formação de braços agrícolas de preferência menores órfãos nomeados por juízes. (Decreto 130, art. 3º – Lei. nº 26). No entanto, como veremos no decorrer do texto, essa perspectiva se transformou novamente e os projetos voltaram a priorizar uma formação para a classe dominante (PERECIN, 2004, p. 121).

Mesmo com a poder estatal sob o comando do projeto educacional agrícola em Piracicaba, é importante alertar o leitor que a principal característica do ensino agrícola no Brasil, até a década de 1910, foi a liderança da iniciativa privada na criação de instituições e cursos para as ciências agrárias. A União somente começou a se envolver, efetivamente, na questão em 20 de outubro de 1910 com o Decreto nº 8.319, “que regulamentou o ensino agrícola, no País, em todos os seus níveis e criou a primeira instituição federal, a Escola

⁷⁷ Este aspecto de “massa falida” pode ser encontrado no primeiro relato da administração estatal na fazenda. Segundo reportou Ernest Lehmann, primeiro administrador do Estado, a situação da fazenda era de lastimável abandono (MORIMONT, 1894).

⁷⁸ À guisa de relacionar o passado com o contemporâneo, é interessante fazer um paralelo da atual conjuntura de crise econômica e observar muitas “continuidades”, onde os lucros são sempre privados, mas as perdas privadas são socializadas. Assim, como aconteceu na História, em que o Estado comprou a massa falida da fazenda São João da Montanha com o dinheiro público estatal para socorrer uma associação privada (*Brazilian Gentleman*), durante o começo da recente crise capitalista de 2008, também podemos notar as mesmas práticas perversas. Foi assim que os Governos socorreram os bancos quebrados em um contexto de falência e persistência do sistema neoliberal. Segundo dados da ONU, durante 2008 os bancos receberam mais ajuda governamental do que os países pobres em 50 anos (http://www.cartamaior.com.br/templates/materiaMostrar.cfm?materia_id=16044&boletim_id=567&componente_id=9679)

Superior de Agronomia e Medicina Veterinária do Rio de Janeiro” (CAPDVILLE, 1991b, p. 159).

Após a falência do empreendimento privado de educação da *Brazilian Gentleman* e seu projeto do “Colégio Agrícola de São Paulo”, o presidente da associação, Luiz de Queiroz, se desfez da maioria de suas posses em Piracicaba e mudou-se para a cidade de São Paulo em 1894.⁷⁹ Passou a acompanhar de longe os desdobramentos de construção da escola agrícola e iniciou seus trabalhos na direção da sociedade agrícola e pastoril e na publicação de artigos na *Revista Agrícola*⁸⁰. Esses artigos traziam o pensamento de Queiroz a público, deixando claro que entendia a educação agrícola como regeneradora da agricultura paulista, a qual estava abalada pela crise econômica mundial que durou de 1873 a meados de 1890, cujos reflexos eram sentidos na cultura agroexportadora brasileira. Queiroz defendia, em seus artigos, o desenvolvimento econômico por meio da pesquisa científica e da educação, visando igualar o Brasil aos impérios da época.⁸¹ Combatia as práticas seculares da agricultura tradicional rotineira e buscou promover a racionalização capitalista mediante instituições como as escolas.

3.3 - “Leon Morimont”: o projeto belga para a educação agrícola na fazenda Estatal paulista “São João da Montanha” em Piracicaba (1893 a 1896).

Neste contexto histórico de transição do século XIX para o XX, observa-se no cenário nacional que o Estado de São Paulo se destacava no investimento de infraestrutura na educação rural, nas pesquisas agronômicas e na extensão desses conhecimentos à comunidade ruralista. Essas afirmações podem ser observadas por meio da criação de três Instituições de grande porte em menos de cinco anos.

⁷⁹ Além do empreendimento educacional, outros negócios de Queiroz faliram em Piracicaba como era fábrica de tecidos e o serviço de transmissão de energia, por isso o empresário mudou-se para São Paulo.

⁸⁰ A *Revista Agrícola* era um órgão da sociedade pastoril e agrícola. Em 1895, ano de sua fundação, era organizada pelos médicos Luiz Pereira Barreto, Carlos Botelho, Domingos Jaguaribe e pelo empresário Luiz Vicente de Souza Queiroz (ROMERO, 1992, p. 13).

⁸¹ “Damos destaque ao caso francês, na suposição de que este pensamento teve especial repercussão na intelectualidade brasileira que tinha na França o seu modelo de cosmopolitismo e seu padrão de civilização. (OLIVEIRA, 1990, p. 188).

A primeira instituição criada foi o Instituto Agrônomo de Campinas (IAC)⁸², em 1887, com seus laboratórios de altos estudos. Posteriormente, foram abertos o curso superior em Engenharia Agrícola, na Escola Politécnica da capital, e o curso secundário em Agricultura Técnica na Escola Agrícola Prática “Luiz de Queiroz” no ano de 1901 – institucionalizações que vieram para atender ao interesse da classe dominante paulista, enriquecida com a agricultura exportadora, especialmente do café, apelidado, à época, de “ouro verde”.

Após os acordos entre a associação privada *Brazilian Gentleman* e o Governo do Estado de São Paulo, a fazenda “São João da Montanha” e o projeto de ensino profissionalizante de Agronomia passaram a ser de responsabilidade do Estado paulista. A administração da fazenda, depois de sua transferência, ficou a cargo do IAC (Instituto Agrônomo de Campinas), que nomeou, em Novembro de 1892, como administrador da fazenda, Ernest Lehmann, agrônomo austríaco que trabalhou em Piracicaba durante treze meses. No entanto, sabendo que a fazenda Estatal ficaria sob a tutela da Secretaria de Agricultura, Comércio e Obras Públicas de São Paulo, os investimentos efetivados pelo IAC, no local, limitaram-se à administração do patrimônio, assim, o trabalho de Lehmann ficou restrito a consertos, reconstruções e pequenos trabalhos.⁸³ Apesar da limitação de verbas, o maior problema para Lehman, teria sido o estado de abandono em que se encontrava a fazenda “São João da Montanha” recém-adquirida na transação feita com a *Brazilian Gentleman*. Segundo reportou o agrônomo austríaco em Piracicaba, a fazenda estava:

[...] em condições tão deploráveis, e depois de tantas vicissitudes, é fácil imaginar com quantas dificuldades de toda espécie eu vinha logo tropeçar para a realização da honrosa missão que o governo me tinha incumbido que era adaptar a Fazenda São João da montanha ao Ensino Profissional Agrícola. (MORIMONT, 1894, p. 8)

Em dezembro de 1893, os trabalhos para a construção da fazenda-escola foram transferidos para a alçada da Secretaria da Agricultura, Comércio e Obras Públicas do

⁸² www.iac.sp.gov.br: Fundado em 1887 pelo Imperador D. Pedro II, recebeu a denominação de Imperial Estação Agrônômica de Campinas e, em 1892, passou para o Governo do Estado de São Paulo.

⁸³ *Gazeta de Piracicaba*, 11 de Junho de 1892.

Estado de São Paulo, sob a gestão do secretário Jorge Tibiriçá Piratininga. Nesse período, Lehmann foi substituído pelo engenheiro agrônomo belga, Leon Alphonse Morimont, que ficou responsável pela direção do estabelecimento. O Estado de São Paulo, na ausência de um projeto nacional de educação técnica agrícola em nível secundário, importou o paradigma estrangeiro demonstrando nossa dependência cultural.

A dependência cultural traduz-se nisto: falta de capacidade criativa e atraso constante e cada vez mais profundo em relação ao centro criador que serve de modelo. Representa, ainda, (...) um idealismo estreito e inoperante ao formar um pessoal sem a instrumentação teórica e adequada à transformação da realidade em benefício de interesses da população como um todo e não de interesses de uma pequena parte dela e de grupos estrangeiros, em detrimento da maioria, (...) os problemas reais agravavam-se e, no dia-a-dia escolar, profissionais e alunos "solucionavam como podiam", isto é, improvisadamente (RIBEIRO, 2003, p. 81).

Assim, o Estado paulista dependente, econômica e culturalmente, contratou o engenheiro belga Leon Morimont pelo ordenado de 700\$000 mensais. Sua função seria a de trabalhar como administrador do poder estatal na recuperação física do patrimônio da fazenda “São João da Montanha” e a sua adequação ao ensino agrícola profissional por meio de um projeto pedagógico.

Morimont nasceu na Bélgica, em Arbre (Namur) no ano de 1850. Diplomado na escola de Gembloux, em 1876, sua experiência profissional anterior aos trabalhos na “São João da Montanha” era rica: especialista na gestão de grandes fazendas, trabalhou três anos na administração de estabelecimentos na França, Espanha (La Constança e Andaluzia), Sicília, em Portugal, no Senegal e no Brasil, onde atuou na cidade de Piracicaba, de dezembro de 1893 a novembro de 1896 (PERECIN, 2004, p. 135).

Autor de vários artigos publicados na imprensa brasileira, especialmente n’*O Estado de São Paulo*, na *Revista Agrícola*” e na *Gazeta de Piracicaba*, Morimont tinha grande reputação entre a classe dominante, pois

(...) consolidava a proposta inovadora do conhecimento científico instrumentado pela escola técnica (...). Aprofundava-se ao enunciar soluções agronômicas para a crise da agricultura brasileira, mediante o conhecimento do solo, da sua correção, da recuperação ou estimulação da

fertilidade por manipulação de agentes organominerais; pela aplicação da força mecânica no rendimento do trabalho, onde faltava mão-de-obra; pelo estímulo das indústrias rurais; pela irrigação, drenagem e agrimensura. (PERECIN, 2004, p. 137)

Para uma melhor visualização da fazenda que Leon Morimont encontrou, após sua contratação em dezembro de 1893, analisaremos o relatório que ele escreveu, destinado à Secretaria dos Negócios da Agricultura do Estado de São Paulo sob a presidência de Jorge Tibiriçá. Trata-se de um documento rico em informações sobre o projeto que o engenheiro agrônomo belga tinha para a educação agrícola na futura escola estadual paulista, em Piracicaba, como por exemplo, sua concepção ideológica, seus funcionários, o público alvo para a escola, a contribuição da elite regional, o programa pedagógico, as construções previstas, o conceito arquitetônico, etc. Também é possível por meio dessa fonte primária, encontrar a dialética no processo de construção da escola, como as greves de funcionários e as barreiras seletivas no projeto para o ingresso da classe dominada, por isso, essa fonte é de suma importância para a compreensão do projeto belga para a construção da escola agrícola na fazenda estadual “São João da Montanha”.

O engenheiro agrônomo Morimont, ao chegar a Piracicaba, deparou-se com uma fazenda em péssimo estado de conservação, segundo relatou:

(...) triste era o estado que achei a fazenda de S. João da Montanha! Salvo 2 alicerces e 4 casas de colonos não acabadas, só havia edifícios em ruína, apenas 3 famílias de trabalhadores, poucos animais de trabalho ou outros, escassas culturas sem um pé de café nem de cana, pastos sem roçar, armazéns vazios, material de lavoura quase nulo ou estragado, escritório sem vestígios de contabilidade, etc. (MORIMONT, 1895, p. 7)

Nesse mesmo relatório, Morimont lamentou o estado da fazenda, em 1892, quando seu antecessor, Ernest Lehmann, trabalhou num cenário deplorável, pois a fazenda-escola não tinha plantações e nem armazéns, apenas pontes caídas, casas em ruínas e animais para manutenção.

Quanto à ideologia que subjazia ao projeto belga de ensino Estatal em agricultura prática, para Piracicaba, conforme reportou Morimont, era necessário e urgente o desenvolvimento da educação em agricultura científica e prática para o progresso do Estado

de São Paulo. Para legitimar seu discurso, utilizou exemplos históricos e contemporâneos, especialmente as experiências francesas com a educação agrícola, fator decisivo para o aumento considerável nas forças produtivas e para a acumulação de capital da França, como se pode observar no relatório da construção da escola, na “Fazenda Estadual São João da Montanha”, em Piracicaba. Segundo o diretor:

(...) é interessante observar que a criação daquela vasta rede de Escolas, bem prompto produziu resultados assombrosos: 20 annos depois, o espirito scientifico tinha chegado ás fazendas de todos os recantos do paiz, e a producção agricola, cereaes e gado, apresentava augmento fabuloso de um billião de francos por anno. (MORIMONT, 1895, p.9)

Em seus artigos e relatórios publicados, Leon Morimont também defendeu o desenvolvimento urgente da agricultura científica no Estado de São Paulo, que deveria se inspirar para além dos modelos franceses, agregando, também, as experiências advindas do sistema educacional estadunidense (idem). No trecho da *Gazeta de Piracicaba* podemos observar um “esboço” de suas propostas:

Devidos, em grande parte, ás engenhosas applicações da Mecânica e da Química, estes progressos foram, como é sabido, poderosamente propagados pelas escolas industriais e as escolas agrônômicas. Pode-se dizer até, como aforismo de Economia Política, que os países mais adiantados hoje, são precisamente os que sustentam as mais afamadas escolas profissionais. (MORIMONT, *Gazeta de Piracicaba*, 21/08/1893)

Porém, a questão do progresso também tinha um fundo político, pois educar para o progresso traduziu-se em educar para o comando, ou seja, as instituições escolares tiveram a função de formar politicamente as “elites condutoras”, que reforçaram sua permanência no poder como classe dominante no comando da máquina estatal e em sua hegemonia no “monopólio dos instrumentos de elaboração e expressão de idéias e valores” (XAVIER, 1990, p. 146), como é a escola, a igreja, a família, a imprensa, enfim, o conjunto das relações sociais.

Outra hipótese que o relatório de Morimont evidencia é a influência do Liberalismo de Adam Smith na concepção ideológica de seu projeto para a construção da escola agrícola.

Como se pode observar, ao defender a construção de um complexo zootécnico⁸⁴, na fazenda-escola em Piracicaba, Morimont citou a obra *A riqueza das Nações*, demonstrando a grande lucratividade que o investimento na ciência da produção de animais economicamente úteis poderia gerar para futuras receitas de seus produtores, como, por exemplo, o aperfeiçoamento genético dos cavalos e das vacas leiteiras.

(...) sob o ponto de vista da riqueza das nações (que é a summa das riquezas particulares): si, pela imaginação, supomos por um instante que, no Estado de São Paulo, o seu milhão de cavallos, muares e vacas leiteiras, gerando antigas raças degeneradas, e valendo, por exemplo, duzentos mil réis por cabeça, sejam magicamente substituídos por animaes aperfeiçoados que valem um conto de réis: o capital alcançará, no primeiro caso, duzentos mil contos; e, no segundo, um milhão de contos! (MORIMONT, 1895, p. 21)

Em suma, sob a influência do Liberalismo e entusiasmado pelas experiências francesas e estadunidenses na acumulação de capital, Morimont propôs ao Estado de São Paulo um projeto de Escola Prática de Agricultura que promovesse o “espírito científico”, fator decisivo para aumentar a produção nas fazendas e indústrias. No entanto, não se pode deixar de notar a contradição existente no fato de defender o liberalismo e ser um funcionário do Estado.⁸⁵

A modernização da agricultura era outro aspecto ideológico que estava na ordem do dia. As críticas modernizantes ganhavam espaço no fim do XIX: conhecimento científico X métodos arcaicos; modernização X rotina da lavoura; métodos atrasados X agricultura racional; importação de alimentos X diversificação agrícola; importação de manufaturas X produção nacional. Necessidades econômicas eram repassadas sob o viés do patriotismo, atribuindo-se à ciência a carga ideológica ruralista (MENDONÇA, 1997) que se observa na mensagem de Cesário Motta Jr., dirigida ao Senador Manuel de Moraes Barros, publicado em 8 de abril de 1896 no jornal *O Estado de S. Paulo*: “(...) A fundação dessa Escola corresponde a uma necessidade econômica e a um fim, amplamente patriótico”.

⁸⁴ Ciência que objetiva o aumento da produtividade e da rentabilidade na criação de animais economicamente úteis, e engloba a pecuária, a piscicultura, a avicultura etc. – Dicionário Houaiss (<http://houaiss.uol.com.br>)

⁸⁵ A ideologia do liberalismo prega uma sociedade regida por um Estado mínimo, combatendo a intervenção estatal em quase todos os domínios, exceto a defesa da propriedade privada.

3.4 – Funcionários, “colaboradores” e público alvo: a dialética na construção da Escola Agrícola na gestão Morimont.

Leon Morimont publicou, em seu relatório, no ano de 1895, que estava habilitado ao serviço para o qual fora contratado, pois já tinha “especialidade de trabalhos pelas culturas ou estabelecimentos modelo”, que organizou no sul da Europa e na África equatorial (MORIMONT, 1895, p. 32). No entanto, ele não era o único estrangeiro contratado pelo Governo de São Paulo para a construção da escola agrícola de Piracicaba – também trabalharam para o Estado outros especialistas belgas, provavelmente sob a indicação do próprio Morimont. Assim, vieram para o Brasil o secretário A. Ledent, encarregado da administração burocrática da fazenda, o desenhista Fr. Hennzler, encarregado de elaborar as plantas da escola e o horticultor Ars. Puttemans, responsável pelos trabalhos de arquitetura paisagista do campus a ser traçado (PERECIN, 2004, p. 145).

Morimont, visando adequar a fazenda Estatal aos quadros do ensino agrônômico, trabalhou no sentido de transformar o local em modelo de gerenciamento agrícola (fazenda-modelo) para abrigar a futura escola formadora de profissionais agrônomos, começando a contratação de trabalhadores para iniciar a construção da escola. Em 1895, haviam sido contratados 81 trabalhadores,

O Pessoal, que constava, apenas de 3 famílias a 7 de Dezembro de 1893, aumentou agora até 19 famílias composta de 66 pessoas entre as quais 25 trabalhando; além destes trabalhadores, há outros 15 que, por falta absoluta de casas, não têm pode (sic) trazer a família. O total da colônia é, pois, de 81 pessoas com 40 trabalhadores. Repartidos por classe de trabalho há: 30 trabalhadores de campo, 1 feitor-guarda; 1 apontador, fiel de armazém, 1 jardineiro, 3 tijoleiros, 2 pedreiros, 2 carpinteiros. (MORIMONT, 1895, p. 13)

Deste total de 81 pessoas, o relatório indicava que 53 eram do sexo masculino e 28 feminino. Maiores de 14 anos eram 59 pessoas, sendo que os menores eram 22. Com relação à nacionalidade, 28 eram brasileiros, e desses 24 eram negros, 53 eram imigrantes, assim divididos: 26 italianos, 19 portugueses, 8 escandinavos e outros.

Outra fonte primária de extrema importância para a compreensão do período em que o belga Morimont administrou o projeto da escola-fazenda do Estado é o livro de

correspondências da fazenda que está sob a guarda do Museu da ESALQ/USP. Entre esses documentos estão vários escritos do diretor ao longo dos anos de 1894 a 1896.

São cartas históricas que revelam como era a rotina de trabalhos na fazenda-escola. Na carta de 14 de fevereiro de 1895, por exemplo, o diretor Morimont respondeu a um engenheiro que prestava serviços na construção da escola. O engenheiro Armando Ledent reclamava das atitudes da direção do empreendimento educacional, pois, “não se conformava com as indicações verbais do diretor sobre as horas de trabalho”, e solicitava um regulamento escrito para a organização de tarefas, como acontecia na “Estação Agrônômica de Campinas”, por fim, conforme indica a carta, a solicitação foi analisada e atendida.⁸⁶

A rotina dos trabalhadores braçais era de 12 horas diárias, com o intervalo de uma hora para o almoço. Mensalmente, os salários eram pagos “a seco”, ou seja, sem refeições. Conforme o relatório de 1895,

[...] como consta das folhas de pagamento, regulam para os trabalhadores do campo, de 2\$800 a 3\$800 os bons aradores e carroceiros, e para os rapazes, de 800 a 1\$800. Os pedreiros e carpinteiros ganhavam de 4 até 8\$000, e os tijoleiros atualmente 22\$000 por milheiro de tijolos. (MORIMONT, 1895, p.14)

Trabalhadores colonos recebiam a casa, localizada nas mesmas dependências da antiga Senzala da fazenda, agora adaptadas para o novo contexto de trabalho livre e transformadas em 11 residências para colonos sob vigilância do poder patronal de Morimont. A fazenda estatal também dispunha de uma pequena quantidade de terra para seu próprio plantio e pasto para os animais, um recurso muito usado pelos fazendeiros no intuito de reduzir os custos do trabalho, cujo argumento era o de que as famílias de imigrantes mostravam-se menos propensas a abandonar as fazendas quando presas a “sua terra” (idem, p. 11).

No entanto, apesar da disciplina rígida exigida pelos fazendeiros, a família de colonos sob experiência das lutas camponesas e proletárias da Europa, não era submissa, e algumas vezes se rebelou. Conforme Leon Morimont, em cartas escritas entre os dias 14 e 15 de março de 1894, a situação era tensa na Fazenda-estatal em Piracicaba. O diretor escreveu

⁸⁶ Correspondência - Léon Alphonse Morimont. Destinatário: “Ao cidadão Engenheiro Armando Ledent”, pg. 241, 14 de Fevereiro de 1895. (M.E)

para a Secretaria da Agricultura, sob a gestão de Jorge Tibiriçá Piratininga, e para o coletor da cidade de Piracicaba, Torquato Leitão, solicitando, urgentemente, a liberação de verbas para o pagamento dos funcionários, que protestavam por que não receberam o pagamento do mês anterior, e ameaçavam abandonar o trabalho e instaurar uma greve na fazenda. Na correspondência do dia 14 de março de 1894, a Torquato Leitão, Morimont escreveu:

Acabando o pessoal de intimar-se que si amanhã 15 não receber sua paga do mês passado abandonara o trabalho, tomo a liberdade de molestar a V. S.^S. perguntando-lhe se ainda não chegou a ordem de pôr a minha disposição os cinco contos de réis anunciados, para caso negativo telegrafar e ao S. chefe d'esta repartição e S. Secretario de Agricultura. Agradeço já o favor da sua resposta, fico de V.S.^a. (CORRESPONDÊNCIA, 1894, p. 24)

Já na correspondência do dia 15 de março, o diretor, desesperado, esperava a chegada da verba: “Cinco contos sempre esperados, Pessoal ameaça greve amanhã, Suplico providências urgentes” (CORRESPONDÊNCIA, 1894 p. 25).

É certo que os fazendeiros tinham poder disciplinador sobre seus trabalhadores, porém, como as fontes bem o mostram, os trabalhadores também se rebelavam contra a “submissão” almejada pelos empregadores, ameaçando abandonar os trabalhos caso o salário atrasado não fosse ajustado. Segundo Stolcke e Hall (1894, p. 115), no geral, as greves nas fazendas paulistas eram realizadas visando ao aumento de salários, ou em protesto a medidas que prejudicavam os trabalhadores, como o não-pagamento de salários, tentativas de redução salarial, medidas disciplinares, multas arbitrárias e restrições ao plantio de alimentos para subsistência.

No livro de correspondências da fazenda “São João da Montanha”, o diretor Leon Morimont apontou as dificuldades de sua administração. Para o belga, um dos principais problemas estava relacionado à força de trabalho. Ele queixava-se da falta de mão de obra qualificada para serviços técnicos de carpintaria, ferraria, jardinagem, arboricultura e de pedreiro, para ao trabalho na construção da escola agrícola. Também reclamou de problemas disciplinares que dificultavam o prosseguimento do empreendimento educacional. Os problemas reportados por ele eram decorrentes de furtos, discórdias, indisciplina dos trabalhadores nacionais (24 negros e 4 brancos). Como solução desses

problemas, o diretor defendeu a introdução de mais trabalhadores imigrantes frente aos brasileiros e a contratação de profissionais capacitados.

Na correspondência de 17 de julho de 1894, as queixas de indisciplina de trabalhadores nacionais estão registradas. Morimont denuncia para o promotor público da comarca de Piracicaba o crime de um trabalhador negro da fazenda: “o preto Veríssimo da Costa, que trabalha na fazenda, foi apanhado no dia 13 de julho furtando um saco de feijão no armazém da casa da administração”⁸⁷. O ato criminoso, segundo a correspondência, foi cometido na hora do almoço, quando todos estavam recolhidos em suas casas para almoçar. Porém, não era um caso isolado. Segundo Morimont, a fazenda sofria furtos constantes. Na mesma carta ele denunciou para a autoridade que,

Como já de tempos atrás vem repetindo-se esses furtos, tanto de feijão, como milho, como capim, ferramentas, galinhas, porquinhos, te fazemos esta denúncia para ver se dão exemplo, se consegue por terminar com ditos furtos contínuos de que tem sido alvo este professor do Estado. O valor do saco de feijão era aproximadamente de Rs: 10\$000. (CORRESPONDÊNCIA, 1895, p. 70)

Morimont solicitou a intervenção e a repressão policial “para ver se dão exemplo, se consegue por terminar com ditos furtos contínuos” (idem.), e deu o paradeiro do criminoso, que saiu da fazenda para procurar trabalho em outro estabelecimento, provavelmente no Engenho Central de Monte Alegre. Essa correspondência explicita que o diretor belga desejava uma solução truculenta para deter os problemas de indisciplina dos trabalhadores da fazenda ao solicitar repressão policial exemplar para evitar outros furtos de feijão.

Outra queixa do diretor, em relação aos trabalhadores nacionais, é observada em sua correspondência de 12 de janeiro de 1895. No cotidiano da fazenda, Morimont deparou-se com diversos problemas, como greves, furtos, indisciplina e até, como evidencia essa carta, problemas pessoais de seus trabalhadores. Na carta, Morimont escreveu para o fazendeiro vizinho agradecendo um presente, no caso um pote de requeijão, e contou sobre o comportamento de seus ex-trabalhadores, que haviam sido transferidos para a propriedade

⁸⁷ Correspondência - Morimont, L. A. Destinatário: “Ao cidadão Sñr. Crerubim Ferraz de Arruda”, pg. 70, 17 de julho de 1894. (M.E)

vizinha. Ele narrou a mediação que fez do conflito entre o casal de trabalhadores no tempo em que serviram na “São João da Montanha”. Como Morimont afirma:

Vejo por sua grata de hoje que o amigo tem bastante que fazer para por a harmonia e moralidade n'esses matrimônios dos pretos. Chamei a minha presença no escritório o Benedicto, a mulher e o Cezario, e administrei severamente a estes dois, representando a mulher os direitos do marido a leva-a com o filhinho até com soldados. A mulher, porém, desatou a dizer que não ia nem a tiro, e que antes, matava-se a si mesma e ao marido. Então este, já um pouco impressionado, desistiu d'ella, mas saiu para levar o filhinho a pesar da resistência da mãe. (CORRESPONDÊNCIA, 1895, p. 229)

Soa racista sua recomendação sobre os trabalhadores negros ao afirmar que o vizinho teria ser persistente se quisesse a harmonia e a moralidade no matrimônio dos trabalhadores negros. Talvez Morimont, sob a óptica de um engenheiro europeu, não entendesse muito as especificidades da cultura popular brasileira.

Além da queixa quanto à indisciplina dos trabalhadores nacionais, como o caso do roubo na fazenda e o matrimônio conturbado dos negros, o diretor Morimont escreveu, em 22 abril de 1896, a Karl Valais, na cidade de São Paulo, solicitando que avisasse “quando chegam imigrantes”⁸⁸ da região dos Alpes Provence (região da França), uma evidência de sua preferência por imigrantes europeus.

Apesar da necessidade de se contratar mão de obra imigrante para a fazenda “São João da Montanha”, supostamente mais qualificada para o trabalho, Leon Morimont recorreu, diversas vezes, ao trabalho dos negros. Como indica a correspondência do dia 15 de outubro de 1896, existia, na fazenda, uma equipe de aradores negros, mais aptos no manuseio das máquinas do que os imigrantes, contradizendo o discurso de superioridade racial da mão de obra europeia.

Além da já mencionada associação de políticos e agroindustriais “*Brazilian Gentleman*”, encontramos no relatório do diretor Morimont, evidências do empenho e interesse da classe de proprietários agrícolas da região de Piracicaba e de Campinas para a construção da escola agrônômica. Conforme Morimont retratou em seu relatório de 1895, a construção da escola teve a colaboração de fazendeiros como o:

⁸⁸ Correspondência. Morimont, L. A. Destinatário: Karl Valais, p. 239, 22 de abril de 1896. (M.E)

Illustre Dr. Paulo de Moraes e os seus distinctos sócios, adeantados proprietários da fazenda de Santa Rosa, offerecendo-nos vastos cafezaes para futuras experiencias na immediação da Escola mesma. Agradeço tambem ao (...) respeitavel Senador federal Dr. Gil Diniz Goulart, o ter posto graciosamente á disposição da Escola aratorios, animaes de trabalho e dinheiro, quando a principio tudo escasseava na Fazenda (...) Sr. Albino José Barbosa de Oliveira que enviou para nossos campos de experiencia importantes colleções de sementes e plantas agrícolas diversas; e do antigo promotor da Estação Agronômica de Campinas, Exmo. Sr. Barão Geraldo de Rezende, que acaba de mimosear o projectado Posto Zootechnico da Escola Pratica com um valioso casal zebu. (MORIMONT, 1895, p. 32)

Porém, mesmo atendendo aos mesmos interesses da classe dominante, pode-se notar diferenças entre o projeto de ensino da iniciativa privada “*Brazilian Gentleman*”, presidido por Luiz de Queiroz, se comparado ao projeto de ensino do Estado de São Paulo, dirigido por Leon Morimont. Ao analisar as propostas e o projeto da escola, encontramos evidências que levam à nossa hipótese de que o de Luiz de Queiroz teria um caráter “aristocrático”, no que diz respeito ao tipo de construção, de aluno e de ensino que seria empregado no estabelecimento.

O edifício que abrigaria a escola seria luxuoso, pois estava prevista a construção de um colégio interno com apartamentos e banheiros individuais. Bem diferente era o projeto elaborado pela gestão Morimont, que seria mais “econômico”, tendo em vista que os alojamentos do internato seriam coletivos. Além disso, a escola desenvolveria um ensino prático⁸⁹, cujo público alvo seriam desde os membros da classe dominante até os jovens carentes indicados por instituições de desamparados com escolaridade mínima primária, que ganhariam bolsas de estudos, sendo isentados da taxa anual cobrada, regularmente, dos outros matriculados. Lembremos, contudo, que a maior parte da classe trabalhadora era analfabeta, nesse contexto histórico, o que torna a postura assistencialista da futura instituição algo questionável.

⁸⁹ Os estatutos das quatro tradicionais escolas de agricultura davam toda a ênfase ao aspecto prático de ensino (1887 – UFBA; 1891 – UFPEL; 1901 – ESALQ; 1908 – ESAL).

Mesmo se tratando de uma instituição pública de ensino, o plano “Morimont”, para a construção da Escola Estatal de Agricultura, em Piracicaba, determinava o pagamento por parte dos alunos de uma taxa anual de 450\$000 e a cobrança de matrícula no valor de 50\$000. Os requisitos básicos desejados dos futuros agrônomos eram a idade mínima de 15 anos e a escolaridade mínima era o curso primário ou o de primeiras letras. Havia, ainda, o exame admissional e o pagamento de pensão razoável, menos para os bolsistas escolhidos por meio de exames e da indicação de instituições de desamparados (MORIMONT, 1895, p. 31).

3.5 - Programa Pedagógico e Formação na óptica do belga Morimont.

“O que interessa, pois ao lavrador, não é a teoria científica, mas, sim, o fato, o resultado prático da operação prática.”

(Morimont, *O Estado de S. Paulo*, 13/06/1893)

A proposta pedagógica que Leon Morimont, a serviço do Estado, elaborou era a de um curso prático de ciências agrônômicas, em que o plano arquitetônico da escola estava articulado com a ideologia presente em sua concepção pedagógica teórico-prática. O engenheiro tinha a pretensão de transferir para o Brasil a experiência europeia agrônômica, pois lá existiam academias especializadas em pesquisas e escolas práticas destinadas ao manejo em campo.

Seguindo os princípios da agronomia belga, Morimont também expôs suas ideias na *Revista Agrícola* de 1895 onde afirmava que o agrônomo, formado na escola em construção, deveria ser um agente da propagação dos conhecimentos prático-científicos por meio de recursos educacionais para os proprietários agrícolas e seus trabalhadores braçais, que, dessa forma, colaborariam para aumentar a hegemonia ruralista exportadora, que era composta por homens conservadores, os quais buscavam grande produção e lucros utilizando métodos práticos. “Prosperidade, progresso agrícola e industrial, boas escolas profissionais: tudo isso forma uma trilogia inseparável” (MORIMONT, 1895 apud ROMERO, 1992, p. 23).

Para Morimont, em artigo publicado na *Revista Agrícola* de julho de 1895, o projeto de escola prática almejado para Piracicaba devia ser proporcionado pelos governos progressistas à juventude. As classes proprietárias ou as associações agrícolas deveriam oferecer os campos para as experiências, atendendo a questões de interesse local. Nesses campos, geralmente aos domingos, o engenheiro agrônomo estadual programaria, para os fazendeiros, cursos e demonstrações, além da divulgação de conhecimentos práticos da agropecuária. Conforme Morimont:

Se é o governo que põe essas Escolas á disposição da juventude para ilustrá-la, notemos que são geralmente os fazendeiros mesmos que facilitam ao Ministério da Agricultura os Campos de Experiências destinados a resolver praticamente as questões que interessam á agricultura local. Para isso, de acordo com os proprietários ou com Associações agrícolas, o Ministro, representado pelo Engenheiro-agrônomo Estadual, formula um programa metódico das investigações próprias a cada região do Estado, e até ajuda sua boa execução por meio de pequenas subvenções. (MORIMONT, 1895 apud ROMERO, 1992, pp. 23-24)

Seu discurso seguia a trilha da agronomia como solução da crise pela qual o campo passava em virtude dos distúrbios internacionais (primeira grande crise do capital entre 1873 e meados de 1890⁹⁰). Nesse sentido, a constituição do curso estatal de agronomia em Piracicaba objetivou a formação de jovens preocupados em transformar a propriedade pelo gerenciamento, ou seja, a escola seria formadora de administradores de fazendas, de especialistas na contabilidade e, acima de tudo, de vigilantes (capatazia) dos braços no campo.⁹¹

Assim, o esforço de Morimont foi aplicar, na Piracicaba hostil de 1896, as modernas experiências pedagógicas de Gembloux, na Bélgica, que trazia a concepção prática francesa e teórica alemã. Esta era estruturada em 4 pontos centrais: 1- concepção econômica fisiocrática, 2- pedagogia teórico-prática; 3- concepção científica da união entre ciências básicas e aplicadas; 4- escola arquitetada como fazenda-modelo que deveria operar como

⁹⁰ Vide o capítulo II da obra *Era dos Impérios*, de Eric Hobsbawm (2004).

⁹¹ Segundo documento histórico de 1903, elaborado por um engenheiro francês em missão de trabalho no Brasil, geralmente, a hierarquia na organização do trabalho em usinas açucareiras era: “um administrador geral tendo sob suas ordens dois ou três auxiliares (administradores), cada um dos quais comanda de três a quatro capatazes (feitores), que dirigem equipes de 20 a 25 trabalhadores” (PICARD, 1996, p. 31).

oficina de aplicação visando à produção para o lucro. “Ensino, pesquisa, publicação de obras e produção agroindustrial eram o selo da escola que operava a síntese das experiências científicas europeias na educação técnica superior” (PERECIN, 2004, p. 138)

Os alunos de Gembloux tornaram-se conhecidos como organizadores de escola de agricultura na Bélgica, Europa, Ásia e América Latina (Argentina, Uruguai, Peru). O que se teorizava nos estudos se praticava, imediatamente, na fazenda-oficina. Essa proposta didático-pedagógica era lançada por Morimont no Brasil, em dois níveis: 1) lições, estudos e interrogações; 2) exercícios práticos nas lavouras, armazéns, estábulos, laticínios e oficinas. Como parte da ação teórico-experimental, no primeiro nível, previa um mínimo de conhecimentos teóricos distribuídos no interior dos conteúdos programáticos segundo as disciplinas básicas, física, matemática, botânica, zoologia, química, mecânica agrícola, anatomia e fisiologia animal, veterinária, zootecnia e técnicas agrícolas. As atividades prático-demonstrativas incluíam como objetos de curso a cafeicultura (a aclimação das espécies mais resistentes à geada, os diversos tratos culturais), a vinicultura e o melhoramento das espécies vegetais. (PERECIN, 2004, pp. 138-139)

O programa pedagógico proposto pelo projeto da Secretaria de Agricultura do Estado de São Paulo para a Escola Agrônômica de Piracicaba foi baseado no método intuitivo, provavelmente sob a inspiração dos Estados Unidos e da França. Tal concepção de ensino projetava que as disciplinas teóricas fossem minoritárias e que o destaque deveria ser dado aos exercícios práticos nos campos experimentais. Segundo o regulamento da Escola:

Por metodologia de ensino, deveria adotar-se o caminho “intuitivo-demonstrativo”, acessível, a posteriori, pela indução dos conhecimentos teoricamente confirmados em sala de aula, gabinetes ou laboratórios, que teriam em vista uma ulterior dedução a partir dos princípios e a reprodução das experiências, objetivando a aplicação prática na agricultura. Essa era a marcha que o regulamento estabelecia como necessária para a formação de um técnico em agricultura, o profissional portador dos conhecimentos agrônômicos, livre do academicismo reservados à Escola Politécnica e ao pesquisador qualificado no Instituto Agrônômico de Campinas (IAC). (PERECIN, 2004, p. 228)

Posteriormente, essas ideias de Morimont refletiram no decreto de fundação da escola. A seguir podemos observar a concepção pedagógica proposta para a Escola Prática de Agricultura “Luiz de Queiroz”:

O ensino ministrado na Escola, mirando principalmente os interesses da prática, deve ser sempre intuitivo e largamente demonstrativo; para o que cada professor procura abster-se de fazer prelecções lendo e de desenvolver muito as questões theorica, devendo ser seu principal escopo dar aos alumno a maior somma possível de conhecimentos práticos de reconhecida utilidade agrícola. (Decreto nº 863, 12/1900)

Assim, ao analisar o regulamento de 1900, se entende que o método eleito pela classe dominante paulista, para o projeto da escola estatal, foi a pedagogia intuitiva-demonstrativa, um ensino não academicista, mas também sem o abandono da erudição teórico-científica. No cotidiano escolar, ficava determinado o máximo de três lições teóricas visando não prejudicar os trabalhos práticos. O tempo do trabalho nas aulas práticas deveria corresponder ao dobro do tempo gasto na erudição teórica nas salas de aula e nos laboratórios.⁹² A tendência positivista da neutralidade na ciência falava alto no regulamento de 1900 e previa punição aos professores que expusessem qualquer doutrina cientificista, tais como as de Spencer e de Darwin (PERECIN, 2004, p. 196). Este método,

(...)foi introduzido no Brasil por meio de algumas escolas particulares.Com relação às escolas públicas, a primeira tentativa de sua adoção ocorreu pela Reforma do Ensino Primário e Secundário da Corte, pelo então ministro Leôncio de Carvalho,através do Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879. Entretanto, foi o ministro Rui Barbosa, por sua vez, que defendeu o uso do método intuitivo de modo mais expressivo nas instituições escolares, em seus *Pareceres* e que ainda elaborou uma tradução do livro de Norman Alison Calkins em 1886 (*Priymary Object Lessons*) – denominada “Primeira Lição de Coisas”. A Reforma da Escola Normal (1890) consolidou definitivamente o uso do método intuitivo na instrução pública paulista, e o Regimento Interno das escolas públicas do Estado de São Paulo, de 1894, o instituiu nas escolas preliminares, orientando explicitamente os professores a empregá-lo em suas aulas, com a finalidade desenvolver a faculdade de observação nos alunos. É possível sintetizar alguns dos

⁹² Idem (art. 17, art. 18 e art. 19, cap. III).

princípios mais gerais do método intuitivo: 1. cada matéria deveria ser reduzida aos seus elementos mais simples; 2. as dificuldades deveriam ser superadas uma de cada vez; 3. deveria ser atribuído a cada lição um objetivo determinado; 4. os sentidos se constituiriam sempre como ponto de partida para a aquisição dos conhecimentos, indo do mais simples ao mais complexo, do concreto para o abstrato. (GODOI, 2009, pp. 94-95)

Para Saviani (2007), esta concepção conhecida como método intuitivo ou lições de coisas, teve o objetivo de resolver os problema da ineficiência do ensino, diante de sua inadequação às exigência sociais decorrentes da revolução industrial, na transição dos séculos XVIII e XIX.

ao mesmo tempo, essa revolução industrial viabilizou a produção de novos materiais didáticos como suporte físico do novo método de ensino. (...) compreendiam peças do mobiliário escolar, quadros negros parietais; caixas para o ensino de cores e formas; quadros do reino vegetal, gravuras, objetos de madeira, cartas de cores para a instrução primária; aros, mapas, linhas, diagramas, caixas com "pedras e metais, madeira, louças e vidros; iluminação e aquecimento (...) alimentação e vestuário, etc. (SAVIANI, 2007, pp. 138-139).

A idéia era viabilizar a produção de novos materiais didáticos como suporte físico do novo método de ensino que sensibilizariam a observação e percepção dos alunos como, por exemplo, as peças do mobiliário escolar. No Brasil, a pedagogia intuitiva⁹³ foi utilizada como base da organização das escolas-modelo e dos grupos escolares na reforma da Instrução Pública do Estado de São Paulo, empreendida na última década do século XIX por Caetano de Campos. Segundo Perecin (2004, p. 99), esse modelo paulista combinou as ideias pedagógicas de Herbart com as influências de Pestalozzi e Horace Mann. Isto pode ser evidenciado por meio das experiências dos cursos superiores da Escola Politécnica de São Paulo, que, além das próprias experiências, reproduziu os modelos germânicos (Gymnasium de Dresden, o Polytechnikum de Zurich e a Engenharia de Karlsruhe). Já para a formação técnica de nível médio na escola secundária de agricultura "Luiz de Queiroz", em Piracicaba, ocorreram fusões dos modelos franco-belga-alemão, por iniciativa do belga

⁹³ Para maiores informações sobre o método intuitivo ver: VALDEMARIM (2004).

Leon Alphonse Morimont e do estadunidense Clinton Dewitt Smith, futuro diretor da escola. (PERECIN, 2004, p. 99).

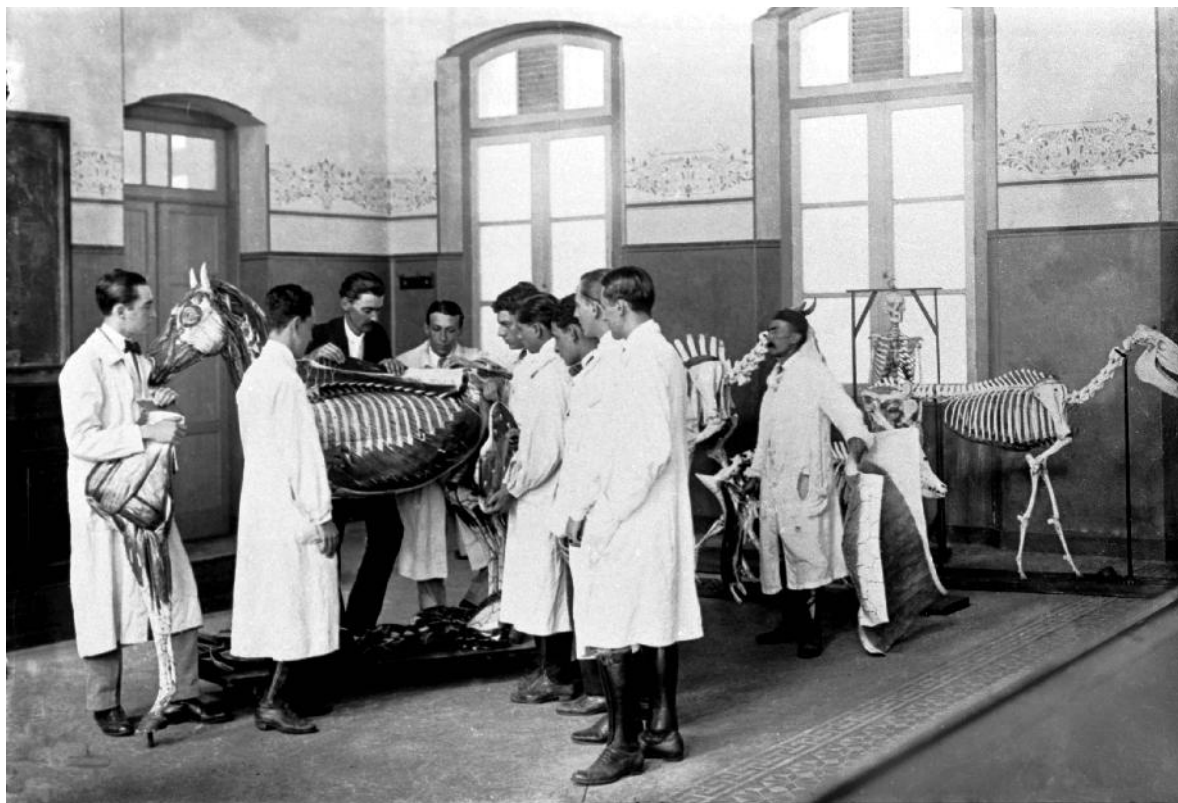


Figura 3: Material didático utilizado em sala de aula na “Luiz de Queiroz” – fonte primária, sem data, supõe-se tratar do período entre 1908 e 1912, quando foram feitos os primeiros registros profissionais de fotografia para propaganda da escola. (Acervo do Museu da ESALQ/USP)

O projeto Morimont planejou, para o funcionamento da futura escola prática de agricultura em Piracicaba, um regime disciplinar de internato. O regime interno seria igual para todos os alunos, para os quais reinaria uma “disciplina paternal, sem fracas contemplações antidemocráticas” (MORIMONT, 1894, p. 23). A citação a seguir ilustra as propostas sobre como deveria ser o cotidiano dos alunos nesse regime de internato.

Levantando-se às 4 ½ horas da manhã no verão, às 5 no inverno, os futuros administradores de fazendas, depois de um curto estudo até a hora do café e dos trabalhos, empregarão a manhã, sempre mais fresca, quase exclusivamente nos trabalhos práticos do campo, terreiro, estábulos e

officinas. Depois do almoço, começarão as aulas, interrogações e exercícios de desenho, laboratorio e outros com os respectivos lentes; reservando-se os estudos para o resto das horas livres do jantar e do deitar. (MORIMONT, 1895, p. 23)

Durante o funcionamento do curso, estava previsto como recurso didático, a criação de um museu agrícola da Escola Prática de Agricultura do Estado com uma exposição permanente de máquinas agrícolas, adubos químicos e sementes. Essa ferramenta de ensino, conforme o projeto, era fundamental para o aperfeiçoamento prático na formação dos alunos-agrônomos, principalmente para o curso de mecânica agrícola e para a promoção de conferências destinadas à instrução dos fazendeiros da região que não tinham formação nas ciências agrônômicas. Segundo Leon Morimont, o Museu

Constituirá um dos elementos mais úteis da nova Escola; porque, além de constituir uma das bases do ensino pratico dos alumnos-agronomos, servirá, com os Campos de experiências e o Posto Zootechnico, de poderoso attractivo para os próprios lavradores, para quem fácil será instruir, na Escola mesmo, conferencias praticas especiaes. (MORIMONT, 1895, p. 46)

Conforme o relatório de 1895, os professores contratados deveriam, preferencialmente, ter os títulos de engenheiro industrial, médico veterinário, doutor em ciências naturais, horticultor ou normalista. Teriam preferência na docência da escola, engenheiros saídos da Politécnica de São Paulo. Esses lentes teriam autonomia e seriam responsáveis pelos programas disciplinares da Instituição, indicando a suma de trabalho que “julgariam caber nas horas destinadas a cada um deles, e qual a distribuição mais convenientes de lições” (idem, p. 22). Nesse sentido, as matérias propostas contemplavam as ciências básicas e aplicadas, que seriam metodologicamente trabalhadas por meio do ensino prático teórico demonstrativo. A seguir, vê-se a proposta de disciplinas para a escola:

- a) *Agricultura* – Cultura geral; Culturas especiais; Horticultura; Arboricultura; completada por um curso de Economia Rural e Florestal
- b) *Engenharia Rural* – Mathematicas, Desenho linear; Agrimensura; Elementos de Mechanica; Motores e Apparelhos agrícolas; Drenagem; Irrigação; Construções ruraes.

- c) *Sciencias Naturaes* – Elementos de Physica, Meteorologia e Chimica; Rudimentos de Mineralogia, Geologia e Zoologia; Botânica e Herborizações. Exercícios de Microscopia e Trabalhos de Laboratório.
- d) *Zootechnia e Industria Pastoril* – Anatomia; Physiologia animal; Hygiene; Alimentação Racional e Engorda. Creação dos animaes domésticos.
- e) *Technologia* – Industrias Agrícolas principais do paiz.
- f) *Administração* – Preceitos de Moral Cívica; Princípios de Direito Rural; Escripuração e Contabilidade; Contractos, etc. (MORIMONT, 1895, p. 23)

O currículo disciplinar da escola previa, no geral, a avaliação com “exames de passagem, teóricos e práticos”. As avaliações consistiam na realização de conferências, arguições e exames anuais práticos e teóricos. Para concluir o curso, no último ano, os alunos realizariam uma prova final prática que consistia na realização de um estágio em qualquer fazenda, posto zootécnico ou indústria rural.

Nesse exame, os discentes assumiriam “a direção semanal simulada” ao executar a prática administrativa de todos os serviços essenciais para o funcionamento correto da produção. Como prova final teórica, os alunos deveriam organizar, no último ano, durante as férias, a apresentação de trabalho de conclusão de curso, que recebia o nome de “Relatório-These”, que deveria abordar um estudo sobre qualquer cultura de escolha do aluno (idem, p. 24).

Segundo relata Morimont, o tipo de formação que a escola estadual almejava era o de um curso de agronomia prática no qual os alunos seriam instruídos com modernidades científicas, conhecimentos que, aliados aos exercícios práticos, seriam a base para trabalharem como “futuros administradores ou fundadores de fazendas” (idem, p. 13) e de indústrias agrícolas, sendo que, estes agrônomos formados teriam preferências na admissão para cargos públicos. Vê-se, a seguir, a referência de Morimont (1895):

O diploma estadual de Agronomo, conferido aos aprovados, além de garantir sua competência para administrar fazendas e industrias agrícolas, conceder-lhes-á uma preferência para certas repartições administrativas e serviços agrícolas do Estado. (MORIMONT, 1895, p. 22)

Portanto, a Escola, ao diplomar o “Engenheiro Agrícola”, pretendia que sua formação garantisse a capacidade de administrarem fazendas e indústrias agrícolas (usina de cana-de-açúcar, por exemplo), enquanto o Governo de São Paulo deveria conceder-lhe preferência na admissão à carreira burocrática nas repartições administrativas e nos serviços agrícolas. Morimont também tinha, em seus planos de formação, o incentivo meritocrático aos melhores alunos, que ganhariam bolsas de estudos no estrangeiro para o aperfeiçoamento do saber agrônômico – um mecanismo adicional de estímulo à carreira (PERECIN, 2004, p. 116).

A preferência, que os formados na Escola teriam para ocupar os cargos públicos, para além de equipar e modernizar a Secretária da Agricultura, criou, no período, o fenômeno do “funcionalismo”. Conforme o estudo crítico de Basbaum (1975-76),

O funcionalismo, outra categoria social incluída nas classes médias, era diferente. Disse um historiador que o jovem brasileiro já nascia com o funcionalismo no sangue e, ao abandonar a escola, já tinha um destino certo: ser funcionário. Federal, Estadual, Municipal ou Distrital, isso não tinha importância. O que importava era ser funcionário, “mamar no Tesouro”, como se dizia. (...) Ser bacharel sempre ajudava, mas para as classes mais pobres, o estudo estava fora do alcance e o sonho de possuir o canudo só era possível às camadas mais ricas, geralmente filhos de antigos imigrantes (...). A par desse fato, ou em consequência dele, o emprego público havia deixado de ser um setor do trabalho para se transformar simplesmente num instrumento político. Nos bons tempos da monarquia podiam comprar-se votos, nas grandes cidades, é claro - e às vezes duzentos votos chegavam para eleger um deputado - com um simples par de sapatos. Com a República, e o sufrágio universal, isso já não era suficiente. Tornava-se necessário garantir a cada provável eleitor, ou seu descendente ou ascendente, ou colateral ou a todos conjuntamente um emprego público. (...) Essa aristocracia, os senhores de terras, deslocada da sua grande indústria da terra, passou a encontrar no Estado uma nova base econômica que lhe substituíra a antiga base econômica destruída. Essa nova base econômica foi a indústria do emprego público... (BASBAUM, 1975-76, pp. 173-74)

É importante, também, lembrarmos aqui o fator da crescente urbanização – fato que acarretou no êxodo de parte dos fazendeiros que foram se aburguesar nos centros urbanos, principalmente nos centros capitalistas da Europa e Estados Unidos. Para isso, foi necessário forjar uma mão de obra especializada para a administração lucrativa de suas propriedades

rurais e para isso empregaram os engenheiros agrônomos, o que, no Brasil, mais se aproximou das relações escravocratas entre o capataz e o “peão” braçal que ele deveria vigiar.

Assim, parte da classe dominante começou, através da iniciativa privada e, posteriormente, por meio do Estado, a construção de uma escola agrícola visando acabar com os tradicionalismos rotineiros na produção. Essa instituição deveria colaborar para a disseminação dos conhecimentos técnico-científicos entre os produtores de visão arcaica através dos agentes da “modernização” agrícola: os agrônomos especialmente formados. Esses profissionais, técnicos agrônomos, forjados na escola agrícola prática, seriam propagadores das “luzes” dentro do sistema produtivo imerso no “obscurantismo” dos tempos coloniais.

O agrônomo funcionaria como intelectual orgânico do ruralismo “moderno” e, portanto, teria o objetivo de moldar a cultura dos pequenos lavradores, grandes lavradores e empregados braçais, atuando nos meios de comunicação, como os periódicos agrícolas (jornais e revistas), no trabalho como administradores de fazendas particulares ou próprias, como professores em escolas de todos os níveis e como funcionários estatais que visitariam fazendas, periodicamente, como consultores.

O que estava em pauta era a formação de um novo tipo de homem, adaptado às mudanças que estavam ocorrendo no sistema produtivo. É na transição do século XIX para o XX, período histórico no qual está inserida a gênese da “Luiz de Queiroz”, em que o mundo começa a vivenciar a “ditadura da indústria”. As classes dominantes, principalmente dos centros capitalistas, passaram a impor,

a formação de um novo tipo de homem. A ela não mais interessa aquele intelectual contemplativo das elites ou mesmo artífice já mutilado da manufatura. A sua atenção volta-se agora para um novo tipo de intelectual, ligado direta ou indiretamente ao processo produtivo de base científica. Nesse sentido, pode-se afirmar que o século XX já se inicia com a necessidade de requalificação da força de trabalho, especializada ou não, uma vez que na produção científica, a habilidade do trabalhador-artífice, ao ser incorporada ao instrumento de trabalho, passa a demandar do trabalhador urbano-industrial nova capacidade de trabalho. (NEVES, 1994, p. 18)

Porém, para Alves (2001), esse novo tipo de trabalhador, inserido no contexto da modernização capitalista, é alienado das necessidades humanas,

Em síntese, por manter a apropriação privada da riqueza, por impedir a redução da jornada de trabalho, por intensificar o ritmo da produção e desempregar parte dos operários quando incorpora inovações tecnológicas, é a exploração capitalista que inviabiliza aos trabalhadores a possibilidade de acesso aos meios de satisfação das necessidades humanas ligadas às práticas do lazer e das atividades esportivas e culturais, inclusive a educação. Como já foi dito, as condições objetivas em que repousa tal possibilidade estão criadas e se expressam na elevação da produtividade do trabalho, decorrente do desenvolvimento tecnológico, ao qual estão associadas a divisão, a simplificação e a objetivação do trabalho, bem como a especialização profissional. Essa possibilidade só não se realiza, no âmbito da sociedade burguesa, por força de obstrução política imposta pelo capital. A razão desse fato é muito simples: por tender de forma sistemática à sua própria valorização, o capital se obriga a atuar, paralelamente, no sentido de desvalorizar a força de trabalho; para viabilizar a sua própria reprodução, o capital impõe, sobretudo, a reprodução das relações de produção. (ALVES, 2001, p. 159)

Portanto, o objetivo central da expansão escolar elementar, secundária e superior, junto aos centros de pesquisa ou aos laboratórios de altos estudos, estava vinculada à necessidade de formar um novo homem, um tipo de trabalhador que dominasse as novas técnicas de produção que resultavam em novas ideologias e em comportamentos que desembocavam na construção contínua de uma nova civilização, agora com bases na cultura técnico-científica, especialmente na Europa e Estados Unidos.

Outro aspecto importante do projeto pedagógico na fazenda-escola diz respeito ao conceito de fazenda-modelo. A proposta do Estado seria a de transformar sua propriedade, em Piracicaba, em modelo de gerenciamento para que se tornasse altamente lucrativa. Assim, por meio desse exemplo de produção, a tendência “natural” seria a intenção e a adoção do mesmo padrão da fazenda-escola pelo restante dos produtores do Estado. Esta fazenda-modelo, dentro da escola, gerava excedentes que deveriam contribuir para o abatimento de despesas e para o reinvestimento no aprimoramento do projeto que visava adequar o local em escola prática de agricultura (PERECIN, 2004, pp. 166-167).

Em suma, a proposta pedagógica seria a de um curso prático de agricultura, formador de profissionais da agronomia, que, por meio do aprendizado na escola prática, trabalhassem como comunicadores de métodos modernos, tornando-os úteis para instituições do Estado e propriedades privadas, tais como fazendas e as remanescentes agroindústrias (MORIMONT, 1895 apud ROMERO, 1992, pp. 23-25).

As atividades, na escola, consistiriam em aliar os trabalhos teóricos nas salas de aula e laboratórios, aplicados no colégio internato, e, posteriormente, colocá-los em prática, nos diversos momentos de trabalhos aplicados nos campos de experiência e no posto zootécnico, familiarizando os alunos com as mais avançadas aplicações da Química, Mecânica e da Fisiologia.

A ideia era enfatizar o ensino prático técnico secundário, pois o Estado paulista já contava com a existência de pesquisa científica agrícola no Instituto Agrônomo de Campinas e com o ensino superior agrônomo na Politécnica da capital.

Conforme abordamos anteriormente, Leon Morimont foi contratado pelo Governo do Estado de São Paulo para a construção de uma escola agrícola prática. Ao chegar a Piracicaba, na fazenda Estadual “São João da Montanha”, Morimont trabalhou para adaptar a fazenda ao ensino agrícola oficial em duas frentes de trabalho: a primeira, como já exposto, tinha o objetivo de elaborar um projeto pedagógico/ideológico para a escola; a segunda, seria a reorganização das instalações e a efetivação das obras necessárias para a adequação física da fazenda ao ensino agrícola prático.

Para essa segunda frente de trabalhos, Morimont realizou estudos preliminares para a construção do complexo escolar e planejou um levantamento topográfico na fazenda para as instalações necessárias do colégio internato, edifício que deveria ser a sede da escola e abrigar a sala dos estudos teóricos, os dormitórios coletivos, com capacidade para cerca de 100 alunos, os laboratórios, as salas de leitura, a copa, a sala da congregação, os banheiros, o quarto dos professores, os refeitórios, o quarto do vigilante, a enfermaria, a sala do porteiro, a biblioteca, a despensa, a adega, os quarto de criados e a lavanderia.

Estava, também, prevista a construção de uma casa para o diretor da escola e casas para os professores casados. O prédio central do colégio internato seria cercado pelo posto zootécnico, onde funcionaria o curso de indústria pastoril, a fazenda-modelo e seus campos de experiência – irrigação, prados artificiais, culturas e destilaria –, tudo minuciosamente

planejado “para a agilização dos serviços práticos e fiscalização dos trabalhadores e alunos” (PERECIN, 2004, p. 159). Como complemento previa-se, ainda, instalação hidráulica e elétrica sobre as cachoeiras do rio Piracicamirim que cruzava a fazenda, visando o fornecimento de energia para a escola e para as irrigações fertilizadoras da fazenda-modelo (MORIMONT, 1895, p. 29).

Faziam parte da arquitetura da escola-fazenda os campos de experiência, de cultura, cujo sistema de cultivo seria o intensivo, e de grupos de animais.

Na discussão do sistema de cultura, Morimont defendia a cultura intensiva para o Brasil, apesar de sua grandeza territorial e da fraca densidade demográfica (2 habitantes km quadrado). Prevvia que o sistema cultural intensivo devia substituir o antigo sistema extensivo brasileiro, não só por razões de economia rural, como de estratégia política agroexportadora para São Paulo. Deter o avanço das frentes pioneiras na fronteira agrícola era a alternativa mais apropriada para se refrear a superprodução monocultora do café e minimizar os efeitos do descontrole dos preços no mercado. (PERECIN, 2004, p. 167)

As pesquisas nos campos atenderiam aos interesses dos produtores. A principio, estavam previstas experiências com o café, fumo, algodão e videira (pesquisas/ demandas dos produtores) e o comércio interno da aguardente de cana. Também seriam plantadas culturas correntes como milho, feijão, batata, mandioca e arroz (visando à alimentação interna e o comércio). Nesses campos de experiência e de cultura seriam utilizadas máquinas para a aração, drenagem, irrigação e a construção de estrumeiras para a efetivação de técnicas de adubação e tratamento de fertilizantes.

O grupo de animais do posto zootécnico seria formado por criação para o trabalho na fazenda e para o aperfeiçoamento de raças, visando aos interesses da indústria pastoril, como, por exemplo, rebanhos constituídos por muares, gado, cavalar, bovino, lanígero, suíno. Segundo Morimont, tudo sob o ponto de vista da “riqueza das nações”, visando ao mercado de capitais. O posto zootécnico também serviria de praticidade aos alunos com as rotinas da indústria pastoril (PERECIN, 2005, pp. 162-163).

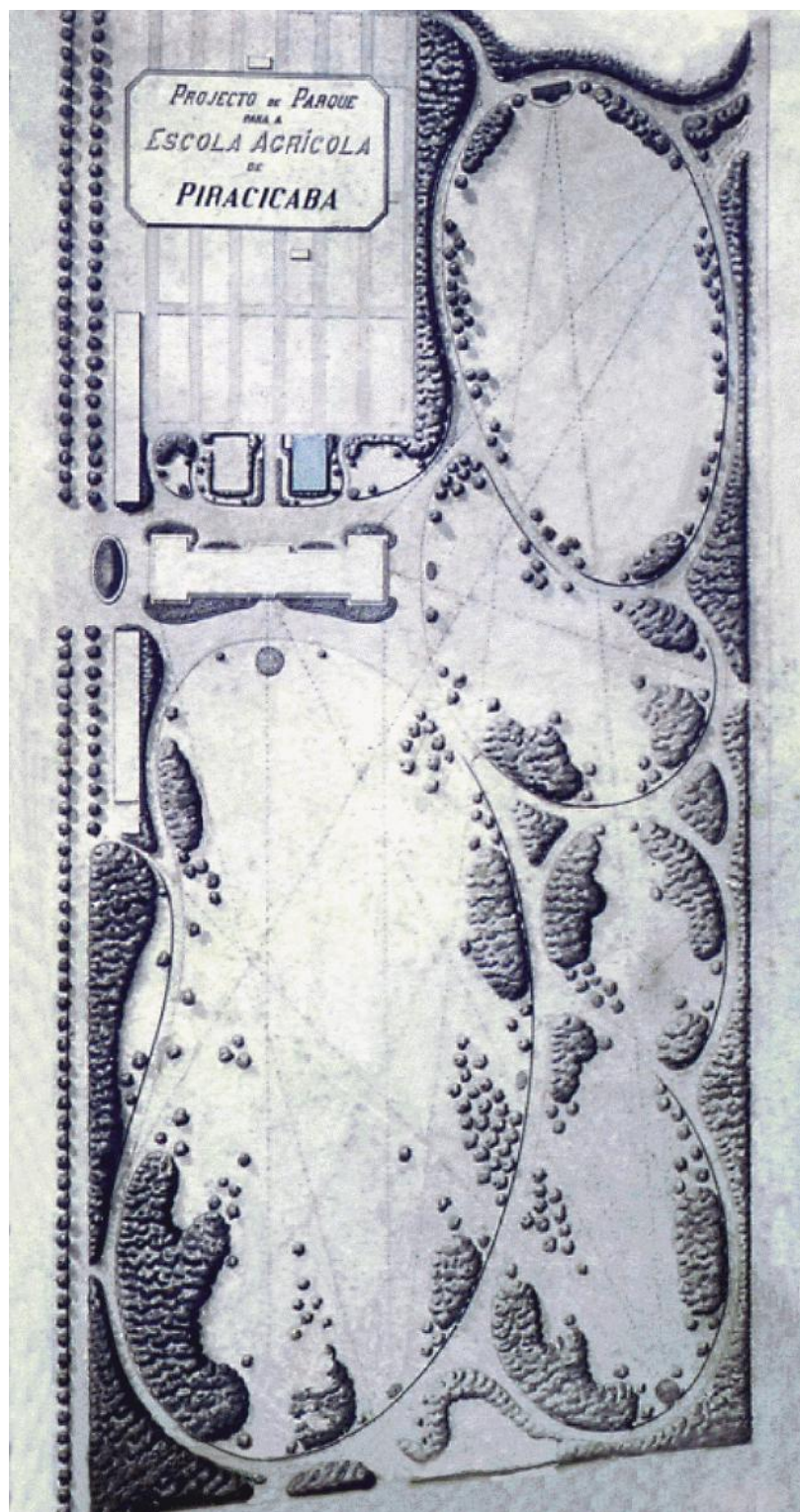


Figura 4: Projeto Morimont para a construção da Escola Prática de Agricultura em Piracicaba – a concepção arquitetônica da “belle époque” europeia em terra caipira (M.E)⁹⁴

⁹⁴ <http://www.esalq.usp.br/parque/toppage1.htm>. (Os originais se encontram no acervo do Museu da ESALQ).

Com relação à disposição arquitetônica da Instituição, existiam dois objetivos centrais. O primeiro era adequar a arquitetura ao pensamento filosófico da escola, ou seja, o projeto das edificações da fazenda-escola deveria estar a serviço do ensino teórico e prático. O segundo objetivo dessa disposição era sua função fiscalizadora. O projeto determinou a localização e a divisão do edifício central para proporcionar, aos dirigentes do complexo escolar, a função de vigiar as atividades dos alunos e funcionários, lembrando as concepções arquitetônicas dos castelos e das penitenciárias da Europa, como se pode verificar no seguinte relato do diretor Leon Morimont,

Como se vê, a característica do Projecto é que o Collegio, sede dos estudantes theoricos, está immediatamente rodeado, por todos os lados, pelas mais variadas applicações da pratica, quer na Fazenda-Modelo, quer no posto Zootechnico, quer nos campos de experiência e outros. Cremos supérfluo insistir sobre as grandes vantagens que resulta dessa centralização, tanto para a facil fiscalização de todos os serviços quaesquer, como para evidente diminuição dos gastos geraes de cada anno. (Morimont, 1895, p. 13)

A fazenda-escola era estruturada em campos de experiência e horta; estrumadeira; escritório; estação meteorológica; coleção de história natural (fundamental para o ensino prático); e um futuro galpão para as importações de arados; ferramentas, sementes e plantas.

3.6 - Paralisação da Construção da Fazenda-Escola Estadual em 1896.

O contexto econômico em que o projeto de Leon Morimont esteve inserido era de crise na cafeicultura (1894-98), atingindo diretamente o maior produtor, o Estado de São Paulo. Assim, o governo do Estado, sob o mandato de Campos Sales (1896-97),⁹⁵ foi o que mais

⁹⁵ Advogado, nascido na cidade de Campinas, foi Senador por São Paulo na Assembléia Nacional Constituinte (1890-1891). Residiu na Europa entre 1892 e 1893 e atuou como colaborador do *Correio Paulistano*. Voltou ao Senado (1894-1895), e se tornou Presidente do Estado de São Paulo (1896-1897). Por meio de eleição direta, passou a exercer a Presidência da República em 15 de novembro de 1898 até 1902. <http://www.arquivonacional.gov.br>

sofreu com os preços baixos no mercado, o que lhe impôs uma política de contenção de gastos pela queda na arrecadação de impostos com o “ouro verde”.

No ano de 1895, para continuar a construção da escola, Morimont esperava receber 250 contos de réis da Secretaria da Agricultura, Comércio e Obras Públicas de São Paulo, porém, recebeu apenas 100 contos. No entanto, mesmo sem a totalidade do dinheiro para a construção do colégio-internato, os trabalhos na fazenda continuaram graças à verba gerada pelo comércio de produtos da própria fazenda e aos 100 contos recebidos, anualmente, da Secretaria. O preço do café caiu mundialmente em meados da década de 1890, em parte devido ao aumento da oferta. A produção no Estado de São Paulo cresceu enormemente, gerando dois problemas centrais: a grande oferta do produto, que fez a saca do café baixar, no mercado internacional, de 30 para 20 libras esterlinas; e a valorização da moeda nacional, que impediu o governo de Campos Sales de compensar “a queda dos preços internacionais por uma receita maior em moeda nacional” (FAUSTO, 2004, p. 266). No ano de 1896, o declínio dos preços foi aprofundado, apresentando alguma melhora após 1906.

Mesmo com a empresa construtora contratada para erguer o prédio do colégio-internato, ninguém aparecia para a execução dos trabalhos, e apenas um lance de alicerces fora erguido para efeito de promoção eleitoral de Bernardino de Campos em uma grande festa eleitoreira⁹⁶ realizada em Piracicaba no dia 1º de abril de 1896.

Depois do governo de Bernardino de Campos, a nova presidência do Estado de São Paulo sob o comando de Campos Salles e Álvaro Carvalho iniciou uma política de contenção de despesas em decorrência da crise financeira que abalou o café. Nessa nova gestão do governo paulista, Morimont foi questionado a respeito dos elevados gastos na fazenda e de outros desnecessários, como a grande festa eleitoreira para Bernardino de Campos no lançamento da pedra fundamental da escola.

Em novembro de 1896, o Estado paralisou os trabalhos de adequação da fazenda e Leon Morimont foi dispensado do cargo de diretor da “São João da Montanha”. O pretexto usado para que as obras fossem paralisadas era o de que havia problemas na prestação de contas e na ausência de notas fiscais, que comprovassem os gastos com a grande festa do

⁹⁶ Além de políticos de expressão nacional, estavam presentes no evento supostos interessados locais na construção da escola, como os integrantes da loja maçônica (PERECIN, 2004, p. 148).

lançamento da pedra fundamental. Havia, ainda, a acusação de que Morimont adotava práticas ilegais, tais como utilizar o dinheiro destinado às gratificações dos trabalhadores da fazenda para custear a grande festa eleitoreira. O Estado também alegou precisar conter gastos em decorrência da queda de arrecadação de impostos pela baixa na exportação do café (PERECIN, 2004, pp. 150-51).

No entanto, a justificativa oficial da Secretaria de Agricultura paulista para paralisar a construção da escola não se coaduna com o contexto histórico de transição dos séculos XIX para o XX, quando o governo de São Paulo, por meio da “Diretoria Geral da Instrução Pública”, inaugurou grande número de grupos escolares por todo Estado.⁹⁷

Assim, o projeto da escola prática entrou em crise e foi relativamente paralisado. Segundo Perecin (2004, pp. 151-152), Leon Morimont ficou isolado pelos membros do Partido Republicano Paulista (PRP) em razão dessas contas. Mesmo tentando contornar a situação com algumas justificativas, não convenceu seus inquiridores e foi demitido do cargo. O engenheiro agrônomo retirou-se do Brasil para a ilha de São Tomé, para dirigir uma vasta propriedade. Faleceu aos 49 anos em pleno mar, à altura da Costa do Marfim, quando se dirigia à Europa para tratamento de uma enfermidade (idem, pp. 135-36).

3.7 - O projeto paulista para a educação estatal agrícola em Piracicaba (1896-1901).

*"(...) a questão capital para nós, hoje,
não é a de braços, mas sim, de cabeças"*

Luiz Pereira Barreto
(Escola Prática de Agricultura II,
O Estado de S. Paulo, 26/03/1895)

Após a demissão de Morimont, o Estado paulista dispôs temporariamente Francisco Henzler para dirigir a fazenda “São João da Montanha” durante o mês de novembro de 1896, e tendo ficado, depois, a cargo de José Viegas, em dezembro de 1896. Posteriormente, em janeiro de 1897, “tomou posse o novo diretor interino, o engenheiro

⁹⁷ (História de Escolas Estaduais Paulistas). <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/neh.php?t=0011o>

Adolfo Barbalho Uchoa Cavalcanti, permanecendo José Viegas como responsável pelas obras internas” (PERECIN, 2004, p. 153).

Porém, não tardou para que o diretor e o pessoal assistente fossem exonerados, ficando apenas um zelador e três serventes para os serviços indispensáveis de manutenção da fazenda, que deixava, com isso, de ser modelo. O semi-abandono do projeto, que vinha se arrastando desde a demissão de Morimont, em 05/11/1896, foi aprofundado com as novas demissões. As justificativas oficiais mencionavam os problemas com a safra correspondente aos anos de 1897-1898, os preços reduzidos do café no mercado internacional e o câmbio, e, assim, “atribuiu-se a mortal sentença proferida contra a escola (...) durante o governo de Francisco de Assis Peixoto Gomide, Vice-Presidente em exercício de Campos Sales” (idem, p. 181).

As baixas ao modelo agroexportador refletiram em críticas a tudo que fosse demasiadamente científico e não prático. Podem-se observar, na imprensa desse período, críticas aos trabalhos científicos dos laboratórios de altos estudos do Instituto Agrônomo de Campinas e uma falta de interesse dos jovens em cursar a Escola Superior em Engenharia Agrônoma da Politécnica de São Paulo (idem, p. 182).

Os trabalhos de adequação da Fazenda Estadual “São João da Montanha” ao ensino agrônomo ficaram parados, “até que a atividade reformadora sobre a agricultura veio a se concretizar por meio do ato da aprovação da lei do serviço agrônomo no Congresso Paulista (Lei nº 678), em 13 de setembro de 1899”. No final desse ano, o Secretário da Agricultura, Alfredo Guedes, tornava pública a execução do artigo 13º da Lei nº 678, que instalava a primeira escola prática de agricultura em Piracicaba.

A lei n. 678, de 13.09.1899, organizava o serviço agrônomo do Estado de São Paulo, que ficava adstrito à chamada 3ª seção da Secretaria do Estado dos Negócios da Agricultura, Comércio e Obras Públicas. O serviço agrônomo compreendia o ensino agrícola prático profissional, sem prejuízo do ensino superior de agronomia, já criado na Escola Politécnica (art. I, parágrafo primeiro e art. 3. da lei). As bases organizacionais do ensino profissional agrícola a ser ministrado nas escolas práticas de agricultura bem como as diretrizes pedagógicas da primeira delas, a ser implantada em Piracicaba, achavam-se contidas entre os artigos 3 e 14 da referida lei (PERECIN, 2004, p. 271).

Assim, a lei do serviço agrônômico pretendeu reorganizar o ensino agrícola e as pesquisas científicas agrônômicas de São Paulo ao investir capitais em algumas estações experimentais (públicas ou privadas), em laboratórios de altos estudos (IAC e Politécnica-SP), em educação primária agrícola (técnico-elementar), por meio dos “Aprendizados Agrícolas” de Iguape (Bernardino Campos)⁹⁸, São Sebastião (João Tibiriçá), Batatais e Araras e o ensino ambulante no interior dos distritos agrônômicos com o uso de vagões de ferrovias⁹⁹ (idem, p. 299). O ensino agrícola secundário ficou por conta da Escola Agrícola Prática “Luiz de Queiroz”, em Piracicaba, e o superior com o curso de Agronomia na Escola Politécnica de São Paulo. Dentro dessa reorganização, cabe citar a construção de postos zootécnicos na “Luiz de Queiroz”, na capital paulista e em Nova Odessa, locais que seriam responsáveis pela disseminação dos conhecimentos da indústria pastoril por meio de cursos.

Assim, ao decretar a lei do serviço agrônômico, o Estado paulista queria ultrapassar os limites institucionais das escolas agrícolas e criar campos de experiências dentro dos distritos agrícolas para a propagação dos modernos métodos de produção junto aos fazendeiros. O agrônomo oficial, a serviço do Estado, divulgaria ensaios de novas culturas, novos processos culturais e novos instrumentos de lavoura. Seriam oferecidos os melhores processos culturais e as máquinas agrícolas com resultados “garantidos” pela grande experiência nos centros de pesquisa e educação. Os primeiros resultados positivos obtidos pela Secretaria da Agricultura foram os que aconteceram nos campos de experiências de Iguape, de São Sebastião, de Nova Odessa (ligado ao IAC), do Horto Botânico (na Cantareira) e no Horto Agrário Tropical de Cubatão¹⁰⁰.

Antes da lei do serviço agrônômico de 1899, o Secretário da Agricultura, Alfredo Guedes, publicou seu descontentamento com o aparelho do Estado que ele mesmo

⁹⁸ “O Aprendizado Agrícola funcionou regularmente até a I Guerra Mundial, sendo, então, desativado por volta de 1914, quando faleceu seu diretor Ernesto Young. Durante muitos anos, o local ficou abandonado, até que, em 1943, o Ministério da Agricultura criou, em Iguape, o Posto Agropecuário, com o objetivo de prestar assistência aos agricultores iguapenses e incrementar a produção de sementes. Esse Posto, sob a direção do engenheiroagrônomo Dr. Heitor Cordeiro, funcionou ininterruptamente até 1960, quando foi desativado.” <http://my.opera.com/perfeito/albums/show.dml?id=852919>

⁹⁹ O ensino agrícola ambulante “de excelentes resultados na Europa e nos EUA, foi promovido por agentes do Estado, especialistas/inspetores, no interior dos distritos agrônômicos, com o uso de vagões das ferrovias, espécie de retaguarda ao que já se ministrava nos dois aprendizados agrícolas, de Iguape e São Sebastião e na própria “Luiz de Queiroz”. (PERECIN, 2004, p. 313- 317)

¹⁰⁰ Diário Oficial do Estado de São Paulo, 6/12/1899: “Congresso do Estado de S. Paulo”.

representava, pois esse se encontrava sem investimentos e com um limitado quadro de funcionários, sendo, portanto, ineficiente no socorro aos fazendeiros na fase mais drástica de crise do setor cafeeiro. Assim, Guedes busca uma solução pela educação agrícola:

Buscou-se um programa capaz de atuar sobre as fontes da produção da riqueza no setor agrícola, de descobrir alternativas, de dividir o Estado em regiões agrícolas e distritos agrônômicos. Satisfazia, em parte, aos setores mais progressistas da classe, ao pretender um amplo programa para a agricultura, em geral, e para o ensino profissional agrícola, em particular, a começar pelo estabelecimento em Piracicaba. (PERECIN, 2004, p. 184)

Mas não bastava incentivar a criação de uma escola agrícola, era essencial o controle total da instituição. Assim, a Secretaria da Agricultura desenvolveu seu próprio projeto de instituição educacional com total independência do ensino administrado pela Diretoria Geral da Instrução Pública.¹⁰¹ Entende-se que essa independência da Escola agrícola foi uma estratégia para a defesa dos interesses ruralistas na produção e na propagação dos conhecimentos, objetivando a racionalização privada dos meios de produção em suas propriedades.¹⁰² Outra instituição educacional que não estava sob a administração da Diretoria Geral da Instrução Pública era a Escola Politécnica de São Paulo, que estava sob outra pasta do governo, a Secretaria da Administração (idem, p. 317).

No entanto, mesmo sob o comando pedagógico de pastas governamentais diferentes, a lei do serviço agrônômico previa que os agrônomos técnicos, formados na escola prática de Piracicaba, trabalhariam junto aos engenheiros agrônomos graduados na Politécnica da capital com o objetivo comum de exercerem seus papéis de intelectuais orgânicos do ruralismo “moderno” exportador, visando aumentar a acumulação de capital por meio da racionalização metodológica do sistema produtivo através de conhecimentos técnico-científicos na área agrônômica (idem, p. 185).

¹⁰¹ O Decreto nº 611, de 09/11/1898 (primeiro regulamento da escola) - que regulamentava as leis nº 587, de 31/08/1898, e nº. 683-A, de 29/12/1900 (segundo regulamento), que o substituíram - demonstrava a intenção da Secretaria da Agricultura (...) em se manter independente na área do ensino agrícola de grau médio, condição em que permaneceu durante toda a Primeira República, financiando, com recursos próprios, o projeto de Ensino Técnico, que foi incluído na Lei do Serviço Agrônômico (ei nº 678, de 13/09/1899) (PERECIN, 2004, pp. 184-185).

¹⁰² Porém, importante lembrar que os quadros da Secretaria da Agricultura eram nomeados pelo Governador via PRP. Além da Escola Agrícola de Piracicaba, esta Secretaria do Estado também administrava o IAC em Campinas.

Destacam-se, nos projetos da escola agrícola de Piracicaba, o enfoque dado às chamadas Ciências Matemático-físicas e Químico-naturais e a ausência, em seu currículo, de tecnologia agrícola. No entanto, esses aspectos, ausentes do projeto de Piracicaba, estavam presentes na Politécnica, no curso de engenharia rural. Esta ausência é atribuída à exigência de Paula Souza, fundador da Poli, que lutava pelo distanciamento, como prática diferencial, do nível superior, na capital, em relação ao nível secundário no interior (idem, p. 191).

Ao analisar os regulamentos¹⁰³ de fundação da escola agrícola prática em Piracicaba, percebe-se que seu objetivo não era formar apenas técnicos agrícolas, mas alinhar essa formação junto às expectativas do mercado de trabalho. Os agrônomos técnicos formados em Piracicaba tinham dois caminhos a seguir: um deles era a administração sistematizada da lavoura, atendendo aos interesses da “moderna empresa agrícola”¹⁰⁴, o outro era a carreira burocrática do Estado, onde poderiam trabalhar como agentes da Secretaria de Agricultura, promovendo os saberes da ciência agrônômica prática junto aos fazendeiros de todo o Estado ou, ainda, como chefes de culturas para estações experimentais e distritos agrícolas em fase de organização (art. 115, cap. XIII).¹⁰⁵

(...) A Escola Prática de Agricultura trazia como novidade a figura do aluno na condição de aprendiz-trabalhador, recebendo treinamento nos diversos tratos culturais da fazenda-modelo, nos campos de experiência e demonstração, nos processos mecânicos, nas tarefas da agrimensura e da engenharia rural, nos armazéns, nos currais, na fabricação de laticínios, nas diversas agroindústrias e indústrias pastoris. A defesa do novo titulado, o agrônomo, era implícita no compromisso inovador de formar o técnico para o exercício da agricultura, como proprietário, administrador ou funcionário público. (PERECIN, 2004, p. 194)

A instituição estava prevista para funcionar em um esquema de hierarquia extremamente verticalizada e antidemocrática. Todas as decisões internas da escola precisavam da aprovação do Secretário da Agricultura, o que provocava protestos

¹⁰³ "O regulamento de 1900 (...) é atribuído a Gustavo D'Utra, cujo texto é mais complexo e prolixo, tem o toque revisionista o dr. Luiz Pereira Barreto e, como não podia deixar de ser, guardar o ressaibo da sua "fê" positivista e da concepção de ciência integrante do corpo da doutrina comteana, doutrina que é mencionada ao longo do documento por diversas vezes" (PERECIN, 2004, p. 204).

¹⁰⁴ Art. 3, cap. I do regulamento de 1900.

¹⁰⁵ Art. 115, cap. XIII do Regulamento de 1900.

recorrentes dos professores, que reivindicavam a liberdade sobre os conteúdos e sobre a programação didático-pedagógica de suas cadeiras. Abaixo do Secretário estava a Congregação, que reunia o diretor e os professores da escola, cujas atividades eram a definição dos roteiros didáticos pedagógicos, o agendamento de reuniões oficiais e extra-oficiais, a ordenação de deveres e a definição das reuniões obrigatórias

Muitas vezes, a congregação funcionava como um tribunal interno para punições de qualquer membro da instituição, entre professores, alunos e funcionários. Os delitos julgados, normalmente, na escola eram enquadrados em dois campos: 1- Faltas contra a moral e 2- faltas contra o Regulamento, ambas as punições poderiam ser julgadas em instância superior da Secretaria da Agricultura, pasta máxima antes da Presidência do Estado, assim como todas as decisões internas da fazenda-escola (PERECIN, 2004, p. 198).

O Diretor da Escola tinha cinco obrigações fundamentais: 1- Mediação entre a escola e o governo; 2- Fiscalização e execução do Regulamento, com autoridade de gerente; 3- Supervisão do complexo da fazenda-modelo (campos, posto zootécnico, etc.); 4 Administração das finanças, como, por exemplo, o pagamento dos funcionários; 5- Ser um residente fixo da fazenda-escola.

A escolha do Diretor, que, na prática, possuía fraca autonomia por ser um subordinado imediato do Governo, era feita dentro do corpo docente e por meio de nomeação do Presidente do Estado por indicação do Secretário da Agricultura. . Sua principal função era a organização do Relatório Anual que deveria abordar os âmbitos administrativo, técnico, científico e orçamentário. É importante destacar, aqui, que não havia neutralidade dentro das funções do Diretor, por se tratar de um cargo era altamente político e partidário (PRP) com relações de lealdade coronelísticas (idem, p. 199). Curiosamente, mesmo acumulando as funções de direção e docência, os docentes e o diretor-docente recebiam o mesmo salário.

E, mais, as escolas guardavam aspectos de grandes fazendas, cuja figura do diretor, muitas vezes, fazia o papel de verdadeiro proprietário, agregando valores e padrões de relações sociais que ainda remetiam ao modelo descrito por Gilberto Freyre em *Casa Grande e Senzala*. O diretor autorizava o uso das terras e máquinas a outros fins e proprietários, dava ordens para preservar os campos de cultura e animais, presidia as seções solenes, promovia encontros entre a 'ciência' e a sociedade, intermediava os interesses da congregação com os políticos, ajudava

um funcionário muito antigo, nomeava comissões para a realização de inquéritos, providenciava locomoção para as famílias irem à igreja aos domingos ou ao hospital e também tratou de providenciar a construção de casas para os funcionários e alunos. E com a exceção do alojamento (...), nenhum outro tinha o mesmo padrão das construções centrais das escolas. Alguns eram padronizados, como casas de colonos, outros verdadeiros cortiços. Sobre os prédios centrais, nota-se ainda a imponência dos prédios centrais, em estilo neoclássico, todos em forma de um E, como as escolas de Grignon e Montpellier na França, com jardins de passeio e verdadeiros ‘palacetes’ para a hospedagem de autoridades e do Diretor. (OLIVER, 2005, p. 306)

Sobre a contratação dos professores, evidências apontam para um esquema idêntico de nomeação de cargos, através do Partido Republicano Paulista, por indicação do Secretário da Agricultura e por nomeação oficial do Presidente do Estado. Esses professores precisavam ser diplomados por estabelecimentos superiores de ciências agrônômicas e, como era o caso do Diretor, deviam lealdade partidária ao Partido Republicano Paulista, pois se tratava de um cargo político.

Os professores eram responsáveis pela metodologia e pela elaboração dos programas de ensino, como as atividades didático-pedagógicas (teórica, prática e extraclasse), as quais eram submetidas à análise da Congregação e do Secretário da Agricultura.¹⁰⁶ A sua experiência deveria estar documentada nos Diários de Classe e nos relatórios anuais sobre os cursos ministrados. Os professores também estavam sujeitos a punições, pois o Regulamento de 1900 continha um código disciplinar que tratava de punições *in pecunia*, ou seja, da perda dos vencimentos parciais ou integrais, suspensão do exercício ou demissão do cargo.

Toda essa repressão, subordinação e constante vigilância dificultavam as condições de trabalho dos professores, pois a verticalização antidemocrática, exercida pelo Secretário da Agricultura, e as políticas coronelísticas do Partido Republicano Paulista exigiam-lhes a

¹⁰⁶ Como dito anteriormente, os programas de ensino e as atividades pedagógicas eram sujeitas a aprovação do secretário da agricultura, mesmo quando aprovada pela congregação. Muitas decisões decididas coletivamente entre os professores eram descartadas e substituídas de forma autoritária pelo governo central. (Livro de Atas da Congregação – 1901 a 1903; ESALQ/USP)

participação ativa na produção, inclusive na aceitação de qualquer incumbência científica.¹⁰⁷

A instituição também previa a contratação de funcionários como um secretário administrador-burocrata, que deveria acumular, precariamente, a função docente na disciplina de contabilidade, dois amanuenses (escrivães), um bibliotecário; um porteiro, um guarda e um mestre de culturas.¹⁰⁸

Com relação ao ingresso da clientela, era necessário ter, no mínimo, 16 anos; pagar integralmente uma taxa anual no ato da matrícula (50\$000); estar vacinado; 4- ter a escolaridade elementar, e realizar os exames de ingresso com provas de português, francês, aritmética elementar e noções de ciências.

É pertinente que se trace, neste momento, um paralelo dessa realidade com a realidade da classe trabalhadora, pois, o caráter elitista da escola se evidencia ao compararmos a taxa anual de 50\$000 com o ordenado anual de um trabalhador braçal do campo, que ficava em torno de 12\$000¹⁰⁹, pois ao se efetuar essa conta, percebe-se que o ingresso da classe trabalhadora, na escola, era definitivamente boicotado.

A frequência e a disciplina dos alunos eram controladas pela vigilância de uma polícia da instituição, que utilizava técnicas de repressão sob a inspiração do que ocorria nas escolas europeias. Segundo Percin (2004):

A intenção manifesta era obter rigorosa disciplina, de forma que o aluno advertido não pudesse, sob nenhum pretexto, “levantar objeção ou manifestar-se em contrário” (art. 80, cap. XI do Regulamento de 1900) (...) os atos perturbadores da boa ordem educacional, prevendo-se a sua severa punição, até a perda do ano escolar e exclusão dos quadros de matrícula. Em 1900, mantinha-se a mesma disposição, porém o peso maior das exigências recaía sobre o cumprimento dos horários de aula (...) comparecimentos e faltas. (PERECIN, 2004, pp. 200-01)

O aproveitamento seria realizado por exames semestrais e anuais, com ênfase em aspectos de natureza teórico-prática. Os exames práticos enfatizariam a demonstração e

¹⁰⁷ Regulamento de 1900 (parágrafo 4, art. 50).

¹⁰⁸ O mestre de culturas se destacava entre as demais funções administrativas, pois acumulava várias funções. Seu serviço agrícola englobava: trabalhos zootécnicos, administração dos campos da fazenda, conservação dos caminhos e materiais agrários, supervisão das colheitas, capatazia dos braçais, administração de todas as seções da fazenda e elaboração de um relatório diário da fazenda. (cap. VII e VIII do Regulamento de 1900).

¹⁰⁹ Dados salariais retirados da obra de Percin (2004, p. 141).

preparação, já os exames teóricos eram feitos por meio da aplicação de provas escritas e orais. A aprovação seria dada pela média das provas práticas e teóricas. Após os exames e a conclusão do curso, a escola deveria conferir, ao graduado, o diploma de agrônomo, já os não concluintes receberiam um atestado de estudos e frequência. A instituição obedecia às diretrizes da meritocracia, laureando os melhores alunos com prêmios e medalhas de ouro.¹¹⁰

Para concluir este capítulo, pode-se afirmar que o projeto de educação agrícola para a escola estatal, em Piracicaba, constituíram-se de esboços cujo objetivo era aumentar a produção das propriedades privadas, como fazendas e indústrias, por meio de recursos públicos advindos do Estado.

O trajeto deste estudo até aqui nos mostrou que tudo nesse projeto, foi minuciosamente estudado, discutido e planejado – primeiramente pela iniciativa privada, em 1881, com o projeto de Luiz de Queiroz e a *Brazilian Gentleman*, em 1891, e, depois, com os projetos estatais – um de concepção belga, sob a direção de Leon Aphonse Morimont e outro que, finalmente, resultou na conformação final da escola, sob o controle de um conjunto de intelectuais da classe dominante paulista como Paula Souza, Luiz Pereira Barreto, Gustavo D'Utra e com a colaboração de Cesário Motta Jr., Manuel de Moraes Barros, Gil Diniz Goulart, Albino José Barbosa de Oliveira, Barão Geraldo de Rezende entre outros intelectuais orgânicos do ruralismo.

¹¹⁰ Regulamento de 1900 (art. 113, cap. XIII).

Capítulo 4

A inauguração da Escola Agrícola Prática “Luiz de Queiroz” e suas primeiras experiências (1901-1903)

4.1 – O período pré-inauguração (1901).

O período pré-inauguração da escola ocorreu no primeiro semestre de 1901, momento em que a Secretaria de Agricultura de São Paulo manteve, na Fazenda Estatal, um zelador (J. Watz) e dois funcionários encarregados do serviço de adaptação: Dr. Uchoa Cavalcanti, no planejamento, e o Tenente-coronel perrepista, Aquilino José Pacheco, na execução. (PERECIN, 2004, p. 211). Para a direção, o Estado contratou, no dia 22 de Fevereiro de 1901, o zootecnista maranhense Ricardo Ernesto Ferreira Carvalho, que realizou seus estudos na Universidade de Grignon na França. Sua principal missão foi por a fazenda para funcionar como escola o mais rápido possível, visto que o acordo de transição entre a *Brazilian Gentleman* e o poder estatal paulista estava expirando. Como dito anteriormente, existia uma cláusula que determinava a devolução da propriedade à associação privada ruralista, presidida por Luiz de Queiroz, caso a construção da instituição escolar agrícola não vingasse no prazo máximo de dez anos¹¹¹, contado a partir de Dezembro de 1892.

Assim, faltando menos de um ano para o acordo vencer, Carvalho chegou a Piracicaba, no fim de fevereiro de 1901, para a execução dos trabalhos e foi recebido com grande festa pelo Partido Republicano Paulista local em um evento promovido pelo Senador Manuel de Moraes Barros e pelo Presidente da Câmara Municipal de Piracicaba, Paulo de Moraes Barros.¹¹²

No entanto, mesmo com o prazo contratual estar próximo do vencimento, os trabalhos preliminares de instalação da escola foram contemplados com poucos recursos. Faltavam instrumentos, verbas, funcionários e infraestrutura (estradas, água, esgoto, etc.): “nem bem se instalara, o diretor via-se atribulado pelas conhecidas dificuldades, o atraso da verba de

¹¹¹ Escritura pública de doação de 06.12.1892 – 1º Cartório de Notas de São Paulo.

¹¹² *Gazeta de Piracicaba* 24/02/1901 e 28/02/1901.

três contos de réis na Coletoria da cidade” (idem, p. 212), mas essas dificuldades eram encobertas pelo discurso da imprensa hegemônica, que operava como aparelho ideológico do PRP, especialmente a *Gazeta de Piracicaba*, que manipulava as notícias da construção da escola de forma festiva visando glorificar os feitos do Governo.

As obras de transformação da fazenda em escola consumiram quase todo primeiro semestre, postergando o início do ano letivo para o segundo semestre de 1901. O edital para a inscrição dos candidatos às vagas foi publicado apenas em abril e reproduzidos pela imprensa. Segundo consta na edição de 16 de abril de 1901 da *Gazeta de Piracicaba*, o edital obrigava os candidatos apresentarem um ofício dirigido ao diretor com documento oficial comprovando a vacinação dos últimos três anos e um atestado médico em que constasse não ser portador de doenças contagiosas. Além disso, era necessário ter a idade mínima de 16 anos, comprovada por meio da certidão de nascimento; o atestado oficial da instituição de ensino, pública ou privada, dizendo que o candidato cursou o primeiro grau, e comprovando a aprovação nas disciplinas de ciências naturais, aritmética, francês e português. Os candidatos que não possuíam esse documento poderiam realizar, em Piracicaba, um exame de seleção junto a uma banca examinadora. Os ingressantes também deveriam pagar duas taxas - uma no ato da matrícula e outra referente a uma anuidade.

Segundo o artigo 3º do capítulo I do Regulamento de 1900, o agrônomo formado na “Luiz de Queiroz” teria capacidade para ingressar no mercado de trabalho como gerente ou chefe de cultura. Esse profissional estaria habilitado a explorar economicamente os campos por meio de técnicas modernas, fosse como proprietário ou como funcionário. O mesmo Regulamento, em seu artigo 115, capítulo XII, sob a inspiração da lei do serviço agrônomo de 1899, afirmava que, por se tratar de uma instituição estatal de ensino, o agrônomo formado na Escola Agrícola Prática “Luiz de Queiroz” teria preferência na admissão em cargos públicos, em especial aos cargos da Secretaria da Agricultura, que, geralmente, empregava os agrônomos para o trabalho de chefia de culturas nos campos experimentais espalhados nos distritos agrônômicos de São Paulo.

Esse regulamento e o currículo da escola foram resultado de um trabalho coletivo realizado por vários representantes da classe dominante, desde os tempos da *Brazilian Gentleman* presidida por Luiz de Queiroz, passando pelas mãos de Leon Morimont e tendo sido concluído por Gustavo Ferreira D’Utra, engenheiro agrônomo do Instituto Bahiano de

Agricultura, pelo médico positivista Pereira Barreto¹¹³ e pelo Secretário da Agricultura, Alfredo Guedes, cujo relatório de 1899, se referia à elaboração do regulamento da escola, o qual deveria encaixar-se no espírito reformador que introduzia na Secretaria (PERECIN, 2004, p. 284).

4.2 – A inauguração emergencial da “Luiz de Queiroz”.

A inauguração da Escola Agrícola Prática "Luiz de Queiroz", em Piracicaba, ocorreu em caráter emergencial visando obedecer às cláusulas contratuais para manter a propriedade nas mãos do Estado. “O evento foi programado para o dia 3 de junho de 1901, numa segunda-feira, às doze horas, por decisão do Secretário da Agricultura, Comércio e Obras Públicas, Antônio Cândido Rodrigues” (idem, p. 211).

Durante as festividades de inauguração da escola, o Governador em exercício, Rodrigues Alves, deixou de comparecer, o que segundo Perecin é muito importante, pois representava o grande “racha” no interior do Partido Republicano Paulista. Supõe-se que a ausência do Governador ao evento ocorreu porque a cidade de Piracicaba fora um dos grandes redutos da oposição ou da dissidência do PRP, sob a liderança de Prudente de Moraes¹¹⁴, o que, para essa autora, ameaçou o futuro da escola.

A situação era de confronto e desequilíbrio, pondo em risco o novo projeto de escola pública, prestes a implantar-se. Em Piracicaba, nada se movia sem o consentimento do grupo oligárquico de Prudente de Moraes. (...) Durante o mês de junho, a crise instalada no interior do partido ameaçava transformar-se em borrasca na ocasião do ato de inauguração. O situacionismo decidiu-se afastar-se, o presidente Rodrigues Alves deixou de comparecer ao ato, enviando por representante o secretário de Agricultura, Comércio e Obras Públicas, Antônio Cândido Rodrigues. (PERECIN, 2004, P. 214)

¹¹³ <http://www.iea.usp.br/iea/textos/alonsopositivismo.pdf>

¹¹⁴ “A ruptura dos dissidentes com o PRP, ocorrida em 1901, dera origem a um partido de minoria, o PRDSP (...). Entre 1901 e 1902, o PRDSP esteve sob a liderança de Prudente José de Moraes Barros, mas, após sua morte, a liderança passou para Júlio de Mesquita (...)”. O PRDSP centrava sua crítica na “área do econômico, colocando-se na defesa dos cafeicultores, especialmente da grande maioria dos fazendeiros do interior, de área antigas ou novas, que não haviam diversificado os seus investimentos, permanecendo na absoluta dependência do mercado, que enfrentavam todos os tipos de dificuldades, transportes, impostos, mão-de-obra, crédito e viam-se ameaçados de falência e de perda de suas propriedades” (PERECIN, 2004, p. 297).

Além do Secretário da Agricultura, o evento de inauguração contou com a presença de personalidades, políticos, jornalistas e representantes de instituições estatais e privadas. O secretário Antônio Rodrigues, esteve acompanhado do seu oficial de gabinete, A. Victor de Azevedo, do Dr. Luiz Pereira Barreto, do deputado piracicabano no Congresso paulista, Antônio de Moraes Barros, e de representantes da imprensa nacional. Como ditava a tradição, em festividades “politiqueiras” desse tipo, tocou a banda da Brigada Policial, sob a regência do maestro Lorena. Reunidos na Câmara Municipal de Piracicaba, participaram ainda os burocratas do poder judiciário, os integrantes do PRP local, da Comissão de Agricultura e as representações das principais escolas de Piracicaba como a Complementar, a “Luiz de Queiroz”, o Primeiro Grupo Escolar “Moraes Barros”, Umberto I e as sociedades locais como o Clube Piracicabano, a Società Italiana di Mutuo Soccorso, o Circolo Italiano XX Settembre, a Cooperativa Agrícola “Vila Rezende”, a Sociedade Espanhola e a Sociedade Igualitária Instrutiva (idem, p. 215).

A situação precária das instalações da “Luiz de Queiroz” e sua inauguração emergencial podem ser observadas quando se atenta para a primeira sede da escola, o edifício que fora construído no período de gestão Morimont para funcionar como depósito da fazenda que, em 1901, foi improvisado como sede da instituição, onde as aulas teóricas deveriam ocorrer.

Quanto aos recursos didáticos, ela era equipada com quadros-negros, mesas para desenho e laboratórios, armários, instrumentos, coleções, aparelhos e máquinas. (...). O gabinete de física estava montado e equipado com instrumentos necessários e modernas máquinas (...). No gabinete de botânica e de zoologia (...) havia modelos demonstráveis (...). No laboratório central podiam ser observados aparelhos para a indústria de laticínios. Havia uma biblioteca com mais de quatrocentos volumes e um acervo de instrumentos de lavoura. (PERECIN, 2004, p. 212)

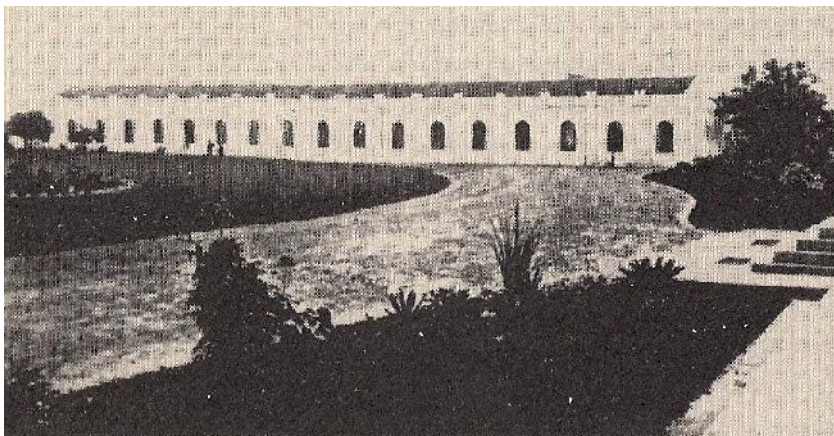


Figura 5: Antigo depósito da fazenda construído por volta de 1896. Funcionou, desde 1901, como primeira sede da “Luiz de Queiroz”. Em 1907 deixou de sediar a Escola, quando foi inaugurado o atual prédio central que servia de colégio-internato (Ver Figura 1). Este edifício foi demolido na década de 1940 para dar lugar a dois lagos localizados na frente do prédio da Química. (Acervo: Arquivo Público do Estado de São Paulo).

Faltavam carteiras nas salas de aula, equipamentos para as atividades práticas, sementes para os campos de experiências, e os poucos funcionários existentes poderiam perder seus empregos muito em breve. Segundo o Livro de Correspondências da escola, o diretor Ernesto Ferreira Carvalho se queixava dessa situação precária. Para Carvalho, a escola deveria ter

(...) ao menos uma aula decentemente mobiliada por ocasião da solenidade da inauguração oficial da escola, pois os nossos toscos bancos de pranchões pregados no assoalho da menor e mais escura sala do estabelecimento, bancos sem gavetas e nem o lugar para o tinteiro, não correspondem às exigências do ensino moderno, nem mesmo nas escolas primárias. (Livro de Correspondências, 13/04/1901)

Em decorrência da inauguração emergencial, a escola teve seus projetos simplificados. A falta de estrutura física implicou a modificação na concepção de escola em regime de internato para externato. “Apelava-se para os espaços socioculturais da cidade e sua capacidade de alojar a população estudantil” (PERECIN, 2004, pp. 200-01). É neste momento que começam a surgir as primeiras casas ou repúblicas de estudantes de Piracicaba.

No entanto, não existia, também, transporte organizado para levar e trazer os alunos, o que desanimou parte da clientela da “Luiz de Queiroz” que acabou desistindo dos estudos. Antes de 1916, quando foi instalada uma linha de bondes entre a cidade e a escola, era muito complicado percorrer, diariamente, a distância de 2,5 quilômetros entre a fazenda-escola e o centro de Piracicaba. Os caminhos não pavimentados que já eram precários, ficavam muito piores na estação das chuvas e se transformavam em grandes lamaçais, transformando o percurso do centro para a fazenda em uma grande aventura.¹¹⁵

Assim, entre festividades, precariedades e rupturas políticas que se deu a inauguração, em caráter emergencial, da Escola Agrícola Prática “Luiz de Queiroz”.¹¹⁶ Por isso, um curso que deveria ser composto de dois semestres, teve em seu primeiro ano de existência reduzido a um semestre letivo, em virtude de sua tardia inauguração em junho de 1901.

4.3 – Discursos durante a inauguração da “Luiz de Queiroz”.

“(…) a arte agrícola, o único meio de se derramar nas entranhas mal exploradas da lavoura nacional os germes fecundos da sua transformação.”

Ricardo Ernesto Ferreira de Carvalho
(O Estado de S. Paulo, 10/06/1901)

Conforme consta na edição de 04 de junho de 1901 do jornal *Correio Paulistano*, durante as festividades de inauguração da escola, o caminho que levava do centro de Piracicaba até a fazenda-escola foi todo enfeitado. Dentro do campus, todos os postes estavam ornamentados com escudos rodeados de festões com o nome de autores de referência das Ciências Agronômicas estrangeiras: Justus von Liebig, Albert Thaer, Mathieu de Dombasle, Segê, Leconteux, Oliver des Serres, Moel, André Sanson, Duclaux,

¹¹⁵ Atas da Congregação de 08.03.1902

¹¹⁶ O caráter emergencial deve-se à cláusula do contrato já mencionado. Caso não existisse esse contrato, pode-se supor que pelo desinteresse da classe hegemonicamente dominante em pesquisas e educação agrícola, a construção da escola fosse mais demorada ou, talvez, jamais saísse do papel.

Nocard, Baudement, Conde Gasparin, Cornevin, Grandeau, A. Young, Joignaux, Boussaingault, Deherain, Gayot e Malagueli (PERECIN, 2004, p. 270).

Também comentava a festividade o jornal *O Estado de S. Paulo* em sua edição de 04/06/1901, mencionando os oradores que discursaram na seguinte sequência: Manuel Buarque Macedo, empresário local e presidente da comissão municipal de agricultura, Paulo Moraes Barros, Presidente da Câmara Municipal, José Amandio Sobral, inspetor agrônomo do 5º Distrito, o professor João Aranha, Diretor da Escola Complementar, o professor Miguel Carneiro, Diretor do Grupo Escolar “Moraes Barros”, o representante dos alunos, Elias de Paula, os jornalistas, Armando Azevedo d’ *O Estado de S. Paulo* e Campos Porto, em nome da imprensa do Rio de Janeiro (PERECIN, 2004, p. 271).

O último discurso ficou por conta do Diretor da escola, o zootecnista Ricardo Ernesto Ferreira de Carvalho. A base de sua fala, transcrita na imprensa, foi a defesa do progresso na agricultura por meio da “regeneração” científica. Para Carvalho, a educação e a ciência deveriam combater o tradicionalismo da lavoura monocultora extensiva, supostamente a verdadeira responsável pelo atraso do Brasil em relação aos países do centro.

O seu discurso foi também publicado em artigos na *Revista Agrícola*, editada pela Sociedade Pastoril e Agrícola, cujos redatores eram os médicos Luiz Pereira Barreto¹¹⁷, Carlos Botelho e Domingos Jaguaribe. Para esses redatores, a agricultura era a “vaca leiteira” do tesouro nacional; do êxito da lavoura dependia o futuro do país, regra de sucesso nos países ricos. Além dessa revista, os jornais *O Estado de S. Paulo* e *Gazeta de Piracicaba* também publicaram suas ideias (idem, p. 220).

Carvalho tinha uma proposta alternativa à monocultura extensiva exportadora. Seu plano era promover um ensino que sustentasse uma intervenção economicamente viável na produção de todos os gêneros que o campo pudesse fornecer, ou seja, uma policultura desenvolvida por meio da ciência, assim como acontecia nas indústrias modernas dos centros capitalistas. O zootecnista alinhava-se a uma perspectiva fisiocrática-liberal e, portanto, encarava a agricultura como a “primeira e principal indústria brasileira”. Para ele,

¹¹⁷ Luiz Pereira Barreto foi defensor do positivismo e referência para a Loja Maçônica. Foi intelectual orgânico do ruralismo paulista e publicou vasta produção literária e jornalística “a favor do ensino da agronomia e na defesa da ação transformadora da agricultura científica sobre a prática tradicional da lavoura. Incentivou os alunos a valerem-se das vantagens oferecidas pela Escola, de modo a tornarem-se preciosos fatores da riqueza agrícola de São Paulo e do progresso brasileiro” (idem, p. 218). Para Barreto: “[...] a questão capital para nós, hoje, não é a de braços, mas sim, de cabeças” (Escola Prática de Agricultura II, *O Estado de São Paulo*, ed. 26/03/1895, p. I).

além do ensino e da pesquisa científica, o progresso dessa indústria dependia, diretamente, de sua articulação com as “luzes” do sistema político republicano, supostamente a principal arma contra o vicioso sistema produtivo tradicionalista de bases coloniais¹¹⁸ (idem, p. 223).

Outro aspecto ressaltado por Carvalho eram as questões relativas à propaganda institucional para o convencimento dos filhos da classe dominante a estudarem na “Luiz de Queiroz”. Em decorrência do conservadorismo e do tradicionalismo dos fazendeiros, era necessário o Estado paulista “sensibilizar” a classe da lavoura, por meio da propaganda oficial, para que desistissem de ser bacharéis ou doutores, mas, sim, agrônomos práticos. A formação, que necessitava de estudo prático nas disciplinas realizadas nos campos experimentais da fazenda-escola, exigiria mudanças na cultura dos jovens.

Porém, esse modelo de escola agrícola, secundária, técnica e prática, sob a inspiração da pedagogia intuitiva, era uma experiência desconhecida no Estado de São Paulo. O futuro da Instituição estava cercado de incerteza, ceticismo e resistência, especialmente entre os segmentos hegemonicamente conservadores; mesmo entre os otimistas, o ânimo era minado pelo despreparo da clientela. Os filhos dos fazendeiros, dispostos ao ingresso na “Luiz de Queiroz”, mesmo nascendo em “berço de ouro”, pareciam fortemente despreparados para o nível secundário, pois mostravam grande deficiência em conhecimentos básicos dos ensinos elementar e primário, indispensáveis para o ingresso e para continuação dos estudos no ensino secundário (idem, p. 224).

4.4 – As primeiras experiências da Escola Prática “Luiz de Queiroz”.

Uma das fontes primárias utilizadas para a elaboração desta dissertação foram as Atas da Congregação da “Luiz de Queiroz”, documentos históricos, guardados no prédio central da ESALQ/USP, nos quais se podem observar, por exemplo, as primeiras experiências dessa instituição. A primeira reunião da Congregação aconteceu no dia 15 de junho de 1901 e dela participaram os professores Antonio de Pádua Dias, Lacordaire Duarte e Ricardo Ernesto Ferreira de Carvalho. O encontro teve como objetivo organizar o currículo

¹¹⁸ Este vicioso sistema produtivo tradicionalista de bases coloniais que o diretor Carvalho quer combater é o sistema de produção agrícola hegemônico neste princípio de século XX. Suas bases se encontravam estruturas na produção extensiva, monocultora e exportadora que era contemplado com a grande disponibilidade de terras férteis gratuitas e trabalho barato por meio dos escravos e posteriormente via exploração de imigrantes miseráveis.

e sistematizar os conteúdos da escola por meio de uma distribuição mais conveniente das cadeiras, fator que causou grande polêmica durante o primeiro ano de existência da escola. Os professores não pareciam satisfeitos com a formalização do programa oficial, e sugeriam alterações. Estavam insatisfeitos também com a falta de habilitação para administrarem variadas disciplinas e por isso tentavam ajustar o currículo. No entanto, “a pretensão do corpo docente esbarrou no regulamento e na inflexibilidade do secretário da agricultura”, máxima instância da Instituição, abaixo somente do Governador do Estado (idem, p. 230).

Como dito anteriormente, além de problemas com o currículo e com a falta de profissionais habilitados, a escola também não tinha as drogas necessárias aos experimentos no laboratório de química, as sementes para as experiências nos campos da fazenda-escola, os mobiliários e o alojamento¹¹⁹ para os estudantes.

Foi nesse clima de precariedade que os alunos articularam a primeira greve da escola, em outubro de 1901, que foi “punida com a suspensão de uns e a advertência de outros”. Os professores, apesar de contrariarem algumas políticas institucionais, eram passivos, visto que sua contratação era política. Essa movimentação estudantil resultou na primeira demissão ocorrida na escola.

O Diretor Ricardo Ernesto de Carvalho foi substituído em 09/10/1901, pelo Inspetor de Agricultura do 5º Distrito agrônomo, José Amândio Sobral, homem do partido e do governo¹²⁰. Agrônomo, Sobral afirmava estar determinado a cumprir as ordens do Governo, visando “administrar um ensino, antes de tudo prático, à maneira do que se professa nos cursos profissionalizantes dos Estados Unidos¹²¹” (idem, p. 231).

Uma das conquistas da greve estudantil foi um alojamento improvisado na casa velha da administração, porém o caráter de improvisado do alojamento afugentou os jovens acostumados ao luxo da “casa grande” junto ao seio familiar em suas fazendas, que preferiam residir na cidade, em “repúblicas”, e se deslocarem para a fazenda-escola por

¹¹⁹ Fundamental para o melhor aproveitamento do ensino, visto que o trânsito do centro para a escola era precário.

¹²⁰ Nota-se que tanto o diretor que caiu, quanto aquele que o substituiu, eram subordinados aos interesses do Estado e do Partido, o que resultava numa autonomia limitada da Instituição.

¹²¹ Também houve a decisiva influência estadunidense na Escola Agrícola de Lavras (ESAL-1908), “no que tange à organização, ao funcionamento, aos currículos e aos métodos de ensino. Em Piracicaba, na “Luiz de Queiroz” (1901), a “influência estadunidense era contrabalanceada pela influência europeia, que, na Bahia (1887), em Pelotas (1891) e nas escolas politécnicas era praticamente exclusiva” (CAPDEVILLE, 1991b, p. 58).

seus próprios meios: “uns comprando troles de sociedade, outros alugando carros, outros comprando animais”. Contudo, o fato de esses alunos viverem em “repúblicas” e se deslocarem, diariamente, por caminhos precários preocupou o diretor que, em 1902, relatou não aprovar “a vida nas ‘repúblicas’, onde, ao desconforto acarretado pela falta de cozinheiras e empregadas, somavam-se as despesas, e o que lhe parecia pior, as distrações”. Para este, a solução urgente para o bom aproveitamento dos alunos era a construção do colégio internato na fazenda-escola, de acordo com os projetos e os regulamentos que vinham sendo discutidos desde 1891 (idem, p. 242).

Sobre a origem da “clientela” da escola, sabemos que nela se encontra a presença hegemônica de jovens “aparentados” das famílias Mello, Silveira e Sampaio, todas de Piracicaba. E dentre esses nomes sobressai-se a família dos Sampaio, com maior número de ingressantes, pois essa família era frequentadora “da extinta Sociedade Propagadora da Instrução na qual João Manuel de Moraes Sampaio era o maior acionista e presidente” (idem, p. 232). A família Sampaio fazia parte da oligarquia piracicabana que vivia sob o comando do “coronel” Prudente de Moraes e se dedicou à instalação da escola estatal na cidade. No entanto, a presença maciça de jovens do burgo local não foi sinônimo de sucesso, já que somente dois deles receberam o título de Agrônomo em 1903.

No primeiro ano de funcionamento da “Luiz de Queiroz”, cada aula teórica tinha 60 minutos, já os exercícios práticos eram realizados, diariamente, em 120 minutos de aulas e trabalhos nos campos de experiência da fazenda-escola. A escola funcionava de segunda a sábado, em jornada de oito horas, das sete às quinze horas.

As primeiras disciplinas que a escola ofereceu foram as das ciências básicas como aritmética, álgebra, geometria, trigonometria, física, química mineral e mineralogia – as quais estavam organizadas sob a responsabilidade da primeira cadeira. Na segunda cadeira, os conteúdos programáticos eram de botânica e zoologia, e as áreas de entomologia, apicultura, silvicultura e piscicultura estavam atreladas à quinta cadeira.

Segundo o Livro de Atas da Congregação (05/11/1901), a primeira cadeira estava sob administração do professor Antônio de Pádua Dias, que utilizava as seguintes bibliografias nacionais e internacionais: “Coleções de matemática” do Colégio D. Pedro II, editadas pela Livraria Garnier, no Rio de Janeiro; “Álgebra Elementar e Trigonometria com Geometria para escolas secundárias”, de autoria de Eugênio de Barros Raja Gabaglia; “Aritmética

Elementar” de Viana e Trajano e “Geometria Elementar”, publicado por Clairaut. Os conteúdos de Física eram trabalhados com o auxílio do livro “Tratado de Física Elementar” – uma publicação portuguesa de Francisco Ribeiro Nobre. As matérias da Química ficavam por conta das publicações de Martins Ferreira Langlebert com a “Química Elementar” e a produção de Maximiano de Lemos intitulada “Mineralogia Elementar”.

Na segunda cadeira, sob a responsabilidade do professor Lacordaire Duarte, o destaque ficava por conta da Biologia, com as obras “Botânica Elementar” publicada por V. Desplat e Garcia Redondo e “Zoologia” de Saavedra. As disciplinas da quinta cadeira eram ministradas pelo professor Ricardo Ernesto Ferreira de Carvalho. Os conteúdos programáticos sobre Zootecnia vinham por intermédio dos livros “Zootecnia Geral” de Cornevin, “Zootecnia Especial e Veterinária” por André Sanson e, por fim, “Construções Rurais” publicados por Granovinet e Buchard.

Com relação aos exames de avaliação dos alunos, os artigos de número 96 e 97 do Regulamento da instituição determinavam um conjunto de avaliações de ordem teórica e prática, que aconteciam por meio de prova escrita e oral. Os pontos da prova oral eram sorteados em uma urna com 24 horas de antecedência. Porém, os resultados desses exames não foram “animadores”. Conforme dados do relatório da Secretaria da Agricultura¹²², os exames finais foram negativos, pois, revelaram uma grande evasão e reprovação no curso. Dos 26 alunos matriculados regularmente além dos quatro ouvintes, somente 15 se submeteram aos exames finais, dos quais onze foram aprovados. Desses, sete foram aprovados sob condições e quatro aprovados regularmente (idem, p. 234). O “lado positivo” foi que mesmo com os altos índices de reprovações e evasão, os alunos que passaram aprovados para o 2º ano garantiam a continuidade da escola.

Outra fonte histórica que retratou esse estado de precariedade dos anos iniciais da Instituição foi uma carta escrita pelo diretor José A. Sobral datada de 19/11/1901¹²³, a qual revela que a “Luiz de Queiroz” não tinha as mínimas condições estruturais de abrir o segundo ano letivo. A situação já era precária desde 1901, quando a inauguração da escola foi emergencial com a utilização improvisada de um antigo depósito dos tempos Morimont (1896). No fim do mesmo ano, a situação se agravou, pois o edifício improvisado

¹²² Relatório apresentado ao Dr. Bernardino de Campos, Presidente do Estado, pelo Dr. João Baptista de Mello Peixoto, Secretário da Agricultura, no ano de 1903.

¹²³ Livro de Correspondências da antiga fazenda-escola (M.E).

apresentou graves problemas estruturais obrigando a direção a iniciar as obras de reforma. Os trabalhos de correção estrutural do edifício improvisado fizeram com que algumas aulas de 1902 fossem transferidas para o armazém das máquinas.

Além das questões da precariedade estrutural e do baixo rendimento nos exames, a Instituição contou com outros problemas, como o preconceito por parte dos alunos de classes mais abastadas contra os trabalhos práticos das disciplinas de campo na fazenda-modelo. Para esses jovens, provenientes da classe dominante, ficar exposto ao sol, realizando experimentos no campo era um trabalho braçal encarado como prática de classes subalternas ou “degeneradas”.

Os alunos se queixaram perante a direção, alegando que o trabalho prático era exaustivo e solicitaram sua eliminação da grade curricular. Porém, a priori, a direção, que na época era comandada por José Amândio Sobral, não se curvou perante a pressão dos alunos e manteve a rigidez disciplinar calcada no Regulamento Interno da escola, o qual determinava que os trabalhos e as aulas práticas correspondessem ao dobro das atividades teóricas.

Segundo Costa e Schwarcz (2000, pp. 11-12) esse preconceito contra o trabalho braçal fazia parte das “ambiguidades do progresso”, pois, ao mesmo tempo em que se procurava institucionalizar uma escola para o ensino das técnicas-científicas para o campo, esta convivía com as marcas evidentes da escravidão – por isso a recusa aos trabalhos práticos. Para as autoras, “não há como esquecer que a escravidão deixava, ainda, marcas evidentes no cotidiano local”, já que, o Brasil foi a última nação a abolir o cativeiro. Assim foi difícil implantar um projeto Republicano supostamente “moderno” com as cicatrizes da escravidão que ainda sangravam por toda sociedade patriarcal, “marcada pelas relações de ordem pessoal”, violentas e preconceituosas.

Sobral, segundo reportou em carta dirigida ao Secretário da Agricultura, em 21/03/1902¹²⁴, a escola passava por sérios problemas. O Diretor denunciava o quão difícil era administrar uma escola onde o quadro de alunos era proveniente de filhos dos proprietários rurais da região. Portadores de uma mentalidade de tempos coloniais, estes jovens “senhores” buscavam privilégios por meio do Partido Republicano Paulista e se recusavam a receber ordens e a manter a disciplina nos estudos.

¹²⁴ Livro de Correspondências da Escola Agrícola Prática “Luiz de Queiroz” (M.E.).

Notas baixas e péssimo aproveitamento eram também sinônimo de indisciplina. Em março, o professor de agricultura, dr. Luciano de Almeida, chegou a pedir a exoneração do cargo por indisciplina de um aluno do segundo ano. Em junho, o secretário da escola era agredido, ao comunicar a um outro aluno sua inabilitação para o exame prático na primeira cadeira. Ao ser punido, o mesmo desacatou o diretor, alegando que não aceitava repreensão. Sempre que desejavam, os alunos deixavam de comparecer coletivamente às aulas. (PERECIN, 2004, p. 245)

Esses “jovens senhores” nutriam verdadeira aversão às aulas práticas e aos exercícios com experimentos agrícolas nos campos da fazenda-modelo. O diretor Sobral solicitou junto à Secretaria da Agricultura a modificação do Regulamento da escola, com a intenção de modificar o público alvo da instituição, destinando o ensino prático da “Luiz de Queiroz” para jovens provenientes das classes dominadas composta por pobres e abandonados de orfanatos. O diretor sugere que seria mais fácil administrar a instituição se os alunos fossem esses jovens obedientes e “submissos”, acostumados ao trabalho braçal no campo. Assim, a concepção pedagógica da Escola Agrícola Prática de ensinar por meio da junção entre o teórico e o prático estaria resguardada.¹²⁵

No entanto, os discentes venceram o embate. Mesmo com as solicitações e com as queixas do Diretor, a articulação dos alunos junto a seus pais, parentes e amigos, pertencentes ao Partido Republicano Paulista, fez com que a Secretaria da Agricultura determinasse a redução da carga horária dos trabalhos práticos no campo pela metade. Assim, o horário letivo para as aulas no campo passou de doze para seis horas de trabalhos semanais (idem, p. 241). Posteriormente, as aulas práticas foram quase extintas na escola, conforme o relatório oficial de 1904, elaborado pelo secretário Luiz de Toledo Piza: do total de aulas ministradas na escola, apenas 17% delas eram reservadas aos trabalhos práticos de campo (idem, p. 255).

Em suma, pode-se observar que ocorreram, no interior da “Luiz de Queiroz”, embates entre a proposta pedagógico-didática do Estado, que tinha como objetivo o conteúdo essencialmente técnico-prático, e a proposta da clientela da escola cujo princípio era a recusa aos trabalhos práticos de campo e o privilégio do conteúdo essencialmente teórico.

¹²⁵ Carta de 21/03/1902 - Livro de Correspondências da Escola Agrícola Prática (M.E)



Figura 6: Professor à esquerda vigiando os alunos em aula prática na “Luiz de Queiroz” – fonte primária sem data. Supõe-se, contudo, que se trata do período entre 1908 e 1912, quando foram feitos os primeiros registros profissionais de fotografia para propaganda da escola. (M.E).

Segundo Cunha (2000), o preconceito contra o trabalho “braçal” foi agravado logo após o término legal do regime de trabalho escravo, uma vez que, nesse contexto histórico, as representações sociais sobre o trabalho livre foram alteradas, e, cada vez mais, o trabalho manual ou braçal começou a ser identificado com os negros e seus descendentes, ao passo que o trabalho intelectual foi sendo associado somente aos brancos. Assim, os alunos das escolas secundárias agrícolas, como a “Luiz de Queiroz”, resistiam às disciplinas de trabalho prático na fazenda-escola por questões racistas, mas também, classistas, visto que muito brancos miseráveis da Europa, principalmente da Itália, Espanha e de Portugal vieram realizar trabalhos braçais na cidade e no campo brasileiro.¹²⁶

¹²⁶ “A busca de fundamentação para o não comparecimento às aulas práticas trazia à luz outra séria dificuldade enfrentada pela escola, a indisposição dos alunos para com os exercícios de campo, devido ao preconceito com relação ao trabalho manual na agricultura (...) os alunos se insurgiram contra os exercícios diários ‘monótonos’, por serem repetitivos e exaustivos, pedindo a redução da carga horária” (PERECIN, 2004, p. 241).

Maria Sylvia de Carvalho Franco (1997) também contribui para se entender melhor os preconceitos contra o trabalho braçal no contexto histórico pré-abolição, ou seja, quando o fim legal da escravidão (1888) esteve próximo. Para a autora,

Toda essa fluidez entre o que seria atividade de homens livres e de escravos tem um fundamento econômico em choque com a etiqueta do regime servil. Este implica necessariamente desqualificação do trabalho, mas numa sociedade em que o setor dominante se propunha a enriquecer produzindo, os encargos laboriosos não poderiam ser eliminados de seu horizonte. No processo de acomodar-se a esta posição, o menosprezo pelo uso das mãos limitou-se aos estereótipos de status, sem atingir o sistema ocupacional. O artesão livre chegava a alugar um preto “para que lhe carregasse o martelo, a talhadeira e uma outra ferramenta pequena”, quando transitava pelas ruas. (FRANCO, 1997, p. 216)

Portanto, para muitos homens livres, como foi o caso de donos de pequenas manufaturas, o fato de não aderirem ao trabalho braçal era um status, pois, se necessário o fariam para enriquecer. Porém, após o fim legal da escravidão, esse fenômeno se agravou por questões raciais e classistas, e aconteceu uma divisão do trabalho, na qual os serviços braçais eram realizados por negros ex-escravos e pobres brancos (imigrantes e nacionais), já os trabalhos intelectuais eram reservados para os brancos, homens da classe dominante, geralmente antigos proprietários de escravos e os profissionais liberais, principalmente os advogados, funcionários públicos, médicos, engenheiros, entre outros que conseguiam ascender socialmente para a classe média.¹²⁷

Assim, seja para um jovem descendente de ex-proprietário de escravos ou para um jovem portador de uma visão de mundo “elitista”, era inadmissível realizar os mesmos serviços braçais que os negros escravos realizavam, mesmo que fosse somente de forma “ilustrativa” em uma instituição de ensino.

Eric Hobsbawm (2009) também contribui para analisarmos a questão da recusa aos trabalhos braçais por parte dos alunos na “Luiz de Queiroz”. Para o historiador britânico, a educação tinha, para a classe dominante, o significado de “status social”, pois, para a burguesia, o que importava era mostrar que os adolescentes tinham condições de adiar a

¹²⁷ Embora houvesse algumas exceções, como foi o caso do funcionário público, jornalista e escritor libertário, Lima Barreto, filhos de ex-escravos que conseguiu se ascender socialmente para a classe média. (BARRETO, 2002)

tarefa de ganhar a vida graças ao financiamento familiar dos estudos até a obtenção de seu diploma, o que equivalia, aos olhos dessa classe, a um título de nobreza, especialmente quando esse diploma vem com a assinatura emblemática de uma instituição socialmente reconhecida. Assim, a educação elitista não era utilitarista, não se preocupava com retornos financeiros ao investimento que fora feito na educação e nem se preocupava com a empregabilidade. A educação burguesa, seja secundária ou superior, funcionava como um meio de distinguir seus membros daqueles das ordens inferiores, e o trabalho prático acabava por enquadrá-los socialmente como os trabalhadores braçais, rompendo com a distinção de classes, por isso o repúdio a tais práticas.¹²⁸



Figura 7: Atividades práticas na “Luiz de Queiroz”: funcionários (1 branco e 4 negros, supostamente ex-escravos), domando o animal, enquanto os alunos à esquerda pesquisam com ferramenta o saco escrotal do animal. As atividades são supervisionadas pelo professor ao centro. (s/d – M.E)

¹²⁸ Na transição do século XIX para o XX, a educação de status burguês também poderia funcionar como bilhete de entrada para pessoas de classes médias em ascensão social. Nos centros capitalistas, o ensino secundário para jovens de até 19 anos era habitual nas classes médias e, posteriormente, era seguido de instrução superior. Durante os anos de 1895 a 1912 o número de estudantes no ensino secundário alemão triplicou, já na França os números quadruplicaram. “A própria idade mínima em que se deixava a escola, para esse tipo de ingresso - cerca de 16 anos - garantia aos rapazes, em alguns países onde havia alistamento militar, a classificação como oficial em potencial” (HOBBSAWM, 2009, p. 276).

Em 15 de junho de 1902, a direção da escola passou de José Amândio Sobral para o professor Luciano José de Almeida, porém os problemas disciplinares continuavam.

Os atos de indisciplina se repetiam, provocando, não raro, intervenções políticas, pressões e recursos às autoridades de São Paulo. Abonavam-se em grande número faltas, por requerimento dos alunos, as notas continuavam baixas e a evasão era impressionante. Percebe-se o quanto a escola ia mal perante as aspirações científicas. (PERECIN, 2004, p. 246)

Os docentes e a Congregação eram desprezados pelo Secretário da Agricultura que passava por cima do coletivo e do regulamento, determinando a aprovação de alunos de famílias influentes dentro do partido da ordem (PRP).

O que se percebe dessa maneira é a persistência de velhos padrões de sociabilidade, próprios do mundo rural escravocrata e patriarcal brasileiro, que continuavam nessa São Paulo em expansão. Ao lado de novas tecnologias, das atividades econômicas e ocupações sociais recentes – e propriamente urbanas – estão patentes as marcas de um passado em que as hierarquias sociais eram dadas por padrões rígidos de nascimento e de inserção. (COSTA; SCHWARCZ, 2000, p. 38)

Mesmo com esses problemas, a direção da escola procurava ser um exemplo de produção com a sua fazenda-modelo, composta por seus próprios funcionários braçais. A função desses campos de experiência era “comprovar” a eficiência da ciência articulada ao campo e, portanto, ser um paradigma de produção para as demais propriedades do Estado. Para atender a essas demandas, a fazenda foi articulada com a economia local, ou seja, a produção de algodão da escola abastecia a Fábrica de Tecidos Aretusina, em Piracicaba, antiga propriedade de Luiz Vicente de Souza Queiroz, denominada “Santa Francisca”.¹²⁹ Estas articulações entre a fábrica de tecidos e a educação também foram almejadas por Queiroz, em 1884, quando publicou uma cartilha sobre métodos racionais de plantio de algodão para fazendeiros da região, principalmente os estadunidenses que se instalavam na região de Piracicaba.

¹²⁹Livro de Correspondências da Escola Prática – 28/04/1902 e 19/08/1902 (M.E).

Pela alta carga de trabalhos na fazenda-modelo, o Estado, por meio do Decreto nº 1076 de 22/12/1902, mudou a organização da “Luiz de Queiroz” e dividiu a administração do campus em duas partes: uma reservada à direção pedagógica da escola-prática, e outra destinada ao controle da produção na fazenda-modelo. O responsável pela administração da fazenda teria a função de capataziar os funcionários, controlar as sementes e as máquinas visando à articulação com os mercados regionais. Para isso, a Secretaria da Agricultura contratou o agrônomo estadunidense Milton M. Underdown, que publicou, em 1903, um relatório sobre a distribuição das culturas trabalhadas na fazenda-modelo: milho (26ha), algodão (5ha), arroz (8ha), feijão (8ha) e outras culturas (12ha). Tais experimentos mostraram progressos, já que, entre os anos de 1903 e 1904, a área de cultivo aumentou de 20ha para 60ha. A produção e a articulação da fazenda-modelo com os mercados locais rendiam lucro para a “Luiz de Queiroz”, porém, este dinheiro não poderia ser usado em benefício da escola, pois seu destino era o tesouro do Governo central em São Paulo (PERECIN, 2004, p. 257).

No entanto, apesar de as lavouras da fazenda na escola estarem rendendo dividendos, a situação foi adversa em relação ao ensino e à aprendizagem da “Luiz de Queiroz”. O aproveitamento dos discentes no curso foi baixo. Segundo dados do ano de 1901 para 1902, a escola teve 6 aprovados e 2 reprovados e as matrículas de alunos ingressantes, caiu de 15 alunos, em 1901, para 9 em 1902. Na transição dos anos de 1902 para 1903 ocorreram 7 aprovações e dois alunos foram reprovados; já para o ano de 1903 houve 29 matrículas nas 3 séries do curso de Agronomia Prática (idem, p. 251).

Além do péssimo rendimento dos discentes, a crise institucional também se refletia no corpo docente.

Em 6 de março de 1903, falecia o dr. Lacordaire Duarte, bastante enfermo desde 1902, havendo por substituí-lo o professor Aristóteles Pereira, lente da terceira cadeira. Na fazenda-modelo as coisas não eram menos difíceis. Por desentendimento com o dr. Milton M. Underdown, Pierre Gelas, mestre de culturas, foi dispensado e substituído por Lee Fergunsson, mas os atritos entre o primeiro e o diretor, que também era lente da quarta cadeira, tinham sempre o mesmo motivo: as máquinas e os animais estavam a serviço de Underdown nos momentos das aulas práticas de agricultura, prejudicando o ensino demonstrativo. Discórdia, rupturas, afastamentos e substituições foram a tônica desse ano letivo, a ponto de haver, no mês de setembro, apenas

dois professores, Pádua Dias e Ricardo Ernesto Ferreira de Carvalho, na regência das cinco cadeiras. (PERECIN, 2004, p. 254)

Em junho de 1903 a escola estava dividida da seguinte forma: 14 alunos no primeiro ano, 7 no segundo e 7 no terceiro, totalizando, assim, 28 alunos (idem). A grande novidade para o terceiro ano de atividades, na “Luiz de Queiroz”, nesse ano, foi a oferta da disciplina de Economia Rural, cujos pontos fundamentais eram:

1) conceitos diversos sobre o meio agrícola, as forças produtivas, as fontes de riqueza, mercado, moeda e crédito, trabalho, máquinas, valor do solo, das colheitas, salário e capital; 2) estudo de empresas agrícolas e dos sistemas culturais, administração agrícola, a teoria agrícola, a grande e pequena lavoura e os produtos agrícolas; 3) estudo das leis econômicas da agricultura, do planejamento e execução dos trabalhos agrícolas. (PERECIN, 2004, p. 250)

Assim, foi em meio a novidades, preconceitos, discórdias, brigas, falecimentos e uma estrutura precária que a Escola Agrícola Prática “Luiz de Queiroz” formou sua primeira turma de Agrônomos Práticos de 2º grau em 20 de novembro de 1903. Do total de 25 matriculados no primeiro ano do curso, em 1901, somente 7 alunos receberam o diploma. Segundo o Livro de Atas da Congregação da escola, de 23 de novembro de 1903, os primeiros formados na escola foram: José Baptista de Carmo Lopes (Minas Gerais), Odilon Ribeiro Nogueira (São Paulo), Otaviano de Moraes Sampaio (São Paulo), Luiz Eugênio de Souza Nogueira (Rio de Janeiro), João do Amaral Mello (São Paulo), José Maria de Paula (São Paulo) e o filho do professor Lacordaire Duarte, Carlos Tomás de Magalhães Duarte (Minas Gerais). [Ver figura 8]. O paraninfo da turma foi o professor Aristóteles Pereira.



Figura 8: Quadro comemorativo da primeira turma de agrônomos da “Luiz de Queiroz” (1903). Atualmente, este e outros quadros de formados estão espalhados por todo o prédio central da escola. (M.E).

O evento festivo da formatura contou com a presença de Luiz de Toledo Piza e Almeida, Secretário da Agricultura de São Paulo, José Amândio Sobral, antigo diretor da escola e, em 1903, Inspetor do 6º Distrito Agrônomo, e o Diretor Geral da Secretaria do Estado paulista, Eugênio Lefevre. Também estiveram presentes, no evento, autoridades da região de Piracicaba. O orador que representou os alunos nas festividades foi José Maria de Paula, cujo discurso, transcrito no Livro de Atas das sessões solenes da escola, em 23 de Novembro de 1903, reportou ao sentimento de “orgulho paulista”, pois trata-se de um Estado pioneiro nas inovações tecnológicas, trabalhistas e educacionais da produção agrícola, onde Piracicaba e a Escola Prática teriam a função de vanguarda do “progresso” nacional. Também agradeceu ao Partido Republicano Paulista e ressaltou a figura do Patrono da escola, “Luiz Vicente de Souza Queiroz” (idem, p. 254-255).

Pesquisas sobre a vida e o destino dessa primeira turma de alunos formados mostra, que esses jovens empregaram-se em cargos do Estado, como proprietários ou administradores (capatazes) de fazendas.

Vejamos o exemplo de alguns formados em 1903. Odilon Ribeiro Nogueira exerceu os cargos de Vereador da Câmara Municipal de Piracicaba nas gestões de 1914 a 1916; 1917 a 1919 e 1923 a 1925.¹³⁰ Também foi professor catedrático de Zootecnia na Escola Agrícola Prática “Luiz de Queiroz”¹³¹ em 1909, período no qual colaborou com a fundação da Associação Atlética “Luiz de Queiroz” (AAALQ)¹³² e do Centro Acadêmico “Luiz de Queiroz” (CALQ)¹³³, entidade da qual foi presidente entre os anos de 1912 a 1913; 1914 a 1915; 1922 a 1923.

João do Amaral Mello, também formado na primeira turma de agrônomos da “Luiz de Queiroz”, foi funcionário da Secretaria de Agricultura do Estado de São Paulo onde atuou como estatístico no município de Rio das Pedras-SP, cidade em que também exerceu os cargos de 3º Juiz de Paz, subdelegado e inspetor escolar. Administrou, durante quinze anos, a fazenda “São João” de seu pai, porém, após constituir família, adquiriu uma propriedade,

¹³⁰ <http://www.camarapiracicaba.sp.gov.br/camara07/painel/historia/verTexto8.asp?textoHist=51>

¹³¹ <http://www.esalq.usp.br/destaques2.php?id=717>

¹³² “No mesmo ano da 1ª formatura da Escola Agrícola é criado o primeiro clube esportivo piracicabano em 1903, que iria ser o gérmen da Associação Atlética Acadêmica “Luiz de Queiroz” (ROMERO, 2001, p. 375).

¹³³ O Centro Acadêmico “Luiz de Queiroz” (CALQ) foi fundado no ano de 1909 com o nome de Centro Agrícola “Luiz de Queiroz”. Esta entidade, desde o ano de sua fundação, publica o periódico: *O Solo*.

em 1923 – a fazenda “Boa Esperança”, também em Rio das Pedras – em cujas terras cultivou grandes extensões de café, o que lhe rendeu bons dividendos.

No entanto, com a quebra da Bolsa de Nova Iorque teve seu negócio falido e vendeu suas terras para sanar as dívidas. Após 1929, foi explorador de um moinho de cereais no município de Iracemápolis-SP e administrador de uma fazenda em Chavantes-SP. Em 1934, voltou, novamente, ao funcionalismo público, no Estado paulista, ao ser contratado para o cargo de Engenheiro Agrônomo, tendo sido efetivado, em 1941, como Inspetor Agrícola de máquinas de algodão por Fernando de Souza Costa, seu amigo pessoal e Interventor federal do Estado de São Paulo. Segundo entrevista concedida ao jornal *Notícias Populares* de 08/06/1979, lembrou o estado precário dos primeiros anos da “Luiz de Queiroz”, quando a escola iniciou suas atividades, em 1901, com 30 alunos e graduou somente 7 agrônomos, quadro que, na época, ameaçou o fechamento da escola.¹³⁴

Outro formado em 1903 foi José Baptista de Carmo Lopes, de Minas Gerais. Segundo dados do Diário Oficial da União de 25/04/1911, Lopes exerceu o cargo estatal de Inspetor Agrícola do 18º Distrito de Minas.

Assim, desde 1881, quando Luiz de Queiroz tentou implantar uma escola no fundo de sua residência, a 1891, quando surgiu uma associação privada denominada *Brazilian Gentleman*, que projetou o “Colégio Agrícola de São Paulo” em Piracicaba; e depois, em 1892, com o Estado paulista assumindo a responsabilidade pela Escola Agrícola Prática “Luiz de Queiroz”, inaugurada em 1901, essa instituição formou em 1903 sua primeira turma de agrônomos, após 22 anos de projetos e atrasos.

Após Piracicaba aguardar 22 anos para formar sua primeira turma de agrônomos em 1903, seria “natural” que o futuro da instituição não fosse animador. A “Luiz de Queiroz” iniciou 1904 com o atraso de três meses no pagamento dos empregados (professores e demais funcionários) e com dívidas junto aos fornecedores. O administrador da fazenda-modelo, Milton Underdown, pediu demissão e voltou para os Estados Unidos no mesmo ano. Diante dessa precariedade, a escola se esvaziou, e das cinco cadeiras oficiais, a instituição contava somente com 3 professores e 1 matrícula de aluno para o primeiro ano em 1904 (PERECIN, 2004, p. 257). Por se encontrar em tal estado de abandono, a “Luiz

¹³⁴ <http://www.asbrap.org.br/publicac/biblioteca/MELLOS.pdf>

de Queiroz” parecia trilhar o mesmo caminho de outras escolas agrícolas do Brasil, isto é, estava ameaçada de ser fechada.

Capítulo 5

Porque as primeiras experiências com a educação agrícola foram mal sucedidas?

Por meio de entrevista concedida por Marly Therezinha Germano Perecin ao autor desta dissertação,¹³⁵ e baseado em *Os passos do saber*, obra publicada em 2004, resultante de sua tese de doutorado defendida na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH/USP), essa autora entende que os principais fatores que influenciaram as experiências problemáticas ocorridos nos primeiros anos de ensino agrícola na “Luiz de Queiroz” foram resultantes de ausência na demanda, evasão, reprovação em massa, falta de organização curricular, pouca adequação da escola à clientela e imprecisão do planejamento pedagógico.

De acordo com Perecin, a Secretaria da Agricultura de São Paulo, por nunca ter empreendido qualquer projeto de educação técnica, como o prático agrícola de segundo grau, não tinha experiências para elaborar o programa de estudos. Isso ocorria porque, na “Luiz de Queiroz”, as ciências básicas, tais como lógico-matemáticas e naturais, estavam hipertrofiadas em relação às disciplinas de natureza aplicada, que eram as de agricultura e zootecnia.

Na concepção curricular também havia problemas que estavam relacionados ao ensino prático, que quase sofreu um total descarte, e à centralização nos conteúdos teóricos, fugindo da concepção pedagógica formulada para escola que deveria ser a de um ensino essencialmente prático. Também ocorreram problemas com a própria estrutura instituição, como inexistência de aparelhamento com instrumentos de laboratório, transporte do centro da cidade para a fazenda-escola e com o prédio para o colégio internato.

Tais precariedades, segundo Perecin (2004), seriam consequências de problemas políticos internos ao Partido Republicano Paulista, e a cidade de Piracicaba, por representar

¹³⁵ A professora Marly T. G. Perecin concedeu entrevista ao autor deste trabalho em sua residência no centro de Piracicaba, no dia 30 de abril de 2011.

um grande núcleo da oposição, estaria sendo boicotada pelo governo central, que tinha a maioria no legislativo paulista e no PRP.

Outro fator que a autora elencou, para entender as experiências fracassadas com o ensino agrícola, refere-se a “barreiras culturais”. Esta hipótese se sustenta no argumento de que a classe dominante seria dividida em dois blocos contraditórios: o bloco hegemônico, composto por homens de mentalidade conservadora colonial e, portanto, “avessos a inovações”; e o setor minoritário, composto por homens de mentalidade moderna, que recebiam “ilustração” em viagens de estudos na Europa e que pretendiam implantar as experiências do estrangeiro desenvolvido, no Brasil.

De acordo com Pádua (2002), esta pequena fração da classe dominante era composta por políticos liberais cientificistas, como foi José Bonifácio, e o próprio Luiz de Queiroz¹³⁶. Estes homens defenderam posições políticas e econômicas contra as culturas predatórias do sistema agrícola nacional, baseado essencialmente na monocultura de baixa tecnologia, voltada para o mercado externo. “O modelo colonial foi condenado (...) tanto pelo que promoveu – uma economia destrutiva e improdutiva – quanto pelo que deixou de promover – um país estável e verdadeiramente civilizado” (idem, p.81). Assim, estes elementos “progressistas”, para além da defesa das florestas, visavam proteger o futuro da economia nacional, visto que, em um país essencialmente agrário, a fonte geradora de riqueza, as terras, deveriam ser protegidas e racionalizadas.

Estes discursos de atenção ao meio ambiente não eram limitados ao campo teórico, neste início de século XX, as predatórias práticas agrícolas já resultavam em “descarte” de algumas terras “cansadas” do velho Paraíba, para dar lugar aos novos empreendimentos para o Oeste paulista. Outros exemplos do estrangeiro eram alarmantes, como foi a desertificação do campo europeu, especialmente Portugal, e no Oriente Médio, como ocorria na Palestina.¹³⁷

No entanto, em um embate intraclasses dominante, a parte minoritária intelectualizada e “modernizadora” não conseguia implantar a educação agrícola pelo choque cultural com a

¹³⁶ Luiz de Queiroz publicou artigo em 1895 na Revista Agrícola apelando soluções políticas para a devastação das matas. Vide Fontes primárias: “Apelo ao Governo e às Câmaras Municipais – destruição das matas”.

¹³⁷ Sem correr o risco de cair no anacronismo, mas é interessante perceber que a preocupação contemporânea com a destruição dos recursos naturais não é novidade na História do Brasil. Questões semelhantes também estiveram presentes no transitar dos séculos XIX para o XX (Pádua, 2002).

parte hegemônica, que não teria “cultura” suficiente para entender a importância dessas inovações. Nesse sentido, para Perecin, a “Luiz de Queiroz”, em Piracicaba, foi tratada pela maioria como uma “escolinha do interior” e, por isso, teve um começo precário.

Sobre as questões culturais, a autora afirma que:

Durante a década de 1890, e as primeiras décadas do século XX, em São Paulo, as escolas agrícolas não conseguiam instalar-se por falta de verbas e interesse político ou fracassaram por falta de demanda. Fato tanto mais difícil de entender, porquanto os ruralistas vocalizavam os interesses em torno da “vocação agrícola do país” e a classe dominante ligava-se pela agroexportação ao mercado consumidor internacional. Para a intelectualidade da época, a questão remetia aos temas do trabalho livre, da mentalidade senhorial dessa classe e da necessidade, tantas vezes declarada pelos ilustrados nacionalistas do período, de adequar o país às transformações modernizadoras. A busca e a introdução dos fatores inovacionais, como ciência, a tecnológica e a educação agronômica, tornaram-se um processo árduo de vencer, em virtude das inúmeras barreiras culturais. (PERECIN, 2004, pp. 112-13)

Diferente de Perecin foi a avaliação dos fatos pelo olhar do Secretário da Agricultura, Antonio Cândido Rodrigues, que reportou em seu relatório endereçado ao Presidente do Estado, Manoel Joaquim de Albuquerque Lins em 1908. Para Rodrigues, as falhas nos primeiros anos da escola eram um reflexo da incompetência dos diretores, dos professores e dos escassos recursos materiais, e, portanto, para o poder estatal, a precariedade da escola e os riscos de seu fechamento eram de responsabilidade dos “recursos humanos”, correspondentes a 2/3 das falhas institucionais.

Porém, a hipótese que esta dissertação de mestrado pretende expor    que estas experiências negativas foram consequências diretas do modo conservador (tradicionalista) de produção agrícola e as características materiais do Brasil, o que repercutiu diretamente na formação social e em seus projetos educacionais.

É certo que, no recorte cronológico proposto neste estudo, a saber, o século XIX e as primeiras décadas do XX, especialmente entre os anos de 1881 e 1903, ocorreram algumas inovações no Brasil. O contexto econômico era de concorrência no mercado mundial de produtos agropecuários, reflexo direto do novo imperialismo desencadeado pelas nações

industrializadas da Europa, que começaram a produzir matéria-prima e alimentos em suas colônias espalhadas em todo globo terrestre.

Isso colaborou para que parte da classe ruralista¹³⁸ nacional iniciasse uma “cruzada” em prol da inovação do sistema produtivo com máquinas (beneficiamento do café), da comunicação (estradas, portos, trem) e a inovação cultural/educacional, com a introdução de instituições de pesquisa agrícola como o Instituto Agrônomo de Campinas (1887) e de educação agrícola secundária como a “Luiz de Queiroz” (1901), cujo objetivo era otimizar a produção para o país competir em nível internacional. Nesse sentido, o ensino agrícola foi um produto ideológico do ruralismo e o profissional formado, o Agrônomo, seria um agente dessas inovações.

Assim, como já explorado, principalmente no capítulo I, foram criadas escolas divididas por classes sociais - as instituições de nível secundário e as de nível superior para a formação de administradores e capatazes destinada aos filhos de fazendeiros ou empregados, como a “Luiz de Queiroz”, em Piracicaba-SP, ou a formação acadêmico científica da Politécnica na capital de São Paulo, bem como as escolas elementares para a formação de mão de obra braçal racionalizada, principalmente para ex-escravos, como, por exemplo, a Colônia Orfanológica Santa Isabel no Rio de Janeiro.

No entanto, apesar dos esforços de parte da classe dominante, via Estado ou por meio da iniciativa privada, com a educação agrícola, observa-se que, no geral, ambas as tentativas de institucionalização de escolas agrícolas não tiveram muito sucesso no Brasil.

Por exemplo, na segunda metade do século XIX, as experiências com o ensino primário/elementar para braçais do campo foram mal sucedidas em instituições como o “Asilo Agrícola” do Imperial Instituto Fluminense de Agricultura; a Colônia Orfanológica Santa Isabel, destinada às crianças libertas; o Estabelecimento Rural de São Pedro de

¹³⁸ Três postulados apresentaram-se como recorrentes no ruralismo do período analisado, integrando sua palavra de ordem da defesa da *vocação eminentemente agrícola do Brasil*: a) a reivindicação da extensão dos benefícios da ciência e da técnica ao campo, b) a necessidade da diversificação agrícola do país e c) a demanda pela re-atualização das formas de imobilização da mão de obra junto à grande lavoura, constituindo o que se chamaria, à época, de uma *nova civilização agrícola*. Ideologicamente não era homogêneo, e correntes contraditórias disputavam a condução das ideias, tais como a filosofia liberal, spenceriana e positivista (MENDONÇA, 2000).

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).

No nordeste, a Escola Superior Agrícola da Bahia foi fechada em 1902. A instituição que foi projetada em 1859 para formar “agrônomos, engenheiros agrícolas, silvicultores e veterinários” diplomou sua primeira turma de 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. A instituição, que levou 17 anos para sair dos projetos e formar sua primeira leva de agrônomos, faliu, pois “todos aceitavam a importância e a oportunidade da idéia de se criar uma escola agrícola superior, não, porém com o entusiasmo suficiente para colocá-la em prática” (CAPDEVILLE, 1991, p.229). A experiência baiana com o ensino agrícola foi retomada de forma concisa somente no ano de 1923 e, hoje, comporta a Universidade Federal da Bahia (UFBA).

Situação semelhante ocorreu no Estado das Minas Gerais, onde os projetos para a construção da Escola Prática de Agricultura de Juiz de Fora se iniciaram no ano de 1867. Porém, mesmo inaugurada, em 1869, não “vingou” e teve suas portas fechadas na segunda metade do século XIX.

Início difícil encontrou também uma instituição no Estado do Rio de Janeiro. A antiga Escola Superior de Agricultura e Veterinária, que foi inaugurada em 1910, encerrou suas atividades em 1915, mas conseguiu reiniciá-las em 1918, e, atualmente, comporta a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) (MENDONÇA, 1998).

No Estado de São Paulo, na transição dos séculos XIX para o XX, as principais experiências de fracasso com o ensino agrícola nos remetem a vários projetos: a) o de Luiz Vicente de Souza Queiroz, que tentou construir no fundo de sua casa, em 1881, uma escola agrícola para lavradores da região de Piracicaba b) O curso superior de agronomia na escola Politécnica de São Paulo introduzido por Paula Souza (1893 a 1911); c) o projeto privado do “Colégio Agrícola de São Paulo”, em Piracicaba, pela associação *Brazilian Gentleman* (1891 a 1892); d) o projeto Estatal de São Paulo em educação agrícola sob a direção do belga Leon Aphonse Morimont, em Piracicaba, entre (1893-1896); e) a ameaça de fechamento da Escola Agrícola Prática “Luiz de Queiroz”, instituição oficial do Estado paulista que não teve boas experiências com o curso secundário teórico-prático entre 1901-

1905; f) falência do Aprendizado Agrícola “Dr. Bernardino de Campos”, de Iguape em 1914.

<i>Cursos de engenharia agrônômica que funcionaram entre 1877 e 1936</i>			
1	1877	UFBA	Cruz das Almas-BA
2	1891	UFPEL	Pelotas-RS
3	1891	Extinto	Taquary-RS
4	1897	Extinto	Porto Alegre-RS
5	1898	Extinto	São Paulo
6	1899	Extinto	Rio de Janeiro
7	1901	ESALQ/USP	Piracicaba-SP
8	1908	ESAL	Lavras-MG
9	1910	UFRGS	Porto Alegre-RS
10	1911	Extinto	Salvador-BA
11	1911	Extinto	Jaboatão-PE
12	1912	Extinto	Manaus-AM
13	1912	Extinto	Pinheiros-RJ
14	1913	UFRRJ	Rio de Janeiro-RJ
15	1914	UFRPE	Recife-PE
16	1914	Extinto	Belo Horizonte-MG
17	1915	Extinto	Paraná-PR
18	1915	Extinto	Cachoeira do Campo-MG
19	1918	Extinto	Passa Quatro-MG
20	1918	UFPR	Curitiba-PR
21	1918	UFCE	Fortaleza-CE
22	1918	Extinto	Belém-PA
23	1921	Extinto	Recife-PE
24	1928	UFV	Viçosa-MG
25	1930	Extinto	Barreiros-PE
26	1932	Extinto	São Luiz-MA
27	1935	Extinto	Niterói-RJ
28	1936	Extinto	Campos-RJ

Fonte: “1. Arquivo morto do Ministério da Educação, 1988. 2. ABEAS. Guia das Instituições de ensino superior de ciências agrárias: graduação e pós-graduação. 4ª.ed. Brasília: ABEAS, 1989” (CAPDEVILLE, 1991b, pp. 163-164).

Ao analisar todas essas tentativas de institucionalização de escolas de ensino superior no Brasil, entre 1877 e 1936, constatou-se que foram 28 cursos criados, sendo que 17 faliram e os 10 restantes foram mantidos de modo precário (sem contar as escolas secundárias e elementares que também fecharam) (CAPDEVILLE, 1991b).

O presente estudo entende que tais falências foram reflexos dos aspectos materiais da época os quais determinaram a prática conservadora e tradicionalista da classe hegemonicamente dominante. A dinâmica da agricultura nacional na transição dos séculos “não necessitava” de investimentos em educação agrícola, pois era baseada, fundamentalmente, no latifúndio, na monocultura de exportação, na exploração predatória dos trabalhadores (escravos, ex-escravos e imigrantes pobres), na abundância de terras novas e férteis e no descaso pelo manejo e conservação do solo.

O modo de produção, nos campos brasileiros, operava no sistema extensivo de cultivo agrícola, em que uma terra esgotada era facilmente substituída por outra fértil graças às dimensões continentais do Brasil. Tais características materiais refletiram na pouca exigência com a diversificação e no pouco interesse com a pesquisa científica agrônômica e quase nenhuma escolarização da força de trabalho, já que todo este sistema produtivo da época garantia uma grande soma de lucros aos fazendeiros (CAPDEVILLE, 1991).

Estas características do campo brasileiro também refletiam a lei de terras de 1850, quando foi criada a propriedade jurídica da terra e, portanto, sua posse mediante pagamento em leilão público.

Da independência em 1822 à 1850, a questão do acesso a terra ficou relativamente livre, neste curto período de tempo, a ocupação da terra poderia ser feita por qualquer pessoa. Porém, por pressões da Inglaterra contra o tráfico negreiro foi colocada uma nova questão para a classe dominante brasileira: “Como acabar com a escravidão?”.

A classe dominante substituiu o trabalho escravo sem problemas ao estimular a imigração de pobres europeus que vieram para o Brasil realizar 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). Este sistema propiciou a classe dominante manter a exploração lucrativa do trabalho e abolir o trabalho escravo paulatinamente e sem prejuízos ao sistema produtivo. Assim, se manteve o mesmo sistema monocultor, latifundiário e agroexportador dos tempos da colônia.

O Assunto foi discutido pela primeira vez no Conselho de Estado em 1842 e um projeto de lei formulado pelo Conselho foi apresentado à Câmara dos Deputados no ano seguinte. O projeto baseava-se nas teorias de Wakefield e inspirava-se na suposição de que, numa região onde o acesso à terra era fácil, seria impossível obter pessoas para trabalhar nas fazendas, a não ser que elas fossem compelidas pela escravidão. A única maneira de obter trabalho livre, nessas circunstâncias, seria criar obstáculos à propriedade rural, de modo que o trabalhador livre, incapaz de adquirir terras, fosse obrigado a trabalhar nas fazendas. Portanto, os tradicionais meios de acesso à terra – ocupação, formas de arrendamento, meação – seriam proscritas. Toda terra que não tivesse apropriadamente utilizada ou ocupada deveria voltar ao Estado como terras públicas. Essas terras seriam vendidas por um preço suficientemente alto para dificultar a compra de terras pelos recém-chegados. Com o dinheiro acumulado pela venda das terras, o governo poderia subsidiar a imigração, trazendo europeus para o Brasil para substituir os escravos na fazenda (COSTA, 1997, p. 133).¹³⁹

Fenômeno oposto ocorreu nos Estados Unidos com o *homestead Act* no ano de 1862¹⁴⁰. Esta lei permitiu que os imigrantes que fossem aos EUA tivessem acesso a terra e, portanto criou condições para o surgimento de unidades familiares importantes (classe média).

Tanto nos Estados Unidos como no Brasil, a política rural estava ligada a uma certa concepção de trabalho. Mas, enquanto a Lei brasileira de 1850 dificultava a obtenção de terra pelo trabalhador livre, o *homestead act* de 1862, nos Estados Unidos, doava terra a todos os que desejassem nela se instalar. Usando velhos argumentos em favor da pequena propriedade – argumentos estes que estavam enraizados na experiência histórica dos primeiros colonizadores – e recorrendo a novos argumentos derivados das condições criadas pelo desenvolvimento no

¹³⁹ “Os oponentes consideravam absurdo dificultar o acesso à terra num país onde a maioria da terra ainda deveria ser ocupada” (COSTA, 1997, p. 135)

¹⁴⁰ “Um estudo comparativo do Ato de Propriedade Rural (*Homestead Act*) de 1862, que regulamentou a política de terras nos Estados Unidos, e a lei de Terras de 1850 no Brasil, dá margem a que se analise a relação entre a política de mão-de-obra e a política de terras em duas áreas em que o desenvolvimento do capitalismo assumiu formas diferentes e conduziu a políticas opostas.” (COSTA, 1997, p. 128).

século XIX, o *homestead act* refletia em 1862, o impacto da imigração, da urbanização e da industrialização sobre a sociedade americana. (COSTA, 1997, p. 137)

Esta política estadunidense para o campo criou uma sociedade onde os valores burgueses puderam florescer.¹⁴¹ Graças às pequenas propriedades familiares, a população rural ianque demandava educação agrícola. Para as unidades familiares, era interessante e necessário a incorporação dos conteúdos sistematizados e inovadores que os libertasse do trabalho braçal e os auxiliasse no aumento da produção em suas fazendas. Foi assim que surgiram escolas que ensinavam as práticas agrícolas modernas em sistema intensivo de cultura.

Assim, surgiram investimentos em educação agrícola que possibilitou o manejo de máquinas agrícolas, insumos agrícolas ou a administração empresarial das unidades familiares. O *homestead act* nos EUA resultou no *Land-Grant College Act* de 1862, ou *Morrill Act*. Promulgado no Congresso, a lei forneceu doações de terras federais na extensão de 12.140 hectares para os Estados construírem escolas especializadas em agricultura e as artes mecânicas.¹⁴²

Portanto, a questão da educação se colocou de forma diferente nos dois países. A educação rural, mas principalmente a extensão rural voltada para o progresso da agricultura familiar encontrou condições de se expandir velozmente nos Estados Unidos. Aqui no Brasil, diferentemente, ficamos parados, pois na medida que se impediu o acesso a terra aos imigrantes e ex-escravos não tivemos demanda populacional ao ensino agrícola, visto que nossa estrutura agrária permaneceu “estática”, ou seja, imersa em um sistema de produção muito semelhante ao dos tempos da colônia e escravidão.

Estes aspectos arcaicos¹⁴³ refletiram no atraso do ensino para forjar e reproduzir a burguesia agrária no Brasil, assim como para operários agrícolas. “Se olharmos de perto a

¹⁴¹ Assim como no Brasil, o negro ex-escravo ficou marginalizado. As terras eram concedidas ao imigrantes europeus.

¹⁴² <http://www.britannica.com/EBchecked/topic/392851/Land-Grant-College-Act-of-1862> - as concessões de terra Morrill lançou as bases para um sistema nacional de colégios estaduais e universidades agrícolas.

¹⁴³ Quando a terra foi livre o trabalho teve que ser escravo, quando a terra foi cativa o trabalho pôde ser livre. (MARTINS, 1990)

lei de terras de 1850 e seus reflexos no campo brasileiro, pode-se concluir que a classe dominante objetivou manter o sistema de *plantation*¹⁴⁴, base da economia nacional.

Essa característica material, que impediu o desenvolvimento de escolas agrícolas, mas que rendeu gordos lucros aos fazendeiros, foi retratada por Leôncio Basbaum (1975-76). Para o autor, os meios de produção do campo brasileiro e seu atraso tecnológico, durante a Primeira República, são decorrentes de sete fatores fundamentais: “1- a pequena área cultivada; 2- o atraso técnico; 3- a monocultura regional; 4- a pequena aplicação de capital e de mecanização; 5- o absenteísmo; 6- as secas 7- a produção para exportação” (BASBAUM, 1975, p. 70).

Sobre o primeiro aspecto, a pequena área cultivada, é importante que saibamos que dados relativos ao ano de 1926 revelam que o território nacional, apto para a produção agrícola, era utilizado em porcentagem relativa aos 0,8% de sua capacidade total, sendo que à guisa de comparação, os Estados Unidos, nesse período, utilizava 15%, e a França e a Alemanha mais de 50%. O Brasil, na Primeira República tinha seu desenvolvimento limitado pela sua característica básica de latifúndio e monopólio da terra, transformando-se em um país de propriedades improdutivas, onde o povo não tinha acesso a terra e, portanto, estava impossibilitado de plantar para sua independência (idem, p. 71).

Assim, de acordo com Queda e Szmrecsányi (apud PICARD, 1996), muitas tentativas de inovações, como foram as escolas agrícolas, não foram bem sucedidas devido às características arcaicas de nossa economia, cultura, tecnologia e, também, “aos elevados índices de concentração da propriedade fundiária, conjugados com o excessivo poder político e a falta de preparo técnico de seus principais detentores”.

O segundo ponto elencado foi o atraso técnico. Para ilustrar as práticas conservadoras na produção, vejamos um relatório elaborado em 1903 pelo engenheiro francês Picard, que, em missão no interior paulista, reportou a seus superiores, na França, a existência de um sistema produtivo agrícola arcaico. Segundo o francês:

Os meios de trabalho costumavam ser um pouco primitivos: duas pequenas mulas ou dois bois puxam o arado. Não se pode desse modo lavrar a terra em bastante profundidade; seria além

¹⁴⁴ Modo-de-produção agrícola de colônias baseado no latifúndio, monocultura, emprego de mão-de-obra barata (inicialmente cativa) e voltada ao mercado externo. “Nos Estados Unidos, mesmo antes da independência, a *plantation* não era o único setor importante da economia.” (COSTA, 1997, p. 143)

disso, um erro revirar muito rapidamente a terra do fundo, pois colocar-se-ia na superfície uma camada argilosa pouco fértil. Na verdade, só se pode avançar progressivamente aprofundando a aração um pouco mais a cada ano. (PICARD, 1996, p. 19)

Porém, é interessante notar que, de 1903, quando Picard relata este estado “primitivo” de nossa produção, até o fim da Primeira República, pouca coisa mudou. Por meio de dados relativos ao ano de 1926, tem-se ideia da pequena mudança da prática agrícola nacional. Segundo esses dados, pelo menos 90% da nossa produção utilizava aparatos que remontam há dois mil anos, ou seja, à enxada, ao facão de mato e à foice.¹⁴⁵ Em 1920, o somatório de tratores utilizados em nossas lavouras ficava em torno dos 1706 implementos. De 648.153 unidades agrícolas, apenas 90.124 (13%) possuíam arados e apenas 1.398 usavam tratores (0,2%)¹⁴⁶.

À guisa de comparação, peguemos os Estados Unidos: em 1920, os ianques utilizavam cerca de 246.000 máquinas.¹⁴⁷

Outro aspecto relativo ao nosso atraso tecnológico relaciona-se aos insumos agrícolas, ou seja, à ausência quase total de beneficiamento da terra com recursos das ciências químicas advindas da Agronomia. Nossa cultura de trabalhar a terra extensivamente também colaborou para esse processo, visto que, ao término da “vida útil” de plantio da terra (cerca de 20 anos), os fazendeiros passavam a expandir sua produção para terras virgens. Esse processo extensivo colaborou para a ignorância rotineira do campo nacional a ponto de chegarmos ao fim do século XIX com produtores agrícolas que desconheciam a adubação (idem, p. 72).

¹⁴⁵ “O arado primitivo, com sulcador e destocador de ferro ou mesmo de madeira, puxado por cavalos ou bois já era conhecido na Índia, na China e no Egito há mais de dois mil anos” (BASBAUM, 1975-76 p. 72).

¹⁴⁶ “Em 1920, os tratores, nos Estados de São Paulo, Santa Catarina, Rio Grande do Sul e Minas somavam 1.465 unidades (idem).

¹⁴⁷ A engenharia agrícola nos centros capitalistas “do Ocidente exigia relativamente menos braços do que antes, embora empregasse extensivamente trabalhadores migrantes sazonais, com frequência vindos de longe, e pelos quais os fazendeiros não tinham que ter responsabilidade, ao terminar o período sazonal de trabalho; eram os *sachsenganger*, vindos da Polônia e para a Alemanha; as “*andorinhas*” italianas na Argentina,” o trabalhador itinerante, o viajante clandestino já nesse tempo, os mexicanos nos EUA. Seja como for, o progresso agrícola significava menos gente a trabalhar na lavoura. Em 1910, a Nova Zelândia, que não possuía indústria digna de menção, dependia inteiramente de sua agricultura extremamente eficiente, especializada em gado e laticínios; 54% de sua população moravam nas cidades, e 40% (ou duas vezes a proporção da Europa, excluída a Rússia) empregavam-se em ocupações terciárias (HOBSBAWM, 2009, pp. 183- 184).

No Brasil, os nossos lavradores, ou melhor, os ricos fazendeiros, em vez de recuperar essas terras, preferiam passá-las adiante e procurar novas em qualquer outro ponto, pois a grilagem era sempre mais barata que a adubação (...). Mas as terras cansadas, transformadas em pequenas propriedades, após uma exploração intensiva de poucos anos, se tornavam completamente improdutivas, sem valor, dando ao seu proprietário uma ilusória sensação de posse, cuja realidade se transformava em dívidas e hipotecas. (BASBAUM, 1975, p. 73)

Ainda dentro da temática do atraso técnico da agricultura brasileira na Primeira República, há ainda a ausência de combate às pragas da lavoura, como, por exemplo, a lagarta rosada, espécie que atrapalharam muito a produção do fumo, do algodão e do café. Porém, por estratégia mercadológica, esse efeito de abstinência combativa às pragas tinha um sentido. Com as crises sucessivas do capital. e consequentemente do café, na transição do século XIX para o XX e 1929, iniciou-se a prática de valorizar os efeitos naturais destrutivos do café, como as geadas e as pragas. O que era um efeito danoso transformou-se em grande aliado em épocas de superprodução, colaborando na manutenção dos preços no mercado internacional e não ameaçando as taxas de lucro dos fazendeiros - isso sem contar que podiam se dar ao luxo de fazerem empréstimos a juros baixos em bancos públicos e decretar moratórias (idem, p. 74).

A terceira característica agrícola é a prática monocultora, o que beirou ao absurdo de, durante a Primeira República, importarmos gêneros alimentícios para abastecer o mercado interno, que encareciam e lesavam os membros da classe trabalhadora, principalmente, a urbana.

O quarto aspecto que colaborou para as falências da educação agrícola nacional foi a ausência de uma penetração capitalista nacional em nosso campo. O desenvolvimento capitalista, no campo, é entendido como uma espécie de industrialização da atividade agrícola, o que implica pesquisas e educação agronômica, utilização da química como a adubação da terra e o emprego da engenharia agronômica com a utilização de tratores. “Se encarmos por esse lado veremos que até 1930 o investimento de capitais na agricultura foi praticamente nulo” (idem p. 107).

Os lucros acaso obtidos e acumulados no trabalho da exploração agrícola não eram empregados no aperfeiçoamento da técnica, no emprego de máquinas que substituíssem o trabalho humano

e barateassem a produção, ou sequer na fertilização das terras cansadas que lhes aumentassem a produtividade. Era preferível sempre adquirir novas terras, sempre novas, cada vez mais terras novas. Na lavoura cafeeira, a maior e a mais importante do país, os investimentos de capital, quando havia, eram unicamente aplicados em algumas fazendas de grande extensão, na instalação de pequenas vias férreas internas, destinadas principalmente a conduzir o grão ensacado para as estações de embarque. Todos os demais processos, desde o preparo da terra até a secagem nos terreiros, eram feitos à base exclusiva do braço humano. (BASBAUM, 1975-76, pp. 107-108)

No lugar de mecanizar os campos, os fazendeiros contavam com uma enorme disponibilidade de braços escravos por meio do tráfico negreiro. Após o fim legal da escravidão, os fazendeiros foram beneficiados com a situação de miséria que a Europa vivia e conseguiram trocar o tráfico negreiro e a mão de obra negra escrava pelas “agências de imigração”, privadas e estatais, e pela mão de obra branca “livre”. Esta situação de desespero dos imigrantes famintos da Europa, muitos expropriados de suas terras, e os ex-escravos negros, abandonados à sua própria sorte, no pós-1888, resultou para os fazendeiros brasileiros em um grande exército de reserva e a disponibilidade de ofertarem postos de trabalho a salários irrisórios.

É importante lembrar que as discussões que se travaram no período compreendido entre o fim do tráfico negreiro (1850) até a Abolição (1888) e a Proclamação da República (1889) se articulam na relação entre emancipação e educação. O objetivo era moldar os ex-escravos, mas, principalmente, as crianças abandonadas, transformando-os em trabalhadores racionalizados para evitar que caíssem na “natural indolência” de que eram acusados pela classe dominante os adultos pobres ou desempregados.

No entanto, a imigração foi mais vantajosa economicamente e uma grande solução a curto prazo; o Estado, a serviço dos fazendeiros, entendia que promover a vinda de massas miseráveis da Europa seria uma atitude mais adequada às novas condições de trabalho livre. Segundo Saviani (2007):

(...) desde 1870, o governo imperial assumiu os gastos com o transporte dos imigrantes destinados à lavoura cafeeira (...) a crise de superprodução da Europa, provocando um excedente de população agrícola, veio em socorro da crise de mão-de-obra no Brasil. E a nossa

crise, absorvendo aquele excedente, funcionou como uma verdadeira válvula de escape, evitando a convulsão social que ameaçava a Europa. (SAVIANI, 2007, p. 163)

Essa imigração em massa garantiu a continuidade da produção nas fazendas, desarticulando as propostas de criação de escolas para a adaptação aos novos quadros produtivos, como foi o sistema de trabalho “livre”. Assim, o ensino elementar, primário, secundário e superior faliram. Além de ser mais barato e rápido importar europeus do que construir escolas e esperar, a médio prazo, o resultado, os europeus eram um novo tipo de mão de obra culturalmente adaptada aos novos processos produtivos liberais.

Por meio de dados da Secretaria da Agricultura (1903), pode-se comprovar o baixo investimento na educação agrícola e o elevado gasto com a imigração de braços. Os gastos com imigração e hospedaria de estrangeiros são da ordem de 673:260\$000, já o investimento na educação agrícola, como a “Luiz de Queiroz”, foi de 8:033\$67, totalizando 6,89% dos investimentos da Secretaria da Agricultura paulista¹⁴⁸ (idem, p. 257).

Parte da classe dominante nacional também resolveu trazer cientistas e administradores dos países imperiais visando soluções rápidas e baratas para inovar e racionalizar a produção e, portanto, descartaram investimentos significativos para a independência cultural brasileira como escolas e laboratórios, o que se exige muito capital e tempo.

Também se devem mencionar as teorias científicas racistas da época, ou melhor, pseudocientíficas¹⁴⁹, que defendiam os trabalhadores nacionais como degenerados e inferiores geneticamente, o que colaborou para o descaso com a educação da massa liberta para investir atenções com o modelo de arianização da mão de obra, que, importada pelos poderes do Estado e pela iniciativa privada, majoritadamente da Europa e Estados Unidos, era, supostamente, geneticamente superior e, portanto, mais produtiva e capaz, intelectualmente, que os brasileiros.

¹⁴⁸ Outros gastos da Secretaria da Agricultura de São Paulo: IAC - 145:600\$000; Distritos Agrônômicos (107:800\$000), campos de experiência e demonstração (50:000\$000); distribuição de sementes (15:000\$000).

¹⁴⁹ O charlatanismo pseudocientífico, defendeu a arianização como progresso. A Europa usou o racismo como justificava da desigualdade social, na América era encarado como fundamental para a modernização. (HOBSBAWM, 2009, p. 59).



Figura 9: Professores da “Luiz de Queiroz” divididos por nacionalidade. No primeiro plano estão os professores estrangeiros, da direita para esquerda, Arsène Puttemans (paisagista da do campus e da seção de horticultura – Bélgica), Jacques Arié (professor da 1ª Cadeira – França), Clinton D. Smith (Diretor – EUA), Émile Charropin (professor da 2ª cadeira – França), Charles Vicent. Ao fundo, em segundo plano, estão os professores brasileiros, no mesmo sentido, Acácio Ribeiro e Luiz Teixeira Mendes. Fonte primária sem data, mas trata-se do álbum comemorativo da primeira década da escola. (Acervo do museu da ESALQ/USP).

O quinto aspecto foi a característica do absenteísmo. Essa cultura foi caracterizada pela mudança do proprietário rural para a cidade. Na época, existia toda uma cultura “civilizatória” que dizia ser moderno e avançado morar na cidade, onde o grande fazendeiro, figura tradicional, aristocrática, que residia na casa grande junto a sua senzala, inicia o seu processo cultural de aburguesamento nos centros urbanos. Nas cidades, a classe dominante passa a administrar suas terras por meio de capatazes especialmente contratados¹⁵⁰ ou a adotar a prática de arrendar a terra e viver de sua renda, seja pela

¹⁵⁰ “(...) as propriedades eram entregues a administradores. Mas a entrega a administradores ainda não era suficiente: havia o trabalho de verificar as contas desses administradores, nem sempre muito fiéis, e de arcar

meação ou pela cobrança de aluguéis mensais.¹⁵¹ Neste novo contexto, agora marcado pelo absenteísmo, o antigo fazendeiro trabalha na cidade e passa as férias na sua casa de campo imersa no grande latifúndio. Para Basbaum (1975-76), o absenteísmo é reflexo do

(...) crescimento e o progresso das cidades, criando novas exigências e hábitos de conforto, desconhecidos na zona rural, faziam com que os fazendeiros procurassem cada vez mais a cidade. De outro, a República, chamando os fazendeiros de café para a administração e a direção política do país, ou mesmo dos Estados, adquiriam nova categoria social: eram deputados, senadores, ministros, secretários: não havia tempo para cuidar da fazenda. A cidade tinha, além disso, outros atrativos: ficavam os fazendeiros mais próximos dos Bancos que (...), se vinham tornando cada vez mais necessários. (BASBAUM, 1975-76, p. 77)

O sexto tópico elencando para caracterizar a miséria da agricultura brasileira é o problema da seca. O fenômeno das secas progrediu nos últimos séculos, e, curiosamente, coincide com a instalação do colonizador europeu na região e a devastação ambiental que iniciou com o aniquilamento da mata atlântica e outras vegetações visando à produção da cana-de-açúcar, que veio acompanhada do aumento da população (idem, p. 78).

A prática monocultora estava totalmente atrelada ao sétimo motivo de nosso atraso na produção agrícola, que foi a prática agroexportadora. Nosso papel, na divisão internacional do trabalho, era a produção de café, aspecto imposto pelas nações imperiais do Norte, o que impossibilitou, por muito tempo, nossa independência na produção de alimentos e limitou o volume de nossa produção agrícola. Para se ter uma ideia, “em 1901 ainda importávamos banha, manteiga, couro, charque e até mesmo gado, no valor de 68 mil contos” (BASBAUM, 1975, pp. 120-121).

Na “Era dos Impérios” verifica-se que a economia passa a ser cada vez mais internacional na teoria e na prática. Os intelectuais orgânicos do capitalismo, a serviço das classes dominantes dos Impérios do norte, teorizavam uma divisão internacional do trabalho que garantisse o crescimento máximo da economia e das taxas de lucratividade.

com os prejuízos nos anos maus. Era preferível arrendar a terra, o que livrava o proprietário de qualquer outra preocupação ou trabalho, senão o de arrendar a renda mensal, e ainda dedicar-se a outros meios de ganhar dinheiro, na política e nos bons negócios” (BASBAUM, 1975-76, p. 77).

¹⁵¹ “comum a quase todos os países sul e centro americanos de estrutura econômica semelhante à de nosso país” (idem, pp. 75-76).

Seus critérios eram globais: não tinha sentido tentar produzir bananas na Noruega, pois elas podiam ser produzidas muito mais barato em Honduras. Eles desenhavam os argumentos locais ou regionais em contrário. A teoria pura do liberalismo econômico era obrigada aceitar as consequências mais extremas, ou mesmo absurdas, de seus pressupostos, desde que se pudesse demonstrar que destes decorria a otimização dos resultados globais (...) não havia argumentos econômicos contra tais procedimentos (...). O único equilíbrio que a teoria econômica liberal admitia era o mundial. (HOBSBAWM, 2009, pp. 73-74)

O desenvolvimento tecnológico, agora, dependia de matérias-primas que, devido ao clima ou ao acaso geológico, seriam encontradas exclusiva ou profusamente em lugares remotos. Foi assim que as regiões periféricas do globo “foram colocadas no muro”, pois o desenvolvimento tecnológico e a manutenção da sociedade imperialista de capital monopólico dependiam de suas matérias-primas. Assim, as conquistas das periferias foram aprofundadas pelas potências imperialistas centrais que decidiam intervir nessas regiões remotas de duas formas básicas: por meio da cooptação das lideranças, da dominação cultural ou da intervenção militar. Além disso, para as classes dominantes das regiões periféricas, era interessante que seus países se transformassem em regiões especializadas em produtos primários para o mercado global, já que era muito recompensador financeiramente. Foi assim que o Brasil se transformou em uma República do café durante toda a chamada Primeira República (HOBSBAWM, 2009, p. 75).

Este aspecto da monocultura agroexportadora de prática extensiva, imposto pela divisão internacional do trabalho, fez com que nosso país sempre perdesse nas batalhas comerciais. Isso acontecia, pois

A História mostra que a supremacia do Brasil usualmente corresponde aos períodos do primeiro aparecimento de um produto em grandes quantidades nos mercados mundiais. (...) Por que razão perde sempre as batalhas comerciais? Ele mesmo responde, com justeza: “os altos preços desses períodos de primeiro aparecimento de novos produtos estimulam-no a produzir mais, mas não a produzir mais barato”. (BASBAUM, 1975-76, p. 75)

Portanto, a cultura extensiva monocultora, prática recorrente em nosso país na Primeira República, limitou a competitividade brasileira perante as nações que adotaram a prática agrônômica moderna. Uma série de exemplos históricos pode ilustrar essa característica de atraso na produção agrícola no Brasil, entre eles pode-se citar a superação pelos

Estados Unidos duas vezes, uma após a Guerra (Americana) pela independência e outra após a Guerra da Secessão, no mercado mundial do algodão; no mercado internacional do açúcar, o Brasil foi superado pelas ex-colônias espanholas, particularmente Cuba, sobretudo após a Guerra Hispano-Americana (1898); finalmente, no mercado mundial da borracha, a hegemonia brasileira foi derrubada às vésperas da Primeira Guerra Mundial, pela competição das plantações de seringueiras no Extremo Oriente. O Brasil apenas mantém seu predomínio no mercado do café e uma posição de certa importância no do cacau. Dado o tamanho do país e de sua população, seu desempenho na divisão internacional do trabalho parece medíocre. É por isso que a abolição da escravidão e a proclamação da República não têm uma repercussão marcante sobre o capitalismo mundial, como tiveram, por exemplo, a Guerra da Secessão, a unificação da Alemanha ou a Revolução Meiji. (SINGER apud FAUSTO, 1997, pp. 349-350)

Franco (1997) também atribuiu o “atraso” agrícola nacional aos reflexos das relações “impostas” pelas nações centrais, Europa e Estados Unidos que, no mercado internacional, buscavam pelos produtos primários mais baratos.¹⁵² Os fazendeiros brasileiros, produtores de café, se esforçavam para atender a essas demandas internacionais por meio de uma produção atrasada, ou seja, sem muitos procedimentos educacionais e de pesquisa, a bem dizer, sem bases técnico-científicas. A agricultura era extensiva, quantitativa e não qualitativa¹⁵³. “E foi esta opção que dominou por completo a sua prática econômica na primeira metade do século: “procuravam seu lucro na quantidade e negligenciavam as qualidades” (idem, p. 186).

Este modo de produção foi extremamente predatório em dois sentidos: primeiro, porque devastou florestas, ricas em biodiversidade, para a introdução da monocultura

¹⁵² Segundo Francisco de Oliveira (2003) em sua publicação *Crítica da razão dualista o ornitorrinco*, nosso “atraso” é reflexo de uma unidade na qual o atraso “alimenta e é condição do “avançado.

¹⁵³ “E foi esta opção que dominou por completo a sua prática econômica na primeira metade do século: “procuravam seu lucro na quantidade e negligenciavam as qualidades” (FRANCO, 1997, p. 186)

exportadora¹⁵⁴, em segundo lugar por causa da grande exploração dos trabalhadores rurais, que tiveram, na extração de sua mais-valia, a fonte de lucros dos fazendeiros e a possibilidade de produzirem um produto com baixo preço no mercado internacional.

Oferecíamos um gênero pior, mais abundante e mais barato e graças a isto a produção brasileira deixou de ser artigo de luxo e tornou-se de primeira necessidade. Trocando os termos: produzimos na escala definida pelos mercados capitalistas, de forma coerente com a distribuição de riqueza no sistema de classes e de modo a corresponder às “necessidades” socialmente determinadas. A fazenda “tradicional” ajustou-se harmoniosamente à economia e à sociedade “modernas”. (FRANCO, 1996, p. 186)

Os países centrais, além de imporem a divisão global pela especialização na produção de artigos primários, também impuseram um estilo de vida, uma visão de mundo ocidental, eurocêntrica e civilizatória como justificativa ideológica de suas intervenções nos países periféricos. A justificativa das invasões imperiais era, em geral, simplista: levar a luz às trevas, levar a civilização à barbárie. Assim, por meio da urbanização, da arquitetura, de instituições, da culinária, das artes, enfim, por meio do “estilo de vida”, muitas destas regiões pareciam extensões do mundo europeu.

No entanto, a grande contradição dessa ideologia “legitimadora” era a de que, ao mesmo tempo em que desenhavam um quadro “modernizador”, tinham a necessidade de que o bárbaro, exótico ou o atrasado permanecesse, por duas razões básicas: o atraso tecnológico, o qual permitia que vendessem seus artigos manufaturados, e a manutenção da divisão internacional do trabalho por meio do “destino” a que as regiões periféricas estavam condenadas, isto é, sua especialização no fornecimento de produtos primários para os centros.

Assim, essa nova geopolítica mundial culminou na transformação e na divisão do mundo periférico conforme a sua especialidade produtora, em um ou dois produtos primários de exportação, por exemplo, o “destino” que “o mercado”, traçou para o Brasil foi produzir café, para o Chile, nitratos; para o Uruguai, carne... e assim por diante (HOBBSAWM, 2009, pp. 108-109).

¹⁵⁴ Vide a Mata Atlântica, o Cerrado e, na atual conjuntura, a floresta Amazônica.

Em virtude dessas características do modo de produção agrícola brasileiro (monocultor, exportador, colonial, latifundiário, predatório e extensivo), o título de Agrônomo, Engenheiro Agrônomo ou de Técnico Agrícola, seja adquirido no ensino primário, secundário ou superior, era pouco solicitado pelo mercado de trabalho nacional, o que refletiu na falência de muitas instituições de educação agrícola durante a Primeira República. (Ver Tabela 2, página 160)

Segundo Collins (1979), o homem do campo, em geral, se achava mais competente do que os agrônomos especialmente formados em instituições. Encaravam-se mais experientes e eficientes, pois eram formados na “escola da vida”, diferente do “doutor de fala difícil, que aprendeu as coisas somente no livro e que só aparecia no campo para tentar mudar o que seus ancestrais sempre fizeram com sucesso. O modo de produção agroexportador brasileiro de bases latifundiárias, monocultoras, escravistas e extensivas exigia o mínimo de qualificação e diversificação da força de trabalho.¹⁵⁵

A falta de necessidade e de demanda também tornava o título de Agrônomo não reconhecido socialmente, pois não oferecia muitas “garantias” de emprego para a classe trabalhadora. Já para a classe dominante, a única preocupação era a falta de prestígio que o título de Agrônomo poderia trazer - o que levou muitos jovens a optarem pelos cursos tradicionais como Direito ou Medicina, especialmente cursados na Europa. Caio Prado Junior também relatou o modo “arcaico” de produção dos campos brasileiros e o desinteresse sobre a profissão agrônômica. Em 1946, afirmou que:

(...) possuímos em São Paulo, desde 1901, uma notável escola agrícola. A sua freqüência, no entanto, é mínima. A turma formada neste ano (1946), por exemplo, a maior que jamais passou pela escola, foi de 54 alunos. (sic) Lembremos que a população paulista que vive diretamente da agricultura anda por volta de 4 milhões de pessoas, e as atividades rurais, representam a maior parte da riqueza do Estado, Por que este desinteresse pelos estudos de agronomia? A profissão de agrônomo não é entre nós atraente, e isto porque raros, raríssimos, serão os lavradores dispostos a pagar pelos serviços de um técnico. A maior parte dos nossos agrônomos, quando não tem recursos para se estabelecer ou não se torna simples agrimensor,

¹⁵⁵ Além disso, “não havia nenhuma função de reprodução da força de trabalho a ser preenchida pela escola”. A ideologia dominante era reproduzida satisfatoriamente pelas instituições então existentes, não havendo esforços especiais para a criação e manutenção de escolas agrícolas (FREITAG, 1986, p. 47).

precisa contentar-se com os modestos vencimentos de um cargo público. Mas qualquer um poderá testemunhar quão limitada é sua ação no sentido de trazer modificações de vulto nos defeituosos métodos agrícolas vigentes. (PRADO JUNIOR, 1963, p. 113)

A tabela a seguir retrata a falta de interesse nos cursos de Agronomia na primeira década do século XX, quando muitos foram fechados ou funcionaram precariamente com pequeno número de alunos.

Número de formados, por ano, nas 4 mais tradicionais escolas de Agronomia do Brasil (1901 a 1911)				
Ano	UFBA	UFPEL	ESALQ	ESAL ¹⁵⁶
1901	10	1	0	-
1902	5	0	0	-
1903	0	3	7	-
1904	9	2	5	-
1905	0	1	7	-
1906	0	0	3	-
1907	0	0	5	-
1908	0	0	11	0
1909	0	7	22	0
1910	0	2	14	0
1911	0	2	27	3

Tabela baseada em estudos de Capdeville (1991b).

Durante os anos de 1894 e 1910, toda a discussão de “grandes temas” nacionais perdeu o fôlego. "As oligarquias (...)imprimiram à Nação um estilo de vida ruralístico, onde

¹⁵⁶ “Assim como as demais escolas de agronomia da época, a Escola Superior de Agricultura de Lavras (ESAL) tinha poucos alunos e consequentemente, poucos formandos. A média anual de formandos, em seus primeiros 24 anos de funcionamento, foi de quatro agrônomos. Nos primeiros 24 anos, a média anual de formandos da Escola de Pelotas foi ligeiramente inferior: 3,6. Já a média dos primeiros 24 anos da Escola da Bahia foi significativamente maior: 11 formandos por ano. Observe-se, no entanto, que os três períodos comparados não coincidem no tempo, pois, a diferença entre as datas de criação das três escolas é bem grande” (CAPDEVILLE, 1991 b, p. 58).

questões sobre democracia, federalismo, industrialização e também educação popular deixaram de ser prioritárias." (GHIRALDELLI JR, 2000, p. 17). Em contrapartida, por meios anti-democráticos, endividaram o país com empréstimos aos banqueiros internacionais visando benefícios privados de manutenção dos altos preços do café, política econômica que endividou o Estado, resultando em uma socialização dos prejuízos entre todos brasileiros.

Assim, para concluir este capítulo, evidencia-se que todo o “caráter parcial da modernização” (QUEDA; SZMRECSÁNYI apud PICARD, 1996) que o Brasil sofreu, na transição dos séculos XIX para o XX, teve um fundo conservador, pois apesar de terem ocorrido modificações importantes –, como, por exemplo, a mudança de regime político com o golpe civil-militar, que transformou o sistema Estatal monárquico em republicano oligárquico; a mudança no sistema do trabalho, de escravista para liberal; pequenas mudanças no setor produtivo com máquinas para o beneficiamento do café e com os trens para o transporte, além da tentativa da criação de algumas instituições de ensino agrícola, – essas inovações, contraditoriamente, estiveram acompanhadas de nossas características coloniais, como o acesso inalterado à terra, devido à manutenção dos grandes latifúndios, o modelo de exploração predatório, extensivo, monocultor e voltado à exportação, atendendo somente aos interesses da classe dominante nacional e, sobretudo, aos centros consumidores, onde nossa função, no sistema capitalista, foi a de produzir café barato para a Europa e os Estados Unidos.

Não se pode negar, como foi o caso da “Luiz de Queiroz”, na transição dos séculos XIX para o XX, que não houve propostas nem tentativas de “modernização” capitalista no Brasil mesmo que por parte de uma reduzida parcela da classe dominante, porém, eram projetos e ideias que estavam “fora de lugar”, pois a situação material do Brasil e sua inserção na divisão internacional do trabalho dificultavam esses desenvolvimentos. Portanto, algumas tentativas de inovação foram “barradas” diante do quadro arcaico imposto ao Brasil nesse período. No mundo da “Era dos Impérios” era necessária a condição de um Brasil não desenvolvido, periférico, fornecedor de matérias-primas baratas e importador de manufaturas encarecidas.

Conclusão

Desde a vinda da família real, em 1808, até o recorte final deste estudo, 1903, foram observadas tentativas de criação de escola agrícolas no Brasil. Em decorrência da influência dos ideais do Iluminismo, do Liberalismo e do Enciclopedismo, parte da classe dominante brasileira, visando adequar o país aos padrões de desenvolvimento que ocorriam nos centros capitalistas transformados pela revolução industrial, criaram algumas instituições para colaborar na “modernização nacional”, especialmente no Estado de São Paulo, enriquecido pela exportação do café. Assim, criou-se, em 1886, a Comissão Geográfica e Geológica de São Paulo e, um ano depois, o Instituto Agrônomo de Campinas (IAC). Posteriormente, em 1893, inaugurou-se a Escola Politécnica de São Paulo, que ofertava o curso superior em Agronomia.

Em Piracicaba, as tentativas de inovação educacionais e técnico-científicas ficaram por conta de alguns empreendimentos dirigidos por Luiz Vicente de Souza Queiroz, que, desde 1881, tentou implantar uma instituição de educação agrícola no fundo de seu palacete. Porém, em virtude de muitos percalços, a primeira turma de agrônomos formados na cidade ocorreu 22 anos depois do projeto inicial, em novembro de 1903.

De 1881 a 1903, foram diversos projetos para a implantação dessa instituição, e sua gênese se deu sob o comando da iniciativa privada, com o empreendimento de Luiz Vicente de Souza Queiroz, em 1881. Posteriormente, em 1891, esse projeto assumiu um caráter coletivo abraçado por parte da classe dominante paulista por meio da associação *Brazilian Gentleman* e seu plano de construção do “Colégio Agrícola de São Paulo” em Piracicaba.

A segunda fase ocorreu quando os empreendimentos privados faliram e o Estado veio em seu socorro, adquirindo a propriedade, em 1892, e assumindo o compromisso de instalar, em dez anos, o projeto educacional agrícola que a iniciativa privada tentava implantar. Caso contrário, o patrimônio voltaria para as mãos da *Brazilian Gentleman*, composta, principalmente, por proprietários agrícolas, remanescentes industriais e políticos pertencentes às famílias Souza, Queiroz, Barros e Moraes.

Faltando um semestre para o contrato vencer, o Estado paulista, por intermédio da Secretaria de Agricultura, inaugurou, de forma emergencial e improvisada, a Escola Agrícola Prática “Luiz de Queiroz” no dia três de junho de 1901. Do segundo semestre de

1901, com a inauguração apressada da escola até a sua primeira turma de diplomados, em 1903, a situação de precariedade não se alterou.

No primeiro ano da instituição, cada aula teórica tinha 60 minutos, já os exercícios práticos eram realizados, diariamente, em 120 minutos de aulas e trabalhos nos campos de experiência da fazenda. A escola funcionava de segunda a sábado, em jornada de oito horas, das sete às quinze horas.

Durante essa pesquisa constatou-se que, no cotidiano escolar, havia problemas estruturais que impossibilitavam o pleno desenvolvimento do ensino, tais como: a falta de alojamento e de transportes para os estudantes que precisavam percorrer diariamente 2 quilômetros de caminhos não pavimentados, do centro de Piracicaba até a fazenda-escola, as características estruturais que não obedeciam aos regulamentos da escola, que previa, por exemplo, a instalação de um colégio internato.

A inexistência de uma sede de estudos, como o colégio internato, provocou o improviso da infraestrutura, tendo sido utilizado, para as atividades laboratoriais e de aulas teóricas, um antigo depósito da fazenda, construído por volta de 1896, período em que as projeções eram de responsabilidade do engenheiro agrônomo belga, Leon Morimont. O barracão improvisado apresentou graves problemas estruturais no fim do ano de 1901, obrigando a direção a transferir as aulas para outro pavilhão improvisado, o armazém das máquinas. Junto a essas deficiências físicas, faltavam sementes para as experiências nos campos da fazenda-modelo e drogas para o estudo no também inapropriado laboratório.

No interior da “Luiz de Queiroz” também ocorreram embates entre a proposta pedagógica oficial do Estado, cujo objetivo era o conteúdo essencialmente prático, e a proposta dos alunos da escola, que reivindicavam somente o ensino teórico. Os atritos entre a direção e os alunos resultaram em vitória para os discentes que fizeram greves, boicotes e receberam a solidariedade de parentes e amigos do governo (PRP), os quais intervieram em favor dos “jovens senhores”. Esse movimento contra o trabalho braçal evidenciou uma contradição da escola, pois, ao mesmo tempo em que se pretendia institucionalizar o ensino das técnicas-científicas do campo, ela conviveu com marcas da escravidão, explicitadas pela recusa e pelo preconceito dos alunos frente aos trabalhos braçais na disciplina de agricultura prática.

Os professores, nomeados pelo Estado paulista, não pareciam satisfeitos com a intervenção do governo nos assuntos da escola tanto no que dizia respeito à proteção aos alunos indisciplinados quanto aos problemas pedagógicos. Mesmo com algumas propostas do corpo docente para mudanças na instituição, como a sugestão de alteração da clientela para alunos desprovidos de recursos, nada aconteceu. Por questões hierárquicas, a última palavra sempre era do governo central, em São Paulo, que, por intermédio do Secretário da Agricultura, não aceitava as propostas dos professores.

O futuro da Instituição estava cercado de ceticismo, mesmo entre os otimistas, o ânimo era minado pelo despreparo da clientela. Os filhos dos fazendeiros, dispostos ao ingresso na “Luiz de Queiroz”, mesmo nascendo em “berço de ouro”, pareciam fortemente despreparados para o nível secundário, pois mostravam grande deficiência em conhecimentos básicos dos ensinos elementar e primário.

O fim do recorte cronológico deste estudo constatou que dos 27 alunos matriculados em 1901, somente 7 concluíram o curso em 1903. Pesquisas sobre a vida e o destino dessa primeira turma de alunos formados mostram que esses jovens empregaram-se em cargos do Estado, especialmente em secretarias da agricultura ou na iniciativa privada como administradores e capatazes de fazendas ou nas nascentes indústrias. Outra parte se dedicou a implementar os conhecimentos agrônômicos em suas próprias fazendas.

O ano de 1904 começou com um diagnóstico sombrio: o atraso nos salários dos funcionários, o pedido de demissão de professores e a matrícula de apenas 1 aluno para o primeiro ano do curso. O futuro da instituição estava sob a ameaça de ter de fechar suas portas, assim como aconteceu com outras escolas agrícola por todo o Brasil. No contexto da Primeira República, 17 instituições de ensino agrícola faliram e 10 funcionaram de forma precária.(CAPDEVILLE, 1991b).

Mas como entender as primeiras experiências mal sucedidas da “Luiz de Queiroz” e a falência de outras instituições semelhantes no Brasil?

Questões gerais são encontradas em ambos os projetos de escolas agrícolas. Os principais argumentos utilizados na defesa destas institucionalizações passavam pelo ideário da prosperidade, da ordem e do progresso (positivismo); do ruralismo e da suposta “vocação agrícola brasileira”.

O presente estudo entende que tais questões, defendidas pela fração liberal-fisiocrática da classe dominante nacional, pretendiam implantar uma “modernização” capitalista no Brasil, por meio de uma racionalização técnico-científica dos meios de produção com o desenvolvimento de instituições de pesquisa e educação. Foi assim que pretenderam combater os métodos rotineiros e tradicionalistas da monocultura exportadora e implantar a policultura, visando romper com a dependência nacional na importação de gêneros alimentícios e, também, de artigos industrializados.

Ao contrário da maioria conservadora, essa fração minoritária da classe dominante levantava a bandeira da “civilização” aos moldes “modernos”, encontrados na Europa e nos Estados Unidos, países onde se estavam fíncadas as bases do progresso industrial, científico e tecnológico do capitalismo.

No entanto, mesmo com propostas de inovação tecnológica, a produção continuou hegemonicamente colonial, pois “cultivando na enxada ou no arado, os métodos de colheita do café continuavam os mesmos dos tempos da escravidão” (COSTA; SCHWARCZ, 2000, p. 30).

Esta pesquisa entende que essas propostas “modernizadoras” nacionalistas iam na contramão das características materiais brasileiras e sua inserção na divisão internacional do trabalho. Este discurso teórico não era possível de ser aplicado na prática material, pois tais ideias estavam “fora de lugar”, eram prematuras para os quadros de um Brasil arcaico, recém-saído da escravidão e ainda explorado de forma “colonial” pelas potências imperiais do Norte.

A cultura dos campos era extensiva, uma terra esgotada era facilmente descartada e substituída por novas terras férteis de florestas virgens do interior (vide Oeste Paulista). Usava-se uma prática predatória na produção agropecuária nacional, que tinha sua mais-valia na exploração dos escravos, dos imigrantes europeus miseráveis e na devastação de florestas ricas em biodiversidade para a introdução da monocultura exportadora.

Estas características materiais do Brasil e seu modo de produção agrícola redundaram na falta de interesse pela educação agrícola da fração hegemônica ruralista. Os fazendeiros tinham acumulado grande soma de capitais por meio da agricultura extensiva tradicional e, portanto, não tinham grandes necessidades nem interesse em aplicar recursos e energias nas

“modernizações” técnico-científicas do sistema produtivo, fosse através do Estado ou da iniciativa privada.¹⁵⁷

Outro aspecto que colaborou para a falência das escolas agrícolas, no início do século XX, foram as transformações no mundo do trabalho. Internamente, o Brasil viveu o fim do regime de trabalho escravo, o que ameaçou a produção. Uma possível solução seria a construção de escolas para o treinamento dos ex-cativos e para os filhos da classe dominante que viriam a compor os novos quadros produtivos “liberais”.

No entanto, a conjuntura internacional foi favorável economicamente aos fazendeiros brasileiros, que puderam substituir, sem problemas, a mão de obra escrava negra pela importação de imigrantes europeus. Esse fenômeno só foi possível pela miséria na Europa, pois as massas de camponeses haviam sido expropriadas pela concentração de terras e pela industrialização do campo e caíram na ilusão do “fazer a América”, ou seja, encontrar pão, trabalho e terras.¹⁵⁸

No Brasil, visando substituir a mão-de-obra negra cativa e manter o sistema produtivo extensivo, monocultor e tradicionalista a classe dominante brasileira decretou a “lei de terras de 1850” que forjou a propriedade privada da terra e, portanto, limitou seu acesso mediante a compra. Os imigrantes empobrecidos e os ex-escravos abandonados à própria sorte não tinham, em sua grande maioria, possibilidades de comprar estas terras e se tornar produtores independentes. Cercados pelas circunstâncias, venderam sua força de trabalho aos fazendeiros que por meio desta lei conseguiriam manter um sistema produtivo aos “mesmos moldes” do período colonial: predatório, “escravocrata” e tradicionalista.

No mesmo contexto histórico, se sabe que as características rurais estadunidenses de fornecimento de terras aos imigrantes europeus foi capaz de forjar grande numero de unidades familiares ligadas a comercio da agricultura (*homestead act* – 1862). Estas características refletiram em grande demanda destas famílias por educação agrícola, pois, visavam maior produtividade mediante acesso aos conhecimentos modernos e

¹⁵⁷ Esse processo de investimento tecnológico demandaria capital o que poderia encarecer o produto abrindo brecha para alguns concorrentes internacionais do café brasileiro, como era o caso da Colômbia.

¹⁵⁸ No processo de imigração, alguns “fizeram a América” e conquistaram ascensão social. Porém, a maioria continuou nos quadros da pobreza.

sistematizados Estas “pressão” popular por educação foi expressa por meio das políticas de Estado conhecidas por: *Land-Grant College Act* ou *Morrill Act* de 1862.¹⁵⁹

Como o processo do acesso a terra se deu de forma reversa no Brasil, quando o Estado “baniu” o acesso a terra aos imigrantes e ex-escravos (lei de terras de 1850), se entende que não ocorreu demanda da população brasileira por escolas agrícolas, visto que os trabalhadores estavam condenados a um sistema de trabalho semelhante a escravidão e os proprietários das fazendas lucrando com o sistema produtivo tradicional e arcaico. Portanto, no Brasil a modernização produtiva mediante educação e pesquisas científicas não estava em pauta pela sociedade, seja pelos senhores como para os “novos escravos”.

Assim, a imigração foi economicamente vantajosa para a classe dominante, pois, no lugar de investimentos em escolas agrícolas e no treinamento de brasileiros, - o que demandaria investimentos de médio e longo prazo -, a solução para os problemas da falta de mão de obra braçal e intelectual¹⁶⁰ para compor os “novos” quadros produtivos “liberais” veio por intermédio do patrocínio estatal na importação de estrangeiros, principalmente homens de pele branca.

Com o modismo da “*belle époque*” estava a face desumana do racismo. Legitimados por uma “pseudociência” biológica, de cunho político-ideológico, a maior parte da classe dominante apontava o negro como inferior ao branco europeu, desencadeando uma onda de “higienização” e branqueamento por meio da imigração europeia no Brasil.

O processo de “entusiasmo” dos proprietários dos meios de produção com a imigração europeia também estava relacionado à constituição de uma reserva de mão de obra, em que os brancos estrangeiros passaram a disputar empregos com antigos escravos negros, colaborando, favoravelmente, com os patrões que passaram a diminuir os salários pelo acirramento na procura dos postos de trabalho.

Além dessas questões, a característica do imperialismo, no início do século XX, contribuiu para que o quadro produtivo do Brasil permanecesse “primitivo”, ou seja, sem avanços nem independência técnico-científica obtidos pela educação e pesquisa.

Grosso modo, a política econômica imperialista se interessava no atraso do Brasil, para que o mesmo não fizesse concorrência a seus produtos manufaturados e primários no

¹⁵⁹ Ver páginas 148 a 151.

¹⁶⁰ Quero dizer mão de obra “intelectual” com os postos de trabalho científico em laboratórios, escolas e na administração e capatazia de trabalhadores nas fazendas e primeiras indústrias.

comércio internacional.¹⁶¹ Segundo Hobsbawm (2009), por via “pacífica” ou bélica, os Impérios do norte reservavam, para suas colônias efetivas ou áreas de influências, o “destino” de fornecer a matéria-prima para seus centros consumidores, a preços baixos¹⁶², como foi o café no Brasil, o nitrato no Chile ou a carne no Uruguai e, em contrapartida, importávamos quase tudo, desde produtos manufaturados, como roupas, até produtos primários como a manteiga.¹⁶³

Em suma, conclui-se com este estudo - o qual abordou os projetos e as primeiras experiências da “Luiz de Queiroz”, em Piracicaba, e relacionou-os com outras tentativas mal sucedidas de ensino agrícola, na transição do século XIX para o XX - que, mesmo se tratando de uma escola destinada à racionalização da produção agrícola, mediante aplicações técnico-científicas que visavam o melhoramento da agropecuária nacional, principal setor da economia na época, a maioria da classe dominante continuou com a sistemática conservadora extensiva para a produção no campo, prática que lhes rendia grande soma de capitais não necessitando, assim, efetivar as propostas que a fração “modernizante” defendia com a introdução de maquinários, policultura e qualificação dos trabalhadores, braçais ou capatazes, por meio de instituições de educação agrícola.

Também se entende que tal dinâmica foi reflexo da imigração de trabalhadores europeus, o acesso negado a terra por meio da “Lei de 1850” e a presença imperialista nas periferias do globo, quando as potências capitalistas dificultavam a independência e o desenvolvimento cultural das áreas dominadas por meio de intervenções armadas ou

¹⁶¹ Vide as derrotas comerciais que o Brasil sofreu para o algodão dos EUA e para a borracha britânica no Oriente.

¹⁶² Fornecer um produto barato significava, para o Brasil, uma prática agrícola predatória e pouco tecnológica.

¹⁶³ Segundo Basbaum (1975), em 1901, o Brasil, ainda importava banha, manteiga, couro, charque e até mesmo gado. Posteriormente, no decorrer do século XX, o capital estrangeiro parasitário das nações imperialistas também teve seu papel em nossa miséria. “Estamos nos referindo àquele capital subsidiário das grandes empresas e trustes estrangeiros americanos, ingleses, franceses, alemães, que aqui vinham com objetivos colonizadores, instalar indústrias, bancos ou empresas de serviços públicos (...) ou mesmo fábricas de bens de consumo, com a finalidade de carrear lucro para seus países de origem e pagar dividendos aos ‘copeurs de coupons’ americanos, franceses e ingleses (idem, p. 96). Além disso, as indústrias das nações imperialistas que se instalavam no Brasil não eram indústrias de base, mas somente de consumo o que contribuiu para agravar nossa dependência. Essas empresas remetiam os lucros para pagar dividendos e royalties para os acionistas de Nova Iorque, Paris e Londres. Cerca de 85% dos lucros da atividade comercial não nos pertencia e não ficam no país”. Portanto, o capital estrangeiro colaborou ainda mais para nosso empobrecimento e limitou a expansão de uma burguesia nacional e modernização de nossas forças produtivas (idem, p. 97).

diplomáticas (política-econômica), o que configurou a divisão internacional do trabalho atendendo a seus interesses.

Tais características refletiram em uma sociedade voltada aos interesses de uma minoria em detrimento da maioria trabalhadora que foi explorada, reprimida e descartada. Algumas inovações estiveram atreladas ao conservadorismo de outras.

Fontes primárias consultadas:

I – Manuscritas.

A) Correspondência particular - Alfred Blandford Hutchings. Destinatário: Luiz Vicente de Souza Queiroz, 4 e 30 de Maio de 1891. (Proposed Agricultural College to be erected at Piracicaba (...) to president and agent of an association of Brazilian gentlemen) [Acervo do Museu da ESALQ/USP]

B) Livro de Correspondências escritas pelo diretor comissário da Fazenda São João da Montanha, Léon Alphonse Morimont, no período de 1894 a 1896 (Acervo do Museu da ESALQ/USP):

Correspondência - Léon Alphonse Morimont. Destinatário: “Illmo. Sñr. Dr. Torquarto Leitão”, pg. 24, 14 de Março de 1894.

_____ - Léon Alphonse Morimont. Destinatário: “Dr. Tibiriçá, Secretaria Agricultura”, pg. 25, 15 de Março de 1894.

_____ - Léon Alphonse Morimont. Destinatário: “Ao cidadão Sñr. Crerubim Ferraz de Arruda”, pg. 70, 17 de Julho de 1894.

_____ - Léon Alphonse Morimont. Destinatário: “Ao cidadão Coronel Pedro Dente”, pg. 90, 30 de Agosto de 1894.

_____ - Léon Alphonse Morimont. Destinatário: vizinho da fazenda, p.229, 12 de Janeiro de 1895.

_____ - Léon Alphonse Morimont. Destinatário: “Ao cidadão Engenheiro Armando Ledent”, pg.241, 14 de Fevereiro de 1895.

_____ - Léon Alphonse Morimont. Destinatário: Karl Valais, p. 239, 22 de Abril de 1896.

_____ - Léon Alphonse Morimont. Destinatário: “Ao cidadão Dr Álvaro Augusto da Costa Carvalho”, pg. 97, 15 de Outubro de 1896.

C) Ofícios da Escola Agrícola Prática “Luiz de Queiroz” (Acerco do Museu ESALQ/USP): 13.04.1901; 19.11.1901; 21.03.1902; 28.04.1902 e 19.08.1902

D) Livro de Atas da Congregação da Escola Agrícola Prática “Luiz de Queiroz” (Acervo do Prédio Central da ESALQ/USP). [1901 a 1903]

E) Atas da Câmara Municipal de Piracicaba: Outubro de 1881

II- Impressas.

A) Relatórios, Decretos, Regulamentos e outros documentos.

Relatório de Morimont, Leão A. Relatório da Fazenda São João da Montanha em Piracicaba pertencente ao Estado, 1894: Apresentado ao Dr. Jorge Tibiriçá Secretário dos Negócios da Agricultura do Estado de São Paulo. São Paulo: typographia Paulista, 1895. (Museu da ESALQ/USP)

Dafert, F W. Instituto agrônômico de Campinas. “A falta de trabalhadores em SP”. Campinas: IAC, 1892. pp(31-36). [Biblioteca da ESALQ/USP]

Relatório apresentado ao dr. Bernardino de campos, presidente do Estado, pelo dr. João Baptista de Mello Peixoto, secretário da agricultura, ano de 1903. (Arquivo do Estado de São Paulo)

Relatório do secretário da agricultura, Antonio Candido Rodrigues endereçado ao presidente do Estado, Manoel Joaquim de Albuquerque Lins, escrito em 1908. (Arquivo do Estado de São Paulo)

Decretos sob guarda do Arquivo público da Biblioteca da Faculdade de Direito da USP:

Nº 130 de 17/12/1892. (Doação e Indenização); Nº 683 de 29/12/1900. (Regulamento da "Luiz de Queiroz"); Nº 1684 de 21/12/1908. (idem). Nº 863 de 12/1900. (pedagogia para a escola agrícola).

Regulamentos da Escola Agrícola Prática "Luiz de Queiroz" (1898, 1900)

Outros documentos;

Escritura pública de doação de 06.12.1892 – 1º Cartório de Notas de São Paulo) [Museu ESALQ/USP].

Diário Oficial do Estado de São Paulo, 6/12/1899: "Congresso do Estado de S. Paulo" (Arquivo do Estado de São Paulo).

B)- Revistas.

Carmo, Antonio Gomes. "Reforma da agricultura brasileira", Capital Federal, imprensa da casa da moeda, 1897, p. 36.

Jaguaribe, Domingos. "A imigração - Revista Agrícola 1895" in Romero, José Peres (org). *Luiz de Queiroz e sua Escola Agrícola*. São Paulo: Agronômica Ceres, 1992, p.26.

Morimont, Leon Alphonse. “Escola Agronômica - Revista Agrícola 1895”, in Romero, José Peres (org). *Luiz de Queiroz e sua Escola Agrícola*. São Paulo: Agronômica Ceres, 1992, p. 23.

Queiroz, Luiz Vicente de Souza. “Maneira prática e econômica de plantar forragens em grande extensão de terreno” - Revista Agrícola 1895, in Romero, José Peres (org). *Luiz de Queiroz e sua Escola Agrícola*. São Paulo: Agronômica Ceres, 1992.

_____ “Escolas Agronomicas” - Revista Agrícola 1895, in Romero, José Peres (org). *Luiz de Queiroz e sua Escola Agrícola*. . São Paulo: Agronômica Ceres, 1992.

_____ “Maneira prática e econômica de plantar forragens em grande extensão de terreno” - Revista Agrícola 1895, in Romero, José Peres (org). *Luiz de Queiroz e sua Escola Agrícola*. . São Paulo: Agronômica Ceres, 1992.

_____ “Maneira Racional de dar sal ao gado”, - Revista Agrícola 1895, in Romero, José Peres (org). *Luiz de Queiroz e sua Escola Agrícola*. . São Paulo: Agronômica Ceres, 1992.

_____ “Que idade deve ser castrado o touro”, - Revista Agrícola 1895, in Romero, José Peres (org). *Luiz de Queiroz e sua Escola Agrícola*. São Paulo: Agronômica Ceres, 1992.

_____ “Eucalyptus e as febres paludosas”, - Revista Agrícola 1895, in Romero, José Peres (org). *Luiz de Queiroz e sua Escola Agrícola*. São Paulo: Agronômica Ceres, 1992.

_____ “Conservação dos Ovos”, - Revista Agrícola 1895, in Romero, José Peres (org). *Luiz de Queiroz e sua Escola Agrícola*. São Paulo: Agronômica Ceres, 1992.

_____ “Renda annual de 9 a 12 contos por alqueire de terra”, - Revista Agrícola 1895, in Romero, José Peres (org). *Luiz de Queiroz e sua Escola Agrícola*. São Paulo: Agronômica Ceres, 1992.

_____ “O Vime”, - Revista Agrícola 1895, in Romero, José Peres (org). *Luiz de Queiroz e sua Escola Agrícola*. São Paulo: Agronômica Ceres, 1992.

_____ “Meio prático de por etiquetas nas sementeiras”, - Revista Agrícola 1895, in Romero, José Peres (org). *Luiz de Queiroz e sua Escola Agrícola*. São Paulo: Agronômica Ceres, 1992.

_____ “Instrumento para cortar abóbora para animaes”, - Revista Agrícola 1895, in Romero, José Peres (org). *Luiz de Queiroz e sua Escola Agrícola*. São Paulo: Agronômica Ceres, 1992.

_____ “Agricultura dos trópicos”, - Revista Agrícola 1895, in Romero, José Peres (org). *Luiz de Queiroz e sua Escola Agrícola*. São Paulo: Agronômica Ceres, 1992.

_____ “Jardim de Acclimação”, - Revista Agrícola 1895, in Romero, José Peres (org). *Luiz de Queiroz e sua Escola Agrícola*. São Paulo: Agronômica Ceres, 1992.

_____ “O bambu”, - Revista Agrícola 1895, in Romero, José Peres (org). *Luiz de Queiroz e sua Escola Agrícola*. São Paulo: Agronômica Ceres, 1992.

_____ “Estrumeira”, - Revista Agrícola 1895, in Romero, José Peres (org). *Luiz de Queiroz e sua Escola Agrícola*. São Paulo: Agronômica Ceres, 1992.

_____ “Viveiro de plantas e horto d' experiências”, - Revista Agrícola 1895, in Romero, José Peres (org). *Luiz de Queiroz e sua Escola Agrícola*. São Paulo: Agronômica Ceres, 1992.

_____ “Ananaz”, - Revista Agrícola 1895, in Romero, José Peres (org). *Luiz de Queiroz e sua Escola Agrícola*. São Paulo: Agronômica Ceres, 1992.

_____ “Avicultura”, - Revista Agrícola 1895, in Romero, José Peres (org). *Luiz de Queiroz e sua Escola Agrícola*. São Paulo: Agronômica Ceres, 1992.

_____ “Algumas palavras sobre a cultura do café”, - Revista Agrícola 1895, in Romero, José Peres (org). *Luiz de Queiroz e sua Escola Agrícola*. São Paulo: Agronômica Ceres, 1992.

_____ “Apelo ao Governo e às Câmaras Municipais – destruição das matas”, - Revista Agrícola 1895, in Romero, José Peres (org). *Luiz de Queiroz e sua Escola Agrícola*. São Paulo: Agronômica Ceres, 1992.

_____ “A cultura da bananeira”, - Revista Agrícola 1895, in Romero, José Peres (org). *Luiz de Queiroz e sua Escola Agrícola*. São Paulo: Agronômica Ceres, 1992.

_____ “Apicultura”, - Revista Agrícola 1895, in Romero, José Peres (org). *Luiz de Queiroz e sua Escola Agrícola*. São Paulo: Agronômica Ceres, 1992.

_____ “Tatu” - Revista Agrícola 1895, in Romero, José Peres (org). *Luiz de Queiroz e sua Escola Agrícola*. São Paulo: Agronômica Ceres, 1992.

Piza, Antonio. “Revista Agrícola 1895” in Romero, José Peres (org). *Luiz de Queiroz e sua Escola Agrícola*. São Paulo: Agronômica Ceres, 1992, p. 16.

Leme, Pedro. *Revista Agrícola*, 17 de abril de 1901, p. 167.

_____. *Revista Agrícola*, 24 de julho de 1901, p. 311.

_____. *Revista Agrícola*, 14 de maio de 1904, p. 218.

C) Jornais.

Gazeta de Piracicaba sob guarda do Instituto Histórico e Geográfico de Piracicaba (IHGP),
edições:

05 de Julho de 1887; 05 de Julho de 1888; 11 de Junho de 1892; 21 de Agosto de 1893; 2
de Fevereiro de 1901; 28 de Fevereiro de 1901; 16 de Abril de 1901.

O Estado de São Paulo sob guarda da Biblioteca da Faculdade de Direito da USP:

13 de Agosto de 1893; 6 de Dezembro de 1899; 26 de Março de 1895; 10 de Junho de
1901; 06 de Junho de 1901; 04 de Junho de 1901.

III – Fotografias.

Todas as fotografias publicadas neste trabalho foram extraídas do arquivo público do
acervo histórico do Museu “Luiz de Queiroz” da Escola Superior de Agricultura “Luiz de
Queiroz”.

Materiais de Internet.

www.galeriadosgovernadores.sp.gov.br – (4 de novembro de 2006).

www.esalq.usp.br – (25 de novembro de 2006).

www.iac.sp.gov.br – (2 de novembro de 2006).

www.arquivonacional.gov.br (8 de novembro de 2006).

<http://www.dichistoriasaude.coc.fiocruz.br/iah/P/pdf/escagtaq.pdf> (28 de novembro de 2010).

<http://www.faced.ufu.br/nephe/images/arq-ind-nome/eixo8/completos/primeirs-grupos.pdf>
consultado em 28 de maio de 2010).

<http://www.republicacopacabana.com> – (30 de novembro de 2010).

<http://www.portalsaofrancisco.com.br/alfa/revolta-paulista/revolta-paulista-1.php> (01 de fevereiro de 2011).

<http://www.dichistoriasaude.coc.fiocruz.br/iah/P/pdf/escagtaq.pdf> (28 de março de 2010).

http://www.cartamaior.com.br/templates/materiaMostrar.cfm?materia_id=16044&boletim_id=567&componente_id=9679 – (29 de junho de 2009).

<http://houaiss.uol.com.br> (5 de maio de 2010)

<http://pt.wikipedia.org/wiki/Fisiocracia>. (23 de março de 2011).

<http://www.cena.usp.br/historico/historicopage3.htm> (6 de junho 2009).

<http://www.adealq.org.br/atualidades> (20 de julho de 2010).

www.esalq.usp.br/svcex/curso.php?id=355. (20 de abril de 2011).

<http://www.esalq.usp.br/instituicao/historico.htm> (3 de janeiro de 2011)

<http://www.portaluniversidade.com.br/videos-ver/-esalq--usp--universidade-de-primeiro-mundo/32> (1 de abril de 2011).

<http://www.camarapiracicaba.sp.gov.br/camara07/painel/historia/verTexto8.asp?textoHist=51> (5 de janeiro de 2011).

<http://www.esalq.usp.br/destaques2.php?id=717> (1 de abril de 2011).

<http://www.asbrap.org.br/publicac/biblioteca/MELLOS.pdf> (4 de abril de 2011).

<http://www.iea.usp.br/iea/textos/alonsopositivismo.pdf> (7 de julho de 2010).

<http://www.crmariocovas.sp.gov.br/neh.php?t=001lo> (19 de abril de 2011).

<http://www.britannica.com/EBchecked/topic/392851/Land-Grant-College-Act-of-1862> (20 de Agosto de 2011)

<http://www.marxists.org/portugues/marx/1867/ocapital-v1/index.htm> (03/09/2011)

Referências bibliografias

ALMEIDA Jr, Antonio Ribeiro de; QUEDA, Oriowaldo. **Universidade, Preconceito e trote**. Editora Hucitec, São Paulo, 2006.

_____. **Trote na Esalq**, s/ed. 2003.

ALVES, Gilberto Luiz. **A produção da escola pública contemporânea**. 4.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

ALVIM, Zuleika M. F. **Brava Gente: Os italianos em São Paulo (1870-1920)**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1986.

ANDREWS, George Reid. **Negros e Brancos em São Paulo (1888-1988)**. Bauru, SP: EDUSC, 1998.

ARAÚJO, Jose Carlos Souza. “As Instituições Escolares na Primeira República ou os projetos educativos em busca de Hegemonia”. In: **Instituições Escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica**/Maria Isabel Moura Nascimento... [et al.], (orgs). - Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2007.

ADUSP. **O livro Negro da USP: O Controle ideológico da Universidade**, s/ed, 1978.

BARRETO, Lima. **Triste Fim de Policarpo Quaresma**. São Paulo: Editora Ática, 2002.

BARROS, José D’Assunção. **O campo da história**. Especialidades e abordagens. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BASBAUM, Leôncio. **História sincera da república**. v. 2. São Paulo: Alfa-Omega, 1975-76.

BATALHA, Cláudio. **O Movimento Operário na Primeira República**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

BETHEL, Leslie. **A abolição do tráfico de escravos no Brasil: Grã-Bretanha, o Brasil e a questão do tráfico de escravos**. Rio de Janeiro/São Paulo: Expressão e Cultura/EDUSP, 1976.

BILAC, Maria Beatriz Bianchini; TERCI, Eliana Tadeu. **Piracicaba: de centro policultor a centro canavieiro (1930-1950)**. Piracicaba:UNIMEP, 1999.

BOSI, Alfredo. **Dialética da Colonização**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

BUFFA, E; NOSELLA. **Instituições Escolares: porque e como pesquisar**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2009.

_____. **As pesquisas sobre as instituições escolares: o método dialético marxista de investigação**. Eccos – revista científica, São Paulo, v.7, n.2, jul/dez, 2005, a.

_____. **Texto da Video Conferência –HISTEDBR-20anos, UNICAMP**, 24/11/2005, interligado ao II Colóquio sobre pesquisa de Instituições Escolares UNINOVE, São Paulo, 2005, b.

CANABRAVA, Alice Piffer. **História Econômica: estudos e pesquisas**. São Paulo: Editora da UNESP, 2005.

CASTRO, Celso. **A Proclamação da República**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

CARONE, Edgard. **A República Velha. Evolução Política**. São Paulo, DIFEL, 1971.

_____. **A República Velha: Instituições e Classes sociais (1889-1930)**, DIFEL. Rio de Janeiro, 1978.

CARVALHO, Gláucia; FILHO, Nagib Slaibi. **Vocabulário Jurídico**. 26^o ed. Rio de Janeiro: Editora Forense, 2005.

CAPDEVILLE, Guy. **A formação do profissional agrícola de nível superior no Brasil**. Rio de Janeiro. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1989.

_____. **O Ensino Superior Agrícola no Brasil**, Universidade Federal de Viçosa (UFV), Revista brasileira de estudos pedagógicos, Brasília, v.72, n.172, p.229-2Gl, set./dez. 1991.

_____. **O Ensino Superior Agrícola no Brasil**. Viçosa-MG: Imprensa Universitária (UFV), 1991, b.

CARVALHO, A. J. A... [et al.]. **Influência lunar nas práticas agrícolas da Aldeia Indígena Tupinambá de Serra do Padeiro, Buerarema – BA**. Revista Brasileira de Agroecologia, Vol.2 No.2, outubro. 2007.

CONGRESSO, Agrícola. **Edição fac-similar dos anais do Congresso Agrícola, realizado no Rio de Janeiro, em 1878**. “Introdução” de José Murilo de Carvalho. Fundação Casa de Rui Barbosa: Rio de Janeiro, 1988.

COSTA, Emilia Viotti da. **Da senzala à colônia**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

_____. **Da Monarquia à República: momentos decisivos**. São Paulo: Editora Grijalbo, 1997.

COSTA, Ângela Marques da; SCHWARCS, Lilia Moritz. **1890-1914. No tempo das certezas.** São Paulo: Cia das Letras, 2000.

COLLINS, Randall. ***The credential society: an historical sociology of education and stratification.*** New York Academic Press, 1979.

CUNHA, Luiz Antonio. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização.** São Paulo: Editora UNESP, Brasília, DF: Flacso, 2000.

CHALHOUB, Sidney. **Visões da liberdade: Uma história das últimas décadas da escravidão na Corte.** São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

DEAN, Warren. **Rio Claro: Um sistema de grande lavoura, 1820 – 1920.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

DAVATZ, Thomas. **Memórias de um colono no Brasil: 1850.** São Paulo: Martins, Ed. da USP, 1972.

DEL PRIORE, Mary; VENÂNCIO, Renato. **Uma História da vida rural no Brasil.** Rio de Janeiro: Ediouro, 2006.

ESALQ. **ESALQ 100 anos: um olhar entre o passado e o futuro.** São Paulo: Prêmio, 2001.

ENGELS, Friedrich. **A situação da classe trabalhadora na Inglaterra.** Lisboa: editora presença, livraria Martins Fontes, 1975.

ESTADO DE MINAS GERAIS. **Coleção de leis e decretos do Estado de MG.** Ouro Preto: Imprensa Oficial, 1893.

EHLERS, Eduardo. **Agricultura Sustentável: Origens e perspectivas de um novo paradigma**. São Paulo: Livros da Terra, 1996.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. São Paulo: EDUSP, 2004.

FERRAZ, Mário de Sampaio. **Piracicaba e sua Escola Agrícola**. 10 ed. *Bruxelas: Imprimerie V. Verteneuil & L. Desmet*, 1911.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**, Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1986.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. São Paulo: Ática, 1978.

FIGUEROA, Jaime Patricio Sepúlveda. **A sociedade Piracicabana do final do século XIX: Classes dominantes, cultura e a mediação da educação**. Tese de Mestrado, FE-UNICAMP, 2008.

FRADE, Carmem Oliveira. **A construção de um espaço para pensar e praticar a Agroecologia na UFRRJ e seus arredores**. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: CPDA/UFRRJ, 2000.

FRANCO, Maria Sylvia de Carvalho. **Homens livres na ordem escravocrata**. 4. ed. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1997.

FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado e Sociedade**. São Paulo: Moraes, 1986.

FLORENTINO, Manolo; GÓES, José Roberto. **A paz nas senzalas: famílias escravas e tráfico atlântico**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1997.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica.** Educação e Sociedade, Campinas, v. 28, n. 100, out. 2007.

GHIRALDELLI JR, Paulo. **História da Educação.** São Paulo: Cortez, 2000.

GODOI, Lidiany Cristina de Oliveira. **Botucatu e a expansão do ensino na Primeira República: História do grupo escolar Dr. Cardoso de Almeida (1895-1920).** Dissertação de Mestrado. Depto de Filosofia e História da Educação, FE-UNICAMP, 2009.

GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Centenário da Escola Superior de Agricultura “Luiz de Queiroz” – ESALQ/USP: Homenagem do Governo de São Paulo,** Secretaria de Agricultura e Abastecimento. São Paulo: Centro de Comunicação Rural, 2001.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da História.** Rio de Janeiro: 10^o ed, Civilização Brasileira, 1995.

JACOMELI, Mara Regina M. **PCNs e Temas Transversais: análise histórica das políticas educacionais brasileiras.** Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

_____. **A instrução publica primaria em Mato Grosso do Sul na Primeira República: 1891-1927.** Dissertação de Mestrado. Depto de Filosofia e História da Educação, FE-UNICAMP, 1998.

HEMMING, John; Ranney, Edward. ***Monuments Of The Inca.*** New Mexico: University of New Mexico Press, 1992.

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

_____. **A era dos impérios, 1875-1914.** 13. ed. - São Paulo: Paz e Terra, 2009.

HOBBSBAWM, Eric J; RANGER, Terence. **Invenção das tradições.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

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

KIEHL, Edmar José. “Vida e Obra de Luiz de Queiroz”. In: **ESALQ 75 (1901-1976). 75 anos a serviço da Pátria.** Edição comemorativa. Piracicaba: ESALQ, 1975.

KOWARICK, Lúcio. **Trabalho e Vadiagem: A origem do trabalho livre no Brasil.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

LENIN, V.I. **O Imperialismo: Fase Superior do Capitalismo.** São Paulo: Global, 1982.

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

LONGMAN, **Dicionário Escolar para estudantes brasileiros.** 2º edição. *Edinburgh Gate: Pearson Education Limited*, 2008.

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

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

_____. **As Aventuras de Karl Marx contra o Barão de Munchhausen: marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento.** São Paulo: Busca Vida, 1987.

MAGALHÃES, Justino Pereira in SAVIANI, Dermeval. “Instituições Escolares no Brasil: Conceito e reconstrução Histórica”. In: **Instituições Escolares no Brasil: Conceito e reconstrução Histórica** /Maria Isabel Moura Nascimento... [et al.], (orgs). - Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2007.

MAGALHÃES, Justino Pereira. **Tecendo nexos: história das instituições educativas**. Bragança Paulista: EDUSF, 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, 1998.

MARTINIAK, Vera Lucia; SANFELICE, José Luís; MOURA, Maria Isabel Nascimento.”A produção Historiográfica sobre as instituições escolares agrícolas no Brasil”. IN: **Anais da VIII Jornada do HISTEDBR (São Carlos)**. José Claudinei Lombardi [et al.], (orgs). - Campinas, SP: FE/UNICAMP : HISTEDBR, 2008.

MARTINS, José de Souza. **O Cativo da Terra**. São Paulo: Editora HUCITEC, 1990.

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

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

MEDRADO, Neusa Lima. **História das Histórias de Piracicaba: levantamento de publicações sobre a História e a Memória piracicabanas**. Tese de Mestrado, FE-UNICAMP, 2000.

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

_____. **Agronomia e poder no Brasil**. Rio de Janeiro: Vício de Leitura, 1998.

_____. **O Ruralismo Brasileiro (1888-1931)**. São Paulo: Hucitec, 1997.

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

MINTO, Lalo Watanabe. **Educação da “Miséria”: Particularidade Capitalista e Educação Superior no Brasil Pós-1964**, Relatório para Exame de Qualificação de Doutorado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Unicamp, Dezembro, 2010.

MOACYR, Primitivo. **A instrução e a República. Ensino agrônômico (1892-1929)**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, v. 7, 1942.

MOLINA, Rodrigo Sarruge. **A modernização da Agricultura na cidade de Piracicaba: a organização do trabalho na “fazenda-escola”, 1891 a 1896**. Trabalho de conclusão de curso, Faculdade de Ciências Humanas, UNIMEP, 2006.

_____. **Tematização do museu “Luiz de Queiroz”**. Seção de Atividade Culturais da Escola Superior de Agricultura “Luiz de Queiroz”, ESALQ/USP, 2007.

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

MORIMONT, Leão A. **Relatório da Fazenda São João da Montanha em Piracicaba pertencente ao Estado, 1894**: Apresentado ao Dr. Jorge Tibiriçá Secretário dos Negócios da Agricultura do Estado de São Paulo. São Paulo: typographia Paulista, 1895.

NADAI, Elza. **Ideologia do Progresso e Ensino Superior. São Paulo (1891-1934)**. Tese de Doutorado, Depto de História, FFLCH-USP, 1981.

NAGAMINI, Marilda. “1889-1930: Ciência e Tecnologia nos processos de urbanização e industrialização” In: Motoyama; Shozo (org) **Prelúdio para uma História: Ciência e Tecnologia no Brasil**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2004.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na Primeira República**. SP, EPU/EDUSP, 1974.

NEME, Mário. **História da Formação de Piracicaba**. Piracicaba: IHGP, 1974.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **Educação e Política no Brasil de Hoje**. São Paulo: Cortez, 1994.

OLIVER, Graciela de Souza. **O papel das escolas superiores de agricultura na institucionalização das ciências agrícolas no Brasil, 1930-1950: práticas acadêmicas, currículos e formação profissional**. Tese de doutorado. Instituto de Geociências – UNICAMP, 2005.

OLIVEIRA, Lúcia Lippi. **A questão nacional da Primeira República**. São Paulo: Brasiliense; Brasília: CNPQ, 1990.

OLIVEIRA, Francisco de. **Crítica da Razão dualista: o ornitorrinco**. São Paulo: Editora Boitempo, 2003.

PÁDUA, J. A. **Um sopro de destruição**: pensamento político e crítica ambiental no Brasil escravista, 1786-1888. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

PRADO Jr., Caio. **Formação do Brasil Contemporâneo**. São Paulo: Liv Martins, 1942.

_____. **Evolução Política do Brasil e outros Estudos**. São Paulo: editora brasiliense, 1963.

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

_____. **A síntese urbana (1822-1930)**. Piracicaba-SP: Shekinah, 1989.

PEREIRA, Leonardo Affonso de Miranda. **As Barricadas da Saúde: vacina e protesto popular no Rio de Janeiro da Primeira República**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2002.

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

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

PICARD, J. **Usinas Açucareiras de Piracicaba, Villa-Raffard, Porto-Feliz, Lorena e Cupim**: Missão de Inspeção do Senhor J. Picard, Engenheiro, de 1 de Março a 15 de Julho de 1903. São Paulo: Editora Hucitec; Editora da UNICAMP, 1996.

VALDEMARIM, Vera Teresa. **Estudando as lições de coisas: análise dos fundamentos filosóficos do Método Intuitivo**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

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

RAMOS, Pedro. **História Econômica de Piracicaba (1765-1930): As particularidades do complexo canavieiro Paulista** in TERCI, E T. O Desenvolvimento de Piracicaba: história e perspectivas, 2001.

REIS FILHO apud RIBEIRO, Maria Luisa dos Santos. **História da educação Brasileira: a organização escolar**. 19 ed. - Campinas,SP: Autores Associados, 2003, pp. 64-65.

RÊGO, Rubem Murilo Leão. **Sentimento do Brasil: Caio Prado Júnior – Continuidades e mudanças no desenvolvimento da sociedade brasileira**. Campinas,SP: Editora da Unicamp, 2000.

ROMERO, José Peres. **ESALQ Centenária Escola Superior de Agricultura “Luiz de Queiroz” notáveis docentes e filhos nobres**. São Paulo, Agronômica Ceres, 2001.

_____. **Luiz de Queiroz e a sua escola agrícola. A pré-história da Escola Superior de Agricultura “Luiz de Queiroz”**, edição fac-similar dos artigos de Luiz de Queiroz publicados em 1895 e 1901 pela Revista Agrícola. São Paulo: Agronômica Ceres, 1992.

RIBEIRO, Maria Luisa dos Santos. **História da educação Brasileira: a organização escolar**. 19 ed. - Campinas,SP: Autores Associados, 2003.

RIZZINI, Irene. **Crianças Desvalidas, Indígenas e Negras no Brasil**. Rio de Janeiro: Ed. Universidade Santa Úrsula, 2000.

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

_____. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. São Paulo: autores associados, 2007, b.

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

_____. **Da escola pública estatal burguesa à escola democrática e popular: considerações historiográficas**. IN: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; NASCIMENTO, M. I. M. (Orgs.). *A escola pública no Brasil: história e historiografia*. Campinas/SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2005

_____. **História de instituições escolares: apontamentos preliminares**. QUAESTIO: Revista de estudos de educação. V. 1 (Maio 1999) – Sorocaba, SP: Uniso, 1999.

_____. **História e Historiográfica de Instituições Escolares**._ Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.35, p. 192-200, set.2009.

SANTOS, Maria Cecília Loshiavo dos. **USP, Universidade de São Paulo: alma mater paulista, 63 anos**. São Paulo: Edusp/Imprensa Oficial, 1998.

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

SINGER, Paul. **O Brasil no Contexto do capitalismo internacional: 1889-1930**. In: HOLANDA, S.B. (Org.). *História Geral da Civilização Brasileira - Tomo III: O Brasil*

Republicano - 1o. Volume: Estrutura de poder e economia (1989-1930). São Paulo : DIFEL, 1997, p. 347.

SCHUELER, Alessandra Frota Martinez de. *The "abandoned childhood" in Santa Isabels agricultural asylum: rural instruction and child labor (1880-1886)*. Educ. Pesqui. vol. 26, no. 1. [online]. 2000.

SILVEIRA, Marcel Camargo. **Imigrantes Italianos em Limeira-SP: Terra, Política e Instrução Escolar (1880-1900)**. Tese de Mestrado. FE-UNICAMP, 2007.

SNYDERS, Georges. **Escola, Classe e luta de classes**. 2ed. Lisboa: editores Moraes, 1981.

STOLCKE, Verena. **Cafeicultura: Homens, mulheres e capital (1850 - 1980)**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1986.

STOLCKE, Verena; HALL, Michael M. **A introdução do trabalho livre nas fazendas de café de São Paulo**. Revista Brasileira de História (ANPUH), À Lucta trabalhadores!, editora Marco Zero, 1984.

SODRÊ, Nelson Werneck. **Formação Econômica do Brasil**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1967.

TAUNAY, Carlos Augusto. **Manual do agricultor brasileiro**; organização Rafael de Bivar Marquese. São Paulo: Companhia das Letras, 2001

TISSERAND, E. *Rapport sur L'Enseignement Agricole em France-II*. Paris, Imprimerie Nationale, MDCCCXCIV.

TERCI, Eliana Tadeu. **A cidade na Primeira República: Imprensa, Política e Poder em Piracicaba**. Tese de doutorado, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 1997.

_____. **O Desenvolvimento de Piracicaba: História e Perspectivas.** Piracicaba: Ed. UNIMEP, 2001.

_____. **Urbanização e Poder: Elites políticas e modernização de Piracicaba na I República.** Revista eletrônica de História do Brasil, volume 9, número 1, Jan-Jul, 2007.

TORRES, Maria Celestina Teixeira Mendes. **Aspectos da expansão urbana de Piracicaba nos primeiros anos do século XX.** Revista do IHGP, Ano I, n.º 1, dez/1991.

_____. **Piracicaba no século XIX.** Piracicaba: Degaspari, 2003.

VALDEMARIM, Vera Teresa. **Estudando as lições de coisas: análise dos fundamentos filosóficos do Método de Ensino Intuitivo.** Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

XAVIER, Maria Elisabete Sampaio Prado. **Capitalismo e educação no Brasil: a constituição do liberalismo em ideologia educacional e as reformas do ensino (1931-1961).** Campinas: Papirus, 1990.

WOOD, Ellen Meiksins. **Democracia contra capitalismo.** São Paulo, Boitempo Editorial, 2006.

Anexo I



Figura 10: Antigo deposito construído em 1896 e utilizado em 1901 como primeira sede da escola. (s/d – M.E)

Anexo II



Figura 11: Segunda sede inaugurada em 1907 para abrigar o colégio-internato. No centro do edifício pode-se observar uma faixa com os dizeres: “Avante São Paulo” (s/d – M.E)

Anexo III



Figura 12: Fotografia noturna do prédio central da escola. Trata-se de um conjunto de fotografias sem registro de data. Pelas características do edifício ao fundo, se pode afirmar que a fonte é anterior a grande reforma do edifício central de 1943 a 1945, quando ocorreu a ampliação do piso superior e a construção do segundo andar no pavilhão central. Outra hipótese que surgiu ao analisar o conjunto de fotografias, é que esta imagem tem relações com comemorações da USP e Proclamação da República, já que no centro do edifício se encontra o letreiro luminoso com a inscrição: “USP”. Acima do letreiro, também no centro, se encontra um símbolo semelhante ao brasão da República. Em suma, provável que a imagem nos remata entre os anos de fundação da USP em 1934 e a reforma geral do prédio em 1945. Também seja provável que a fotografia tenha sido elaborada no período de festividade natalinas, já que a ESALQ tenha a tradição de enfeitar o prédio central com luzes para comemorar as festas de fim de ano. (s/d – M.E)

Anexo IV



Figura 13: treinamento militar na “Luiz de Queiroiz,”(s/d – M.E) Esta prática era recorrente nas escola agrícolas dos Estados Unidos por meio do *Agricultural College Act* derivado do *Homestead Act* (1862)

Anexo V



Figura 14: Atividades de educação física: “O futebol fazia parte das atividades de ginástica incentivadas pelo dr. Clinton Dewit Smith. Teria sido introduzido na “Luiz de Queiroz” no final da primeira década” do século XX. “Antes da fundação do Esporte Clube XV de Novembro de Piracicaba (1913). [Perecin, 2004, p. 347]

[s/d – M.E]

Anexo VI



Figura 15: Primeiras máquinas agrícolas importadas para a escola: Utilizadas para as aulas teóricas de engenharia e aulas práticas nos campos de experiências (s/d – M.E)

Anexo VII



Figura 16: Presença feminina nas aulas de indústria rural.(s/d – M.E)

Anexo VIII



Figura 17: estudos com microscópio no laboratório. Interessante observar a presença de uma freira, segunda pessoa ao fundo, da esquerda para a direita. (s/d – M.E)