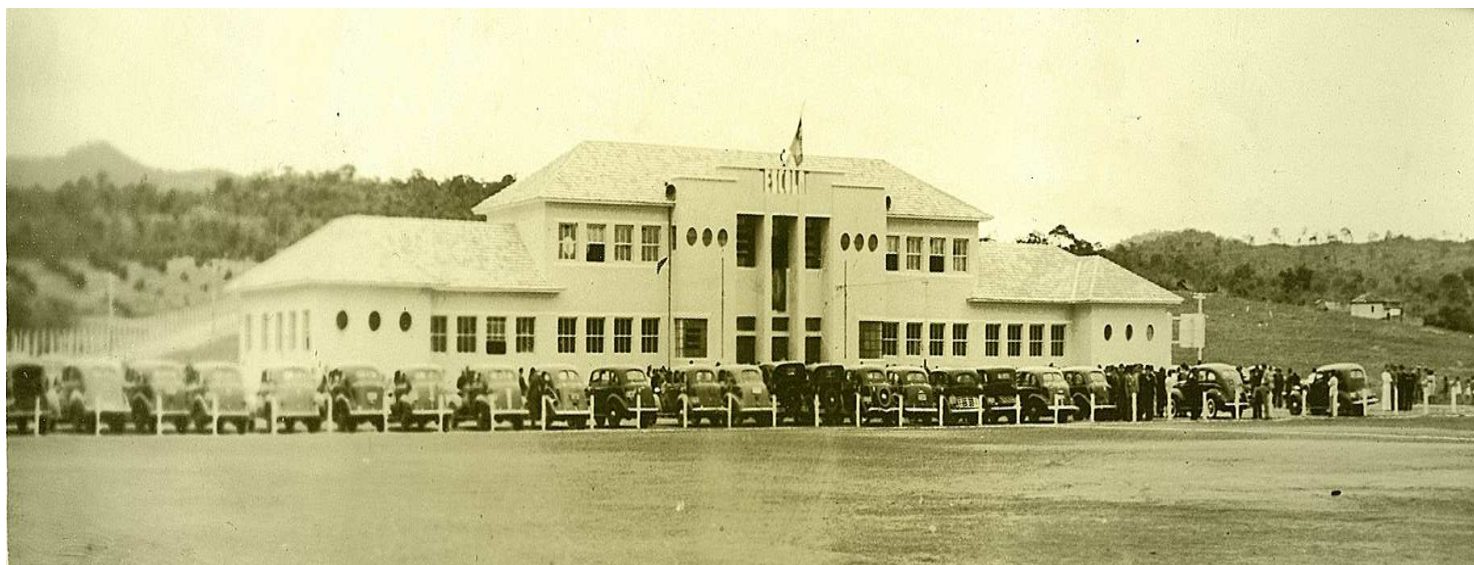


UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO:
CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL

BRUNO GERALDO ALVES

O IDEÁRIO DE MODERNIZAÇÃO E O PROJETO
PARA ENSINO AGRÍCOLA EM MINAS GERAIS:
DE FAZENDA-ESCOLA A ESCOLA MÉDIA DE AGRICULTURA
DE FLORESTAL - (1939 - 1955)



Belo Horizonte
2014

BRUNO GERALDO ALVES

**O IDEÁRIO DE MODERNIZAÇÃO E O PROJETO PARA ENSINO
AGRÍCOLA EM MINAS GERAIS: DE FAZENDA-ESCOLA A ESCOLA
MÉDIA DE AGRICULTURA DE FLORESTAL - (1939-1955)**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Bernardo Jefferson de Oliveira

Linha de Pesquisa: História da Educação

Belo Horizonte

2014

Dissertação intitulada “O ideário de modernização e o projeto para o Ensino Agrícola em Minas Gerais: de Fazenda-Escola a Escola Média de Agricultura de Florestal - (1939-1955)” de autoria do mestrando Bruno Geraldo Alves, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Bernardo Jefferson de Oliveira (Orientador) - FAE/UFMG

Prof. Dr. Milton Ramon Pires de Oliveira - DPE/UFV

Prof. Dr. Luciano Mendes de Faria Filho - FAE/UFMG

Prof.^a Dra. Angela Maria Garcia (Suplente) - ICS/UFOPA

Prof. Dr. Tarcísio Mauro Vago (Suplente) - FAE/UFMG

Belo Horizonte, 29 de agosto de 2014

AGRADECIMENTOS

Este trabalho não existiria se não fosse a ajuda de tantas pessoas. Gente que compartilhou um ideal individual sem amarras, sem barreiras, como se estivesse tratando de algo seu ou comum a todos, uma colaboração desmedida. Chego nesse momento da caminhada agradecido.

Agradeço a Deus, equilíbrio de todas as coisas.

Agradeço aos meus familiares, que me deram apoio e me passaram confiança, souberam entender os momentos de ausência, que foram muitos. Aos meus irmãos Karla, Kele e Tales, pelo apoio e afeto; a minha Vozinha Neuza que me traz aconchego e me ajuda a manter as raízes onde elas devem estar; as minhas tias Suzana e Vera, em especial tia Marília, que com todo zelo e dedicação me acolheu em sua casa, aqui em Belo Horizonte, em alguns bons meses no início do mestrado; aos meus sobrinhos e sobrinhas, inspiração e alegria para não desanimar nesse percurso; em especial, a minha mãe, Dulcinéa que é minha grande fonte de perseverança, força, fé e esperança, se não fosse todos os seus sacrifícios, e foram muitos, eu não passaria nem na porta desta Universidade pública. Agradeço ao Fernando Amorim pela torcida, pelas conversas no sofá e pelas orações sinceras.

À Juliana, por estar sempre ao meu lado, em todos os instantes, pela cumplicidade. Por entender as ausências, os não posso, o mal humor. Por compartilhar as alegrias, os bons momentos e pela ajuda efetiva, com leituras e correções.

Aos amigos, os novos, os da infância, os do mestrado, em especial: a Fabiana Oliveira, ao Henrique “Alves”, a Raquel Menezes, Liliane Tibúrcio, ao Guilherme de Souza, Filipe Guimarães, Tereza Trindade, Leonardo Gomes. As conversas no corredor, em sala de aula, despertaram boas reflexões.

Ao grupo de congado de Airões-MG, banda José Lucio Rocha, por continuarem me ensinando a refazer o olhar mesmo a distância, por entoarem minhas noites de escrita.

Ao GEPHE - Centro de Estudos e Pesquisas em História da Educação da Faculdade de Educação da UFMG e aos amigos da linha de pesquisa, que propiciaram momentos de troca e de aprendizagem.

Ao Pensar a Educação, Pensar o Brasil, a equipe da rádio, dos seminários, do grupo de pesquisa Moderno, Modernidade e Modernização, aos seminários de inverno e

de verão. Todos vocês tiveram influência nessa minha passagem por Belo Horizonte. Encontrei diálogo e muito aprendizado, colhi experiências que me afetaram diretamente no meu objeto de pesquisa e colhi outras, que se não eram diretamente aplicáveis, foram essenciais para minha formação, para oxigenar as ideias e balizar os posicionamentos.

Aos professores do programa de Pós-graduação em Educação da UFMG, em especial da Linha História da Educação, na qual tive oportunidade de fazer disciplinas, com contribuições fundamentais para o trabalho.

Ao grupo TEIA - Territórios, Educação Integral e Cidadania da UFMG que ao longo desses dois anos foi um espaço de aprendizados, alegrias, de amizades e de trabalho que tive o prazer de compartilhar na capital mineira.

Ao Prof. Dr. Bernardo Jefferson, que abriu as portas da UFMG para mim, que esteve disposto a me orientar, acreditando e apoiando a ideia, me permitindo ter autonomia e liberdade de execução.

À banca que aceitou ler e avaliar este trabalho: ao Prof. Dr. Milton Ramon Pires de Oliveira, não apenas por compor a banca mais por ter sido quem acreditou no trabalho, desde minha graduação, pelo apoio, em todos os níveis, por sempre se por disponível, pelos ensinamentos e por estar sempre compartilhando a caminhada; ao Prof. Dr. Luciano Mendes de Faria Filho, por compor a banca, e ainda pela leitura e parecer no projeto, indicando referências e fazendo apontamentos preciosos. Por ter me aceito no “Pensar”, com a mesma disposição que tem para ouvir e passar experiências de pesquisas, de trabalhos, de leituras de mundo; a Prof^a. Dra. Angela Maria Garcia, que prontamente, como sempre, aceitou o meu pedido para compor a banca como suplente, e ao Prof. Dr. Tarcísio Mauro Vago que também aceitou compor esse processo avaliativo como suplente. As leituras e contribuições de vocês serão enriquecedoras, afinal são raras as oportunidades como essa de ter interlocutores desse nível.

A todos os funcionários dos arquivos, bibliotecas e instituições que recorri para a consulta de fontes e informações para essa pesquisa. A ajuda e disposição de todos, facilitaram esse processo que não é nem um pouco simples, mas que é envolto de pequenas grandes felicidades, tornando-se substrato de um interesse contínuo.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais - FAPEMIG, que me concedeu apoio financeiro para a realização da pesquisa.

RESUMO

Esta dissertação foi construída com a proposta de abordar o ensino agrícola em Minas Gerais, no período de 1939 a 1955, pensado enquanto produto de políticas públicas imersas em um ideário específico de modernização. Tal recorte temporal e espacial se dá a partir de parte da trajetória de uma instituição que é inaugurada como Fazenda Escola de Florestal, em 26/04/1939, criada para ser modelar para o estado; depois, Escola Média de Agricultura até ser incorporada à Universidade Rural do Estado de Minas Gerais, em 05/12/1955. Busca-se compreender como as práticas pedagógicas desenvolvidas na instituição relacionavam-se com os delineamentos de projetos e possíveis disputas institucionais locais e/ou nacionais, apontando para uma tentativa de alinhamento das expressões em torno do ensino agrícola a um projeto maior de modernização, dimensionando agências e agentes presentes neste campo de forças, para entender a própria concepção de educação rural que estava sendo construída. Inserindo a problemática que envolve a educação rural mineira, o foco da análise aponta para o trabalho com fontes variadas localizadas nos acervos da referida instituição, arquivos e bibliotecas públicas, no Museu Histórico de Pará de Minas/MG e no Arquivo Histórico da Universidade Federal de Viçosa - UFV.

Palavras-Chave: ensino agrícola; modernização; instituição educacional; história da educação; Minas Gerais

ABSTRACT

This dissertation was built with the proposed approach the agricultural teaching in the state of Minas Gerais, in the period of 1939 to 1955, thinking while product of public policies immersed in a particular thinking of modernization. Such a temporal and spatial clipping takes place from part of the trajectory of an institution which is inaugurated as Fazenda Escola de Florestal (Florestal School Farm), in April 24th 1939, created to be exemplary for the state; afterwards Escola Média de Agricultura (Agricultural Senior High School) till it was incorporated to the Universidade Rural do Estado de Minas Gerais (Minas Gerais State Rural University), in December 5th 1955. it is aimed to understand how the pedagogical practices developed in the institution related to the designs of projects and possible local and/or national institutional, pointing to an attempt of lining of the expressions around agricultural teaching to a greater project of modernization, sizing both agencies and agents present in this force fields, to understand the very conception of rural education which was being constructed. Inserting the problematic which involves Minas Gerais' rural education, the focus of the analysis which points to the work with diverse sources located in the archive of the above-quoted institution, files and public libraries in the Museu Histórico de Pará de Minas/MG (Pará de Minas Historic Museum/MG) and in the e no Arquivo Histórico da Universidade Federal de Viçosa – UFV (Viçosa Federal University Historic File - UFV).

Key Words: agricultural teaching; modernization; education institution, education history; Minas Gerais

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Matadouro Modelo no ano de 1960.....	72
Figura 2. Feira Permanente de Amostras, década de 1960.....	77
Figura 3. Divisões da Fazenda-Escola de Florestal.....	90
Figura 4. Balanço do ensino da EMAF no período entre 1949 – 1955.....	125
Figura 5. Distribuição de alunos da EMAF pelos estados brasileiros no período entre 1949 – 1955.....	126
Figura 6. Distribuição de alunos da EMAF pelas cidades de Minas Gerais no período entre 1949 – 1955.....	127
Figura 7. Distribuição dos alunos quanto às profissões dos pais da EMAF no período entre 1949 – 1955.....	128
Figura 8. Curso de tratorista oferecido em anexo a EMAF no período entre 1948 – 1955.	132

LISTA DE QUADROS

QUADRO I Principais fases do ensino agrícola, Minas Gerais, 1903-1930.....	50
QUADRO II Ensino Primário Agrícola em Minas Gerais – 1922.....	56

LISTA DE SIGLAS

ACAR - Associação de Crédito e Assistência Rural
ACIAPU - Associação Comercial, Industrial e Agropecuária de Uberlândia
ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CNEA - Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo
DET - Departamento de Ensino Técnico
EMAF - Escola Média de Agricultura de Florestal
EMAS - Escolas Médias de Agricultura
ESAV - Escola Superior de Agricultura de Viçosa
F.E.C.T. - Fábrica-Escola Cândido Tostes
MAIC - Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio
MEC - Ministério da Educação
LDB - Lei de Diretrizes e Bases
CBAR - Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa
CEAA - Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
ICA - Internacional Cooperation Administration
SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais
UFV - Universidade Federal de Viçosa
UREMG - Universidade Rural do Estado de Minas Gerais
USAID - United States Agency for International Development

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO E CONCEPÇÕES METODOLÓGICAS.....	13
CAPÍTULO I.....	24
MINAS GERAIS E A CONSTITUIÇÃO DO ENSINO AGRÍCOLA.....	24
1.1 O diagnóstico ressentido.....	27
1.2 Remédio para os males que afligiam: a solução para a crise anunciada.....	34
1.2.1 O Problema da mão de obra.....	35
1.2.2 Os dois lados de uma mesma pá: a formação para o trabalho rural.....	40
1.3 Congresso Agrícola, Comercial e Industrial de 1903, uma condição real de mudança.	43
1.3.1 Materialização de um ideal, a ação de João Pinheiro (1906-1908) para além de seu governo.....	48
CAPÍTULO II.....	60
A CONSTITUIÇÃO DA FAZENDA-ESCOLA DE FLORESTAL- ORIGENS, PROJETO, AÇÕES E ABORDAGENS.....	60
2.1 Aspectos da Educação no Brasil e em Minas Gerais no Estado Novo.....	64
2.2 Benedito Valadares e Israel Pinheiro: práticas de um plano discursivo.....	69
2.2.1 Fábrica-Escola de Belo Horizonte.....	72
2.2.2 Fabrica-Escola Benjamin Guimarães.....	73
2.2.3 A criação da Feira Permanente de Amostras de Minas Gerais – 1935.....	75
2.2.3.1 Entre o discurso e prática: os usos da Feira Permanente.....	78
2.2.4 Fábrica-Escola Candido Tostes.....	80
2.3 A criação da Fazenda-Escola de Florestal-MG.....	81
2.3.1. A Fazenda Escola de Florestal: ações, projetos e público.....	86
2.3.2. A organização da Fazenda-Escola de Florestal.....	88
2.3.2.1 Sobre modalidades de ensino.....	95
2.3.2.2 Hotel dos fazendeiros.....	98
CAPÍTULO III.....	102
A ESCOLA MÉDIA DE AGRICULTURA DE FLORESTAL: ENTRE MUDANÇAS E RECOMEÇOS.....	102
3.1 Regulação do Ensino Agrícola “técnico” em Minas Gerais pós-estado novo.....	110
3.1.1 Escolas Vocacionais de Aprendizagem Industrial.....	111
3.1.2 As Escolas Elementares de Agricultura.....	112
3.1.3 Escolas Médias de Agricultura.....	113

3.2 A Escola Média de Agricultura de Florestal: mudanças e definições.....	118
3.2.1 A definição de perfil: a avaliação como instrumento de distinção e aproximação.....	132
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	138
FONTES CONSULTADAS.....	141
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	145
ANEXOS	

INTRODUÇÃO E CONCEPÇÕES METODOLÓGICAS

Incansável, o pensamento começa sempre de novo, e volta sempre, minuciosamente, às próprias coisas. Esse fôlego infatigável é a mais autêntica forma de ser da contemplação. Pois ao considerar um mesmo objeto nos vários estratos de uma significação, ela recebe ao mesmo tempo um estímulo para o recomeço perpétuo e uma justificação para a intermitência do seu ritmo¹.

Com a pesquisa, que resultou neste texto, buscou-se investigar possíveis diálogos entre a cultura política mineira e o Ensino Agrícola em Minas Gerais, no período de 1939 a 1955, enquanto produto de políticas imersas em um discurso modernizador tomando a formação para o trabalho como um dos eixos articuladores. Isto a partir de parte da trajetória institucional de uma instituição de ensino: a Escola Média de Agricultura de Florestal-MG².

A Escola Média de Agricultura de Florestal inaugurada como Fazenda-Escola de Florestal em 1939, transformando-se dez anos depois em Escola Média de Agricultura, foi incorporada à Universidade Rural do Estado de Minas Gerais – UREMG no final da década de 1955.

De início o discurso era direcionado para a constituição de uma instituição modelar para todo o estado. Contudo, a partir de sua incorporação à Universidade Rural do Estado de Minas Gerais e, por fim, à Universidade Federal de Viçosa, sua história institucional dilui-se e, por ora, se confunde com a própria história da UFV.

O interesse em investigar concepções e propostas de políticas para o ensino agrícola em Minas Gerais, a partir dessa Instituição fundada em Florestal, surgiu na graduação em História com a produção de alguns trabalhos desenvolvidos³ com e sob

¹ BENJAMIN, Walter. A origem do drama barroco alemão. São Paulo: Brasiliense, 1988, p. 50-51.

² A cidade de Florestal está a 68 km da Capital Mineira (Belo Horizonte) e limita-se a norte e a leste com Esmeraldas, sendo sua divisão o Córrego Candonga; ao sul e a oeste com Pará de Minas, sendo sua divisão o Córrego das Contendas; ao leste com Mateus Leme e Juatuba. Tem como um dos seus filhos ilustres Benedito Valadares que nasceu na Fazenda Machado, hoje Fazenda Cachoeira, município de Florestal, em quatro de dezembro 1892. <http://www.cidades.ibge.gov.br>. Acesso 10-04-1013.

³ OLIVEIRA, Milton. Ramon. Pires. ; ALVES, Bruno. Geraldo. . Missões Rurais de Educação e a incorporação da infância e da família ao projeto de modernização do campo. In: VII Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação, 2008, Porto. VIII Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação. Cultura Escolar, Migrações e Cidadania, 2008. OLIVEIRA, Milton. Ramon. Pires. ALVES, Bruno. Geraldo. "Por um campo moderno": cultura e práticas de desenvolvimento de comunidades nas missões rurais de educação. In: V Congresso Brasileiro de História da Educação, 2008, Aracaju. O ensino

supervisão do professor do departamento de Educação da Universidade Federal de Viçosa - UFV, Milton Ramon Pires de Oliveira. A partir dessa conversa, finalizei o curso de História apresentando uma monografia⁴, orientada pelo referido professor, na qual buscou entender, pela trajetória da Fazenda-Escola de Florestal-MG, o discurso de modernização que circulou por Minas Gerais até a segunda metade do século XX. A partir, então, do trabalho de monografia buscou-se aprofundar a análise, percorrendo novas fontes e novas bibliografias no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG.

Um dos interesses desta pesquisa foi constituído também a partir da importância que a instituição assumiria no cenário da educação rural em Minas Gerais e a necessidade de investigar sua trajetória, atentando para as transformações e permanências expressas em parte na sua memória institucional. Tomá-la como lócus de análise, significa tentar compreender as possíveis variáveis que envolvem os diferentes âmbitos de governabilidade, regional e nacional, e os projetos de modernização que estão apoiados em diversos projetos de Brasil. Busca-se dar inteligibilidade aos sujeitos, aos espaços e às práticas pedagógicas que compõem parte da sua cultura escolar num período de definições do perfil da instituição.

O interesse pela temática deu-se ainda pela falta de trabalho no campo de discussão. Assim, vemos que os diálogos entre a História e a Educação no Brasil como espaço de investigação acadêmica é recente. Apesar da existência de obras, consideradas fundadoras da historiografia educacional brasileira, de autores como José Ricardo Pires de Almeida, Júlio Afrânio Peixoto, Fernando Azevedo e Primitivo Moacyr, apenas na segunda metade de 1950 que a História da Educação começa a se estruturar como um campo de pesquisas. Exercem um papel importante a criação do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (Rio de Janeiro) e os Centros Regionais de Pesquisas Educacionais e o surgimento dos programas de pós-graduação em Educação, no fim dos anos 1960 e início dos anos 1970, que contribuiu para alterar a configuração dos trabalhos na disciplina, menos por um afastamento da relação entre história e filosofia e mais por uma ênfase nessa aproximação de um referencial teórico-marxista.

e a pesquisa em história da educação, 2008, Aracaju-SE. V Congresso Brasileiro de História da Educação, 2008. v. 1. p. 01-11.

⁴ ALVES, Bruno Geraldo. O Ensino Agrícola como instrumento de modernização: a Fazenda-Escola de Florestal-MG (1939-1948). Monografia (Curso de História). Universidade Federal de Viçosa - UFV. 2011.

Mais recentemente, na década de 90, no Brasil ocorre uma nova reconfiguração nos procedimentos de narrativa da História da Educação⁵. A Nova História Cultural⁶ tem influenciado os pesquisadores para que investiguem temas antes não considerados, ampliando o conceito de fontes, trazendo novos interesses, novos problemas e novos critérios de rigor científico. Para Diana G. Vidal e Luciano M. Faria Filho (2005), além desse aporte teórico-metodológico trazido pela História Cultural, alguns outros fatores internos, próprios da dinâmica constituinte do campo, devem ser considerados:

Se, em 1984, apontavam a fragilidade dos programas de pós-graduação e a pequena tradição de estudos na área como fatores constitutivos do pragmatismo presente nas teses e dissertações analisadas, o fortalecimento dessas instituições ao longo das duas últimas décadas parece ter repercutido favoravelmente na produção da área. Índícios disso podem ser percebidos na criação, na década de 1980, e manutenção até hoje de Grupos de Trabalho de História da Educação. Em 1984, no interior da principal instituição científica da área, a ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) e utilizando muito positivamente desse lugar e do apoio institucional auferido, surgia o GT História da Educação que rapidamente tornou-se o principal espaço nacional de aglutinação de pesquisadores, de crítica historiográfica e de difusão de novos horizontes de investigação na área, como a história das mentalidades, o (pós-) estruturalismo e a história cultural, estendendo sua influência para vários centros de ensino e pesquisa brasileiros (VIDAL; FARIA FILHO, 2005, p.58).

Contudo, apesar de uma maior organização do campo de discussão sobre a História da Educação no Brasil, propiciando a articulação e promovendo um maior intercâmbio de pesquisas, metodologias, fontes e temas, observamos que a educação, abordada numa perspectiva histórica apresenta algumas lacunas consideráveis. Uma delas, especificamente, é a educação rural. Tratando-se do ensino agrícola em Minas Gerais, apresenta uma lacuna ainda mais considerável⁷.

⁵ LOPES, Eliane Marta Teixeira.; GALVÃO, A. M.O. Cap 1. História da Educação – Rio de Janeiro: DP&A, Ed; 2001. p. 35.

⁶ BURKE, Peter (org.) A escrita da História: novas perspectivas. São Paulo: Unesp, 1992.

⁷ No caso de Minas Gerais existem trabalhos considerados fundadores, que em alguma medida tangenciam a problemática exposta. É o exemplo dos trabalhos do professor Miguel Arroyo. ARROYO, Miguel G. The making of the worker: Education in Minas Gerais, Brazil (1880-1920). Stanford: Universidade de Stanford, 1982. (Tese de doutorado em Educação na Universidade de Stanford) Stanford. Universidade de Stanford; ARROYO, M.G. Mestre, Educador, Trabalhador, Belo Horizonte: UFMG, 1985. 218p. Tese (Professor Titular do Departamento de Administração Escolar da Faculdade de

O recorte temporal e espacial que orienta o trabalho se dá a partir da trajetória da instituição. Como já dito, inaugurada como Fazenda Escola de Florestal, em 26/04/1939, criada com o discurso de ser modelar para o estado; passando à Escola Média de Agricultura até ser incorporada à Universidade Rural do Estado de Minas Gerais, em 05/12/1955.

Atento a flexibilidade e a complexidade do tempo histórico e valendo-se dos pressupostos do conceito de cultura política, o recorte temporal estipulado nesta pesquisa cumpre a necessidade de primeira ordem de um trabalho que lida com o tempo: a delimitação do período histórico. Contudo essa delimitação não está engessada e tenta diálogos com as condições do tempo histórico - constituído de variáveis, da noção de processual, de acontecimento e etc. A escolha dessa delimitação buscou estar consoante com o objeto e com o problema proposto, tentando afastar-se de certas amarras do tempo estatal-institucional ou de recortes meramente governamentais/administrativos.

Para pensarmos os diálogos, tanto quanto possível, entre aspectos do cotidiano de uma instituição educacional; considerando a produção de uma cultura política a partir de políticas para o ensino agrícola em Minas Gerais (norteadas por um ideário de modernização), cujo delineamento ultrapassava gestões governamentais específicas, necessitamos, portanto, tensionar as rupturas e continuidades ao longo do tempo histórico⁸. Trataremos pois, do período do Estado Novo até metade da década de 50 e recuaremos para o início da República, para a atuação e projeção da política de João Pinheiro e as indicações de ação expressas no primeiro Congresso Agrícola, Industrial e Comercial de MG realizado em Belo Horizonte, de 13 a 19 de maio de 1903. Além desse contexto mineiro busca-se traçar possíveis diálogos entre especificidade regional e as escalas que envolvem ações e formulações nacionais.

Desta forma, busca-se compreender como as práticas pedagógicas desenvolvidas na instituição, expressas em parte na sua cultura escolar, relacionavam-se com os delineamentos de projetos e possíveis disputas institucionais locais e/ou nacionais,

Educação/UFMG) FAE. UFMG, 1985; ARROYO, Miguel G. O Princípio Educativo: o trabalho ou a resistência do trabalho. Teoria e Educação. Porto Alegre, n.1, p.3-44, 1990.

⁸ A percepção e análises do Tempo na História é um dos grandes eixos de discussão do métier do historiador, o sentido exposto aqui pode ser compreendido nas obras de DOMINGUES, I. O fio e a trama: reflexões sobre o tempo e a história. São Paulo: Iluminuras; Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1996; LE GOFF, J. Para um novo conceito de Idade Média. Tempo, trabalho e cultura no Ocidente. Lisboa: Estampa, 1980; Também em BRAUDEL, Fernand. "A Longa duração", In: Escritos sobre a história. São Paulo: Perspectiva, 1992.

apontando para uma tentativa de alinhamento das expressões diversas em torno do ensino agrícola mineiro a um projeto maior de modernização e de Brasil, dimensionando agências e agentes presentes neste campo de forças, para entender a própria concepção de educação rural que estava sendo construída. A partir dessa definição, dois principais eixos se abrem como norteadores.

Primeiro, ao direcionarmos nossas análises para uma escala micro - uma instituição de ensino e uma possível compreensão de seu cotidiano, expressas também em práticas educativas próprias para um determinado espaço e para o ensino agrícola - alinhamos a discussão de pesquisas referentes a instituições escolares em suas práticas educativas, bem como sua cultura escolar.

Segundo, entendendo tal escala de análise de forma relacional com um contexto mais amplo, busca-se entender como tais práticas relacionavam-se com diretrizes e projetos vinculados à constituição de políticas educacionais voltadas para o rural. Afina-se com o interesse de investigar temas que dizem respeito à relação entre o Estado e a educação, historicizada, tanto na formação de políticas educacionais quanto nas práticas em curso nos diferentes sistemas escolares.

Por fim, a categoria modernização é tomada como porta de entrada para articular as representações e ações sociais identificadas na construção do inventário das fontes documentais. Entretanto o exercício teórico e metodológico demanda o direcionamento do foco de análise para outras tantas categorias, que desde há muito acompanham a ideia de modernização, constituindo um dos debates mais recorrentes ao ser focado o dito mundo rural: progresso, atraso, as formas de subordinação deste aos intentos de desenvolvimento da sociedade, pensado pela perspectiva da economia, dentre outras tantas possibilidades (BARREIRO, 1999). Há de se registrar a intenção de desconstruir tais categorias, exercício nem sempre realizado plenamente, ainda que declarado.

No debate sobre as condições sociais da produção agropecuária, destaca-se a ênfase no chamado “atraso rural” presente nos programas e projetos voltados para as áreas rurais do Brasil, em especial naqueles que propõem ações educativas. Tais investimentos produzem subsídios, os quais são incorporados à própria definição de educação rural, vista “como sendo um processo pedagógico que visa a transformar os conhecimentos do homem do campo a fim de habilitá-lo a enfrentar as exigências das novas tecnologias e inovações do setor agrícola” (CALAZANS, CASTRO e SILVA, 1981, p. 164).

Os riscos das análises que tomam como eixo esquemas polarizados são conhecidos (MARTINS, 1986). Os limites ao olhar investigativo, bem como a adoção de perspectivas metodológicas que, antes de primar pela busca de dimensões ampliadas, que possibilitem a incorporação de diversas perspectivas, guiadas pelas demandas que o próprio objeto de pesquisa apresenta, acabam produzindo leituras que, ainda que coerentes, deixam de considerar a multiplicidade de aspectos presentes.

A expansão das grandes empresas capitalistas no campo vai criando um novo tipo de programa educacional para as áreas rurais: o treinamento profissional rural. Com isto, o Poder Público pretende se aparelhar de forma a proporcionar a parcelas crescentes de habitantes rurais este tipo de “formação”. Não se trata, agora, apenas de fixar o homem ao campo (conforme as ideias preconizadas nos anos 30 e 40), mas, habilitá-lo para práticas modernas de cultivo do solo consoante os novos processos de exploração exigidos pela modernização das empresas capitalistas no campo (CALAZANS, CASTRO e SILVA, 1981, p. 165).

A ênfase na ideia de modernização, em especial em meados do século XX, articula-se à introdução do conceito de moderno no terceiro mundo, num contexto marcado pela descolonização de vários países, bem como às demais categorias - como progresso, antigo, novidade, identidade nacional, tradição, relações com o passado, ocidentalização - inscritas como corolários sobre o tema (LE GOFF, 1996). Apesar de apresentar variações, o debate sobre a modernização pode ser sintetizado na filiação dos autores a duas tendências: aquela que prioriza as modificações na base técnica, enfatizando o aumento da produtividade pela intensificação no uso de equipamentos, técnicas e insumos; outra, elaborada a partir das críticas à anterior e que pressupõe o processo como todo, destacando as mudanças nas relações sociais (cf. TEIXEIRA, 2005).

Constituído enquanto um ideário, o destacado foco sobre a modernização da sociedade brasileira produziu e difundiu um olhar específico para o campo e para aqueles que nele habitam, lançando mão de concepções desqualificadoras e imagens idealizadas, as quais foram incorporadas às representações que suportam as propostas de intervenções direcionadas para as condições sociais da produção agropecuária. Tais propostas partem da prévia definição de demandas, delineadas a partir de ideias que convergiam para a concepção de desenvolvimento nacional (OLIVEIRA, ALVES e GARCIA, 2008).

Baseada na perspectiva da história cultural e de seus possíveis desdobramentos, como a micro-história e os pressupostos da cultura política⁹, delineamos a construção de uma metodologia que atenda às demandas apresentadas pelo objeto da pesquisa. Isto quer dizer que este trabalho não se encaixa ou tenha a pretensão de expressar efetivamente as nomenclaturas acima, a adoção e combinação de tais pressupostos necessariamente não precisariam ser estes. Estruturou-se desta forma, pelo objeto e por critérios de escolha que estavam atentos para afastar qualquer impressão de modismo.

Entendendo os fatos sociais e históricos como em si complexos, e a educação destacadamente, busca-se olhar a constituição da instituição educacional para além das polarizações, incorporando elementos presentes nas documentações sobre um determinado período da trajetória dessas instituições para discutir aspectos que possibilitam apreendê-las frente ao debate social sobre a educação rural.

Sob a abordagem que busca apreendê-la, atenta-se para os conflitos internos, discursos, propostas e ações presentes, tentando ouvir os ecos da dinâmica social na qual essas trajetórias institucionais se inscrevem. Considera-se que, assim procedendo, podemos apreender as lógicas, nem sempre consensuais, que ordenavam as práticas pedagógicas, inscreviam-se no cotidiano e expressavam-se, ainda, na cultura material das instituições.

Analisou-se fontes escritas localizadas nos acervos da referida Instituição, do Arquivo Histórico Central da Universidade Federal de Viçosa e do Museu Histórico de Pará de Minas, todos situados no estado de Minas Gerais¹⁰, além dos acervos do Arquivo da Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais, Arquivo Público Mineiro, Arquivo da Associação Comercial de Minas, Arquivo Público da Cidade de Belo Horizonte, Centro de Referência Audiovisual, Biblioteca Pública Estadual Luiz de Bessa, Biblioteca da Faculdade de Economia da UFMG, Biblioteca da Universidade Federal de Viçosa, Imprensa Oficial do Estado de Minas Gerais, Museu Histórico Abílio Barreto, Acervo Digital da Biblioteca Nacional e Acervo Digital da Cinemateca brasileira. Analisou-se também as leis e decretos que orientam legalmente as ações, além de jornais estaduais que circularam na época, bem como revistas estaduais.

⁹ Tal perspectiva é apontada no trabalho de PESAVENTO, S. J. . História e História Cultural. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. v. 1. p.76-77.

¹⁰ São atas de reuniões dos professores, relatórios de ensino, relatórios de cada disciplina, bilhetes, cartas, inventário da instituição, processos administrativos, jornal estudantil, leis, decretos, recortes de jornais, fotografias.

Além disso, foi feito um recolhimento de testemunhos orais, através de entrevistas, a partir da constituição de uma “rede testemunhos”¹¹, com funcionários que atuaram desde as inaugurações e com alunos que detinham memórias do período tratado. Problematizamos a construção de tais narrativas históricas a partir da percepção multifacetada da vida social e da incorporação de novos sujeitos, seus modos de viver, sentir e pensar em ambientes diversos na esfera cotidiana.

O uso dessas fontes, fez-se de forma complementar, inscrita na construção da narrativa. Buscou-se entrecruzá-las com outras fontes na tentativa de reconstrução de um cenário. Mesmo que nesta pesquisa não seja usada de forma direta, os testemunhos orais foram extremamente importantes para a composição do estudo, possibilitando a partir de algumas narrativas que necessariamente não tinha conexão imediata com o objeto pesquisado, ajudou como uma crônica de época.

A adoção de aportes teóricos metodológicos a partir da perspectiva da História Cultural justifica-se uma vez que, dentre as correntes historiográficas contemporâneas, esta é a que tem propiciado, de maneira efetiva, problematizar a construção de narrativas históricas. Ainda, porque busca compreender os diversos aspectos da vida social a partir de estudos que incorporam novos sujeitos, seus modos de viver, sentir e pensar em ambientes diversos na esfera cotidiana.

A História Cultural tem a sua trajetória marcada pela relação com a História das Mentalidades¹². Em ambas destacam-se as concepções que deixam de lado o entendimento da cultura como integrante da superestrutura, como mero reflexo da infraestrutura ou mesmo como domínio das elites. Também foram deixadas para trás concepções que opunham a cultura erudita à cultura popular, essa ingenuamente, ou não, entendida como representação do autêntico, do legítimo.

Sem negar o conceito de mentalidades, contudo mantendo distância e apontando suas ambiguidades, a História Cultural trouxe uma renovação no tratamento da cultura, não negando a aproximação com as outras Ciências Humanas, admitindo o conceito de longa duração e aceitando os temas do cotidiano¹³. Dessa forma, toma como objeto de

¹¹ Ver MEIHY, José Carlos Sebe Bom. Manual de História Oral. São Paulo: Loyola, 1996.

¹² A história das mentalidades foi objeto de muitas críticas. A mais comum aponta a fragmentação do objeto de estudo. Assim a chamada história das mentalidades abriu-se de tal modo a outras fronteiras e questionamentos que, no limite, pôs em risco a própria legitimidade epistemológica do fazer histórico, além de não conseguir aprofundar e desconstruir os modelos de análises antes feitos pela história tradicional.

¹³ A dimensão da cotidianidade vem ganhando espaço no campo da pesquisa histórica como resultado das renovações conceituais e metodológicas da História ocorridas ao longo do século XX. Iniciadas pela

pesquisa as histórias, experiências e práticas culturais de homens e mulheres antes invisíveis na narrativa histórica.

Nessa perspectiva, há de se incorporar alguns aspectos da micro-história, uma vez que esta é um desdobramento teórico intimamente ligado ao surgimento da “Nova História Cultural”

Um instrumento de análise e uma grade teórica fornecem à *microstoria* os meios de valorização dos atores. Os métodos da *network analysis* permitem reconstruir as redes de relações dos indivíduos, das famílias. Essas redes resultam do espaço de experiência social de cada um e desenharam seu horizonte. Sua identificação permite recuperar as formas do agrupamento social a partir da multiplicidade das práticas individuais. Os elementos teóricos mais importantes são encontrados no antropólogo norueguês Fredrik Barth. A micro-história toma-lhe de préstimo o modelo de um indivíduo ativo e racional, que por seu lado opera escolhas num universo caracterizado por incertezas e obrigações que dependem particularmente da distribuição desigual das capacidades individuais de acesso à informação (LEPETIT, 1998, p.88)

Na perspectiva do encontro da micro-história com a “abordagem multiscópica”, a escala microscópica vê no interesse pelo particular a afirmação de que o “conhecimento produzido pelos historiadores é relativo a uma escolha de escalas; multiplicar os ângulos de abordagem é o recurso mais fecundo para a historiografia” (ROSENTAL, 1998, p. 152). A multiplicidade das escalas de observação e as imagens contraditórias que elas descobrem servem não apenas para produzir conhecimentos novos, mas também para mostrar seu caráter sempre limitado e parcial. Mas nenhuma das escalas é, em si, detentora de um poder de análise privilegiado.

A ideia é que embora não seja possível enxergar a sociedade inteira a partir de um fragmento social, por mais que ele seja cuidadosamente escolhido, será possível enxergar algo da realidade social que envolve o fragmento humano examinado. Segundo Jacques Revel¹⁴

Trata-se, portanto de desnaturalizar – ou ao menos de desbanalizar – os mecanismos de agregação e de associação, insistindo nas modalidades relacionais que os tornam possíveis, recuperando as mediações existentes entre “a racionalização individual e a identidade coletiva” (REVEL, 1998, p.25).

Escola dos Annales, as mudanças levaram ao surgimento do que se convencionou chamar de Nova História, possibilitando a descoberta de novas abordagens, objetos e fontes.

¹⁴ REVEL, Jacques. Microanálise e construção do social. In: REVEL, Jacques (Org). Jogos de Escalas: a experiência da microanálise. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1998.

Do ponto de vista metodológico, a Micro-História avança nas pesquisas historiográficas por romper com a ideia de um mundo integrado e regido por sistemas coerentes de normas, que influem diretamente e sem ambiguidades sobre todas as microdecisões. Ela parte do ponto de vista oposto, considerando que o mundo social não é perfeitamente integrado e que todos os sistemas de normas são fraturados por incoerências, sendo que um comportamento não é mais a consequência mecânica da obediência a uma norma.

Assim a pesquisa orientada para a micro-história e amparada pelos conceitos da História Cultural pode apontar acontecimentos, fatos e sujeitos que a historiografia tradicional negligencia e trazer para análise novos temas, enfoques e preocupações. Dessa forma, é possível afirmar que o princípio da pesquisa é a crença em que a mudança da observação revelará fatores previamente não observados, o que não aconteceria numa abordagem tradicional. A análise baseada nos pressupostos teórico-metodológicos da micro-história possibilita tratar de acontecimentos ou fatos significativos que, de outra forma, seriam imperceptíveis e que, no entanto, podem ser interpretados por sua inserção num contexto mais amplo.

A opção por tais perspectivas metodológicas no desenvolvimento do trabalho que realizamos assenta-se na proximidade entre História e Educação. Segundo Fonseca (2008, p.72) tais aportes podem contribuir para o “descortinamento de dimensões ainda pouco exploradas, fora da escola e da escolarização, bem como a imposição corajosa de novos olhares sobre essa que é uma dimensão já tradicional”. Assim, a constituição da História da Educação como campo de pesquisa no Brasil afinada com os novos paradigmas historiográficos traz, de forma mais consistente, a perspectiva da educação como objeto e tema de fundamental importância para entender o processo de estruturação cultural dado em uma sociedade, o que se aproxima do objeto desta pesquisa, pois pode revelar em períodos históricos, diferenciados tipos de comportamentos, de pessoas e de valores culturais.

Dessa forma cabe indagar que tipo de modernização pode ser percebida nessas práticas? A orientação é centralizada? Trata-se de uma “modernização conservadora”? Como se dá a transposição didática, orientada por uma cultura política com projetos e objetivos a serem implementados via educação, frente a constituição de uma cultura escolar que produziria seus próprios rituais, com códigos e signos próprios? Ou seja,

como apreender as condições que levam ideais políticos expressos em projetos e reformas educacionais obterem ou não êxitos no “chão da escola”?

Para tentar lidar com essas questões o trabalho foi desenvolvido em três partes articuladas mais as considerações finais. Na primeira parte, com os aportes de uma bibliografia direcionada a discutir o cenário político/social/cultural, uma documentação baseada nas legislações sobre aquele tipo de ensino e análise das notícias vinculadas pelo jornal Estado de Minas¹⁵, traçou-se uma perspectiva do panorama das políticas e determinações para o ensino agrícola, além de tentar vislumbrar a “antessala” desses projetos ou as ideias e debates que se materializaram em leis.

No segundo capítulo o foco incide sobre a criação da Fazenda-Escola de Florestal e o perfil empenhado para aquela instituição, promulgado como modelar para todo o estado, tentando traçar a relação com as políticas públicas voltadas para o ensino agrícola e a modernização rural. Para tanto a documentação principal que dá base a esse capítulo é proveniente da própria instituição, tais como fotografias, inventário da instituição, além da análise do periódico “Revista da Produção”¹⁶.

No terceiro e último capítulo o olhar é direcionado para as práticas da escola média. Busca-se evidenciar as possíveis tensões existentes no seu cotidiano escolar e as apropriações dos agentes envolvidos no processo de mudança da ação institucional, analisando as rupturas e continuidades na trajetória da mesma. Aqui também, a documentação que dá embasamento ao trabalho é proveniente da própria instituição, além dos jornais da época.

¹⁵ Jornal tido como porta voz do governo mineiro.

¹⁶ Revista A Produção editada pela Secretaria da Agricultura, Indústria, Comércio e Trabalho de Minas Gerais, nos anos 1937-1942.

CAPÍTULO I

MINAS GERAIS E A CONSTITUIÇÃO DO ENSINO AGRÍCOLA

O objetivo com este capítulo é dimensionar parte da conjuntura que envolvia o processo de criação da Fazenda-Escola de Florestal-MG. Dando ênfase para as relações entre Política e Educação, procura-se entender a partir de que ideário se deu o processo de construção daquela instituição. Além disso, pretende-se situar este processo num conjunto de outros. Trazendo referenciais no sentido de dimensionar o papel da criação da instituição, no final da década de trinta, dentro de um corolário de outras ações. Tenta-se entender em que medida essa forma de abordagem do ensino rural se aproxima e se distancia de outras já realizadas. A constituição da Fazenda-Escola de Florestal foi algo inédito em Minas Gerais? Por que trazer os auspícios de instituição modelar?

Cabe ressaltar que para traçar essa possível conjuntura, estamos fazendo escolhas, uma delas é o recuo no tempo e o enfoque na ação de alguns sujeitos e de algumas situações. O intuito não é traçar uma linearidade de ações, apesar das ações serem tratadas de forma encadeada. O grande interesse é observar as circunstâncias do tempo histórico que seja, analisar as continuidades e rupturas que se entrelaçam numa dinâmica própria da ação dos sujeitos e do tempo sobre eles, que superam demarcações pré-estabelecidas.

Tem-se como suposição que o ensino agrícola em Minas Gerais, no início do século XX, tem raiz no ideário de modernização cunhado pelo estado e por parte da sociedade civil, representada pelas classes produtoras mineiras. Boa parte da historiografia da educação, e a própria historiografia que transita entre o econômico e o político, que de alguma maneira tratam de aspectos que envolvam o ensino agrícola ou mesmo a educação rural num sentido mais amplo, apontam, na sua grande maioria, como marco divisor e oficial dessas ideias modernizadoras, o primeiro Congresso Agrícola, Industrial e Comercial de Minas Gerais realizado em Belo Horizonte, de 13 a 19 de maio de 1903.

Este congresso foi considerado um dos principais palanques de proposições acerca da instrução agrícola enquanto ferramenta e meio de organização do sistema de

trabalho rural e de reforço à necessidade demandada de disseminação de novas técnicas, pensadas como contrárias aos métodos tidos como rotineiros. Preocupadas em equalizar uma racionalização com impulso produtivo a novos hábitos e costumes, implicando, dessa forma, num possível diálogo entre as práticas produtivas no meio rural e uma tímida indústria mineira. A instrução agrícola apresentava-se assim como um esforço comum, articulado entre Estado e as classes produtoras, com o intuito de tentar resolver um dos principais impasses e entraves dessa modernização pretendida e idealizada, qual seja, a formação para o trabalho ou o problema da mão de obra¹⁷.

Busca-se esclarecer, a partir dessa ideia, o modo como os debates e as repercussões do Congresso de 1903 influenciaram nos projetos, políticas e contornos do ensino agrícola em Minas Gerais, durante boa parte da primeira metade do século XX.

Identifica-se como ponto crucial, portanto, as discussões e os desdobramentos do Congresso Agrícola 1903, no que toca as exigências feitas pelos proprietários rurais e políticos. Destaca-se o embate que emergia acerca do controle autoritário pela repressão e o papel da educação de uma mão de obra para o meio rural mineiro. Essas questões se coadunavam de alguma maneira, a partir de um ensino agrícola prático, elementar, que atingia uma camada específica social.

Para isso, são apontadas laconicamente o ensino agrícola vinculado a outras ações da política agrícola disseminadas pelo Estado, a partir do congresso, num período curto. Deve-se destacar a administração de João Pinheiro a frente do governo estadual (1906-1908)¹⁸, pois nela constatou-se uma movimentação efetiva do Estado em investimentos, que convergia com o discurso de modernização, o ensino agrícola, o perfil do trabalhador e produtor rural, a produção agrícola diversificada, pecuária

¹⁷ Mesmo antes do congresso as ideias e projetos para as ações realizadas estavam sendo gestadas - de forma difusa, bem verdade -, pode-se dizer que as principais questões tomam mais atenção ou se potencializam com o advento da abolição da escravatura, ou seja, com o fim da escravidão no Brasil em termos legais.

¹⁸ A figura do João Pinheiro e sua gestão são destaques, contudo pode-se pensar num grupo de pessoas importantes que circundavam e davam apoio. Como exemplo, tem-se os nomes de Mendes Pimentel e Abgar Renault. Para isso ver SILVA, Carolina Mostaro N. A educação na trajetória de Francisco Mendes Pimentel: de jurista a docente, de jornalista a político. In: Luciano Mendes de Faria Filho; Marilaine Soares Inácio. (Org.). Políticos, literatos, professoras, intelectuais: o debate público sobre educação em Minas Gerais. 1ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2009, v. 1, p. 227-249; PINTO, Helder. Moraes.; NEVES, Leonardo. S. Sentido novo da vida rural: Abgar Renault e a política educacional em Minas Gerais. In: VII congresso Brasileiro de História da Educação, 2013, Cuiabá. VII congresso Brasileiro de História da Educação. Cuiabá: UFMT, 2013; e COSTA, Guilherme Meirelles da. A formação política de João Pinheiro da Silva. Dissertação Mestrado (Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Minas Gerais). UFMG, 2006.

especializada, a partir de um leque de ações¹⁹ e principalmente com a instalação de instituições de ensino agrícola que priorizavam as modalidades de ensino elementar e prático²⁰.

Antes, portanto de tratar desses desdobramentos, a implementação e constituição do ensino agrícola a partir do Congresso com a atuação do curto governo de João Pinheiro²¹, fez-se necessário considerar as principais condições econômicas e sociais, que mobilizaram o Estado mineiro, em diálogo com as forças produtivas, a convocar o Congresso de 1903²². Com um projeto cujo maior propósito era o desenvolvimento econômico, remover os obstáculos à produção com estímulo à mineira e à nacional, baseados num modelo de diversificação do sistema produtivo, reduzindo custos, desimpedindo a circulação de mercadorias com meios de escoamento e de comunicação viáveis, além de um fluxo mais contínuo frente aos tributos e a entraves burocráticos²³.

Interessa aqui, portanto, esse ambiente criado, as ideias que circulavam, os problemas e entraves identificados, que deram origem ao referido Congresso e que alinharam de forma contundente as ações e projetos para o ensino agrícola mineiro com João Pinheiro em boa parte da primeira metade do século passado.

¹⁹ Incentivo ao crédito, a disseminação de máquinas agrícolas, a importação de rebanhos para dinamizar e impulsionar a pecuária, um consumo intensivo de insumos e sementes, entre outros. Propostas comuns no debate mais geral sobre o campo.

²⁰ Tal modalidade seria reflexo da incorporação das demandas anunciadas durante o Congresso de 1903 às próprias concepções do estadista.

²¹ João Pinheiro da Silva era político e industrial. Nasceu na cidade do Serro, em 16 de dezembro de 1860 e faleceu em Belo Horizonte, em 25 de outubro de 1908, quando exercia, pela segunda vez, a presidência do Estado. Estudou direito em São Paulo e foi fundador do Partido Republicano Mineiro. Foi o primeiro homem público a expor a necessidade da policultura para atender às diversidades regionais do Estado. Não era um revolucionário, mas um decidido reformador. Foi o mentor político e intelectual do Congresso de 1903 e do grupo de parlamentares a princípio chamado, pejorativamente, de “Jardim de Infância”, em virtude da juventude dos seus membros. Se não tinha um programa político administrativo concreto, esse grupo, liderado por João Pinheiro, defendia mudanças das práticas políticas de então, como primeiro passo a instauração do progresso econômico. Como presidente do Estado pôs em prática política econômica voltada para o desenvolvimento econômico e social, priorizando a produção agrícola, a educação e a formação qualificada da mão de obra. Foi presidente de Estado de Minas Gerais nos períodos de fevereiro a julho de 1890 e de setembro de 1906 a outubro de 1908. (Dicionário Histórico-Biográfico de Minas Gerais - período republicano 1992, p.177)

²² A importância da articulação dimensiona-se, em parte, pela presença expressa na abertura e seções plenárias do evento, diversas autoridades estiveram presentes: Francisco Salles, como presidente de Minas; Afonso Penna, Vice-Presidente da República; Lauro Muller, ministro da República, além da imprensa mineira e nacional, os representantes da Sociedade Nacional de Agricultura, da Praça de Manaus, Centro de Comércio do Café do Rio de Janeiro, Senadores, Cônsules, mais de 250 delegados que representavam o potencial econômico, entre outros. *Jornal Minas Gerais*, 16 de maio de 1903, p.5.

²³ De acordo com Dulci (2005, p.127) “[...] o eixo do programa era a ideia de modernização agrícola”. Tratava-se de diversificar o sistema produtivo, sem descuidar do café e de melhorar a qualidade da produção através da sua atualização tecnológica [...].

1.1 O diagnóstico ressentido

Na história da agricultura no Brasil se distingue, conforme Maria Yedda Linhares (1981), três grandes momentos em que se pronunciou uma crise em situações de transição de um sistema socioeconômico e que se refletiam “no nível das ideias e exigindo, de certa forma, uma tomada de posição por parte de indivíduos e setores importantes da comunidade e da intelectualidade” (LINHARES 1981, p.16). Como a autora aponta esses marcos não são fáceis de ser delimitados cronologicamente, mas o mais importante a destacar é que todos guardam em comum uma tomada de consciência de problemas básicos e que perpassam ao longo tempo: a relação entre produção, trabalho e Estado.

O primeiro desses grandes momentos seria a crise instalada no sistema colonial, na virada do século XVIII para o século XIX, advinda de questões da própria dinâmica interna, mas também de cenários e ideias externas: queda da produção do sistema extrativista de minerais preciosos, retorno à agricultura, mudanças profundas no plano mundial (revolução americana, revolução francesa, revolução inglesa, enfraquecimento acentuado do poder lusitano, ascenso do liberalismo). O segundo momento de grande debate e de variados questionamentos teria ocorrido em meados do século XIX com a contraposição de cenários distintos. Enquanto a Europa e os Estados Unidos estavam em franco desenvolvimento industrial, o Brasil passava por uma crise de abastecimento, uma carência de gêneros alimentícios. Vivendo um momento de acomodação de uma propensa unidade nacional; várias mudanças e reformas foram postas: abolição gradual do trabalho escravo, sistema financeiro, sistema fiscal, sistema administrativo e político. Por fim, após a Segunda Guerra Mundial, segundo Maria Yedda, “numa conjuntura internacional de guerra fria, reabre-se no Brasil, de forma mais acalorada o debate em torno das estruturas sociais e econômicas [...] partindo-se do que se convencionou intitular de consciência do subdesenvolvimento” (Ibid., p.17).

A reafirmação do caráter rural brasileiro a partir do reforço ao discurso de Brasil como país vocacionalmente agrícola se dá de perto pela imagem de crise. Crise, que apontava para certas fragilidades, especialmente dos preços de produtos tipo exportação sem inserção no mercado interno. Sônia Regina de Mendonça (1997) indica que esse cenário de crise, passa por certas etapas e transformações, de início uma crise política que ao mesmo tempo refletia e trazia uma roupagem de crise social e ideológica,

colocando em cena o confronto mais explícito entre o rural e o urbano. Confronto, na verdade, de valores e de entendimento das dinâmicas específicas de cada realidade - postas agora de forma mais bem contornada ou com forma mais aparente.

Adota-se como ponto inicial a apreensão e reflexão de uma perspectiva que considerava Minas Gerais um estado essencialmente agrícola e que passava, segundo o diagnóstico de certos grupos, por uma crise econômica. Destaca-se nesse discurso, recorrentemente a ideia de atraso econômico com um importante fator intrínseco: a questão da modernização mineira.

Na pesquisa de doutorado de Sonia Regina de Mendonça, transformada em livro²⁴, a autora analisa um importante discurso que valoriza o rural e que figurou no cenário público nacional pela política e por questões ligadas à produção. Este discurso, baseado num movimento conhecido como ruralismo brasileiro²⁵ e estudado por Sonia nos dá pistas, através da análise do âmbito nacional, das questões que estavam sendo postas.

Dentro desses parâmetros reside minha concepção do Ruralismo aqui tomado como um movimento/ ideologia políticos, produzidos por agentes sociais concretos, econômica e socialmente situados numa dada estrutura de classe e portadores de interesses nem sempre convergentes (MENDONÇA, 1997, p.26).

Segundo a autora uma das marcas fortes desse discurso ruralista era a participação da indústria como fator colaborativo para o despovoamento e desorganização dos campos. Diferentemente das outras causas identificadas como precursoras da crise agrícola. A indústria, segundo os ruralistas, colocava em cena um fator contínuo de desequilíbrio na ordem econômica e social. Produzia-se dentro desses discursos matizes que oscilavam de sua total recusa, até sua aceitação em condição secundária à agricultura. A extensão disso, em tom ameaçador representado pela ordem urbano industrial, é medida por esses sujeitos que mantêm uma espécie de visão de mundo rural a partir da oposição aos valores negativos produzidos pelo urbano e o industrial, resultando, em certa medida, na idealização do mundo rural.

²⁴ MENDONÇA, Sonia Regina de. O ruralismo brasileiro (1888-1931). São Paulo: HUCITEC, 1997.

²⁵ O termo é empregado, em nível da sociedade civil e da sociedade política da diferenciação dos interesses agrários no Brasil, ocorrido entre o fim da escravidão e as duas primeiras décadas do século XX, unificando ou unificado pelo fim último de restaurar a vocação agrícola do país, mediante a diversificação da agricultura nacional. (MENDONÇA, 2007, p.26-27). É semelhante ao discurso de João Pinheiro acerca da policultura para o estado de Minas Gerais.

Se a cidade era o espaço do individualismo da competição da mendicância e da anarquia, o campo erigia-se em espaço salvador, pacífico e tranquilo, último refúgio da principal virtude dos homens - a solidariedade. (Ibid., p.81)

Ao mesmo tempo, porém, paradoxalmente, o mundo rural era também identificado como o lugar do instintivo, espaço da barbárie e do brutal, o homem daquele meio e que nele habitava imperativamente deveria ser domado, iluminado. Nesta medida, apresentava-se, portanto, representação contraditória - por certo conflitante acerca do rural - como espaço bom e mau ao mesmo tempo. Para Sonia (2007) essa leitura de mundo produzia e introduzia uma

[...] nova segmentação, desta vez entre a natureza e o Homem cabendo a primeira toda positividade. Campo bom/homem mau; campo mau/natureza boa. Tais eram os pares dicotômicos a permearem as imagens acerca do rural identificado no mais das vezes à própria agricultura numa demonstração do caráter impreciso do objeto dos discursos: rural como espaço ou como setor econômico? Rural como conjunto de homens engajados na mesma atividade produtiva ou como paisagem? (Ibid., p.81)

As relações campo-cidade para a autora são, portanto, articuladas como relações de força em constante reformulação. Essas relações não seriam intermitente e se desenvolveriam ao longo do tempo, a cada crise ou contrapeso na balança.

Sonia chama a atenção para um desígnio oculto enfrentado pelo debate, que seria sempre a de um projeto para o nacional a ser implementado e efetivado, cuja imposição dos grupos dominantes pressupunha o embate tanto a novos atores políticos, aos setores urbanos, quanto às demais frações agrárias. Nesse sentido é interessante verificar, a partir de Dulci (1999, p.146), o entendimento de modernização conservadora, especificamente no caso de Minas Gerais.

O curioso, e novamente paradoxal, é que o discurso que identifica uma crise advinda pela vocação agrícola incorpora nessa mesma imagem fôlego e impulso para requisitar a mudança.

A mudança pretendida não parecia estar ligada ou estruturada na mudança da estrutura agrária, mas, principalmente, no desempenho da atividade agrícola, visto que as formas anteriores, baseadas na exportação, apresentariam um real desgaste. Assim,

seria no incentivo ao mercado interno o fio condutor das transformações almejadas, sem deixar de dar atenção aos grupos atingidos pelo esgaçamento das tradicionais culturas.

Ao longo desse período, no cenário nacional, a ideia de crise passaria por alterações na concepção dos seus agentes, adquiria, “na medida em que se confundia com o inventário de suas causas, a aceção de males estruturais da agricultura nacional” (MENDONÇA, op.cit., p.72-73). A mudança fundamental²⁶, observada no discurso ruralista, se situa na transição de uma circunstância entendida como momentânea disfuncional ou de ameaça restrita de desorganização. A crise passaria a ser entendida e apropriada como atraso, categoria que estaria colada com a imagem tida como real do agrário oposta a uma condição moderna e idealizada, identificada no urbano. Sonia chama atenção para o impacto dessa mudança a partir da imagem do atraso e dessa contraposição urbano x agrário. Essa dualidade, paulatinamente, impunha-se ordenando o real e promovendo uma nova forma dos sujeitos agirem,

[...] não mais se tratava de aceitar a crise como uma desordem inevitável e provisória a ser suplantada por nova retomada. Agora, o específico da apropriação da realidade por parte dos autores/atores trabalhadores passava a ser o combate a um dado modo de ser. (Ibid., p.72-73).

O curioso nessa ideia do atraso é que ela legitimava a intervenção via projetos tomados como modernizadores não exclusivamente, segundo Mendonça, por atores sociais de base urbana, aptos a projetarem uma ação vinda de fora. Alguns adeptos dessa posição afirmavam que as ações projetadas, e por vezes implementadas, para intervirem na questão rural eram marcadamente guiadas por uma visão de sujeitos não pertencentes àquele meio e que por isso influenciava nos métodos adotados. Não desacordando totalmente desse argumento, Mendonça indica que essas ações eram engendradas também por dentro²⁷,

[...] posto que a ciência e o cientificismo não seriam apanágio exclusivo de agentes sociais de extração tipicamente urbana [...]. Vale

²⁶ A substituição da noção de crise pela de atraso, como eixo das representações acerca da decadência da agricultura e do mundo rural não pode ser descolada do contexto de aceleração do crescimento urbano-industrial do país, mormente, a partir da década de 1910 (Ibidem, p.74).

²⁷ Esses sujeitos, autoqualificados e certificados por sua formação profissional - na maioria agrônomos - e por sua experiência, “defendiam o princípio positivo da prática como critério da verdade, em nome do qual afirmavam sua distinção com relação aos demais, buscando garantir para si a posição de mentores do debate ruralista” (Ibidem, p.83).

ressaltar, ao contrário que quase totalidade dos autores/atores analisados, constituíam-se de proprietários de terra, alguns deles agrônomos por formação, o que os qualificavam como agentes adequados ao combate ao atraso (Ibid., p.74).

No caso de Minas Gerais, estas preocupações estariam construídas por meio de duas principais ideias ou imagens do cenário produtivo estadual: uma refere-se à ideia de estagnação advinda da comparação com outra Minas, a mineradora de opulência, da segunda metade do século XVIII.

A outra ideia, que muito influenciou as elites políticas e econômicas e que guiou o traçado de seus projetos de desenvolvimento econômico mineiro era representada sob a imagem de desarticulação tanto no plano geográfico quanto econômico. A ideia de mosaico apontada por Wirth²⁸ e pelas considerações de Faria²⁹ sinaliza que, com o surgimento da República, a harmonia do possível “mosaico” mineiro estremeceu, trazendo à tona as diferenças econômicas entre as partes que o compunham. Ressaltados os contrastes e contradições que antes, possivelmente, eram abafados “Minas se embrenhou na aventura modernizante da República sob o signo da pluralidade que era a um só tempo geográfica, econômica e política” (FARIA, 1992, p.37).

Para o cenário nacional, de forma sintética, eram quatro os pontos apontados pelo discurso ruralista como responsáveis pela crise ou atraso da agricultura brasileira: a Abolição, a monocultura, a grande propriedade e a urbanização. (MENDONÇA, 1997, p. 74).

Essa crise identificada em Minas Gerais teria solução, ou condição para retomada do equilíbrio, o enfrentamento de forma dialógica três questões fundamentais que estavam presentes na vida social mineira: o povoamento, a habilitação técnica do trabalhador rural e a alteração de costumes e manejo com a terra ³⁰. Este posicionamento colocava em lados opostos o trabalho de rotineiro do novo trabalho racional, tudo em favor da modernização das técnicas e instrumentos do trabalho agropecuário.

²⁸ WIRTH, J. D. O fiel da balança: Minas Gerais na Federação Brasileira (1889-1930). Tradução de Maria Carmelita Pádua Dias. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

²⁹ FARIA M. A. A Política da Gleba: As Classes Conservadoras Mineiras; discurso e prática na Primeira República. (Tese de Doutorado, História Social). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1992.

³⁰ Ver VERSIEUX, Daniela Pereira; GONCALVES, I. A. ENTRE ENXADAS E MÁQUINAS: ensino agrícola, trabalho, tradição e modernização na agricultura. Revista HISTEDBR On-line, v. N. 45, p. 223-240, 2012.

De acordo com a historiografia que trata o período, principalmente Otávio Dulci³¹ (2005) e Wirth (1982) esclarecem que a economia mineira do período não retrocedeu ou estagnou, apesar do discurso de crise. Os discursos empreendidos pelas classes produtoras e políticos teriam excedido à realidade, pois a economia mineira teria apresentado certo crescimento, talvez num ritmo diferente do esperado. Dessa forma, o “contraste entre esse crescimento moderado e a rápida expansão de outras áreas é que definiria o declínio na posição relativa de Minas em termos nacionais” (DULCI, 2005, p.115).

Sonia Regina (1997), trazendo a análise acerca da situação nacional, aponta para uma possibilidade interessante, pois na vontade e necessidade de recuperar o equilíbrio, faltoso devido à crise, abria-se a oportunidade da existência de uma “agricultura nacional” unificada, possibilitando propostas de intervenção que aglutinava discursos advindos de lugares distintos, relacionados com a regionalização econômica e social. Apontava a autora, dessa forma, que “as crises seriam tantas quantos os grupos de interesse que, à sombra, postulavam benefícios, embora o fizessem sempre em nome da agricultura brasileira” (Mendonça, 2007, p.71). Característico era o manejo simbólico, a partir de uma ideia de crise, que proprietários de diversas condições utilizavam para identificar o que se esperava para sua região como atividade nacional, numa tentativa de coadunar seus interlocutores a interesses específicos. Era o caso, por exemplo, citado por Mendonça, dos proprietários de engenho do estado de Pernambuco que se expressavam diante à crise: “cada vez mais se agrava o estado de nossa agricultura. Ela, que é fonte de riqueza pública, clama por auxílios do país, devendo inspirar interesses a todos os brasileiros que desejem a prosperidade de nossa pátria” (Lagarde & Cavalcanti, 1901, p.4, apud Mendonça, Ibid., p.71).

Francisco Iglesias³² problematiza, informando que “na sua caracterização geral, contudo, não deve falar em retrocesso nem mesmo em estagnação. Houve um crescimento, embora acanhado relativamente a outras áreas. Este, além de pequeno, apresenta-se irregular” (IGLÉSIAS, 1982, p.141). Ele destaca em seu estudo que Minas Gerais, principalmente no primeiro terço do século XX, continuou em uma situação de estagnação não regredindo, mas perdendo certa “substância” (Id., 1982). Já Douglas

³¹ DULCI, Otávio Soares. Política e recuperação econômica em Minas Gerais. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.

³² IGLÉSIAS, Francisco. Política econômica do Estado de Minas Gerais. In: Quinto Seminário de Estudos Mineiros. Belo Horizonte: PROED/UFMG, 1982, p.115-134.

Libby ³³, compreende que no momento entendido como transição de modos de produção é justo afirmar,

que seja mais correto pensar na evolução da economia mineira ao longo do século passado como um processo de acomodação às adversidades - que provinham de início, do gradual retraimento das atividades mineradoras e, mais tarde, do lento desmoronamento do regime escravista - em vez de inserir na ideia de uma prolongada estagnação econômica. (LIBBY, 1988, p.122-123).

Na mesma linha de pensamento exposta acima, Alcir Lenharo ³⁴ entende de forma flexível o discurso de crise: relativiza o problema mineiro argumentando que a economia de subsistência desempenhava, pelo menos concomitante, um papel fundamental e de base no período, e que por isso o chamado colapso do sistema escravista ³⁵ afetaria, mas dentro de uma proporção menor. Para John Wirth, em Minas Gerais, “o impacto da abolição foi grave no início, embora, de modo geral, tenha sido mais um momento político decisivo do que o caos socioeconômico que os mineiros a princípio temiam (WIRTH, 1982, p.79), enquanto uma parcela migrava ou mudava para a agricultura de subsistência (Ibid., p.79): “houve uma escassez de mão-de-obra [...], mas não uma escassez de mineiros” (Ibid., p.81). O que o autor reforça, é o problema de uma mentalidade firmada no processo escravocrata. O cenário econômico se recuperou, mesmo com algumas perdas e com proprietários decretando falência, o que teria insistido e permanecido foram às relações de trabalho ainda com bases no escravismo. Ou seja, o problema da queda da mão de obra estava, por exemplo, nos baixos salários pagos “Pagar salários foi uma experiência dolorosa para muitos fazendeiros que no

³³ LIBBY, Douglas Cole. Transformação e trabalho em uma economia escravista: Minas Gerais no século XIX. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1988.

³⁴ LENHARO, Alcir. As tropas da moderação - o abastecimento da Corte na formação política do Brasil, 1808-1842. 2ª ed. RJ: Secretaria Municipal de Cultura, Turismo e Esportes, Departamento Geral de Documentação e Informação Cultural, Divisão de Editoração, 1993.

³⁵ Nessa mesma linha de pensamento, dentro da historiografia podemos apontar os trabalhos de MARTINS, Roberto Borges. A economia escravista de Minas Gerais no século XIX. (Mimeo) Cedeplar/UFMG.1980; SLENES, Robert W. A. Os múltiplos de porcos e diamantes: E economia Escrava de Minas Gerais no século XIX. Estudos Econômicos. São Paulo. V. 18, n. 3. p. 449- 495. Set.-dez. 1988; PAIVA, Clotilde. População e economias Minas Gerais do século XIX. . Tese doutorado. USP. São Paulo. 1996. São Paulo. Brasiliense: 1988; CARRARA, Ângelo A. Minas e Currais: produção rural e mercado interno em Minas Gerais, 1674-1807. Juiz de Fora: Editora da UFJF, 2007; Outros trabalhos sobre o comércio nas Minas merecem ser citados: CHAVES, Cláudia Maria das Graças. Perfeitos negociantes: mercadores das minas setecentistas. São Paulo. Annablume. 1999; FURTADO, Júnia Ferreira. Homens de negócio: a interiorização da metrópole e do comércio nas Minas setecentistas. São Paulo: HUCITEC, 1999 e GRAÇA FILHO, Afonso Alencastro. A princesa do Oeste e o Mito da decadência de Minas Gerais. São João Del Rei (1831 – 1888). Editora Annablume. São Paulo. 2002.

início sentiam saudades dos tempos de mão de obra “supervisionada” (forçada no chicote)” [...] (Id., 1982 p.79).

Este tom revisionista, apontado por uma historiografia mais recente, sobretudo empenhada numa perspectiva regional, buscou demonstrar que a vida econômica mineira não mantinha uma dependência direta do sistema escravista, da própria extração mineral ou da base de exportação. Todos esses três pilares eram importantes, mas não de forma unívoca; eles compunham uma dinâmica mais intensa e complexa. Tal entendimento tomam mais densidade a partir da noção de acomodação evolutiva³⁶, ou seja, um momento de rearticulação interna, configurando um novo perfil.

1.2 Remédio para os males que afligiam: a solução para a crise anunciada

Diante do discurso da classe produtora e do diagnóstico divulgado, a solução da crise econômica mineira parecia passar, necessariamente, pela modernização da agropecuária e pela mudança de hábitos e costumes via instrução técnica e profissionalizante de certa camada da população de Minas Gerais. Para Luciano Mendes de Faria Filho³⁷ a maioria das justificativas empreendidas para as reformas no âmbito da educação, no período, juntamente com a formação do trabalhador e do combate à criminalidade, passa pela necessidade “da incorporação dos “pobres”, dos trabalhadores, do “povo” à República” (FARIA FILHO, 1991, p.15). Era a defesa de constituição de um novo cidadão, via trabalho e educação.

Traçando uma leitura do cenário nacional, Mendonça (1997) aponta que a reação ruralista conjuntamente com iniciativas de administrações regionais “empenhados em subestimar os efeitos administrativo-fiscais da crise agrícola”, e por grupos organizados, no âmbito da sociedade civil, mediante a criação de associações de classe buscava repaginar a tradicional vocação agrícola “lançando bases para uma opção política institucional de distintas frações da classe proprietária rural” (MENDONÇA, op.cit., p.26-27). A autora identifica três grupos mais destacados nesse movimento de releitura e diversificação,

³⁶ Cf. ALMEIDA, Carla Maria Carvalho. Alterações nas unidades produtivas mineiras. Mariana – 1750-1780. Dissertação de Mestrado. UFF. Niterói. 1994.

³⁷ FARIA FILHO, L. M. República, trabalho e educação: a experiência do Instituto João Pinheiro 1909-1934. Dissertação (mestrado) – Univ. Fed. de Minas Gerais, Faculdade de Educação, 1991.

O primeiro representado por elementos com formação técnica oriundo de áreas cafeeiras decadentes, via no policultivo a saída para os problemas regionais: dentro ou fora do aparelho do Estado, serviam eles de estímulo para a conscientização de seus contemporâneos em torno da questão e de incentivo para a ação pública em prol de múltiplos produtos. O segundo tipo, consistia nos políticos profissionais em busca do resgate da propriedade das áreas onde tinham suas bases de poder, tratando de definir instrumentos tarifários e fiscais capazes de darem suporte juntamente com o apoio federal, à diversificação. Finalmente, encontram-se os membros da fração hegemônica ligada às áreas cafeeiras mais prósperas, porém preocupados em estabelecer alternativas de anteparo contra futuras flutuações do mercado, como era o caso de alguns grandes fazendeiros paulistas (Ibidem, p.27).

No caso de Minas Gerais, segundo Maria Auxiliadora Faria (1992), a opção pelo trabalhador nacional deu-se, em Minas, a partir de “projeto de desenvolvimento econômico” pautado no “princípio da união na diversidade”, que garantia unidade geográfica e política e evitaria “a perda de substância economia” priorizando a agricultura diversificada e o incentivo a inserções de novas espécies e de novos tratos a pecuária (FARIA, 1992, p.13). Fazendo coro com Maria Auxiliadora, boa parte da historiografia, que se debruçou a estudar o período anterior à abolição da escravidão até a segunda década do século XX, reintera a existência de um problema ligado à falta de mão de obra para o trabalho no meio rural (Cf. WIRTH, 1982; LANNA, 1986). Esse seria, talvez, um dos pontos nevrálgicos da questão.

1.2.1 O Problema da mão de obra

Para tentar entender esse possível entrave que acompanharia a formação da mão de obra para o meio rural mineiro faz-se necessário destacar a dinâmica do processo de passagem para o trabalho livre.

De acordo com o estudo de Lanna (1986)³⁸, quando boa parte da historiografia existente trata do tema da transição para o trabalho livre, o faz com base nos casos acontecidos em São Paulo, limitando-se ao exame de uma das facetas dessa transição, a

³⁸ LANNA, Ana Lúcia Duarte. O café e o trabalho “Livre” em Minas Gerais – 1870/1920. Revista Brasileira de História, n. 12, volume 6. SP, mar/ago, 1986.

imigração do continente europeu. Se a imigração significou, para São Paulo, saída viável e mais adequada para fazer frente ao problema de mão de obra, de carência de braços para a lavoura, não se pode traduzir essa dinâmica como se ela fosse retrato das situações ocorridas em outras regiões, generalizar e reduzir os estudos às condições e especificidades da situação paulista, limita o entendimento de situações outras. Essa observação se aplicaria ao caso mineiro, pois a trajetória de Minas Gerais confirmaria a possibilidade de um caminho diferente, construído e posto como possibilidade desde 1878³⁹ por ocasião do Congresso Agrícola realizado no Rio de Janeiro⁴⁰.

Esse Congresso (1878) foi convocado pelo Ministro da Agricultura do Império para tratar de “questões que mais afligiam a lavoura”. Nele estavam representantes dos cafeicultores das províncias que mais estavam envolvidas nesse tipo de produção – São Paulo, Minas Gerais e Rio de Janeiro, contando também com a representação dos cafeicultores do Espírito Santo.

No âmbito deste Congresso Agrícola ficaram expostas as incompatibilidades, de pensamentos, projetos e expectativas para soluções e fórmulas que dessem conta da superação do sistema escravista brasileiro, que já anunciava grande instabilidade e inclinação para o fim. Ou seja, enquanto São Paulo apresentou uma elaborada proposta para a substituição da mão de obra escrava pelo braço do imigrante europeu, Minas e Rio,

No que se refere à questão da mão de obra aposta-se, de um lado, na vigência do projeto de 1871, dentro da idéia de que precisa-se de tempo para adequar esta população aos ditames do trabalho livre. Neste sentido querem garantias sobre a permanência da escravidão, a não alteração das regras vigentes e a instauração de escolas agrícolas para ingênuos e libertos. Reivindica-se, no que diz respeito à mão de obra, garantias para o sistema escravista. Como soluções para o encaminhamento de relações de trabalho livre apela-se ao nacional (LANNA, 1986, p.80).

Este posicionamento dos fazendeiros mineiros a favor do trabalhador nacional, branco, negro, livre ou liberto, se deu pelas demandas materiais nas quais viviam, pelas características próprias do Estado e pela capacidade de transição ao mundo do trabalho

³⁹ Pode-se dizer que a partir de 1850 com as conclusões da Lei de Terras, que gerou um debate longo e ferrenho e que opôs estas regiões, as condições para a construção caminhos diferentes estavam mais consistentes. CARVALHO, José Murilo de. A Construção da ordem: A elite política imperial & Teatro das sombras. Civilização brasileira: Rio de Janeiro, 1980.

⁴⁰ FARIA, op. cit., p.71.

livre de cada realidade. Isto significa que as diferenças de reivindicações estão vinculadas a interesses específicos, fundados nos problemas e entraves característicos de cada região. Se, para os cafeicultores paulistas, identificados por serem de uma região cafeeira dinâmica, o principal entrave para atender a sua demanda de expansão da área cultivável era a escassez de braços, em Minas Gerais e no Rio de Janeiro, outras condições materiais pesavam na balança produzindo, ao mesmo tempo, entraves e resoluções diferenciadas. Segundo Lanna,

Este dado estabelece uma diferença fundamental entre as províncias cafeeiras. Minas e Rio de Janeiro não têm esta possibilidade de expansão da fronteira dado que as terras utilizáveis para esta cultura já se encontram apropriadas e em grande parte cultivadas desde meados do século XIX. A riqueza gerada pelo café em São Paulo também se faz com uma associação crescente com o capital comercial implicando em profundas transformações em toda a província como um acentuado desenvolvimento urbano, o surgimento de unidades fabris e diferenciação social [...]. Entretanto, para mineiros e fluminenses os grandes problemas da lavoura são capital e crédito (Id., 1986, p.79-80).

Mesmo que a leitura feita por Lanna caiba questionamentos, por ter tido como foco a região da Mata mineira - uma região que comportaria traços e características diferenciadas do resto do Estado - a pesquisa nos revela, pelo movimento de ampliação da escala de observação, que os representantes de Minas Gerais tiveram a disposição em tentar aproveitar o trabalhador nacional. Nessa escolha era necessário, moldá-lo via instituições de ensino apropriadas, com fim declarado de racionalização e de incorporação de novas técnicas de produção. Mesmo que a possibilidade de adotar a imigração, segundo Faria, como política viável para resolução do problema, não fosse totalmente descartada pelo Estado.

É nesse sentido, que o seu quadro da mão de obra adquiriu, no período analisado, contornos bem específicos que podem ser sintetizados em dois grandes itens: o aproveitamento do trabalhador nacional mineiro e as tentativas no sentido de implantar políticas de imigração e colonização (FARIA, 1992, p.73).

O investimento político na possibilidade de imigração para Minas Gerais se configurou timidamente e apresentou poucos resultados, ou resultados inexpressivos para a lavoura mineira. [...] os próprios fazendeiros já percebiam que a imigração não

estava dando os resultados esperados na substituição do braço escravo (FARIA FILHO, 1991, p.23). A outra opção adotada pelos fazendeiros⁴¹, o elemento nacional, parecia ter caminho livre, sem maiores empecilhos. No entanto, longe de ser uma opção pautada em relações tranquilas, atendendo com contento a combinação de resposta direta e fluída entre expectativas e realidade, esta opção guarda contornos delicados. O imaginário e os discursos da época mostram toda a complexidade que envolve o entendimento e a aceitação da questão. A adoção desse tipo de mão de obra como saída e como projeto implicou em caracterizações expressas, por exemplo, em mensagem endereçada ao Congresso mineiro pelo Presidente do Estado em 1893.

[...] o principal inconveniente de que se queixa a lavoura é a pouca estabilidade do trabalhador nacional, de sorte que o lavrador não tem bases para alargar ou restringir suas plantações pela incerteza de conservar o trabalhador (PENA 1983⁴² apud LANNA, 1986, p.84).

Um das questões que despontam nesse cenário é o tom negativo atribuído ao trabalho, que guardava estreito vínculo à ordem escravocrata, colocando o argumento a favor da mão de obra nacional em situação delicada, preservando um tipo de preconceito social associado ao trabalho manual, tido como uma atividade degradante, humilhante e apropriada somente para escravos. Segundo Mendonça, esta situação apresentava mais uma ambiguidade no discurso ruralista, pois temiam “a espécie de homem egresso da escravidão e, ao mesmo tempo, dele necessitarem para assegurar um suprimento de mão de obra-barata e regular, consolidou uma igualmente ambígua representação desse tipo de trabalhador” (MENDONÇA, op.cit., p. 77).

Assim as relações fundadas no período escravista, não findam com a abolição, é caso do entendimento frente ao trabalho manual, que era visto pelo viés preconceituoso e arraigado naquela sociedade. A negatividade, construída em relação à atividade manual, advinda do escravismo brasileiro, guarda uma relação de estranhamento e de instabilidade frente à proposta de adoção do trabalhador nacional, enfrentada pelos produtores agropecuários de Minas Gerais. Wirth (1992) retrata essa problemática posta quanto à questão da mão de obra, apontando que,

⁴¹ Na verdade como indica Lanna, os fazendeiros mineiros optaram desde o fim do século XIX por uma opção de não emprego do elemento estrangeiro e pela utilização do trabalhador nacional (Ibidem, p.23).

⁴² Mensagem do Presidente do Estado de 1893, p.22.

Em resposta a um questionário do Estado em 1894, diversos fazendeiros afirmaram que o transporte e a vadiagem eram os dois maiores obstáculos à agricultura mineira. Consideravam os trabalhadores volúveis - em resumo um problema social para as autoridades. Nas palavras de um fazendeiro, “é dever da sociedade colocar esses miseráveis filhos da floresta sob regime de trabalho fixo, modificando seus hábitos grosseiros” (WIRTH, 1982, p.80).

A obsessão, também em Minas, pela questão da vadiagem⁴³ destaca as diversas acusações e críticas feitas a esses trabalhadores, de não se adaptarem ao trabalho disciplinado, “contínuo e fixo de um só lugar, a indolência, a vadiagem, a ignorância e o despreparo técnico” (FARIA, op.cit., p.108), de serem volúveis, não confiáveis e desleais, todos querendo viver da terra na ociosidade - em resumo um problema social para as autoridades” (WIRTH, op.cit., p. 80), e ambigualmente de forma concomitante manterem as esperanças nesse tipo de mão de obra como solução e alavanca para a produção. Constitui em uma das principais facetas que mobilizaram o I Congresso Agrícola, Comercial e Industrial de Minas Gerais, em 1903.

A simultaneidade entre os efeitos dessa crise e a luta que se travava no sentido de minimizar as disparidades inter-regionais acentuou, para Minas, a necessidade de buscar uma via de desenvolvimento, que a despeito de garantir momentaneamente uma saída honrosa do caos econômico, assegurasse ao Estado a sua inserção no sistema vigente. Essa via ou projeto de desenvolvimento foi marcado, como não podia deixar de ser, pelas oscilações e contradições inerentes ao sistema (FARIA, 1992, p.112-113).

O problema dessa visão paradoxal, não era apenas uma questão de trabalho intelectual versus trabalho manual. Como sugere Faria Filho (1991), os impactos desse ambiente pós-abolição distinguia os trabalhadores nacionais na visão dos produtores e de outros enunciadores pelo “fato de eles não estarem física, ideologicamente e moralmente aptos para o trabalho disciplinado e organizado segundo os moldes capitalista. Os trabalhadores são desqualificados e se engendra um ideal pretendido” (Ibidem, p.24-25). Para Mendonça:

⁴³ A vadiagem era uma preocupação nacional, pode-se dizer. Ver CHALHOUB, S. Trabalho, Lar e Botequim: o cotidiano de trabalhadores no Rio de Janeiro da Belle Époque (3ª. impressão da 2ª. edição: 2008). 2. Ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2001. V. 1. 367 p.

Na ausência de outra opção que não admitir a humanidade do escravo um vendedor em potencial de sua força de trabalho- porém na impossibilidade ou recusa de generalizarem as relações contratuais entre livres compradores e vendedores de uma mercadoria, os sujeitos dessa fala deslocaram a ótica de análise do problema da formação do mercado de trabalho das instituições para os indivíduos, estereotipando-os (MENDONÇA, 1997, p.77).

Nesse discurso o trabalhador nacional, de forma quase congênita, se opunha ao trabalho racionalizado, metódico e organizado, “amante do ócio” que ao mesmo tempo “Apesar de vadio e ignorante, paradoxalmente, o trabalho nacional fazia-se portador de virtudes indispensáveis a seu aproveitamento, como o admitiam alguns proprietários do norte do país [...]” (Ibid., p.77). Faltava a integração espontânea desse trabalhador a essas novas relações de trabalho e a esse novo imaginário social.

1.2.2 Os dois lados de uma mesma pá: a formação para o trabalho rural

Um novo imaginário⁴⁴, uma nova ética⁴⁵, eram requeridos para o trabalho rural, fizeram movimentar aqueles que cunharam tais ideais. No plano nacional, se operacionalizou pela atuação do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio - MAIC.

[...] se fez em 3 direções: redistribuir e fixar o trabalhador nacional; assistir e incorporar as comunidades indígenas e, por fim, fomentar a imigração/colonização. [...] Cada um deles, atuaria por intermédio de agências especiais e peculiares, porém voltadas para igual fim: contribuir/construir o espaço nacional enquanto representação simbólica do mercado de trabalho e elaborar uma “ética do trabalho” para a agricultura, ambos sob a tutela pública (MENDONÇA, 1997, p.163).

Certos de que a adesão livre e tranquila desses novos trabalhadores não seria tarefa fácil, os fazendeiros e políticos resolveram fornecer, como, aponta Faria Filho (1991), “uma ajuda humanitária”: organizaram e perfilaram em lados, quase opostos,

⁴⁴ FARIA FILHO, 1991, p. 27

⁴⁵ MENDONÇA, op.cit., p. 163

propostas de intervenção, através da educação do trabalhador nacional adulto e criança e também a partir da repressão à vadiagem e o controle desse trabalhador. Como pano de fundo dessas ações, aparecem dois motes de estruturação, o primeiro é um tipo de olhar republicano que via na instrução a iluminação do sujeito, de forma salvacionista e de regeneração moral; o segundo é o medo dos que viam no fim da escravidão a constituição de uma “classe perigosa”⁴⁶, em potencial, daqueles que não se direcionasse para ordem impressa pelo trabalho - classe essa de homens livres incluindo os ex-escravos (FARIA FILHO, 1991, p. 27).

Segundo Mendonça (1997) para o discurso ruralista, representado principalmente pela Sociedade Nacional de Agricultura e pelo próprio MAIC, os projetos para o trabalhador rural transitavam, pelo discurso, por propostas que se equilibravam entre duas polaridades, que sejam, a repressão explícita e a educação.

Era imperioso convencer ao trabalhador nacional, visto como indolentes e indisciplinado, a se incorporar no sistema de produção “ao invés de permite-lhe outra alternativa de reprodução, sobretudo nas zonas agrícolas menos dinâmicas. Violência e conhecimento logo despontaram como eixos ordenadores das falas acerca do tema” (MENDONÇA, op. cit., p.84).

No caso mineiro, havia um grupo, entre a classe produtora rural e os políticos, que defendia a utilização desse trabalhador nacional e sua inclusão à República por meio da instrução, em especial que objetivasse a formação profissional. Via-se nessa solução a resolução do problema da falta de mão de obra, e como meio de anular “o perigo que essa não incorporação dos trabalhadores poderia significar para a Nação. A instrução elementar e profissional era defendida com bastante força por este grupo” (FARIA FILHO, 1991, p.36).

Pode-se dizer que o autoritarismo, na verdade, estava presente tanto nos projetos de repressão explícita como naqueles que assentavam na educação institucionalizada as condições de recuperação do homem rural e do próprio processo de organização e produção da agricultura e pecuária mineira e brasileira. “Malgrado o tom mais ilustrado

⁴⁶ Esse medo para com os negros, libertos ou não, percorrem boa parte do imaginário da elite brasileira, ao longo do período escravista e após a abolição deste. Era usado, como recurso coletivo, inclusive como estratégia, no período colonial, para fins privados, como garantias de preservação das propriedades e de manutenção do poder local. Ver por exemplo, AZEVEDO, Célia Maria Marinho de. Onda Negra, Medo Branco. O negro no imaginário das elites. Século XIX. RJ, Paz e Terra, 1987. EISEMBERG, Peter. A mentalidade dos fazendeiros no Congresso Agrícola de 1878. In LAPA, José Roberto do Amaral (org.). Modos de produção e realidade brasileira. Petrópolis: Vozes, 1980 e FRANCO, Maria Silva de Carvalho e. Homens livres na ordem escravocrata. 3ª ed., São Paulo: Kairós, 1983.

desse tipo de discurso, os autores dessa proposta, longe de perpetrarem o nexos entre ensino e democratização, situavam-se nos limites estritos da disciplinarização da mão de obra” (MENDONÇA, op. cit., p.89). Esse tipo de ensino se pautava numa possibilidade também de difusão simbólica sobre o produtor rural, pequeno principalmente, objetivando estruturar uma certa integração dos processos produtivos agrários a um ideal modernizante, ficando exposto à prerrogativa de mudança na base do conhecimento e das práticas, este seria um dos papéis fundamentais de uma escolarização no campo.

[...] a escola coloca o saber agrícola à frente do trabalhador, a oposição entre uma agricultura “sabia” e outra “arcaizante” patenteia-se contribuindo para naturalizar a subordinação desta àquela, ambas despidas de seu conteúdo de classe. Moralizante e específico, tornando viável por instituições isoladas e isolacionistas, o ensino agrícola apontava numa direção civilizadora, em cujo nome preservavam-se os que eram seu objeto na condição de imobilidade própria a viveiros de mão de obra. A imagem idealizada de um produtor rural moderno serviria de base para a negação da própria realidade, neutralizando qualquer possibilidade de contestação da estrutura agrária vigente, mediante a construção de uma espécie de “elite” de futuros cultivadores esclarecidos. [...] A educação agrícola constituía-se em princípio de ordenação social do campo, dando suporte ao mito da “democracia rural” ao ensejar a crença de que o pequeno e “semi-ilustrado” produtor, teria em comum com o grande proprietário e seus professores, a possibilidade de acesso à terra e, sobretudo, a instrução (MENDONÇA, 1997, p.165-166).

O que parece ser um traço forte desses discursos e propostas definidas como “qualificação” dessa força de trabalho é o tom de imobilização da mão de obra rural. Impedir, de forma tutelada, que se ampliasse a circulação para as cidades ou para as regiões agrícolas mais dinâmicas que outras. Controlar essa dinâmica espacial era fundamental para satisfazer os interesses diversificados de grupos regionais.

Para Minas Gerais, a intervenção efetuada para sanar o diagnóstico ruim traz nesse sentido, a ideia de “união na diversidade” (FARIA, 1992; WIRTH, 1982). Apresentava-se desde logo, como ponto estratégico de um projeto que, perpassando as esferas do comércio e da indústria deveria, para se adequar às efetivas condições de Minas, priorizar a produção da agropecuária diversificada. A crítica advinda de um discurso que pregava a modernização, racionalizando métodos agrícolas tidos como tradicionais, trazia como horizonte a articulação dos interesses agrários e industriais. Utilizava-se o argumento de atualização da vocação agrícola e incorporavam uma

demanda material advinda do processo industrial, que naquele momento estava do nascimento para o desenvolvimento.

Dessa forma, diante dos diagnósticos apresentados acerca da crise ou atraso da produção agrícola na Primeira República, pode-se sintetizar algumas temáticas que se sobrepuseram como necessidade de mudança: a do povoamento/ colonização; educação; modernização/racionalização produtiva e crédito cooperativismo⁴⁷. Os projetos educacionais e racionalizadores buscavam, ao longo de todo esse período regenerar o homem e elevar ao máximo a produtividade, tecnificando, parecem ter sido as metas da preconizada agricultura científica.

1.3 Congresso Agrícola, Comercial e Industrial de 1903, uma condição real de mudança

Segundo a historiografia este teria sido um dos principais articuladores das ações efetivamente produzidas para as questões que afligiam o momento de efervescência do debate sobre a educação profissional que resultaria em iniciativas por parte do Estado. O Congresso também ganha destaque pela possibilidade de ser estudado, pelos registros deixados para uma possível reconstrução/narrativa histórica.

Nessa parte do capítulo, busca-se apresentar algumas das principais condições que circundavam a organização do congresso bem como o ambiente de propostas e projetos que circulavam no evento, destacando as ações para resolver o problema da mão de obra e da racionalização da agricultura via ensino. A perspectiva da produção agropecuária acompanhou de perto a organização do ensino agrícola mineiro e as questões pertinentes à transformação do trabalho⁴⁸.

Como Secretário de Agricultura de Minas, em 1893, Francisco Sá, prestando contas em seu relatório redigido ao Presidente do Estado Afonso Pena, deixa preeminente a sua perspectiva de organização do trabalho, apontando que o estado não tinha se preparado para os impactos da mudança advindas de um regime de produção que dispunha de uma mão de obra escrava para uma livre.

⁴⁷ Cf. MENDONÇA, 1997.

⁴⁸ Desde a lei n. 6, de 1891, referente a estrutura administrativa do estado de Minas Gerais, que o ensino agrícola passou para a alçada da Secretaria de Agricultura, respondendo às diretrizes traçadas pela mesma, enquanto o ensino público, no meio urbano, ficou sob responsabilidade da Secretaria do Interior e Justiça.

Requeria, o Sr. Francisco Sá, a atenção mais detida da classe política para o incentivo à instrução agrícola elementar, com base essencialmente numa educação simples, voltada para a formação do trabalhador rural, e que estivesse afinada direta e dialogicamente às práticas cotidianas da agropecuária.

Francisco Sá destaca na construção do seu argumento⁴⁹ que o ensino agrícola deveria priorizar,

[...] a admissão dos aprendizes escolhidos particularmente entre os filhos dos lavradores darão origem a um corpo de operário escolhidos, adiantados, conhecedores do valor prático dos mais importantes processos de cultura, aptos para a montagem e reparação dos instrumentos aperfeiçoados, educados com destino exclusivo aos trabalhadores agrícolas, próprios assim para se tornarem preciosos auxiliares da grande cultura (Sá, 1893 apud FARIA, 1992, p. 228-229).

Apesar desse tipo de incentivo para propagação do ensino agrícola, sua efetivação não foi satisfatória, foi realizado de forma discreta. Foram criadas e instaladas apenas duas instituições educativas: o Instituto Agrícola, situado em Itabira do Mato Dentro - MG, e o Instituto Agrônômico e Zootécnico de Uberaba - MG. Os dois, atuavam numa perspectiva diferente do preconizado pelo Secretário de Agricultura. Ambos tiveram curta existência, sendo fechados em 1899, sendo justificado diante às consequências da crise financeira que teriam afetado os recursos públicos em Minas Gerais desde 1897⁵⁰.

Houve iniciativas por parte do governo mineiro em elaborar e até aplicar medidas específicas, objetivando à estruturação do ensino agrícola antes da realização do Congresso de 1903. No entanto, ao que tudo indica, restringiu-se aos anseios e propósitos isolados, como foi o caso da contratação do especialista francês Henri Gorceix⁵¹, apontado por FARIA (1992).

Conforme FARIA FILHO (1991), o especialista francês esteve por uma duração curta, mas suficiente para que ele entregasse um dos mais completos relatórios, em 1897, ao governo mineiro contendo um detalhado balanço e diagnóstico do ensino

⁴⁹ SÁ, Francisco. Relatório apresentado ao Exmo. Sr. Presidente do Estado de Minas Gerais, pelo Sr. Dr. --- Secretário da Agricultura, Indústria, Terras, Viação e Obras Públicas, referente ao ano de 1893. Ouro Preto: Imprensa Oficial, p.18

⁵⁰ Identificado também como marco da crise nacional da superprodução do café brasileiro

⁵¹ Foi o organizador e diretor da Escola de Minas de Ouro Preto-MG, fundada em 1876, por iniciativa do Imperador Dom Pedro II.

agrícola praticado no estado, que serviria para orientar, com certas adaptações, outros relatórios e outras projeções para esse tipo de ensino ao longo do século XX.

O 1º. Congresso Agrícola, Industrial e Comercial de Minas Gerais, ocorrido em Belo Horizonte no período de 13 a 19 de maio de 1903, foi produto da articulação política e influência político e administrativo do presidente Francisco Sales. Teria sido também expressão de uma busca de coesão e identidade do próprio Estado Republicano em Minas Gerais⁵². Foi organizado e dirigido por João Pinheiro, liberal e republicano modelar, reconhecido e legitimado, principalmente pelo conhecimento que tinha das demandas dos setores produtivos de Minas “O dr. João Pinheiro, além de ser autoridade respeitável em questões econômicas financeiras é dotado de caráter finíssimo e ninguém o excede em dedicação à sua terra natal” (Jornal do Commercio, 1903, p.3). A participação no evento se fez de forma heterogênea, abarcando a multiplicidade de projetos, sujeitos, interesses e concepções que envolvia os municípios e setores econômicos de Minas Gerais⁵³. Segundo Faria Filho

Neste Congresso, colocava-se de maneira contundente, a necessidade de se educar o trabalhador mineiro para que constituísse mão de obra disciplinada e regular, bem como, por outro lado, reprimir sua tendência a vadiagem, à irregularidade ao trabalho, etc.; em suma, sua falta de vivência de hábitos e valores necessários ao trabalhador assalariado.

Em Minas Gerais, como em outros estados brasileiros, a constituição do arcabouço jurídico, político e ideológico próprio do sistema republicano de governo, acontece, paripassu com a instituição de um mercado de mão-de-obra “livre” de tal forma que, muitas vezes formar o cidadão para a República significou [...] formar o trabalhador para o trabalho assalariado (FARIA FILHO, 1990. p.80-81).

Num sentido nacional, de acordo com os apontamentos de Faria Filho, a situação acima se apresenta por causa da inserção desse novo trabalhador estar atrelada de

⁵² Dialogando com a historiografia especializada, Marcos Fabio Martins, apontou, na sua tese de doutorado refletindo sobre a república em Minas Gerais, que, quanto mais organizado politicamente fosse um estado na federação, ele poderia influenciar a política nacional, garantindo o desenvolvimento e a modernização no Estado, tarefa difícil de ser realizada no jogo político. Contudo no início do século XX, Minas contava com certa estabilidade política; faltava o desenvolvimento econômico. Ver OLIVEIRA, Marcos Fabio Martins de. O pensamento econômico de Francisco Salles, João Pinheiro e João Luís Alves e o desenvolvimento de Minas Gerais (1889-1914). Tese de doutorado, USP. 2012). Ver também, CARVALHO, José Murilo de. Pontos e Bordados: escrito de história e política. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

⁵³ FARIA, op cit., p.178.

maneira genérica no pensamento liberal e apoiada como situação articuladora de um projeto democrático republicano.

Nos bastidores, com o objetivo de organizar o Congresso foi escolhida uma comissão⁵⁴ formada por representantes das diversas atividades produtoras: bancárias, da mineração, produtores de café, pecuaristas, comerciantes e industriais, todos presididos por João Pinheiro. Do trabalho dessa comissão, foi publicado sessenta e dois tópicos, teses, com tom interrogativo, que seriam os fios condutores dos debates no certame. Dividida em doze temas⁵⁵, buscavam atender as diversas possibilidades de diagnósticos e de soluções dos mesmos.

Essa configuração heterogênea da comissão expressa as perspectivas do Presidente do Estado em diagnosticar de forma concisa os problemas e implementar ações de imediata aplicação a partir de soluções pragmáticas. Partia-se para o trabalho tendo-se em mente que o resultado do Congresso deveria “ser essencialmente prático como deve ser em suas deliberações ao enfrentar as questões que lhe são propostas, tendo em mira a situação financeira do Estado” (JORNAL MINAS GERAIS, 1903, p.1). Apesar da sugestão de uma implementação de caráter prático, rápido e objetivo, a visão de uma integração produtiva a médio e longo prazo não estava descartada.

No caso de Minas Gerais, seguindo o modelo de São Paulo, foi posta a questão pautada na necessidade da ação em nível legal. Tal problemática foi tema durante o Congresso de 1903, quando alguns integrantes, representando parte das elites políticas e econômica, pleiteavam legislações que dessem o tom repressivo a esse tipo de trabalhadores nacionais à ordem do trabalho disciplinador no meio rural, assim como pela tese que defendia a “constituição da força de trabalho via educação” (FARIA FILHO, 1990, p.87).

Durante a realização deste Congresso, principalmente dois aspectos diferentes davam corpus às propostas pelos membros das classes produtoras mineiras⁵⁶. Apesar de

⁵⁴ A comissão foi formada por, João Ribeiro, presidente de um dos mais importantes bancos, o Banco de Crédito Real; Carlos Sá Fortes, envolvido na indústria de laticínios na região da Mantiqueira; George Chalmers, representante das minas de Morro Velho; Ignácio Burlamaqui, presidente da Associação Comercial de Minas Gerais, Francisco Mascarenhas, proprietário influente da fábrica têxtil Cedro&Cachoeira e por José Joaquim Monteiro de Andrade, cafeicultor da zona da mata. Jornal Minas Gerais, 14 de janeiro de 1903, p.2.

⁵⁵ Faziam parte dessa divisão os seguintes temas: indústria extrativista, questão bancária, lavoura de café, comércio, transportes e fretes, indústrias diversas, policultura pequena cultura, colonização, impostos e tarifas, pecuária, mobilização da riqueza imóvel e indústrias extrativas. (Ibidem)

⁵⁶ Podemos dizer que alguns dos mais debatidos aspectos foram: a questão da constituição de uma rede organizada e forte rede de crédito, que tivesse uma maior expressão e facilitasse o acesso; a educação,

demonstrarem divergências, essas propostas estariam alinhadas a um propósito comum e entrelaçado: incorporar a mão de obra nacional mineira às novas projeções de produção, retrato das contingências capitalistas, impostas por exigências recentes do mercado de trabalho livre.

Enquanto o primeiro grupo propunha uma intervenção na constituição da mão de obra livre, de forma autoritária por intermédio da repressão e controle, o segundo grupo de agricultores e políticos apontavam como solução a disseminação da instrução agrícola.

Segundo Faria Filho, a tese que propunha o controle e repressão desse trabalhador foi apontada várias vezes no Congresso de 1903. Apesar das medidas de controle desses trabalhadores “[...] os fazendeiros acreditavam poder contar, e contavam efetivamente, com um outro aliado: a organização dos pares” (FARIA FILHO, op.cit., p.85).

Existia uma tentativa de articulação de empregadores, tanto agricultores quanto industriais, apoiados em suas associações de classe, que se empenharam de não empregarem certos perfis de funcionários: indivíduos com pendências explícitas ou mesmo que não fossem indicados pelos seus antigos empregadores. Assim, seria produzido uma rede com informações no intuito de autoproteção de um grupo contra trabalhadores que não estivessem alinhados com as propostas ou que não cumprissem os contratos estabelecidos e celebrados em outras propriedades ou estabelecimentos.

Outro grupo de congressistas via na formação dos trabalhadores, por meio do ensino agrícola, a melhor solução para o problema da organização do trabalho. Apontavam, assim, para a adoção de princípios do ideal liberal republicano.

Assim a educação técnica profissional era entendida enquanto um instrumento estratégico, capaz de construir um imaginário embasado na positividade do trabalho manual, prático e de imediata resposta ao mercado. Tal pretensão objetivava imprimir, aos jovens da época, valores sociais necessários para garantir, em diante, a organização do trabalho rural.

Um dos focos de ação, tendo em vista a proposta anterior, refere-se à formação desse novo trabalhador a partir da infância. Nesse lócus de ação o discurso posto era

agrícola, especialmente, mas em seus diversos níveis e por fim o trabalho, a necessidade de constituição de uma mão de obra que superasse a falta de braços, principalmente na lavoura e na pecuária, e a regulação deste. (Ibidem).

embasado na ideia que a falta de braços para o trabalho no campo do amanhã era um problema em debate que não poderia ser postergado,

Ao lado da defesa de uma maior aproximação entre a escola e a prática cotidiana, ou melhor, às exigências cotidianas do trabalho disciplinado, outro elemento que apareceu no congresso de 1903 foi a necessidade de criação de colônias orfanológicas. [...] Em Minas Gerais, O Instituto João Pinheiro, criado em 1909 em Belo Horizonte, representou a primeira instituição do gênero fundada pelo Estado para criar e educar, nessa perspectiva [...].

Mesmo envolvendo, em alguns momentos, os ideais de caridade e filantropia, a criação do instituto, de resto já defendida no congresso de 1903, situava-se neste plano mais amplo de educação dos trabalhadores nacionais – sempre suspeitos de representarem perigo. Neste sentido, o menor abandonado - um perigo em potencial – deveria ser conformado desde cedo aos valores da “república do trabalho” (Id., 1991, p.89).

Ainda com relação aos debates e aos desdobramentos do Congresso de 1903 cabe apontar como a discussão em torno da questão da constituição da força de trabalho via educação seria incorporada, pelo Estado, nas formulações da política educacional. A partir das informações sobre a gestão de João Pinheiro em Minas Gerais (no período de 1906-1908) podemos identificar tal materialidade.

1.3.1 Materialização de um ideal, a ação de João Pinheiro (1906-1908) para além de seu governo

Com base na pesquisa de doutorado construído por Maria Auxiliadora Faria (1992) sobre o ambiente que se organizou o ensino agrícola mineiro na Primeira República, principalmente com a administração de João Pinheiro à frente do governo mineiro, pode-se identificar como Minas Gerais passou a propor e efetuar ações com foco no ensino agrícola enquanto ferramenta regular para o ideário de modernização apoiada num processo de desenvolvimento. A autora aponta três momentos⁵⁷, dois principais, na política mineira, para a estruturação e a difusão da educação agrícola. O primeiro principal momento, de 1903 até aproximadamente 1920, teve como prioridade

⁵⁷ Cabe dizer que a primeira fase apontada pela autora teve uma curta existência, e que apesar de influenciar nas formulações do Congresso Agrícola de 1903, consideramos que a partir de 1903 que houve a fase expressiva na política.

a ação voltada para uma educação primária-elementar e o prático com foco na formação de mão de obra que atendesse a imediata demanda ao trabalho nos meios rurais. O primeiro tipo acontecia principalmente nos aprendizados e patronatos agrícolas - sob a alçada do Ministério da Agricultura e do Estado - e nos institutos, sendo o mais representativo da época o Instituto João Pinheiro, inaugurado em 1909, e que funcionou inicialmente anexado à fazenda-modelo da Gameleira. O ensino agrícola prático possuía diversas modalidades e funcionou em diversas instituições, tais como no ensino ambulante, nas fazendas modelos, nas fazendas particulares subvencionadas pelo Estado e nos campos de demonstração.

Já o segundo momento, se caracterizaria como de transição, teria como foco atingir uma educação profissionalizante. Seu marco expressivo de mudança se assentava⁵⁸ no projeto de criação da Escola Superior de Agricultura e Veterinária – ESAV, em Viçosa-MG⁵⁹, pelo então Presidente do Estado de Minas Gerais, Arthur da Silva Bernardes.

O ensino agrícola vinha sendo defendido em Minas desde a implantação do regime republicano. Contudo, foi durante o Congresso, e em decorrência da opção político-econômica que então se fez, que o mesmo passou a ser pleiteado como mecanismo eficaz para o desenvolvimento. Para além das inovações técnicas no trato com a terra e com os rebanhos, mister se fazia também reter o homem no campo, e mais que isso, garantir sua assiduidade ao trabalho. Assim, complementando as medidas de punição à vadiagem recomendadas ao Estado pelos participantes do Congresso, a proposta do ensino agrícola foi lucidamente acolhida, como meio de ajustar o trabalho às novas formas de organização da produção (FARIA, op.cit., p.187-188).

Logo segue o quadro I, adaptado, de um modelo proposto por Faria da segmentação do ensino agrícola no período, contendo os principais momentos sinalizados.

⁵⁸ Momento de transição que é destacado no Congresso Comercial, Industrial e Agrícola de 1928.

⁵⁹ Criada pelo Decreto 6.053 de 30 de março de 1922. “Crêa uma Escola Superior de Agricultura e Veterinaria, installando-a em Viçosa. O Vice-Presidente do Estado de Minas Geraes, em exercício, usando da auctorização contida no art. 3º da lei n. 761, de 6 de setembro de 1920, resolve crear uma Escola Superior de Agricultura e Veterinaria, de accordo com os planos approvados pelo decreto n. 5.806, de 30 de novembro de 1921, e manda que a mesma seja instalada no municipio de Viçosa, nos terrenos para tal fim adquiridos. Palacio da Presidencia do Estado de Minas Geraes, em Bello Horizonte, 30 de março de 1922”. www.ufv.br, acesso em 20-01-2014.

QUADRO I
Principais fases do ensino agrícola, Minas Gerais, 1903-1930

Período	Primeira principal fase	Segunda principal fase
	1903-1920	1920-1930
Tipo	Elementar e prático	Teórico-prático, técnico e superior
Instituições/Modalidades	Aprendizados agrícolas, campos de demonstração, institutos primário-agrícolas, fazendas particulares, fazendas-modelo	Escola Superior de Agricultura e Veterinária de Minas Gerais (ESAV)
Objetivos	Reorganização e mecanização do campo e do trabalho, fixação do homem no campo.	Modernização da agricultura

Fonte: FARIA, 1992. Adaptado.

Portanto, o momento expressivo no qual foram postas medidas e viabilizadas para o ensino agrícola em Minas Gerais se iniciou com João Pinheiro, conforme dito anteriormente, com relevância ao segmento que valorizavam o ensino primário, elementar e prático, com dois públicos distintos: crianças e adultos. Dava-se ênfase na difusão de conhecimento prático conjuntamente a uma educação estruturada e planejada a partir da própria experiência dos indivíduos.

O tema da agricultura e pecuária esteve presente fortemente nos pronunciamentos de João Pinheiro, pela repetição e pela ênfase deixando claro as prioridades:

O meu pensamento capital, V. sabe-o é a reorganização econômica. Dizendo isto, devo acrescentar que o facto principal pra mim não é a questão industrial, mas a questão agrícola, e dentro desta o desenvolvimento da pequena agricultura. A questão industrial é importante, não resta duvida, e eu sou partidario decidido da protecção do Estado á indústria, enquanto esta não se acha bastante forte para lutar com vantagens com as industrias estrangeiras [...], mas, tratando-se de reorganizar o trabalho com base da fortuna publica, o que se impõe naturalmente, sobre tudo, é a reorganização daquelle que representa a parte maior dessa fortuna. Essa é, incontestavelmente, em nosso paíz, a agricultura; a industria manufactureira beneficia um certo numero de habitantes, mas a agricultura é que beneficia a grande massa [...].⁶⁰

⁶⁰ O novo Governo de Minas, I. Entrevista com João Pinheiro publicada no jornal O Paíz, p.31, n.43, 17 de setembro de 1906.

O intuito da proposta era gestar condições de expandir, para todas as regiões de Minas Gerais, o aumento da produção advinda das vantagens que a mecanização agrícola traria ao sistema produtivo agrícola do Estado.

No ano de 1907, em um pronunciamento, João Pinheiro argumentava, frente aos outros políticos, como a economia mineira poderia tomar nova faceta instituindo a educação elementar agrícola como ferramenta viabilizadora para tal impulso.

Estas medidas vão dar imediatos resultados e nelas estão a base da nossa regeneração econômica, assim para o produtor como para o Estado, que da agricultura tira a sua principal fonte de receita. O trabalho agrícola, pela vastidão de seus recursos, pela sua extensa aplicação, pelo seu hábito generalizado em toda a massa do povo, pela facilidade de sua aprendizagem, constitui a forma simples e poderosa do trabalho nacional. É por ela que há se começar a reorganização econômica do estado (SILVA, 1907⁶¹ apud FARIA, 1992, p.233-234).

Nesse pressuposto político de João Pinheiro, entendemos que a política educacional, assumidas por seu governo em torno do ensino agrícola, está embasada no fato dele ter incorporado ao seu projeto de política ⁶² as discussões e deliberações realizadas no âmbito do Congresso Econômico de 1903 ⁶³, uma vez que ele próprio foi o articulador político e uma das principais influências nas teses apresentadas e postas durante o certame.

É de se considerar, ainda, dentre as faces públicas de João Pinheiro, o fato dele ter sido um industrial ⁶⁴, bem como sua relação com as medidas legais que efetivaram a estruturação da educação agrícola profissionalizante em Minas Gerais. Sobre essa questão Dulci apontou que

Longe de refletir uma opção doutrinária, a prioridade conferida à agricultura resultava do diagnóstico realista de que o setor primário

⁶¹ SILVA, João Pinheiro da. Mensagem dirigida pelo Presidente do Estado ao Congresso Legislativo Mineiro em sua 1ª sessão ordinária da 5ª legislatura. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1907, p.4.

⁶² Gestão que aconteceu ao longo de dois anos de 1906-1908, que foi interrompida devido a morte do político.

⁶³ Segundo Marcos de Oliveira, o Congresso além de economicamente mapear as condições de várias localidades mineiras, traçar as diretrizes para o futuro mineiro, politicamente, teria lançado a plataforma política que levaria João Pinheiro à presidência do estado. OLIVEIRA, op.cit., p.30-31.

⁶⁴ Profissionalmente, João Pinheiro, foi professor, advogado e político. Sua vida como empresário esteve diretamente ligada a Caeté, onde fundou a cerâmica Nacional em 1894. Neste mesmo momento, em Caeté, atuou nas atividades voltadas à produção agropecuária. Cf. SENNA, Caio Nelson. João Pinheiro, sua vida, sua obra, seu exemplo. 1860 a 1908, Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1941.

era o que apresentava maior capacidade de gerar empregos e de atender às necessidades básicas da população (DULCI, 2005, p.127).

Assim, um dos primeiros instrumentos legais baixados por João Pinheiro rumo à estruturação e à regulamentação do ensino agrícola materializou-se em lei estadual⁶⁵ que sugeria as formas de ministrar a instrução agrícola mineira nas instituições primárias. Além de João Pinheiro ter atendido grande parte das deliberações do Congresso de 1903, ele incorporou, nessa lei, “o espírito do projeto apresentado” pelo deputado Francisco Mendes Pimentel ao congresso mineiro de 1896.

O projeto⁶⁶ de Francisco Pimentel⁶⁷ “[...] defendia o ensino Técnico Primário” (FARIA FILHO, 1990, p.87), tendo na época da aprovação figurado um afinamento com perspectivas para alguns grupos de agricultores e políticos mineiros, que defendiam a organização e estruturação da força de trabalho via instrução pública, de nível elementar e prático, calcada nas bases materiais, da realidade da agropecuária.

Tratava-se, de boa parte do grupo político e econômico que atuou no Congresso de 1903, defendendo a utilização e formação de um contingente de mão de obra nacional⁶⁸ via ensino agrícola elementar e prático.

É nesse sentido que se pode dizer que aproxima-se o idealismo que sustentava um possível projeto para uma educação voltada para os ditames do rural. Formulado a partir de elites políticas e econômicas que ansiavam em materializar tal ideal⁶⁹ a partir do Estado e em prol do futuro do estado, desde 1896.

Mesmo com o falecimento de João Pinheiro, em outubro de 1908, quando ocupava a Presidência do Estado pela segunda vez⁷⁰,

⁶⁵ Lei n. 444, de 2 de outubro de 1906.

⁶⁶ O projeto foi aprovado sob a lei n. 703, de 18 de setembro de 1896.

⁶⁷ Para FARIA FILHO (1991), o deputado mineiro propôs, em 1896, ao poder legislativo do Estado este projeto educativo para as classes populares, não porque a República guardava intenções a atender o coletivo, mas sim em decorrência de interesses dos grupos privilegiados, compostos por fazendeiros, os quais Francisco Pimentel representava no congresso mineiro. Para o referido deputado, “sem educação profissional o povo, vadio tornar-se ia perigoso” (Ibid., p.78).

⁶⁸ Sentido conectado às novas relações produtivas que foram postas, juridicamente, pela extinção do trabalho escravo, oficializada em 1888.

⁶⁹ Em essência, foi este o ideal que João Pinheiro buscou para a sua Lei n.444, de 2 de outubro de 1906.

⁷⁰ João Pinheiro esteve à frente do Estado de Minas Gerais por duas vezes, desde a primeira passagem o perfil do estadista já é construído por seus biógrafos, dando margem a importância que a figura assume para um imaginário da política mineira. Sua primeira passagem é retratada da seguinte forma: “Aos 29 anos, cabendo-lhe administrar Minas Gerais e fortalecer o incipiente regime, ele demonstrou perfil inovador em seu curto governo. Tornou-se um dos principais patrocinadores do projeto de transferência da capital de Ouro Preto para a planejada Cidade de Minas. Foi responsável pela criação de um serviço de estatística e de um laboratório de análise de terras, anexos à Escola de Minas, instrumentos que ele considerava fundamentais para a agricultura e mineração. E procurou governar com republicanos e

[...] não inviabilizou pelo menos nos períodos subsequentes, a execução de seus planos. Ao contrário, o empenho das autoridades em implementar o ensino agrícola resultou em profusão de leis e decretos criando e normatizando estabelecimentos destinados ao ensino agrícola. A complexidade dessa legislação, que não raro sobrepunha objetivos e finalidade das diversas modalidades desse ensino, impôs ao governo mineiro a necessidade de uma regulamentação geral. A exemplo, pois, do que fizera em 1910 o governo federal, o presidente Julio Bueno Brandão aprovou [...] o Decreto de n. 3356, de 11 de novembro de 1911, de regulamentação geral do ensino agrícola do Estado de Minas Gerais, que vigorou até os anos de trinta (FARIA, op.cit., p.243).

O decreto de regulamentação geral do ensino agrícola de Minas Gerais, organizado pela recém estruturada Secretaria de Agricultura do Estado, norteou praticamente toda a política educacional, voltada para o educação rural, durante a Primeira República⁷¹. É importante destacar que as modalidades de instrução agrícola criada antes de 1911 foram normatizadas e ratificadas. Esse empenho demonstra a aceitação e solidificação pela opção, de disseminação do ensino agrícola elementar e prático voltado para o trabalho, delineada pelo governo João Pinheiro, a partir de 1906.

Começava assim uma trajetória importante do ensino agrícola em Minas. Momento em que sua implementação saía da base do discurso e se tornava ação que se concretizava, de alguma maneira. Esse momento, marcado pela valorização do ensino primário-elementar e prático, se estendeu até 1916, quando essas modalidades começaram a ser reavaliadas pela Secretaria de Agricultura.

O ensino agrícola, que terá feição mais prática do que teórica, será administrado no estado aos menores de dezoito anos que frequentarem ou não as escolas públicas, sob a forma elementar, nos grupos escolares, escolas rurais, aprendizados agrícolas e nos institutos mantidos ou subvencionados pelo Estado; aos lavradores (maiores de dezoito anos) por meio dos professores - ambulantes e também nas fazendas modelos, fazendas subvencionadas e campos de demonstração. E – aos moços que queiram se dedicar à vida agrícola, nos estabelecimentos particulares existentes ou que se fundarem nos

monarquistas. Entendia que era preciso unir as elites para erigir a base do desenvolvimento político e econômico que a República vislumbrava: “[...] a República foi sempre um princípio, a Monarquia era apenas um fato” afirmou em seu Manifesto aos Mineiros, divulgado ao assumir o governo”. Ver: VAZ, Alisson Mascarenhas. A República como princípio. In: Os Governadores. História de Minas Gerais. Coleção Hoje em Dia. Belo Horizonte: Lastro, 2008, p.93.

⁷¹ Mais especificamente desde 1911, ano de sanção do decreto estadual.

estado, subvencionados para o ensino médio ou teórico-prático de agricultura.⁷²

Apesar de previsto pelo Regulamento de 1911, a implantação do ensino agrícola nos grupos escolares e escolas rurais não se efetivou de forma muito perene. No nível do Ensino Agrícola Primário ou Elementar, apesar das inovações propostas, foi efetivamente ministrado nos Institutos e Aprendizados Agrícolas.

Os Institutos Agrícolas pretendiam, além do ensino primário de agricultura, garantir amparo a menores em situação de abandono. Segundo Maria Auxiliadora Faria (1992), dos três institutos criados pelo Estado, destaca-se o Instituto João Pinheiro. Era recorrentemente apontado nos discursos como exemplo a ser seguido tanto em Minas como para o resto do Brasil. Faria parte de forma institucionalizada dos compromissos do republicanismo para a formação de um novo cidadão, trabalhador ideal, além de agregar esforços à assistência social.

Os Aprendizados Agrícolas, de forma geral, tinham como intenção principal formar trabalhadores para os diversos serviços da lavoura. Apesar desse objetivo principal de formação do pequeno produtor rural e de operários para as atividades agrícolas, dava preferência a menores desprovidos de assistência, imprimindo também um tipo de amparo social. Além dos cinco Aprendizados estaduais, contando com o federal, havia uma parceria com estabelecimentos de cunho particular, que contavam com subsídios públicos⁷³.

Somando-se aos Institutos e aos Aprendizados tinha-se os Patronatos Agrícolas. Criados pelo governo federal⁷⁴ tinham como finalidades, conforme o perfil institucional requerido, a ação inscrita entre dois modelos, o escolar - com foco no ensino profissional, voltado especialmente para o trabalho agropecuário - e o correcional - “regenerar por meio da vida no campo com a predominância da reclusão e da ênfase nos aspectos disciplinares” (OLIVEIRA, 1999, p.32-33).

⁷² MINAS GERAIS. Decreto nº 3356, de 11 de novembro de 1911. Regulamento Geral do Ensino Agrícola do Estado de Minas Gerais. Coleção de Leis e decretos do Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1911.

⁷³ Dentre esses subsídios, vinculavam-se concessões de verbas anuais, empréstimos e maquinários.

⁷⁴ Foram criados pelo decreto de número 12.893, de 28 de fevereiro de 1918, tendo como presidente Wenceslau Braz e titular no Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, J.G. Pereira Lima, “registrava a autorização para criar patronatos agrícolas para a educação de menores desvalidos, nos postos zootécnicos, fazendas-modelo de criação, núcleo coloniais e outros estabelecimentos do Ministérios” (Cf. OLIVERIA, 1999, p. 29 - 30).

Segundo Milton Ramon Pires de Oliveira ⁷⁵, no livro resultado de sua tese de doutorado, os Patronatos Agrícolas, na Primeira República, foram resultados de investimentos, com base num ideal científico, voltados para a formação de trabalhadores, tendo como perspectiva a operacionalização de uma agricultura racionalizada além de estarem “inscritos enquanto um dos meios de intervir sobre os setores pobres da sociedade, concorrendo para a modernização social e cultural” (OLIVEIRA, 2003, p. 24). Segundo Milton Ramon,

Os patronatos agrícolas deveriam concorrer para minorar aos problemas decorrentes da falta de preparação daqueles que trabalhavam e diretamente lidavam com a agropecuária. Para consecução dessa finalidade, a implantação do ensino agrícola era um dos objetivos, sendo as unidades institucionais então apontadas como integrantes do que viria a configurar o suporte organizacional para implementação daquela vertente do ensino profissional, da qual era esperada a capacidade de contribuir para tornar mais frutuosa a produção agropecuária. Paralelamente, concorrerá para estabelecer o equilíbrio entre a população das cidades e a população dos campos; ao governo caberia enquanto um dever seu, contribuir para aumentar a população rural e formar o verdadeiro agricultor brasileiro (Ibidem, p.26-27).

Assim, essas ações baseadas no trabalho e na educação incorporaram “às representações sobre regeneração social produzidas em torno da proposta dos patronatos agrícolas”. Pelo trabalho, pressupostos educativos, de socialização e morais eram oferecidos à infância. Pontos importantes, dentre vários, a serem destacados: primeiro é o papel estratégico que esse tipo de instituição exercia, no sentido de mediar as relações consideradas temerárias entre campo e cidade; clarear uma situação de acirrada disputa, no período, balizada por modificações no campo da assistência à infância pobre e, por fim, a leitura que as ações desse tipo de instituição estavam imersas numa mistura de sentidos: no assistencial, educacional e também correcional, expressando assim questões apontadas por Mendonça (2007) ⁷⁶, que parecem passar pela constituição de outras instituições, que tem a ver com disputas de projetos intraministeriais.

⁷⁵ Ver: OLIVEIRA, Milton Ramon Pires de. . Formar Cidadãos Úteis: os patronatos agrícolas e a infância pobre na Primeira República. 1a. ed. Bragança Paulista -SP: Editora Universitária São Francisco, 2003. v. 01. 122 p; OLIVEIRA, Milton. Ramon. Pires. Os Patronatos Agrícolas e o Brasil Moderno. Boletim do Neddade, Niterói (RJ), v. 05, p. 15-20, 1999.

⁷⁶ Cf. MENDONÇA, S. R. Estado e Educação Rural no Brasil: alguns escritos. Niterói: Vício de Leitura/Faperj, 2007.

Segundo Milton Ramon, baseado nos relatórios do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio - MAIC, ao longo 1918, foram inauguradas cinco unidades, sendo três situadas em Minas Gerais e duas em São Paulo. Nos anos seguintes, outras foram inauguradas, em média duas por ano, exceto em 1920 (uma) e 1924 e 1926 (três). No ano de 1925 não houve inauguração (OLIVEIRA, op.cit., p.35). Quanto a localização, sete estavam em Minas Gerais, quatro em São Paulo, três em Pernambuco, duas no Rio Grande do Sul, duas na Bahia, uma no Pará e uma em Santa Catarina. Em Minas, segundo Faria (1992), eles assumiram uma estrutura organizacional semelhante à dos Institutos Agrícolas.

O quadro II, logo abaixo, apresenta os estabelecimentos de ensino primário agrícola no Estado, em 1922.

QUADRO II
Ensino Primário Agrícola em Minas Gerais - 1922

Institutos				
MUNICÍPIO	DESIGNAÇÃO	NATUREZA	DOCENTES	ALUNOS
Belo Horizonte	João Pinheiro	Estadual	06	120
Itajubá	Dom Bosco	Estadual	08	45
Mar de Espanha	Bueno Brandão	Estadual	08	45
Mar de Espanha	Barão de S. Geraldo	Particular	02	10
Aprendizados				
Ouro Fino	José Gonçalves	Estadual	07	50
Teófilo Otoni	Carlos Prates	Estadual	02	30
Uberaba	Borges Sampaio	Estadual	01	33
Ouro Preto	Barão de Camargos	Estadual	08	50
Barbacena	A.A de Barbacena	Federal	10	100
Leopoldina	G. Leopoldinense	Particular	02	28
Sta. Rita do Sapucaí	A.A.Med.Educação	Particular	01	14
Mariana	S.José de Sapucaia	Particular	03	30
S.J Del Rei	São Luiz	Particular	02	20
Pouso Alegre	Eduardo do Amaral	Particular	01	22
Patronatos				
Caxambu	Wenceslau Braz	Federal	02	85
Ouro Fino	Visconde de Mauá	Federal	07	50
Sete Lagoas	Pereira Lima	Federal	05	200
Passa Quatro	Campos Salles	Particular	01	16
Muzambinho	Lindolfo Coimbra	Particular	10	55
Silvestre Ferraz*	Delfim Moreira	Particular	13	100
Serro	Casa dos Otoni	Particular	05	50
Conceição do Rio Verde	São Francisco	Particular	05	32

Fonte: ANUÁRIO ESTATÍSTICO 1922-1925. Belo Horizonte, Secretaria de Agricultura, Indústria, Terras, Viação e Obras Públicas. Ano II, 1926. p. 336-397. Apud FARIA, 1992, p.265. *Atualmente, Carmo de Minas.

Quanto ao nível de Ensino Agrícola Prático Elementar, as estratégias eram flexíveis e apontavam para algumas possibilidades de intervenção. Efetivaram-se nas modalidades de Ensino Ambulante, Fazendas subvencionadas, Campos de Demonstração e nas Fazendas Modelo.

O ensino ambulante⁷⁷ foi uma estratégia adotada com o intuito de diminuir as distâncias, a falta de acesso, cujas propriedades rurais estivessem distantes de algum estabelecimento regular de ensino agrícola. Essa forma de difusão de conhecimento visava, em parceria com os fazendeiros, fazer chegar, legitimado pelo estado, o que se considerava inovações técnicas, métodos eficazes de manejo da terra aos lavradores espalhados pelo território mineiro. Os mediadores desse tipo de ensino eram os chamados mestres de cultura, professores ambulantes, supervisionados pela Secretaria de Agricultura, que esclareceriam aos fazendeiros os conhecimentos úteis à dinamização e à diversificação da produção agrária, incentivando, principalmente, a mecanização das práticas agrícolas. Segundo Faria, sua extinção só ocorreu no final da década de vinte, sob “alegação de carência de transportes para os professores e dificuldades de fiscalização do trabalho realizado” (FARIA, op.cit., p.272).

As Fazendas subvencionadas constituíram-se como subvenção do Estado àqueles fazendeiros que se dedicassem, principalmente ao cultivo de cereais, interessados em estabelecer em suas propriedades rurais uma espécie de centro de aprendizagem agrícola prática, simples, em nível elementar e que visava difundir, novamente, a mecanização agrícola. Para aderirem a esse sistema, os fazendeiros, além de terem uma estrutura mínima para manter o estabelecimento, deveriam admitir pelo menos 5 aprendizes⁷⁸. Deveriam, ainda, manter um controle contábil e enviar relatório anual à Secretaria de Agricultura.

Apesar da tentativa de parceria, a proposta não teria funcionado, com a alegação do governo que as oportunidades oferecidas transformaram em abusos por parte dos beneficiados.

Os Campos de demonstração destinavam-se ao ensino basicamente prático, tinham como principal público homens maiores de 18 anos. O intuito era difundir o

⁷⁷ Dentre as iniciativas para difusão do ensino prático de agricultura, o ensino ambulante teria sido a mais duradoura.

⁷⁸ A esses aprendizes deveria ser ministrado, de forma gratuita e sob supervisão o ensino prático de agricultura e manejo das principais máquinas agrícolas, durante dois meses.

ensino prático de agricultura embasado nos processos modernos de produção agrícola, com intuito de formação integral dos trabalhadores.

Por fim, as fazendas-modelo foram instituídas por João Pinheiro em 1906. As formulações a cerca das funcionalidades delas passaram por dois momentos diferentes. No início a proposta era receber os melhores alunos das instituições de ensino primário, a fim de receberem formação técnica em agricultura de nível médio. Contudo, o regulamento de 1911 alterou esse foco, direcionando-o para a qualificação profissional de trabalhadores; para estágios e aquisição de destreza no manejo de máquinas agrícolas. Foram criadas seis fazendas modelo, das quais só cinco foram implantadas: Fazenda Modelo da Gameleira, em Belo Horizonte; da Fábrica, no Serro; do Retiro do Recreio, em Sta.Bárbara; Diniz, em Itapecerica e Bairro Alto, em Campanha. Esse tipo de intervenção passou por dois momentos distintos. O primeiro de otimismo das autoridades em relação ao ensino prático de agricultura, expresso, por exemplo, no relatório de Carlos Prates ao Secretário de Agricultura de 1911:

Nesses estabelecimentos recebem-se aprendizes que podem ficar até um ano – da lavra ao benefício da colheita. Prestam todos os esclarecimentos aos fazendeiros que vão procurá-los. Não há pois, meio mais prático e convincente para a propaganda da lavoura racional e metódica. (...) Uma fazenda modelo ou campo de demonstração bem administrados, não se pode comparar pelo seu efeito útil com discursos e publicações que muitos não entendem, poucos acreditam e quase nenhum pratica as idéias expedidas. (...) Prova de que venho afirma, basta considerar o interesse que tem despertado entre os agricultores do estado, o sistema aperfeiçoado de cultura posto em prática nas fazendas modelo e campo de demonstração e sobre os quais chegam diretamente a esta diretoria inúmeros pedidos de informação (PRATES⁷⁹, 1911, p.23 apud FARIA, 1992, p.274).

O segundo momento já é o de extinção dessa modalidade, sobrando apenas a Fazenda Modelo da Gameleira em Belo Horizonte. Em 1915, na condição de secretário de agricultura de Minas Gerais Raul Soares justificava o fim dessas instituições pela incoerência do montante de recurso disponibilizado com os resultados obtidos. Na

⁷⁹ PRATES, Carlos. Relatório apresentado ao Exmo. Sr. José Gonçalves de Souza, Secretário da Agricultura pelo engenheiro Dr..... Diretor da Agricultura, Terras e Colonização, referente ao ano de 1910. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1911 p.23.

análise dele, nelas efetivamente não havia aprendizagem agrícola e os gastos, portanto, não equivaliam aos objetivos propostos⁸⁰.

Talvez, à fazenda da Gameleira tenha sido a única que tenha atendido ao entusiasmo inicial e redimido, minimamente, as expectativas frustradas com as demais.

Estas teriam sido as principais ações voltadas para a formação do homem do campo, organização da mão de obra, para racionalizar, diversificar e impulsionar a produção agropecuária, tomando por fim como umas das resoluções da crise de produção - via instrução - e de alguns males sociais que afligiam Minas Gerais nas primeiras décadas da república. É a partir dessas ações e da perspectiva de processo que busca-se entender as condições e mecanismos que possibilitarem anos posteriores a criação da Fazenda-Escola de Florestal, como instituição modelar para atender às necessidades da produção agrícola e da formação do trabalhador rural. Quais seriam, nessas circunstâncias, as aproximações e rupturas com as intervenções tratadas nesse capítulo, que, na maioria, não deram continuidade? É o que busca-se tratar nos próximos capítulos.

⁸⁰ Ver VERSIEUX, Daniela Pereira. Modernização e escolarização do trabalho agrícola: as fazendas-modelo em Minas Gerais (1906-1915). Dissertação de Mestrado. Belo Horizonte: CEFET/MG, Brasil, 2010.

CAPÍTULO II

A CONSTITUIÇÃO DA FAZENDA-ESCOLA DE FLORESTAL- ORIGENS, PROJETO, AÇÕES E ABORDAGENS

“Em meu nome e do povo do município que represento, congratulo-me com v.excia pela inauguração da Fazenda-Escola de Florestal, um dos mais altos padrões representativos da grande operosidade e do ardoso patriotismo do ilustre governador do Estado, que tem sido incansável nas suas realizações, com o dignificante objetivo de racionalizar a agricultura e a pecuária de nosso glorioso Estado e impulsionar o seu desenvolvimento industrial. Cordiais saudações”.

Cornélio Caetano - Prefeito municipal de Dores do Indaiá⁸¹

A epígrafe acima remete a um dos diversos telegramas enviados ao Governador Benedito Valadares, congratulando pela inauguração da Fazenda-Escola de Florestal em abril de 1939 e que foram publicados recorrentemente no Jornal Estado de Minas, ao longo daquele ano. Ela nos ajuda a inferir acerca de uma das hipóteses que guiam essa pesquisa, que seja, a Instituição inaugurada naquele “rincão de Minas Gerais”⁸² representava, de certa forma, estratégias frente a um momento de transição das relações do Estado com o ensino agrícola e com a própria formação do homem do campo.

O intuito desse capítulo é dimensionar as condições, o perfil social e quais as possíveis maneiras que a criação dessa instituição poderia dialogar com um leque de ações e políticas voltadas para o ensino agrícola em Minas Gerais, naquele período. Busca-se aqui inseri-la nesse cenário para tentar conseguir problematizar aspectos do político e da sua própria especificidade frente a esse quadro.

É fundamental, portanto, buscar investigar essa trajetória atentos para as relações entre educação e política, com destaque para um dos períodos mais complexos da história do Brasil, o Estado Novo.

O Estado Novo utilizou diversos instrumentos de transmissão dos objetivos que se projetavam como ideais para o Brasil. Embora o esforço de difusão e legitimação

⁸¹ Jornal MINAS GERAIS, 1939, p.14.

⁸² Trecho do discurso do presidente Getúlio Vargas na inauguração da Fazenda-Escola de Florestal. Jornal MINAS GERAIS, 1939, p.3.

desse ideário tenha se manifestado nos diferentes aspectos da vida social, foi destacado o papel atribuído à educação, principalmente a escolarizada, como vetor privilegiado para moldar as novas gerações, moral e civicamente⁸³, por meio de saberes e de práticas⁸⁴.

Os regimes políticos guardam como um dos pilares de legitimação do poder uma dimensão simbólica, visto não ser extraído de um princípio universal necessita criar bases de negociação, às vezes utiliza de formas repressivas, mas sempre com o intuito de construir um campo de legitimidade. Essas ações e posicionamentos são entendidos como substratos que compõem um repertório⁸⁵ de ações, instrumentalizando-se de um universo simbólico que entrelaça e guia parte de suas relações.

Nos regimes autoritários, o Estado alia a tentativa de monopolizar tanto pela força física como pelo simbólico, ora mais, ora menos, principalmente no caso brasileiro⁸⁶. Tal postura é potencializada pelo domínio dos meios de comunicação, acrescenta-se às relações de força que o poder comporta as “relações de sentido” que encontram lugar nos imaginários⁸⁷. A tentativa de formular e orientar certos imaginários por meio da propaganda de cunho político possibilita definir modos de seleção de mundo, apontar para modelos de comportamentos e lugares sociais. Permite, assim, projetar representações de líder, de poder, de Estado, de nação e identidade, tornando-se instrumento estratégico no jogo de consentimentos e de legitimações de um regime político frente à população.

Para pensarmos a organização do ensino, principalmente agrícola, em Minas no período de 1937 a 1945; das políticas que o nortearam, a partir de um ideário de modernização; inscrevem-se tais contribuições entre as orientações gerais que moviam os projetos políticos cujo delineamento ultrapassava gestões governamentais específicas. Cabe, portanto, definir o uso dos pressupostos de Cultura Política.

⁸³ Para esse empenho, destaca-se o trabalho de BITENCOURT, J. B. Da cultura política do Estado Novo: o condicionamento cívico. Esboços (UFSC), Florianópolis, v. 14, p. 191-200, 2005.

⁸⁴ De natureza lúdica, laboriosa, esportiva e patriótica.

⁸⁵ ALONSO, Angela. Idéias em movimento: a geração 1870 na crise do Brasil-Império. São Paulo: Paz & Terra, 2002. 392p. Ver também, da mesma autora, ALONSO, Angela. Repertório segundo Charles Tilly: história de um conceito. Sociologia & Antropologia, v. 2, p. 21-41, 2012.

⁸⁶ Ver MOTTA, Rodrigo Patto Sá . As universidades e o regime militar. Cultura política brasileira e modernização autoritária. 1. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2014. v. 1. 429p; e AARÃO REIS FILHO, D. (Org.) ; Ridenti, M. (Org.) ; MOTTA, R. P. S. (Org.) . A ditadura que mudou o Brasil - 50 anos do golpe de 1964. 1. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2014. v. 1. 267p .

⁸⁷ BACZKO, 1985.

Os estudos de cultura política se inserem nas interseções de história cultural e história política⁸⁸. Por terem o foco comum na compreensão dos impactos gerados pelos encontros entre cultura e política, possuem um intenso diálogo e apontam para chaves comuns de formas de representações do político (imaginário, iconografia, mitologia, etc.). A ênfase proposta de trabalhar a política não no nível da consciência e da ação informada por projetos e interesses claros e racionais, mas no nível do inconsciente, das representações do comportamento e dos valores.

Segundo Eliana Dutra⁸⁹ num esforço de definição do conceito, principalmente na história, Serge Bernstein aponta alguns pressupostos para o entendimento, assim, destacam-se:

[...] no âmbito da atenção especial que a historiografia dá hoje ao fenômeno cultural, as culturas políticas ocupam um lugar particular, enquanto um dos elementos da cultura de uma sociedade dada, precisamente aquele que concerne aos fenômenos políticos. [...] é o caráter sempre plural das culturas políticas em um momento dado da história em uma sociedade dada ou em um país dado. Disso decorre que, no interior de uma mesma nação, existe uma pluralidade de culturas políticas cujos territórios são demarcados por limites que correspondem às normas e aos valores compartilhados [...] (DUTRA, 2002, p.25).

Partindo da mesma ideia e da leitura de Bernstein, tanto Eliana Dutra como Motta⁹⁰ apontam para a multiplicidade de fatores na integração da cultura política e sua relação com o indivíduo e a coletividade. Eles chamam a atenção para vetores sociais de reprodução, no caso de Motta, e canais de integração para Dutra. Assim,

[...] estão colocados na família, que forneceria uma primeira bagagem política; na escola, que se ocuparia de transmitir e socializar referências básicas de uma cultura política; nos grupos de convivência social, por onde circulariam os cidadãos, tais como a igreja e os locais de trabalho; também nos partidos e nas sociedades políticas; na imprensa, no rádio e na televisão; que forneceria aos indivíduos e aos grupos uma chave de leitura do real (DUTRA, 2002, p.26).

⁸⁸ Tal perspectiva é apontada no trabalho de PESAVENTO, op.cit., p.76-77. Ver também FERREIRA, Marieta de Moraes. “A nova ‘velha história’: o retorno da história política”. Estudos Históricos. Rio de Janeiro: FGV/CPDOC, n.º. 10, 1992.

⁸⁹ DUTRA, Eliana de Freitas. História e Culturas Políticas-Definições, usos, genealogias. Varia História, Belo Horizonte, v. 28, p. 13-28, 2003.

⁹⁰ MOTTA, R. P. S.. Desafios e possibilidades na apropriação de cultura política pela historiografia. In: Motta, Rodrigo Patto Sá. (Org.). Culturas Políticas na História: Novos Estudos. Culturas Políticas na História: Novos Estudos. Belo Horizonte: Argumentvm, 2009, v., p. 13-37.

Apesar de não ser um conceito com uma definição simples e que envolve diversas polêmicas, Motta⁹¹ aponta que,

[...]. Este pode ser caracterizado como o conjunto de normas, valores, atitudes, crenças, linguagens e imaginário, partilhados por determinado grupo. Assim como a conceituação geral de cultura, só se faz sentido falar-se em cultura política quando se trata de normas, valores, etc. razoavelmente arraigados, estruturados; quando se estabelecem tradições que são reproduzidas por várias gerações. O conceito não se aplica a fenômenos artificiais e passageiros (MOTTA, 1996, p.86).

A utilização desse conceito como um dos embasamentos teórico-metodológicos dessa pesquisa, não se limitando a algumas noções que o compõem, como imaginário político, é justificado na tentativa de sustentar a hipótese cunhada a partir de alguns trabalhos⁹² que, de maneira geral, apontam para a constituição de tradições na política mineira, que vai além da sua representação imagética, configurando em ações e práticas, em especial nas ações voltadas para a educação, em específico na educação rural, apoiadas num tempo médio de duração⁹³.

⁹¹ MOTTA, Rodrigo. Patto. Sá. O conceito de cultura política. In: X Encontro Regional da ANPUH/MG, 1996, Mariana. LPH: Revista de História. Ouro Preto: Editora da UFOP, 1996. v. 6. p. 83-91.

⁹² No caso mineiro, os trabalhos expressos na obra organizada por GOMES, A. C. (org.). *Minas e os fundamentos do Brasil moderno*. BH: Editora UFMG, 2005, apontam aspectos importantes de um projeto modernizante para Minas Gerais na atuação de João Pinheiro, bem como a utilização desse “evangelho político” deixado pelo pai aos seus sucessores na política mineira e nacional. Para o caso desta pesquisa, importa o afinamento de tais projetos com a atuação de Israel Pinheiro como Secretário de Agricultura de Minas Gerais. Com relação ao ensino agrícola e às políticas mineiras destaca-se as contribuições de FARIA, op.cit., 1992, por tratar especificamente da trajetória do ensino agrícola em Minas Gerais e dos vínculos, nos anos iniciais da República em Minas Gerais, entre modernização e ensino agrícola. A dissertação de FARIA FILHO, op.cit., 1996. O autor tratou da trajetória do Instituto João Pinheiro em Belo Horizonte no início do século XX, instituição educativa voltada a menores órfãos que funcionou na fazenda modelo da Gameleira. Segundo o autor, a atuação dessa Instituição foi uma experiência pioneira no atendimento escolar dado pelo Estado às crianças pobres. Para Faria Filho, a partir de um caso particular, problematiza-se as ideias sobre a implantação da República no Brasil e os incentivos às políticas que enfatizam a necessidade de formar um novo cidadão com base na educação para o trabalho e no trabalho.

⁹³ Cf. Motta (2009, p.22) “cultura política só pode existir na duração como fenômeno estruturado e reproduzido ao longo do tempo. Se formos usar a tipologia de Fernand Braudel, para configurar uma cultura política seria preciso pelo menos a média duração, não obstante alguns casos possam ser classificados como de longa duração (a exemplo de republicanism, liberalism e socialism). Parece inadequado usar cultura política tendo como referencia situações efêmeras, passageiras, pois se perde a força do conceito, que reside exatamente em revelar como certos comportamentos políticos são influenciados por elementos arraigados na cultura de um grupo. O valor explicativo do conceito reside em mostrar como as ações políticas podem ser determinadas por crenças, mitos ou pela força da tradição. Por isso, não há lugar para o efêmero”.

2.1 Aspectos da Educação no Brasil e em Minas Gerais no Estado Novo

Com a implantação do Estado Novo, segundo Dulci Pandolfi⁹⁴, Vargas cercou-se de poderes excepcionais. As liberdades civis foram suspensas, o Parlamento dissolvido, os partidos políticos extintos. O comunismo transformou-se no inimigo público número um do regime, e a repressão policial instalou-se por toda parte. A autora nós alerta também, que além dessa aparência, o Estado Novo tem que ser olhado, por um prisma que o considere polivalente, cercado de paradoxos e de momentos diferenciados. Deve-se, portanto, evitar cair nas tentações maniqueístas e considerar todas as estratégias e repertórios de ações.

É nesse sentido que as investidas são voltadas para as políticas educacionais devem ser entendidas, tanto para a perspectiva nacional, como para as regionais e suas especificidades. De certo, no âmbito educacional, algumas posturas podem ser equacionadas.

Segundo Maria Celina D'Araujo (2000) existe uma tentativa do governo varguista de centralizar e controlar as diretrizes curriculares e as atividades no interior da escola, nos lugares mais remotos do país. O Estado se faria, como nunca, presente nesse ambiente, pois “seria a porta de entrada para a nacionalidade, para a homogeneidade nacional e o controle de tendências exógenas que pudessem advir da multiculturalidade”⁹⁵. Pela educação, desta forma, pretende-se inculcar, um conjunto de valores a transmitir, destacando-se o culto à nacionalidade, à moral, à disciplina e ao trabalho⁹⁶.

A educação e a escola não esgotariam as dimensões de um projeto tão ambicioso. Por isso outros meios, articulados, tais como a literatura, arte, os meios de comunicação, os esportes são mobilizados como elementos capazes de criar um imaginário coletivo.

⁹⁴ PANDOLFI, DULCE. Apresentação. In: REPENSANDO o Estado Novo. Organizadora: Dulce Pandolfi. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getulio Vargas, 1999. p.10.

⁹⁵ D'ARAUJO, Maria Celina. O Estado Novo. Rio de Janeiro: ZAHAR, 2000. p.38.

⁹⁶ Sobre a questão da moralidade pública e cidadania no período varguista, Adriano Duarte, no seu texto Moralidade pública e cidadania: a educação nos anos 30 e 40 aponta para dois projetos pedagógicos, talvez com sentidos antagônicos, naquele período. Um, seria o das classes populares e outro, obviamente, aquele que as elites queriam legitimar pelo regime. Teriam, como ponto de interseção o desejo de constituição de um homem novo, o cidadão do Estado Nacional. Um pouco nessa direção, Peixoto (2003, p.305) aponta que embora o projeto educacional varie segundo a classe e o sexo a que pertencem os indivíduos, todo ele tem um mesmo objetivo: integrar o cidadão brasileiro, independente de classe, sexo e cor no projeto de harmonização da vida social. Por isso, mais importante que a transmissão do conhecimento é a formação de uma moral compatível com os propósitos do regime.

Nesse sentido, segundo Peixoto (2003)⁹⁷, o trabalho torna-se um dos eixos do projeto educacional estadonovista, “aprender fazendo” é uma das diretrizes que sintetizam essa intenção. Destacaria, dessa forma, no âmbito escolar, a criação da Juventude Brasileira e no âmbito da sociedade civil o estímulo a organizações como o Escotismo⁹⁸. Assim, a ideia de uma educação mais prática, adequada às necessidades culturais do país, está presente sempre neste projeto educacional.

Um dos pontos que Peixoto chama a atenção é a questão do ensino técnico. Segundo a autora, o ensino técnico é formulado dentro da concepção tutelar e de segurança nacional. A partir deste objetivo, adquire o sentido de “construção” e as referências a seu respeito vêm acompanhadas de um discurso que enfatiza o caráter de oportunidade que se oferece ao indivíduo. A ênfase no aspecto formativo⁹⁹ se deve à necessidade de fazer da escola, não apenas um instrumento de construção da nova ordem, mas um elemento de combate à subversão¹⁰⁰.

No caso das articulações entre Estado Novo e sistema educacional, em Minas Gerais, o governo mineiro daria continuidade à política escolar estabelecida no governo de Olegário Maciel, que segundo Peixoto (2003, p.319) antecipa muito às propostas de educação do Estado Novo e que, além disso, a escolha de Benedito Valadares, após um período de idas e vindas, que se arrasta por mais de três meses, sugere, para Bomeny¹⁰¹

⁹⁷ PEIXOTO, Ana Maria Casasanta. Educação e Estado Novo em Minas Gerais. Bragança Paulista-SP: Edusf. 2003.

⁹⁸ Para aprofundar o entendimento sobre a criação do escotismo no Brasil e suas relações com alguns projetos nacionalistas no país, na metade do século XX, visto que esse movimento não se aproxima apenas com a política do Estado Novo, mas também tem proximidades com as ligas nacionalistas, Ação Integralista Brasileira e por certos momentos com o meio militar (Forças armadas – exército e marinha – além das Forças Policiais Militares), ver NASCIMENTO, A. O. . Movimento Escoteiro e cultura política nacionalista no Brasil na primeira metade do século XX. In: MOTTA, Rodrigo Patto Sá. (Org.). Culturas Políticas na História: novos estudos. Culturas Políticas na História: novos estudos. Belo Horizonte: Argumentum, 2009, v. 01, p. 39-58.

⁹⁹ Para Oliveira (2006, p.2764), sobre a capacidade de educar, o discurso oficial cunhado no período do Estado Novo, tomava para o Estado, ainda, papel de orientador, visto tal processo fazer parte da integração nacional e porque na complexidade dos tempos modernos a família necessitaria desta parceria, por não ter mais condições de educar sozinha seus filhos.

¹⁰⁰ Sobre esses aspectos duas questões devem ser ressaltadas. A primeira diz respeito à “operação limpeza” empreendida pelo Estado e setores anticomunistas que se intensificou após o levante comunista de 1935. Como aponta Motta (2002, p.209), as demissões de servidores públicos atingiram o magistério por considerarem “perigosos os professores propagadores das ideias revolucionárias. [...] e o contato dos “mestres comunistas” com jovens estudantes, que poderiam ser levados a abraçarem as “doutrinas exóticas”. O segundo ponto, de acordo com Almeida (1998, p.15) é a proibição de alguns textos de literatura infantil e a atenção voltada para o livro didático, tomado como “arma branca” pela cruzada anti-comunista.

¹⁰¹ BOMENY, Helena . A estratégia da conciliação: Minas Gerais e a abertura política dos anos trinta. In: Angela Gomes. (Org.). Regionalismo e centralização política. Partidos e Constituinte nos Anos 30. Regionalismo e centralização política. Partidos e Constituinte nos Anos 30. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

“sua escolha não só neutralizou as facções envolvidas na disputa como garantiu a Vargas uma margem de controle extremamente eficaz sobre o estado, porquanto poderia contar com um delegado fiel na chefia do executivo mineiro”.

Assim sem provocar muitas mudanças na política educacional de Minas e tendo Valadares como ponte de diálogo com o governo de Vargas, gradativamente, o governo mineiro empenhasse em objetivar na escola o papel de instituição destinada a transmitir hábitos e a inculcar valores, ajudando a criar, no imaginário coletivo, a visão de uma pátria una e coesa, que tem no indivíduo saudável e produtivo seu bem mais precioso.

Sem negar as diretrizes nacionais e afinados com objetivos comuns em Minas também destacam-se as atividades de socialização e a introdução no currículo de disciplinas como o Canto Orfeônico, os Trabalhos Manuais, a Educação Física e a Educação Sanitária. Segundo Casasanta:

A centralização dos processos decisórios nos órgãos de administração, a presença cada vez mais constante do estado na escola, a consolidação do ensino como um problema de ordem técnica, afeto, portanto, a especialistas, os métodos ativos e a submissão da escola aos interesses políticos da classe no poder, tudo isso permite ao sistema escolar estadual se adaptar, sem maiores dificuldades, à nova ordem. Em outras palavras, o processo de racionalização, nos termos em que é concebido, possibilita ao Estado um tal controle sobre a educação que o novo regime não encontra obstáculos no sistema escolar (PEIXOTO, 2003, p. 330).

Pós 1935 crescem as preocupações do Estado com o potencial da escola no campo da inculcação ideológica. Com a pretensão de deter o perigo vermelho, as ideias comunistas na sociedade mineira, são adotadas medidas para promover “o saneamento cívico dos meios escolares” (PEIXOTO, 2003 p.326).¹⁰²

Ainda, nas questões educacionais, outro foco de ação é projetado para evitar que as crianças mineiras estejam desprotegidas às “influências perniciosas”. Assim, influenciado pela atuação do governo federal, que vê nas escolas “desnacionalizantes” perigo latente que os núcleos estrangeiros organizados representam para a constituição

¹⁰² Nestes termos, o dec. nº 1.007, de 22-10-1937, institui “comissão para formular sugestões no sentido de mais eficiência no ensino cívico nas escolas de Minas Gerais”. Já o dec. nº 1.008, da mesma data, nomeia “comissão para orientar a propaganda anticomunista, por meio de jornais, revistas e radiodifusão e fazer censura a todas as obras de caráter didático, técnico, político-social ou simplesmente literário, que tenham por finalidade direta ou indireta, propagar ideias comunistas”. (PEIXOTO, 2003)

da nacionalidade, o governo mineiro, por meio do dec. nº 168/38, estabelece “que a direção técnica de qualquer estabelecimento de ensino primário e a regência das respectivas classes serão exercidas exclusivamente por brasileiros” (art. 1º, dec. Nº 168/38)¹⁰³.

A escola em Minas Gerais no período do Estado Novo se acharia vinculada ao ideário do regime autoritário, seria um vetor importante do projeto de reconstrução da nacionalidade, atuaria reforçando aspectos estratégicos, tais como, o culto aos heróis, aos símbolos da pátria, a valorização da raça e do trabalho. Fazendo, portanto, do espaço escolar ambiente destinado especialmente à veiculação de valores.

Contudo, essas nuances revelam um pouco das relações entre aspectos políticos e educação, destacando as intenções e projetos para escolas urbanas, sob tutela do recém criado, em 1931, Ministério da Educação e Saúde. E o meio rural, e a educação rural, em especial o ensino agrícola, quais seriam seus contornos, nesse momento autoritário e complexo do cenário nacional e de Minas Gerais?

Tomando as considerações de Mendonça (2007) para o campo de investigação sobre a educação rural no Brasil, existe a necessidade de uma maior problematização das relações entre Estado e Educação Rural; de ampliar o foco entre educação rural para além do desenvolvimento do capitalismo; de apreender a educação e as políticas públicas ultrapassando-se as sobredeterminações lineares do econômico e do entendimento de que o ensino rural é

“decorrência exclusiva da maior ou menor necessidade de ‘qualificação’ da força de trabalho em contextos específicos ou ainda enquanto produtos de uma intervenção estatal destinada única e exclusivamente, a debelar focos - reais ou potenciais - de conflitos sociais no campo” (MENDONÇA, 2007, p.43).

Para a autora, esses limites tendem a ignorar a constituição de instituição de ensino agrícola como construção histórica permeada de circularidades, incoerências e produtos de embates e disputas.

A própria dinâmica do Estado e sua relação com a educação merece atenção especial, devido à inerente conflitualidade na configuração de suas políticas, apontada

¹⁰³ Ainda pelas determinações do artigo. 50 deste decreto, o ensino de idiomas estrangeiros nas escolas primárias passa a ser ministrado “fora do horário escolar, sem caráter de obrigatoriedade e com a autorização expressa do Secretário da Educação, e sem prejuízo do eventual emprego do método direto, será ministrado em vernáculo”.

por Mendonça como “espaço de permanentes tensões entre grupos organizados a partir da sociedade civil e inseridos - ou em vias de inserção – junto a agências da sociedade política, de modo a intervir na definição/redefinição das políticas públicas e em geral” (Id.; 2007, p.45); tal relação se estabelece numa premissa expressa entre “Saber e Poder”.

Mendonça (1998 e 2007) analisa o período da criação do Ministério da Educação e Saúde até a Lei de Diretrizes e Bases de 1961, não como marco referencial e fundador das políticas para a educação rural, mas compreende, nesse recorte, um momento complexo de interesses políticos, apontando a constituição de projetos específicos imbricados na superposição de poderes. A autora demonstra as disputas intraministeriais, visto que as distintas modalidades de ensino agrícola estiveram subordinadas simultaneamente e concomitantemente ao Ministério da Agricultura e o da Educação. As tensões foram recorrentes devido a superposições de competências e atribuições e práticas, apontando para políticas setoriais bastante intrincadas.

Ainda, a autora recorre às estruturas anteriores que formam a base desse cenário. Na década de 20 e meados de 30, a disputa “escola desanalfabetizadora” versus “escola integral” atravessaria o campo educacional brasileiro; os novos conflitos seriam portadores de uma evidente dimensão política intraestatal. O lema “educar para a vida”, elaborado pela corrente escolanovista, apresentava a perspectiva de adaptar a escola ao meio no qual seu público insere e focando o sentido de escola do trabalho como “escola única”. Divergia com a escola meramente alfabetizadora. Nessa disputa, que rompe com o campo educacional brasileiro, a autora identifica o perfil constituinte de seus representantes.

Para pensarmos do caso de Minas Gerais, tomamos novamente as considerações de Ana Maria Casasanta, apesar da autora não definir seu estudo para essa vertente de ensino, as considerações que são feitas na sua obra, dialogam na mesma direção de outros trabalhos ¹⁰⁴. Dessa forma, a educação voltada para o meio rural se configura, principalmente em dois paralelos, um que se articula com os pressupostos adotados pela educação de modo geral, que a pensa como instrumento de formação de um novo homem, patriótico, nacionalista, que reconhece os princípios da democracia social, etc. Além disso, como aponta Casasanta:

¹⁰⁴ PRADO (1995, p. 5-27); PAIVA (1983); CAMARGO (1981, pp. 121-224); ALMEIDA (2004, p. 278 – 295); LIMA (2007, p. 1-25).

[...] as preocupações com os efeitos da intensa evasão humana do campo para a cidade levam o governo a concentrar suas atenções, no que diz respeito ao ensino primário, na criação de escolas rurais, que vão dar ao período uma conotação eminentemente ruralista, segundo a qual a educação é utilizada simultaneamente como elemento de fixação do homem no campo e de dissimulação das verdadeiras causas do fenômeno do êxodo rural. No primeiro caso, pela oferta de uma educação adequada, estaríamos cooperando para a fixação do homem em seu meio. No segundo caso, a falta de escolas é apontada pelo governo como o elemento essencial a impedir a adaptação do caboclo brasileiro ao meio rural, pois de sua ausência decorreria a carência de instrumentos para a obtenção de recursos para aí sobreviver (PEIXOTO, P.314-315).

2.2 Benedito Valadares e Israel Pinheiro: práticas de um plano discursivo

O govêrno mineiro exerce, nesta hora nacional de revisão de valores e fixação de diretrizes, uma elevada missão civilizadora, que em consonância com os postulados do Estado Novo, se manifesta pela compreensão mais exata das modernas tendências da arte de governar, e pela preocupação permanente de ajustar os atos de govêrno às circunstâncias do meio, da vida, da vocação do povo mineiro¹⁰⁵.

A criação da Fazenda-Escola de Florestal está inserida num conjunto de ações, empreendidas pelo governo de Benedito Valadares e de seu Secretário de Agricultura, Israel Pinheiro que buscavam equilibrar as demandas pela produção e por uma racionalização e modernização do setor agropecuário. Ademais das outras medidas, a instituição criada em Florestal parecia guardar, a partir de seu projeto de criação e dos discursos, a intencionalidade de ser uma referência, um centro aglutinador que sintetizava as outras ações, daria apoio às propostas desenvolvidas, imprimindo uma abordagem e um método diferente do que já teria sido realizado em Minas. Seria realmente uma ação inédita? Ou ela comporta nas suas estruturas um aprendizado do já realizado, apregoando assim, uma ação que diálogos com as mudanças e circunstâncias do seu próprio tempo com pitadas de experiências acumuladas?

Cabe, portanto problematizar aspectos do Governo de Valadares e interrogar quais foram as ações e intenções empreendidas por ele e Israel, voltadas para a

¹⁰⁵ REVISTA DA PRODUÇÃO, A ação do governo mineiro da economia do Estado. 1939, p.64.

produção agropecuária e o ensino agrícola através da secretaria de agricultura de Minas Gerais, e de que forma a criação da Fazenda-Escola de Florestal é representada nessa miscelânea.

Apreendem-se nos órgãos de comunicação do Estado e da Secretaria da Agricultura, que aquele momento impunha uma transformação da economia mineira, discurso recorrente, aspectos legitimadores das tentativas de mudança ou de reformas.

Nas páginas da Revista da Produção essa transformação passava por uma “orientação firme e serena, afim de que se processasse sem abalos prejudiciais aos interesses presentes e futuros da comunidade mineira”¹⁰⁶. O momento de ditadura do Estado Novo, não era muito propício falar em mudanças radicais, mas mudanças deveriam ser feitas de forma esclarecida “para que Minas Gerais se orientasse pelo dominante espírito moderno e assumisse uma posição vanguardeira” (REVISTA DA PRODUÇÃO 1939, p.17), e claro, caminhasse junto com as diretrizes nacionais.

Uma das características que parecem ter diferenciado o Governo de Valadares e suas ações voltas para as questões agrícolas era o discurso que orientaria seu plano de recuperação econômica. As ações deveriam buscar atender as injunções do momento vivido, com resultados mais rápidos e imediatos. Outra questão específica parece justificar ações diferenciadas, de acordo com a Revista da Produção devido as circunstâncias de crise nacional os três principais setores que eram estruturais na economia mineira passavam por um cenário desafiador,

[...] o País enfrentava uma série de crises nos setores do café, pecuária e cereais, [...]. As circunstancias complicavam, pois, a solução adequada do problema que se oferecia à inteligência e à capacidade do Governo Mineiro. [...] Benedito Valadares deliberou logicamente, sem descurar desses três setores, fixar o seu pensamento em outros, para colher resultados mais prontos. O café estava sob a alçada da ação do Governo Federal. A pecuária e os cereais sofriam as consequências de uma situação mundial, que se apresentava em regime de superprodução, e, portanto, a preços baixos, sem perspectivas de colocação nos grandes mercados consumidores. Era aconselhável buscar outros fatores de imediata recuperação. O chefe do Governo Mineiro voltou para estes as suas vistas, e estabeleceu um plano de campanhas econômicas, visando ao fomento da produção de artigos em evidente valorização, fáceis de produzir, com um curto ciclo vegetativo (REVISTA DA PRODUÇÃO, 1941, p.17).

¹⁰⁶ REVISTA DA PRODUÇÃO, 1941, p. 17

Surgiram assim, as Campanhas do Fomento do Algodão¹⁰⁷, do Fumo¹⁰⁸ e da Mamona¹⁰⁹, três produtos que, segundo o projeto mineiro, poderiam trazer resultados estimulantes para a recuperação econômica do Estado. Delineou-se também a campanha do trigo, embasada em outros critérios - com intuito de diminuir a dependência do mercado externo -, reconhecendo que esta exigiria um período mais longo.

Fazia-se necessário, acompanhando as mudanças de intervenção econômica no tipo da produção, uma transformação do ambiente rural, obviamente as ações deveriam estar adequadas as peculiaridades mineiras, sejam no sentido social, aos condicionamentos ambientais, ao meio físico, entre outros. Essa era uma preocupação e demandava atenção da administração pública:

Urgente proceder-se á transformação do ambiente rural. Essa transformação corresponderia a uma imposição inelutável do nosso tempo e seria o instrumento capaz de promover o verdadeiro progresso, econômico. Mas era indispensável alcançar a própria estrutura, reformando os métodos, criando novos moldes de ação, traçando novos rumos às atividades rurais, abolindo processos obsoletos, aproveitando a capacidade de trabalho, sugerindo e incentivando as iniciativas. Toda essa obra transformadora não poderia realizar-se sem um plano orgânico de ação governamental. E esse plano foi estabelecido, iniciado e acha-se em gradual desenvolvimento. (REVISTA DA PRODUÇÃO, 1940, p.18).

Sendo coerente com essa ação conjunta, articulada Valadares e Israel traçaram um perfil desejoso com um ensino especializado. Ação que seria realizada por meio de “fábricas-escola e de fazendas-escola; campos de cooperação; distribuição de sementes,

¹⁰⁷ A Campanha do Algodão, baseava-se no fato de Minas Gerais possui uma demanda crescente do seu próprio conjunto de indústrias têxteis e pelo Estado, apesar de manter um potencial de produção em regiões propícias para o cultivo, não produzia o suficiente. Ver MARTINS, Marcos Lobato. A presença da fábrica no “Grande empório do norte”: surto industrial em Diamantina entre 1870 e 1930. In: IX Seminário sobre a economia mineira, 2000, Diamantina. Anais do IX Seminário sobre a Economia Mineira [Proceedings of the 9th Seminar on the Economy of Minas Gerais], Belo Horizonte: UFMG/CEDEPLAR, 2000. OLIVEIRA, Gladson Macedo de. A Fábrica Maria Amália e sua inserção na cidade de Curvelo: Os caminhos do desenvolvimento de uma indústria têxtil no interior de Minas Gerais (1941-1992). Dissertação de Mestrado. PUC-MG, Belo Horizonte, 2007.

¹⁰⁸ A campanha do Fumo visava um foco diferente da algodoeira. Era, antes da expansão o seu aperfeiçoamento e incentivo. Ver BARBOSA, Daniel Henrique Diniz . Desenvolvimento econômico e pensamento desenvolvimentista: o caso de Minas Gerais (1933-1968). In: IV Encontro de Pós-Graduandos da FFLCH/USP, 2009, São Paulo. Anais do IV Encontro de Pós-Graduandos da FFLCH/USP. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2009. v. 1.

¹⁰⁹ A campanha da Mamona buscava atingir algumas zonas do estado através da aplicação industrial do óleo extraído da baga da mamoneira. Era necessário um estudo e incentivo para a adaptação da espécie a região de cultivo. Governo do Estado de Minas Gerais. Plano de Recuperação Econômica e Fomento da Produção. 2 vol. Belo Horizonte: Imprensa Oficial do Estado de Minas Gerais, 1947.

máquinas, adubos, inseticidas e fungicidas, difusão de conhecimentos pela imprensa, rádio, das exposições e das preleções dos técnicos aos produtores [...]” (REVISTA DA PRODUÇÃO, 1941, p.18).

Nesse sentido buscava-se alternativas para às escolas técnicas, visto que estas tinham, até aquele momento, uma função não muito imediata, mas conduzida ao longo do tempo. As turmas de diplomados destinavam-se a instruir preponderantemente, mas não imediatamente. “Sua formação demanda anos. São escolas que não se acham ao alcance de muitos. Para muitos outros já passou a oportunidade dos estudos sistemáticos em escolas técnicas” (Ibid. p, 18). Daí resultou a iniciativa do Governo de Minas de fundar a Fazenda-Escola de Florestal, conjuntamente com outras instituições estratégicas. Chamamos a atenção para um conjunto de ações tais como a criação da Fábrica-Escola de Belo Horizonte; Fabrica-Escola Benjamin Guimarães, mas principalmente para a criação da Feira Permanente de Amostras de Minas Gerais - 1935, para Fábrica-Escola Candido Tostes e para a que serviria como referencia e modelo, síntese das diversas ações a Fazenda-Escola de Florestal.

2.2.1 Fábrica-Escola de Belo Horizonte

Outra peça considerada de fundamental importância para a articulação produtiva e política de Minas, no sentido da formação das equipes de pessoal especializado, teria sido a Fábrica-Escola a funcionar no Matadouro-Modelo de Belo Horizonte.



Figura 1. Matadouro Modelo no ano de 1960.

Fonte: Acervo digital do Arquivo Público da Cidade de Belo Horizonte- MG.

Segundo enunciado na Revista da Produção o governo mineiro teria construído o Matadouro Modelo com uma finalidade duplicada. Primeiramente, buscava dotar Belo Horizonte de um matadouro aparelhado com as instalações consideradas as mais modernas e que faria coro e legitimaria o grau de evolução que Belo Horizonte se encontraria; segundo, visava orientar a industrialização dos produtos de origem animal, pela formação de trabalhadores especializando-os. Para essa mesma revista o objetivo central da construção de uma instituição dotada dessas características, além de compor dialogicamente um conjunto de ações efetuadas pelo Governo de Benedito Valadares, e Israel Pinheiro a frente da Secretária de Agricultura, se expressava nos seguintes trechos,

Se é certo que do boi não se aproveita o mugido, não menos certo é que ainda não se realizou a industrialização racional e integral do rebanho bovino de Minas, o maior do Brasil. Evidentemente não se pode chegar a essa industrialização de um salto. Far-se-á etapa a etapa, gradualmente, por um capaz equipamento humano e material. E um dos primeiros passos é o da formação de pessoal. Esse é o objetivo da Fábrica-Escola de Belo Horizonte, a funcionar no Matadouro-Modelo da capital do estado (REVISTA DA PRODUÇÃO, 1941, p.15).

Contudo, apesar da procura, não foi encontrado registros desta escola que deveria funcionar no Matadouro Modelo de Belo Horizonte. As próprias informações do Matadouro são resumidas e poucas, não podemos portanto, afirmar que a instituição funcionou e cumpriu com o plano traçado para seu desempenho.

2.2.2 Fábrica-Escola Benjamin Guimarães

Sob a dependência do Serviço de Indústria da Secretaria da Agricultura, o governo do Estado manteve na cidade de Pará de Minas funcionando, a Fábrica-Escola Benjamim Guimarães. Foi criada a partir de um acordo de junção entre a diretoria do recém-inaugurado em 1934 pelo industrial Benjamim Ferreira Guimarães, Instituto de Artes e Ofícios em Pará de Minas ¹¹⁰, e o governador, Benedito Valadares. Criada pelo

¹¹⁰ Instituto destinado a abrigar crianças pobres e abandonadas.

Decreto-Lei Nº 174, de 25 de janeiro de 1938. Foi inaugurada oficialmente em 11 de maio de 1940 ¹¹¹ sendo destinada ao recolhimento e à instrução profissional de menores órfãos e desamparados, sob o regime de internato, visando à formação de técnicos laticinistas, teve como fito o desenvolvimento econômico e técnico, tendo como mote de ação a atenção para formação do sujeito.

Dentro desse programa de ensino especializado, a Fábrica-Escola Benjamim Guimarães, cujas instalações permitiam o alojamento de 60 menores a partir dos 7 anos de idade, ministrava ensinamentos a partir da prática. No ano de 1941, segundo a Revista da Produção, contava com cerca de 20 alunos que teriam garantido “não só a sua subsistência até que atinjam a maioridade ou possam aplicar com êxito na vida prática os conhecimentos técnicos adquiridos, como ainda uma pequena remuneração [...] para aquisição de vestuário” (REVISTA DA PRODUÇÃO, 1941, p.19). Com um discurso de ensino exclusivamente prático, o foco era definido para a formação de laticinistas, dentro do período de um a dois anos de aprendizagem na fábrica.

Para a produção dos derivados do leite, a instituição possuía instalações e aparelhagem ¹¹² que possibilitavam a industrialização diária de “2900 litros de leite, dos quais 900 destinados à fabricação de queijos de vários tipos e excedente para a produção de manteiga” ¹¹³.

Pela Revista da Produção pode-se perceber que a Fábrica-Escola Benjamin Guimarães estava interligada com o comércio mais local e da capital, além de manter estreita parceria com a produção advinda da Fazenda Escola de Florestal. Configurando assim uma atuação em rede,

Eleva-se a 5.200 litros o abastecimento diário de matéria prima à Fábrica, procedente da Fazenda-Escola de Florestal e de outras fazendas e granjas circunvizinhas [...]. Daquele total 2.300 litros, após a pasteurização, são remetidos aos Entrepostos de Belo Horizonte, constituindo uma contribuição apreciável ao abastecimento de leite da Capital (REVISTA DA PRODUÇÃO, 1941, p.20).

¹¹¹ A Fábrica Escola Benjamim Ferreira Guimarães foi inaugurada pelo Presidente Getúlio Vargas, pelo Governador de Minas Gerais, Benedito Valadares e pelo Cel. Benjamim Ferreira Guimarães, empresário e industrial natural daquela cidade.

¹¹² Possuía ainda a Fábrica-Escola Benjamim Guimarães um laboratório especializado para a indústria dos derivados do leite, destinando-se às análises de matéria gorda dos índices de acidez e a outros exames análogos da matéria prima e dos produtos industrializados (Ibid., p.19).

¹¹³ VAZ, Alisson Mascarenhas. Israel: uma vida para a história. Rio de Janeiro: Companhia Vale do Rio Doce, 1996, p. 113.

Desta forma, os produtos industrializados ¹¹⁴ com a marca da Fábrica-Escola eram remetidos aos entrepostos de Belo Horizonte e a alguns outros estabelecimentos do Estado de onde eram postos ao consumo comercial.

Logo após a saída de Benedito Valadares do governo a instituição foi fechada, em 1946, sendo o imóvel logo depois doado à recém fundada Cooperativa dos Produtores de Leite de Pará de Minas¹¹⁵.

2.2.3 A criação da Feira Permanente de Amostras de Minas Gerais - 1935

A Feira Permanente de Amostras foi inaugurada no dia 1º de setembro de 1936¹¹⁶, tinha como principal argumento de criação a justificativa que entendia na propaganda econômica um importante instrumento para impulsionar e incentivar o desenvolvimento. O jornal Minas Gerais noticiou aspectos que retratam os acontecimentos daquele momento:

É que se trata de um acontecimento abrangentemente mineiro. Não é uma feira da capital, não é um mostruário de produção regional o que se vai ver. [...] É Minas inteira que comparece ao certamen, com as suas riquezas peculiares, de acordo com a natureza de suas zonas [...]. E a Feira si, pela sua finalidade econômica, já era um centro de interesse de valor indissimulável, mais ainda o seu valor avulta, pelo numeroso acervo de atrações que ela reúne, para prender dentro de seus muros os visitantes, em permanente encantamento.[...] (JORNAL MINAS GERAIS, 1936, p.7).

De acordo com a Revista da Produção o sentido da criação e instalação, pelo governador Benedito Valadares, da Feira Permanente de Amostras, em Belo Horizonte, estava definido pela necessidade de integração e apresentação de Minas, para os mineiros e para o resto do Brasil e do mundo "[...] era difícil, ter uma impressão de conjunto da realidade mineira em suas evidências [...]. Para que todos pudessem ter uma

¹¹⁴ A produção de queijo (do tipo prato, parmezão, mineiro, e provolone) expressava-se entre 80 a 100 quilos diários de manteigas, 38 a 40 quilos de queijo mineiro e 6 unidades de parmezão. (REVISTA DA PRODUÇÃO, 1941, p.)

¹¹⁵ JÚNIOR, Dr. Mendes. Cel. Benjamim Ferreira Guimarães; In: MIRANDA, José Augusto Corrêa de; De Patafufu a Pará de Minas. Contribuição Histórica 1859-1959; Imprensa Oficial; Belo Horizonte; 1961; p. 82 - 83.

¹¹⁶ O prédio da Feira de Amostras foi demolido em 1964, para a construção do Terminal Rodoviário de Belo Horizonte.

impressão realista e global do que é e do que vale em Minas Gerais” (PRODUÇÃO, 1941, p.28). A Feira era, portanto, uma das portas de entrada, cartão de visitas da capital de Minas, expressão de propaganda da produção mineira, “Não há forasteiro, de Minas, do Brasil ou do estrangeiro, que, chegando a Belo Horizonte, deixe de visitar a Feira Permanente de Amostras” (Ibid., p.29).

Na sua pesquisa de mestrado, Felipe Carneiro Munaier ¹¹⁷ busca apontar entre outras questões os significados dessa instituição no cenário econômico, político e cultural mineiro a partir de rastros de uma memória coletiva. Segundo ele, o projeto da Exposição Permanente de Belo Horizonte foi inspirado principalmente nas exposições universais francesas. Coube a João Pinheiro da Silva, Presidente do Estado de Minas Gerais, o incentivo inicial para colocá-lo em prática, ao publicar o decreto número 48, de 28 de abril de 1890 (BELO HORIZONTE, 1902, p. 77-78).

O projeto não teria ido para frente, por diversos fatores - econômico essencialmente - o importante é que ele seria retomado, correspondendo a uma certa permanência de interesses políticos para construir um lugar propício para abrigar as amostras de produtos mineiros. No ano de 1934, o governo do Estado, através de Benedito Valadares e Israel Pinheiro, decidiu dar concretude ao discurso e começar a construção do edifício da Feira Permanente de Amostras. Teria sido na figura, de Israel¹¹⁸ seguindo os princípios de seu pai, João Pinheiro, o grande articulador com os grupos econômicos comerciais e produtores rurais, o responsável pela fundação da Feira Permanente. “Coube a Israel, ainda, realizar o sonho paterno de instalar em Belo Horizonte uma Feira Permanente de Amostras, onde se tivesse uma ideia panorâmica de tudo que Minas produzia” (CHAGAS, 1993, p.210). Do projeto inicial dos fins do século XIX e início do XX, calcado nos substratos da memória, retomou-se a ideia, porém, reestruturada.

Segundo Munaier para estruturação desse empreendimento fazia-se necessário uma articulação entre diversas associações civis com a administração pública. Desde a

¹¹⁷ MUNAIER, Felipe Carneiro. As transformações na cidade de Belo Horizonte e a perda dos lugares: a Feira Permanente de Amostras (1936 - 1964). Dissertação de Mestrado: Belo Horizonte, UFMG, 2014. Ver também MUNAIER, Felipe Carneiro. A participação do Estado na modernização econômica de Minas Gerais: a Exposição Permanente de 1901 e a Feira Permanente de Amostras de 1935. In: Temporalidades, Belo Horizonte Vol. 3 n.1, Jan./ Jul. 2011, p.309-331.

¹¹⁸ Israel Pinheiro seria mais do que um continuador dos projetos de João Pinheiro, “era um continuador e um renovador das ideias de seu pai” (GOMES, 2005, p.40).

Sociedade Mineira de Agricultura - SMA até Associação Comercial o projeto era fundido, trazendo alguns impactos. Um desses esforços é apontado no trecho abaixo:

A Feira Permanente de Amostras de Belo Horizonte representa, sem dúvida, uma realização magnífica e de incalculável alcance na vida econômica do Estado. [...] Instalada num edifício de proporções majestosas [...] é bem um índice expressivo do espírito empreendedor e da visão esclarecida do Sr. Israel Pinheiro [...]. Cumpre aos industriais e produtores mineiros [...] enviar mostruários que possam refletir, com eloquência e precisão, as extraordinárias possibilidades de Minas em setores vários da atividade humana (JORNAL MINAS GERAIS, 1937, p.15).

Essa colaboração e parceria entre o Estado, exposto na figura de Israel, e as classes produtoras seria fundamental para cumprir o objetivo do empreendimento de transformar a Feira de Amostras em um espelho do que Minas conquistou e as potencialidades de crescimento, almejando impactar o cenário econômico nacional.



Figura 2. Feira Permanente de Amostras, década de 1960. **Fonte:** <http://www.tce.mg.gov.br>. Acesso: 02/03/2014.

Como aponta o editorial da Revista da Produção (1941) a Feira Permanente de Amostra cumpria “refletir toda a vida do Estado em suas realidades tangíveis. Franqueada a todos, é também um símbolo do espírito mineiro, franco, simples, acolhedor, realista”. Deste modo, segundo Munaier (2014, p.43) “o lugar tornou-se um centro de representação e informação sobre a diversidade da produção mineira”,

A Feira de Amostras é o mais opulento e expressivo mostruário da indústria e da lavoura mineira que até hoje se tem conseguido reunir. [...] Como instrumento de intercâmbio econômico, a Feira Permanente de Amostras está, pois, destinada a prestar aos produtores mineiros os maiores benefícios, pois é óbvio que quaisquer transações mais facilmente se realizam à vista do produto. [...] A Secretaria da Agricultura, tornando a Feira não somente uma vitrine de exposição

dos produtos de seus departamentos, mas reunindo ali várias demonstrações interessantíssimas, como as referentes à indústria de laticínios e a indústria e cultura do fumo, além de outras, dá ainda ao certame um caráter instrutivo, de especial interesse para os produtores (JORNAL MINAS GERAIS, 1936, p.14).

2.2.3.1. Entre o discurso e prática: os usos da Feira Permanente

Segundo propaganda da Revista da Produção mais de duas mil pessoas visitariam diariamente a Feira Permanente de Amostras. O público nesse sentido é retratado de forma bem heterogênea, era o visitante, curioso “de conhecer o melhor de Minas Gerais”, que a procurava, era o “estudioso, desde as crianças que, com as suas professoras, dos mostruários, cenas, gráficos e aparelhagem fazem outros tantos centros de interesse, até os adultos que ali vão colher notas e impressões”¹¹⁹. Haveria no local¹²⁰ uma biblioteca especializada da Secretaria da Agricultura para atender o público, haveria também uma sala ambiente do serviço técnico do café, ministrando esclarecimentos sobre o principal produto, ainda, da economia nacional. Agências das estradas de ferro, dos correios e telégrafos, coletorias, uma “secção avícola, uma secção de laticínios, um orquidário, um aquário¹²¹, ofereceriam ao visitante comodidades reunidas num mesmo local”¹²². O sentido de vitrine, e o aspecto informativo, com forte significação de formação, de ação pedagógica, está posta em todos os setores, alguns de forma mais diretiva, como pode ser depreendido do balanço feito pela Revista da Produção:

[...] isto se compreende porque, numa hora, poderá ter uma ideia precisa, nítida, palpável, da realidade mineira. Os gráficos sintetizam a evolução e o tônus da economia montanhosa. Os mostruários oferecem-lhe oportunidade de conhecer tanto as matérias primas de que dispomos como as reservas mineiras, tanto, os artigos manufaturados como os produtos em ser. Na sala dos municípios terá um flagrante de cada comuna mineira. A secção mineira do Touring Clube do Brasil prestar-lhe-á qualquer assistência de que necessitar.

¹¹⁹ REVISTA DA PRODUÇÃO 1941, p.29.

¹²⁰ Segundo Munaier, foram montadas “pequenas usinas para a demonstração do fabrico de manteiga, queijo e caseína, bem como um laboratório de análises de produtos de leite” (JORNAL MINAS GERAIS, 1936, p.88). A Secretaria de Agricultura também realizava demonstrações técnicas sobre “às culturas de algodão, fumo e café” (JORNAL MINAS GERAIS, 1936, p.10). Essas demonstrações orientavam os produtores na condução de suas culturas com maior qualidade e segurança técnica.

¹²¹ O aquário e o orquidário serviriam respectivamente, como mostruário dos peixes de valor econômico existentes nos rios e lagoas do Estado e para expor as riquezas da flora mineira (JORNAL MINAS GERAIS, 1937, p.62).

¹²² Ibidem.

Os serviços de informação e divulgação do estado fornecer-lhe-ão quaisquer elementos informativos de que precisar (REVISTA DA PRODUÇÃO, 1941, p.29).

De forma abrangente, o Jornal Minas Gerais retrata como seria a alocação pelos expositores dentro do prédio da Feira de Amostras:

Logo à entrada destaca-se a sala destinada à biblioteca da sessão de estatística da Secretaria da Agricultura [...]. No centro do edifício, no andar térreo, o visitante toma logo conhecimento da capacidade de exportação geral do Estado, pois para tanto existe ali um gráfico imenso [...]. Nos lados desse grande salão, ficam as amostras da seção de cereais e de mineralogia, diante dos quais pode-se admirar a riqueza mineral e a abundância da produção do Estado. A seção do fumo, cuja cultura intensiva e especializada acaba de ser iniciada sob os auspícios da Secretaria da Agricultura, chama especialmente a atenção do visitante [...]. Nos mostruários dessa seção vêem-se exemplares dos vários campos existentes no Estado, selecionados em tipos de rara beleza. [...] Vemos aí [na seção de comércio e indústria] artigos de toda espécie: sapataria, selaria, bebidas, farmácia, laticínios, fotografia, instrumentos científicos, móveis de madeira e de aço, tecidos, alfaiataria, ferragens, materiais de construção, madeiras, cerâmica, siderurgia, metalurgia, ourivesaria, em fim, tudo que constitui e dá vulto ao imenso mercado mineiro. [...] Na seção de laticínios o visitante assiste ao fabrico de manteiga, no serviço de demonstração que ali existe para o fim mesmo de ensinar ao interessado os processos mais modernos da indústria de laticínios, desde a ordenha do leite, pois há ali também um estabulo montado dentro do edifício, ocupando um stand. Outra seção, igualmente interessante, é a do algodão. Nesse mostruário encontra o visitante a evolução completa do algodão, desde o seu plantio até à seleção do tipo mais rico. A seção do café mereceu também uma instalação condigna. Denomina-se essa seção 'Sala Ambiente do Serviço Técnico do Café' e foi criada ali pelo Ministério da Agricultura, que a mantém, para o fim de estabelecer ligação entre o fazendeiro e o serviço técnico. Subdivide-se em seções: comercial, agrônômica e industrial. A primeira trata de racionalização, de cultura, poda, desbrota, etc. A segunda orienta o fazendeiro sob o ponto de vista comercial, isto é, na classificação e preparo do café, e a terceira cuida da parte da usina, despolpamento, beneficiamento e industrialização do café (JORNAL MINAS GERAIS, 1936, p.12).

Na sua pesquisa, Munaier, amparado pelo sentido de lugares da memória e baseado num vasta documentação¹²³, mas principalmente no uso da fonte oral como mediador da compreensão de apropriação dos sentidos, aponta que além do formato

¹²³ São apresentadas no segundo e terceiro capítulos, junto das entrevistas sobre o tema e da bibliografia que aborda Belo Horizonte (MUNAIER, 2014, p.13).

econômico, que fortemente marca a criação da Feira, tornou-se possível “identificar a pluralidade de usos e apropriações que o lugar ganhou logo nos primeiros dias de funcionamento”. Assim diversos interesses estariam presentes, em alguns casos de forma conflituosa. Segundo este pesquisador,

Por um lado, a criação da Feira de Amostras representou a vontade dos governantes e representantes das classes produtoras em garantir Belo Horizonte como um polo de negócios em Minas Gerais. Por outro lado, apesar do amplo discurso de ordem econômica que contextualizou a criação da Feira de Amostras e de todo o respaldo que ela teve nesse sentido, seu funcionamento não se restringiu a essa finalidade. Na prática ela foi apropriada e reinventada através de múltiplos modos de uso que vão muito além do seu aparente objetivo principal de mostruário econômico, de lugar de negócios. Ao pensarmos a Feira como um lugar, como um componente da cidade, o ato de tentar definir qual foi o seu principal papel torna-se tarefa difícil, já que suas características de lugar de negócios, de informação e de diversão chegam a se confundir. (MUNAIER, 2014, p.48)

Essa leitura que Munaier faz, apontando o sentido social que a Feira adquire, aproxima-se, da forma que entendemos a constituição dessa instituição. Uma possível diferença de olhar se dá um pouco pela base que adotamos a partir o conceito de cultura política. Nesse sentido entendemos que tal empreendimento estava articulado com outras ações não apenas em seu caráter economicista, mas também político, educacional. O político, neste caso, não apenas como emanção do Estado, via de regra, mas como instrumento vivenciado nas relações cotidianas, difundido a partir de representações, de imagens, rituais, em espaços de sociabilidade reconhecidos/oficiais e não reconhecidos/oficializados e que mantém íntima relação com um processo de produção de hábitos e costumes¹²⁴. São essas dimensões, matizadas por diferentes origens, que fazem desse espaço ambiente de usos diversos e que mantém em seu núcleo articulador a potencialidade de proporcionar uma construção identitária.

2.2.4 Fábrica-Escola Candido Tostes

Segundo reportagem da Revista da Produção “[...] Não basta contar com matéria prima abundante e bôa qualidade. É indispensável saber manipulá-la, dando-lhe

¹²⁴ Nos quais estariam interligados com projetos e políticas educativas.

uma industrialização adequada” (REVISTA DA PRODUÇÃO, 1941, p.20). Parecem ter sido estas as considerações que influíram na resolução do Governo mineiro quando instalou a Fábrica-Escola Cândido Tostes, em Juiz de Fora. Seriam dois objetivos principais ao criar essa Instituição:

[..] formar equipes de especialistas em laticínios e obter os fermentos próprios para os diferentes tipos de queijos. Os especialistas determinarão um novo surto na indústria de laticínios, porque ficarão senhores dos mais modernos processos de fabrico. Os fermentos libertam-nos da dependência do estrangeiro e abrem novas possibilidades a esta indústria (REVISTA DA PRODUÇÃO, 1941, p.18).

A Fábrica-Escola seria dotada de um aparelhamento completo, os “mais modernos de toda a América do Sul”. Segundo o projeto a organização obedeceria ao critério industrialista. Os cursos ali praticados habilitariam trabalhadores para inserção imediata, “porque a lição é objetiva, aplicativa da teoria indispensável a um conhecimento consciente do trabalho a realizar” (PRODUÇÃO, 1941, p.19).

Por fim, a instituição já teria sua primeira turma formada e “já se acha aplicando os conhecimentos adquiridos”. Assim, formação de pessoal especializado e aperfeiçoamento da indústria de laticínios seriam os elementos capazes de “realizar a estrutural transformação desta indústria tradicional de Minas”, se equiparando “ao que de melhor e mais moderno se consegue no estrangeiro” (Ibid., p.18-19).

2.3 A criação da Fazenda-Escola de Florestal-MG

O percurso feito até aqui, a partir de uma perspectiva da educação no estado autoritário de Vargas, tomando como eixo a problemática da constituição de um imaginário coletivo, dotado de representações nacionalistas e imerso nos pressupostos da cultura política e da política empreendida em Minas Gerais por Benedito Valadares e por Israel Pinheiro como secretário da agricultura, foi para articular as possíveis rupturas e/ou continuidades que estariam presentes na criação da Fazenda-Escola de Florestal.

Voltamos nosso olhar, portanto, para a análise das propostas e concepções sobre o ensino agrícola, no estado de Minas Gerais, enquanto produto de políticas públicas imersas em um ideário de modernização. A perspectiva se constrói a partir dos discursos presentes na inauguração, em 1939, da Fazenda-Escola de Florestal e do projeto fundador da mesma instituição.

Buscamos assim, produzir subsídios que possibilitam compreender a existência de projetos e de disputas institucionais, as quais se relacionavam às práticas pedagógicas a serem desenvolvidas na instituição. Tais subsídios apontam para uma tentativa de alinhamento das expressões em torno do ensino agrícola a um discurso/projeto de modernização. Da mesma forma, eles dimensionam agências e agentes presentes neste campo de forças, contribuindo para entender a própria concepção de educação rural que estava sendo redefinida.

Ao focalizarmos um evento específico – a inauguração da Instituição – foi possível apreender o debate social sobre o perfil institucional, bem como iniciarmos o delineamento do campo social do ensino agrícola em Minas Gerais.

Foram mapeadas fontes escritas localizadas nos acervos do Campus Florestal e do Arquivo Histórico Central da Universidade Federal de Viçosa, além do Museu Histórico de Pará de Minas, bem como relatos orais de ex-funcionários e ex-alunos que mantiveram aproximações, em momentos diferenciados, com a trajetória da instituição, desde sua criação.

Utilizamos como fonte principal para a elaboração deste capítulo a “Revista da Produção” - edição número 16, correspondente aos meses de maio e junho de 1939. Este periódico da Secretaria da Agricultura, Indústria, Comércio e Trabalho de Minas Gerais circulou entre os anos de 1937 e 1942¹²⁵, voltado para um público heterogêneo, coerente com a atuação da tal agência governamental. Intentava dialogar com diversos setores produtivos de Minas Gerais, destacadamente aqueles voltados para as atividades agropecuárias, e pode ser inscrita como parte dos investimentos do projeto de desenvolvimento do Estado de Minas Gerais. Ao definirmos uma fonte documental específica como suporte para as análises empreendidas, levamos em conta o registro da polifonia de agentes sociais que nela expressam suas concepções. Tal situação, em si

¹²⁵ Até 1942 a revista é editada pela Secretaria de Agricultura de Minas, encontramos números posteriores a essa data, até 1947, contudo já não tinha mais a referência àquela Secretaria.

privilegiada, possibilita a apreensão das disputas presentes, ainda que até então silenciadas, e que tendiam a arremessar outros participantes.

A inauguração da Fazenda-Escola de Florestal foi registrada neste periódico com grande relevância política para o governo mineiro de Benedito Valadares. O número 16 do periódico é quase totalmente dedicado ao evento: a capa, os artigos e mesmo os anúncios fazem referência a ele. Nos textos da “Revista” são destacadas as presenças do presidente Getúlio Vargas, de altas figuras da administração nacional e do Exército, de representantes das classes produtoras, especialmente de fazendeiros de todas as regiões do Estado, bem como da indústria e do comércio.

Entendendo os fatos sociais como em si complexos, a educação destacadamente, buscamos olhar a constituição de uma instituição educacional para além das polarizações, incorporando elementos presentes na documentação sobre um determinado período de sua trajetória para discutir aspectos que possibilitam apreendê-la frente ao debate social sobre a educação rural, mais especificamente sobre a formação profissional. Sob a abordagem que buscamos apreendê-la, atentamos para os conflitos internos, discursos, propostas e ações presentes, tentando ouvir os ecos da dinâmica social na qual a trajetória institucional se inscreve. Consideramos que, assim procedendo, podemos apreender as lógicas, nem sempre consensuais, que ordenavam as práticas pedagógicas, inscreviam-se no cotidiano e expressavam-se, ainda, na cultura material da instituição.

Ao focarmos essa instituição educacional – a Fazenda-Escola de Florestal – buscamos situá-la frente às concepções que objetivaram sua constituição, inscrevendo-as entre as orientações gerais que moviam o projeto político daquele período em Minas Gerais, cujo delineamento ultrapassava gestões governamentais específicas.

O destaque sobre as condições sociais da produção agrícola teve lugar recorrente nos debates políticos sobre a situação de Minas Gerais, mobilizando as elites regionais e figurando nos discursos e propostas governamentais. Este foi o tema central que capitaneou a realização do Congresso Agrícola, Comercial e Industrial, lá em 1903, e a sua permanência é registrada nas várias propostas formuladas pelos governos que se sucederam.

A atuação de Israel Pinheiro, de 1933 a 1942 como secretário da agricultura no governo estadual, foi marcada pela elaboração de um plano de desenvolvimento no qual

a agricultura e os transportes foram setores destacados (Cf. GOMES, 2005), respondendo a parte das preocupações que mobilizavam o debate de então.

Plano setorializado em produção vegetal, animal e mineral, com ênfase maior na agropecuária, pois a indústria estava nascente em Minas. Sem esquecer um plano rodoviário e um ferroviário. Quanto à educação, ela deveria ser direcionada para o ensino agrícola e o industrial, descentralizado em várias sub-regiões em fazenda-escola e fazendas-fábrica, uma educação técnica [...] (CHACON, 2005, p.206-207).

O tema da modernização e das demandas que recaiam sobre a educação foi destacado no discurso do então Secretário de Estado de Agricultura de Minas Gerais, Israel Pinheiro, durante a solenidade de inauguração da Fazenda-Escola de Florestal, em 1939, situando-a dentre as ações que então foram implementadas e inscritas no ideário corrente da época.

Compreendemos o discurso presente no periódico a partir de suas “especificidades, ou seja, inscrito em seus lugares (e meios) de produção e suas condições de possibilidades” (CHARTIER, 1991, p.187). Entendemos tal narrativa como uma construção, considerando seus próprios “dispositivos, articulações retóricas, suas estratégias de persuasão ou de demonstração, não reduzindo as ideias que enunciam e os temas que contém”¹²⁶.

Buscamos desconstruir e problematizar sua narrativa e adotamos a análise do conteúdo articulada com o da forma e a disposição que os artigos, propagandas, leis são apresentados e postos formalmente no periódico¹²⁷. Apontamos mais com um sentido de questionamentos sobre o processo de construção dos discursos, destacando as ênfases e os silêncios. A objetivação dos discursos e a dimensão que seus ecos tomam

¹²⁶ Vale lembrar que a condição do periódico que subsidia a análise que apresentamos: porta-voz da Secretaria da Agricultura, Indústria, Comércio e Trabalho de Minas Gerais, subordinada diretamente ao secretário de agricultura do estado, Israel Pinheiro, e ao interventor federal em Minas Gerais, Benedito Valadares, apoio mineiro à política centralizadora e intervencionista do Estado Novo.

¹²⁷ O periódico, ao longo das suas 78 páginas, é dividido da seguinte forma e sequência decrescente: as 05 primeiras páginas são destinadas a propagandas; em seguida apresenta-se o editorial com 02 páginas; o “Discurso do presidente Getúlio Vargas” (02 páginas); “Discurso do governador Benedito Valadares” (03 páginas); “A inauguração da Fazenda-Escola de Florestal” (08 páginas); “A Fazenda-Escola de Florestal” (22 páginas); “Regulamento da Escola Agrícola” (04 páginas); “Regulamento da Fazenda-Escola de Florestal”; “A ação do governo mineiro na Economia do Estado” (02 páginas); “O melhoramento da aptidão leiteira do gado nacional pelo cruzamento”, de Otacílio Mundim (06 páginas); “Revolução na Agricultura”, de Júlio Barata, (01 página); “Indústria da Manteiga”, de G.T.Vidigal, (02 páginas) e “Discursos pronunciados na inauguração da Fazenda-Escola de Florestal” (06 páginas).

podem ser entendidas pelos eixos internos e externos, que se articulam à agência governamental.

Internamente ou para si os discursos apontam para uma tentativa de equilibrar tensões, manter coerência/coesão e inibir as discordâncias, organizar sua atuação e dimensionar esforços a fim de traduzir propostas em práticas para áreas estratégicas, dentre elas, a educação rural e seu ensino agrícola. Externamente os discursos acionam diferentes públicos e apontam para um tipo ideal pretendido, buscam dar materialidade às propostas e projetos com a criação da Fazenda-Escola de Florestal, visibilizam a intenção que se tem com a criação dessa instituição, quais as expectativas e objetivos com a sua atuação e como tal instituição se insere no processo de modernização pensado pelo governo mineiro.

Em espaços estratégicos do periódico as propagandas são recursos recorrentes utilizados e que dão indícios da sua linguagem e de seu perfil. Tais vinculações “ambientalizam” a comunicação e, através de formas diretas e indiretas, informam: sobre diversos bancos¹²⁸ que oferecem créditos agrícolas; sobre o “avanço” e desenvolvimento das comunicações através das linhas telefônicas e da rádio Inconfidência¹²⁹; das exposições agropecuárias espalhadas pelo estado; de materiais para a lavoura e para a produção; de medicamentos veterinários; sobre a Feira Permanente de Amostras instalada em Belo Horizonte¹³⁰; e sobre os cursos oferecidos na recém inaugurada Fazenda-Escola de Florestal, destacando serem cursos rápidos, práticos e inteiramente intuitivos, voltados para empregados de fazendas. Destaca a possibilidade que o fazendeiro tem de conhecer tal instituição educacional com “hospedagem gratuita no HOTEL DOS FAZENDEIROS, aos quais o Estado fornecerá, também, passagem, de ida e volta nas estradas de ferro” (Ibidem, p.7).

As propagandas remetem a qual tipo de modernização a Secretaria entende necessária para mudanças no setor agropecuário. Nelas delimita-se uma modernização integrada à economia e que se estende à formação profissional formal e informal. Como

¹²⁸ Os bancos são: Banco Mineiro da Produção; Banco de Crédito Real de Minas Gerais; Banco Hipotecário e Agrícola do Estado de Minas Gerais; Banco Comércio e Indústria de Minas Gerais e Caixa Econômica de Minas Gerais.

¹²⁹ “a voz de Minas para toda a América” (REVISTA DA PRODUÇÃO, 1939, p 78).

¹³⁰ Feira que se dizia ser “Um resumo da grandeza do Estado posta em sua Capital. Em seus mostruários se apresentam as realizações do Povo Mineiro, quer nos produtos expostos quer nos gráficos representativos (REVISTA DA PRODUÇÃO, 1939, p. 6).

instrumentos dessas mudanças apontam o acesso ao crédito agrícola, a ampliação da comunicação, as exposições agropecuárias e as intervenções da Fazenda-Escola.

Parte dos textos não é assinada e referencia a perspectiva da Secretaria da Agricultura, Indústria, Comércio e Trabalho de Minas Gerais. O editorial registra o que encontramos, recorrentemente, ao longo da revista: o destaque ao pioneirismo da proposta que move a criação da instituição e sua adequação às necessidades diagnosticadas para a situação agropecuária mineira. Especificamente quanto à educação rural destaca:

[...] a Fazenda-Escola de Florestal afasta-se de tudo o que temos realizado em questão de ensino técnico-profissional e agrícola, pois visa antes e acima de tudo a reforma dos nossos hábitos de trabalho rural, a modificação do ambiente das fazendas, a formação de uma mentalidade que sendo expressão das características geniais do povo montanhês, apura a robustez o amor a terra, e se opõe, como poderoso dique à atração dos centros urbanos sobre as populações do campo (REVISTA DA PRODUÇÃO, 1939: p 7).

Segundo Faria Filho (op.cit., p. 36), o ensino agrícola no governo de João Pinheiro é “pensado como elemento central na modernização dos métodos agrícolas e na renovação das mentalidades dos agricultores”. Tal assertiva dialoga e se aproxima com o posicionamento da agência estatal subordinada ao seu filho, Israel Pinheiro, então Secretário da Agricultura do Estado de Minas Gerais, em 1939. Nesse sentido, o entendimento de escolarização expresso nas relações de força traz várias “implicações e dimensões” para a relação entre Estado e a constituição do ensino agrícola em Minas Gerais.

2.3.1 A Fazenda Escola de Florestal: ações, projetos e público

Poderíamos, sem ênfase e com muita propriedade de ideias, comparar a Fazenda-Escola a um ateneu socrático. Sócrates é o exemplo eterno da escola viva. Em vez dos livros, queria ele a conversação. Em lugar das abstrações difíceis, empregava, no ensino, os conselhos práticos a todos acessíveis. O que o velho grego tentou no campo da filosofia existe, em Minas Gerais, no campo da agricultura e da pecuária. Acrescenta-se a êsse caráter socrático da nova pedagogia agrícola a vantagem da convivência de homens de várias zonas, por longos dias, num recinto acolhedor e amigo - e sentir-se-à a nobre missão social

desta fazenda, que concentra e aproxima, em torno da autoridade dirigente, as forças esparsas dos que por ela devem ser dirigidos.¹³¹

O trecho acima, nos ajuda a inferir acerca do entusiasmo frente a constituição da Fazenda-Escola de Florestal, colocando-a como empreendimento de destaque no período. O evento de inauguração reuniu diversas figuras expressivas do cenário mineiro e nacional, além de representantes dos fazendeiros de cada região do Estado. Destacam-se os investimentos para a criação e manutenção da instituição: terrenos com proporções consideráveis; construção de infraestrutura, de residências para professores e um hotel para fazendeiros; aquisição de equipamentos variados.

Podemos observar no editorial a justificativa para a adoção de um determinado ensino, frente ao perfil do público a ser atendido, diferenciando-o dos outros tipos e níveis de ensino. Nesse momento, a distinção da instituição é posta e os objetivos momentâneos da sua atuação são delineados a partir da explicitação do perfil do educando pretendido:

[...] difere inteiramente do que frequenta escolas de agronomia e veterinária [...] Não forma profissionais para o futuro, atua no presente e para o presente tendo em vista objetivos imediatos ajustados as necessidades do momento. Não busca tanto ensinar como educar. Por isso o meio de ação mais poderoso são os fatos, é a sugestão dominadora do exemplo” (REVISTA DA PRODUÇÃO, 1939, p 7).

A perspectiva da ação exposta acima é um dos pontos estratégicos e representativos da proposta de atuação da Fazenda-Escola, reforçada nos diversos discursos selecionados pela revista. Tal estratégia volta-se, ainda, para outro foco das ações: os fazendeiros. Neste sentido, os objetivos pedagógicos de um ensino formal são flexibilizados: a presença de um hotel para os fazendeiros direciona-se para a tentativa de alcançar tal público.

[...] fazendeiro habituado a determinada prática rotineira não vai ouvir aos professores da Fazenda que o seu trabalho é defeituoso ou anacrônico. A Fazenda solicita-lhe a observação pessoal, oferece-lhe o melhor ensejo de confrontar o seu método com o que a técnica

¹³¹ De A BATALHA, 09-05-1939. Júlio Barata. In: REVISTA DA PRODUÇÃO, 1939, p.66.

recomenda. E o fazendeiro, faz, ou vê fazer, a experiência concludente (REVISTA DA PRODUÇÃO, 1939, p.1).

Nos discursos do presidente Vargas e do interventor do Estado, Benedito Valadares, registram-se concepções que diferenciariam a atuação da Fazenda-Escola de Florestal como instituição de ensino. O primeiro ponto é a atuação voltada para aquele que lida diária e diretamente com a terra - o trabalhador rural -, objetivando “racionalizar” o trato da mesma a partir do emprego de técnicas tidas como modernas. Para Vargas,

A Fazenda inaugurada é uma sementeira [...] como estímulo a produção. Neste instituto especializado se reúnem, na mesma escola de trabalho, o filho do proletariado rural e o filho do mais abastado fazendeiro na aprendizagem comum da cultura da terra tão amável e dadivosa para quantos se devotam ao seu labor fecunda (REVISTA DA PRODUÇÃO, 1939, p 10).

Afinado a essa postura, Valadares reforça:

Nela se estudaram os melhores processos de administração, dentro de moldes simples e racionais de contabilidade, os mais modernos ensinamentos e práticas de um estabelecimento agro-pecuário, no sentido de exploração econômica, como também no seu caráter de escola, cuidará da formação de trabalhadores rurais e administradores de fazenda, com conhecimento, mais práticos de que teóricos de agricultura e pecuária (REVISTA DA PRODUÇÃO, 1939, p 10).

2.3.2 A organização da Fazenda-Escola de Florestal

“é fazenda e escola ao mesmo tempo”¹³²

Logo, distante a poucos metros do portão da entrada, eram localizados alguns dos principais edifícios da instituição, “formando um imponente conjunto que impressiona pela sua modernidade e beleza arquitetônica” (REVISTA DA PRODUÇÃO, 1939, p.25). Eram separados por um campo de esportes - hoje uma praça - o edifício da Escola Agrícola e do Internato, possuíam, ambos dois pavimentos, equipados para realizar seus objetivos.

¹³² REVISTA DA PRODUÇÃO, 1939, p.22.

O Internato, que era destinado aos alunos do curso de maior duração e para hospedar os que iam à Fazenda realizar cursos rápidos, possuía 33 apartamentos, mobiliados, com a capacidade para hospedar 132 pessoas. Aqueles apartamentos correspondiam aos dois pavimentos, possuindo cada ala 4 salas de 8 chuveiros abertos, pias, espelhamento fixo e quatro instalações sanitárias, às quais estavam anexos 4 banheiros. À entrada, no pavimento térreo, estavam as salas destinadas à secretaria e diretoria do Internato, e no andar superior, em posição correspondente oito quartos para professores e fiscais que ficariam responsáveis por manter a ordem interna (Ibid., p. 26).

O prédio da Escola Agrícola, onde os cursos, principalmente o de maior duração, eram oferecidos, teriam sido aparelhadas “de instalações moderníssimas, com todos os requisitos didáticos da especialidade” (Ibidem, p.27). O edifício possuía dois andares, com oito salas para aula, com capacidade para 20 alunos em cada, um gabinete para o diretor, um auditório que era destinado a reuniões e projeções cinematográficas.

À direita, dividida desses dois prédios por um plano inclinado - que era aproveitado para a plantação de uma horta que abastecia tanto o Internato quanto o Hotel dos Fazendeiros¹³³, encontrava-se instalada a administração, com escritórios e as salas das chefias das diversas divisões. No andar inferior, estavam a sub-estação da energia elétrica¹³⁴.

A sede oficial¹³⁵ encontrava-se mais distante dos primeiros prédios, num espaço mais elevado do terreno, serviria de residência do administrador e, quando necessitasse, do secretário da agricultura.

Na direção da cidade de Florestal-MG, foram construídas seis casas para os professores e oito para empregados, que acomodavam uma família pequena. “Toda as dependências da Fazenda-Escola de Florestal estão ligadas por largas avenidas, por onde se faz toda a tração e o serviço de comunicação com a sede” (REVISTA DA PRODUÇÃO, 1939, p.27).

Para atender tal fim a Instituição é organizada em quatro divisões: administração, fazenda de criação, fazenda agrícola e escola agrícola. Cada uma administrada por um chefe de divisão¹³⁶, acompanhado de uma equipe. Apesar de ter

¹³³ Sobre o Hotel dos Fazendeiros, falaremos mais no final do capítulo.

¹³⁴ Energia que era fornecida pela Usina do município de Pará de Minas

¹³⁵ “Era construída em alvenaria de tijolos, confortavelmente instalada, com “hall”, escritório, 4 quartos, etc”. (REVISTA DA PRODUÇÃO, 1939, p.27).

¹³⁶ Este chefe residiria na Fazenda, sendo diretamente subordinado ao secretário de agricultura de Minas Gerais.

essa divisão, suas partes estavam entrelaçadas organicamente, uma está em função da outra e todas na órbita de difusão do conhecimento. Segue abaixo um fluxograma com a divisão da Fazenda.

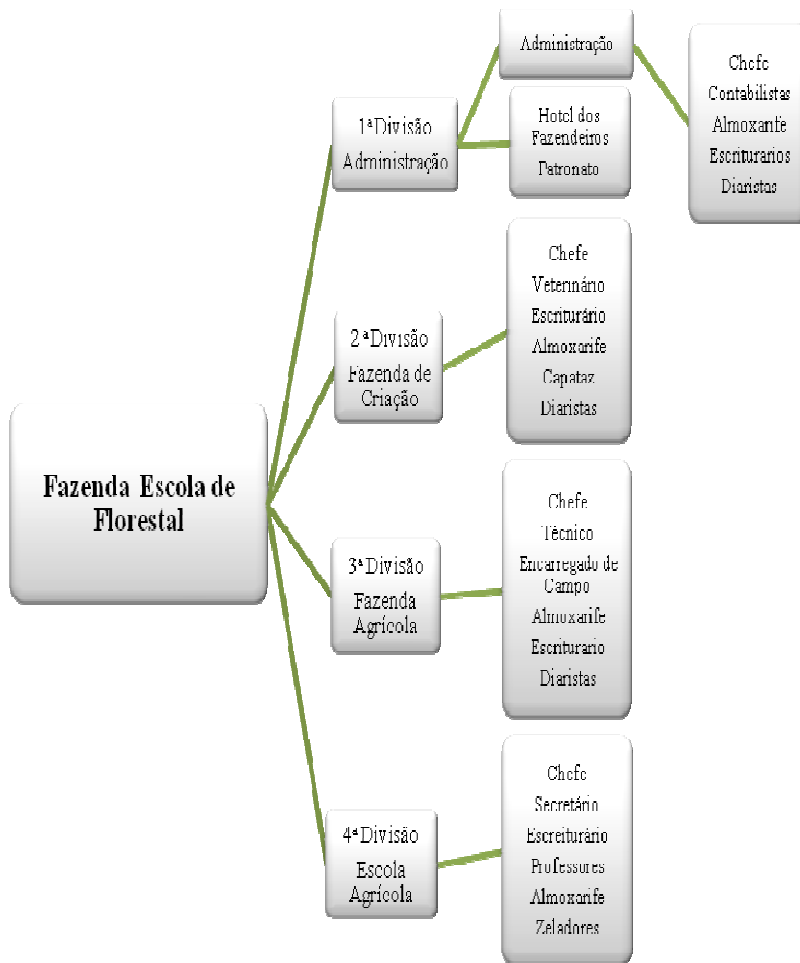


Figura 3. Divisões da Fazenda-Escola de Florestal. Fonte: Regulamento da Fazenda-Escola de Florestal, 1939.

É interessante notar nessa organização subdividida em partes, os objetivos múltiplos que incorporavam esses setores. Nas divisões “fazenda de criação” e a “fazenda agrícola” buscavam dialogar diretamente com a produção que o estado gostaria de empregar, constituía como ponte para as outras ações que seriam desenvolvidas especialmente, mas não só, na indústria de laticínios:

[...] Sendo, assim de premente necessidade o Fomento da Indústria de Laticínios, está secção da Fazenda-Escola de Florestal irá empreender tarefa de alta significação e influência, como auxiliar das duas mais amplas instalações oficiais do gênero, já criadas pelo Govêrno: - a “Escola Cel. Benjamim Guimarães”, de Pará de Minas, e a “Escola Cândido Tostes”, de Juiz de Fora, em vias de instalação (REVISTA DA PRODUÇÃO, 1939, p.32).

Segundo o regulamento da Fazenda-Escola de Florestal, as finalidades da Fazenda de Criação, eram: criação de animais de raças finas, para fornecimento de reprodutores e estudo do valor das raças, do seu cruzamento e sistemas de alimentação; estudo das plantas forrageiras; exploração econômica de animais, seus produtos e subprodutos; tratamento das moléstias dos animais. Segundo a REVISTA DA PRODUÇÃO (1939),

As instalações destinadas à Secção de Bovinos estão em correspondência com a importância que empresta o Govêrno Mineiro ao problema da pecuária, dotando-as técnica e materialmente dentro das bases racionais e sob a inspiração e orientação constantes dos métodos e processo mais convenientes e úteis à realização de suas finalidades. E nessas instalações obedeceu-se a um duplo critério: o da economia, que alcança seu propósito de padronizar idênticas organizações de iniciativas dos fazendeiros; e o da eficiência, desenvolvendo-se esta dentro de uma técnica ao alcance de todos, pelo seu cunho prático e acessibilidade (Ibid., p.28).

O sentido de mecanização, de racionalização é um dos principais objetivos a ser difundido. Sendo coerente com o projeto, a Instituição demonstra a partir da prática a conveniência das alterações dos métodos. Esse é um dos entendimentos de aprendizagem que a Instituição exerce, a partir do exemplo, do palpável, tenta-se introjetar novas maneiras de fazer. É recorrente no discurso a tentativa de mediar um processo de industrialização das práticas rurais, talvez, seja esse um dos espaços de atuação. Mediar as relações industriais com as relações até então desenvolvidas no campo, por certo, imprimir uma lógica de produção em larga escala, padronizada e altamente mercantilizada,

O cuidado e o tempo previsto para o tratamento do gado, em todas as suas funções, estão limitados ao mínimo, em virtude do aparelhamento acessório de que dispõem os estábulos. Esses acessórios permitem considerável redução do trabalho manual,

possibilitando, igualmente, um serviço eficiente e sem os inconvenientes encontrados em tais misteres (REVISTA DA PRODUÇÃO, 1939, p.29).

É recorrente dois posicionamentos, o incentivo de inserção de máquinas nas atividades e que essa mudança poderia ser feita sem muitos esforços econômicos e de conhecimentos, bastava a disposição do fazendeiro em assumir essas práticas. O esforço da Instituição é o de demonstrar a acessibilidade a essas novas formas de trabalho e seu retorno imediato na produção, sendo assim,

O critério obedecido na instalação dos maquinismos da seção de laticínios foi o de realizar, tanto quanto possível, as suas finalidades correspondendo ao duplo objetivo de explorar industrialmente o produto e de colocar à disposição dos fazendeiros, industriais e alunos todos os elementos da técnica moderna aplicada na fabricação de queijo e manteiga. A aquisição do material nela instalado visou particularmente demonstrar que é possível a montagem de instalação idêntica em qualquer fazenda, sem grandes gastos, tornando-a assim, acessível ao pequeno industrial, fazendeiro e a particulares. Por outro lado, o funcionamento dessas instalações não requer do fazendeiro, aluno ou pequeno industrial conhecimento de ordem mecânica elevado para colher plena eficiência. Desta simplicidade do manejo do maquinismo resulta que haverá sobra de tempo para que o interessado procure satisfazer sua curiosidade técnica acumulando rápida e objetivamente conhecimento de muito maior e imediata utilidade. O **fazendeiro-aluno** colherá, por exemplo, ensinamentos teóricos e práticos sobre a pasteurização [...] (Ibidem, 1939, p.33. Grifo nosso).

Assim, portanto, ao longo das atividades os apontamentos, do tipo de maquinário, e da importância comercial do seu emprego eram expressas, “[...] são aplicadas na ordenha diária do leite quatro ordenhadeiras mecânicas da maracá “Alfa Laval” e “Manus”(Ibid., p.29); “[...] Esse desintegrador, moderníssimo maquinismo americano Fairbank Morse, tem sua importante utilidade pela perfeição e extraordinária velocidade com que tritura o milho com casca, destinadas à alimentação do gado” (REVISTA DA PRODUÇÃO, 1939, p.32.), ou ainda “o maquinismo para a fabricação de manteiga consiste numa desnatadeira “Westfalia”, com capacidade de 200 litros pro hora, uma bateadeira para 100 quilos de creme [...]”. (Ibidem, p.34).

O cálculo, de produtividade e de maximização dos gastos, prescindindo inclusive do emprego de um número elevado de trabalhadores, parecia ser

demonstrativos de que tipo de diálogo queria se estabelecer entre ensino agrícola, produção agropecuária e industrialização,

Outro acessório de real valor é o lavador a pressão, tipo Weyne para a lavagem do gado e higienização dos estábulos, que podem ser limpos em menos de duas horas, com o emprêgo apenas de dois homens, quando o mesmo serviço seria feito manualmente por 4 homens e 5 horas (Ibidem, p.29).

Dava-se atenção especial, também a criação e exposição de raças finas de bovinos, destinadas ao gado leiteiro ¹³⁷ e ao gado de corte ¹³⁸. Essas raças finas de leite e de corte seriam destinadas para a criação de reprodutores puro-sangue, afim de serem fornecidos aos fazendeiros que se mostrassem desejosos de introduzir o cruzamento em suas fazendas. O fornecimento desses animais seria feito sob prestações suaves, sendo facultado ao fazendeiro escolher a raça que desejasse, cabendo ao Estado lhe facilitar os ensinamentos técnicos sobre os métodos que deveriam ser seguidos para obter resultados práticos e econômicos.

Por fim, antes de falarmos propriamente dos cursos oferecidos, existia na Fazenda-Escola de Florestal a divisão “Fazenda Agrícola” que mantinha a mesma tentativa de diálogo das outras divisões. Com uma importância do mesmo peso das outras a divisão da “Fazenda Agrícola” estava sintonizada com as campanhas empreendidas pelo governo de Valadares e de seu secretário de agricultura, Israel, no sentido de introduzir ou potencializar no mercado mineiro culturas tidas como de fácil retorno. O que parecia, apesar do discurso, não se tratar da substituição de um investimento pelo outro, mas, sem abandonar as culturas tradicionais, cabia um fôlego a mais, um investimento diferenciado, numa produção que parecia ter demanda certa.

Dessa forma, deu-se atenção a fruticultura, a produção do milho e da mandioca, especialmente, ao algodão e ao fumo.

No caso da cultura algodoeira desenvolvida na instituição, de forma experimental ¹³⁹, buscava instruir ao público que frequentava a instituição a respeito das variedades que deviam escolher para o plantio, de acordo com cada terreno, a indicação

¹³⁷ Holandesa preta e branca, holandesa vermelho e branca, Ayrshire, Schwitz e Guernesey. (Op.cit., 1939, p.39).

¹³⁸ Polled-Angus, Devon Charolez e Zebú (Ibid., p.40).

¹³⁹ Baseado em um plano elaborado pelo cientista americano J.R. Grifing, sendo implementada na instituição em 1938 antes mesmo de sua inauguração.

do adubo, da época correta de plantio ensinamentos de combate as pragas e doenças que acometiam as produções. Essa instrução, considerada básica, fazia-se por incentivo da Secretaria de Agricultura com base em relatórios das estações experimentais espalhadas pelo estado e na própria instituição antes de ser Fazenda-Escola. Nesse relatório, que era produzido com fim de impulsionar a produção apontando e diagnosticando os principais contratempos, apontava, no caso do relatório do técnico da Fazenda-Escola, os benefícios de se adequarem aos métodos indicados pela Instituição. Apesar de não muito confiáveis os dados de custo e prejuízos apontados nesse relatório, devido certo tom de exagero, segue abaixo uma expressão da diferença pretendida pelo emprego de técnicas tidas como as mais corretas, a partir da Instituição:

[...] grande número de plantadores de algodão incidia num mesmo erro inicial: - o descuido em que laboravam, plantando algodão em qualquer terreno, em época imprópria, como seja de outubro a janeiro, usando qualquer método de cultura, confiados no alto preço do algodão, que lhes asseguraria lucro certo e imediato. [...] Um plantador vizinho vinha frequentemente à Fazenda em busca de informações e ensinamentos. Plantou êle 19 hectares, gastando em toda cultura 3:200\$000 e fez na colheita 10:400\$000, tendo, por conseguinte, um lucro líquido de 7:200\$000. Um outro, que não imitou o procedimento do primeiro, plantou, em novembro e dezembro, época imprópria, uma área de 50 hectares. Gastou 43:000\$000, vendeu seu produto por 12:500\$000, tendo um prejuízo de 30:500\$000 (REVISTA DA PRODUÇÃO, 1939, p.40).

Sobre o incentivo a cultura do fumo a Fazenda-Escola de Florestal se propunha aperfeiçoar este tipo de produção, a partir da substituição do fumo de corda pelo fumo em folha, devido a demanda que seria imposta pela indústria de cigarros e de charutos e pelo próprio mercado, buscava também instruir sobre as vantagens da produção de sementes selecionadas para venda a outros fazendeiros. Cabia, portanto, ensinar aos interessados os processos - sempre modernos - da produção, com instalações padronizadas “consideradas as mais modernas e práticas existentes no País” (REVISTA DA PRODUÇÃO, 1939, p. 42) que serviriam como modelo para ser de fácil instalação em outras unidades de produção. A Fazenda possuía ¹⁴⁰ uma área de 10 hectares destinada para o tratamento de diversos tipos de fumos para os diversos tipos de fim,

¹⁴⁰ A Instituição possuía também uma pequena fábrica de charutos no distrito de Florestal, com uma produção diária de 500 charutos.

assim, o “fazendeiro ou industrial entra, dêste modo, em contato com processos que irão sanar antigas dificuldades que empobreciam ou reduziam sua produção, podendo acompanhar a par e passo a técnica e os métodos empregados pela Fazenda” (Ibidem, p.42).

2.3.2.1 Sobre modalidades de ensino

Como dito anteriormente, entendemos que a Fazenda-Escola de Florestal era uma instituição essencialmente educacional. As suas formas de ensinar estendiam por todas as divisões da instituição com métodos mais pautados nas realidades vivenciadas e nos objetivos pretendidos. Ou seja, a Instituição se dividia para ao fim e ao cabo unir-se por ideais com fronteiras muito próximas - difundir conhecimento, alterar práticas, costumes e hábitos, racionalizar a relação do homem do campo com a produção agropecuária.

A respeito do seu ensino mais expresso, seria admitido somente como aluno pessoas que já fossem empregados, ou de alguma maneira, que lidavam com o campo e, principalmente, fossem enviadas por fazendeiros. Transparece no discurso a intenção de colar na imagem da Instituição e de sua forma de ensinar, a de uma “escola viva onde todos os conhecimentos e noções são adquiridos no trabalho e pelo trabalho, fazendo e vendo fazer” (Ibid., p.23).

Segundo a Revista da Produção (1939, p.24) “A permanência do aluno na Fazenda “depende da determinação do fazendeiro, podendo abranger desde uma semana até o tempo necessário ao curso completo de administração, sendo-lhe ensinado apenas, o que o fazendeiro quiser”. Este trecho é interessante pela condição, ou característica do público atendido e a relação desse expressamente mediada pelo fazendeiro. Podemos inferir que existe uma sobreposição nesse tipo de formação/ensino aos interesses dos fazendeiros. Pelo que se entende teria um currículo padrão mas com certa flexibilidade para o atendimento as demandas da unidade de produção e da região onde se localiza. É interessante que demonstra um posicionamento de extremo diálogo, tentativa de não estremecer as relações e fazer por fim que os objetos de empregos das técnicas modernas sejam aplicadas. O que aparece nessa colocação é uma atenção firme no

proprietário da fazenda, antes mesmo da formação do trabalho, essa parece estar condicionada aos interesses anteriores.

De acordo com o regulamento da escola agrícola, divisão da Fazenda-Escola de Florestal, o ensino estaria dividido em três cursos: curso individual; curso de três meses e curso de um ano, em regime de internato ¹⁴¹.

O curso individual, o qual ser faria presente com mais forças os desígnios dos fazendeiros sobre a formação dos sujeitos que ele enviava. Tinha duração de uma semana a 3 meses, com instrução sobre “controle de produção, anotações de trabalhos agrícolas e fórmulas de racionamento de animais, peso, rações balanceadas, higiene dos animais, adubação de terras, laticínios e práticas de contabilidade Agrícola¹⁴². Para a aprovação e certificação, o aluno passava por exame oral e prático.

O ingresso no curso poderia ser em qualquer momento do ano, ficando esse aluno sob orientação de um encarregado. Neste curso individual o aluno poderia participar de aulas teóricas, no turno da noite, mas não era uma exigência para certificação.

No curso de três meses, existia uma época específica para ser iniciado, “1º de Agosto, 1º de Janeiro e 15 de Abril” ¹⁴³, assim seriam dados de acordo com a época do ano em que os alunos frequentam a Escola. Poderiam ter ingresso no curso os empregados de fazenda ou filho de fazendeiros - com indicação dos fazendeiros dos assuntos que seriam interessantes serem abordados. O aluno teria um ensino voltado para a prática, mas com possibilidades de aulas teóricas noturnas, receberiam instruções sobre “tratamento e racionamento de animais, preparo de terras, máquinas agrícolas, adubação, viveiros, enxertia, irrigação, cultivos, colheita e beneficiamento dos produtos, combate às pragas e moléstias, higiene e sanidade, laticínios e indústrias rurais” ¹⁴⁴. Para aprovação, exame oral e prático.

Já o curso de um ano, que não figura tanto nas propagandas veiculadas pelos órgãos do governo, teria por fim formar administradores de fazendas, sendo um curso teórico-prático. Para ingressar nele, com início em 1º de Agosto e término em 15 de junho do ano seguinte, o candidato deveria ter mais de 14 anos, ser filho ou empregado de fazendeiro com registro regular na secretária de agricultura. Apresentar atestado

¹⁴¹ “Será adotado no internato o regime de responsabilidade pessoal dos alunos, que serão grupados 3 em cada apartamento e 25 em cada salão de estudos”. Regulamento da Escola Agrícola, 1939.

¹⁴² Regulamento da Escola Agrícola, 1939.

¹⁴³ Ibidem.

¹⁴⁴ Regulamento da Escola Agrícola, 1939.

médico de vacina, “de que não sofre moléstia infeto-contagiosa e de que tem robustez física para os trabalhos de campo” (Ibid., 1939), deveria ainda submeter-se a exame de português, aritmética e noções de ciências naturais e pagar taxas de admissão. Nesse curso o aluno passará pelas disciplinas de “português, aritmética, agricultura geral, zootecnia, horticultura, máquinas agrícolas, higiene, escrituração agrícola e laticínios”. (Ibid., 1939). Para aprovação no curso de um ano a aluno, no final do mês de junho, fazia um exame oral, escrito e prático.

Nessa descrição, fica mais claro as diferenças e os tipos de abordagens empreendidas pelos cursos oferecidos na Instituição. Os cursos com uma maior rotatividade e direcionados para o trabalho imediato, instantâneo na fazenda era a grande propaganda emitida em prol da Instituição. Acreditamos que esse tipo de curso cumpria, além de sua rápida absorção, outro papel o de aproximação entre o fazendeiro e as propostas da secretaria. É certo que todos os cursos necessitavam do aval de um fazendeiro para que o aluno pudesse realizá-lo, contudo o curso de um, requeria ainda uma prova de seleção, que condicionaria a entrada dos interessados. Nos casos dos cursos de três meses e uma semana era a vontade e a aproximação do fazendeiro, a princípio mediado pelo empregado/filho, que garantia a realização do curso pelo aluno. Como nos aponta o editorial da revista da secretária da agricultura “o fazendeiro, habituado a determinada prática rotineira, não vai ouvir aos professores da Fazenda que o seu trabalho é defeituoso ou anacrônico. [...] O fazendeiro faz, ou vê fazer, a experiência concludente”.¹⁴⁵ Entende-se também que os cursos buscavam impactar os trabalhadores, as relações estabelecidas por cursos rápidos poderiam ser apenas uma abertura de fluxo contínuo, de trocas. Essa formação imediata nas práticas do trabalhador rural se constituía como estratégia importante para a abordagem estabelecida pela Instituição, mas estava articulada às atenções do governo para com os fazendeiros. É nesse sentido que veremos esse mote de atuação da Fazenda-Escola de Florestal.

¹⁴⁵ Editorial da REVISTA DA PRODUÇÃO, 1939, p.7.

2.3.2.2 Hotel dos fazendeiros

Consideramos como o segundo eixo diferencial de atuação, presente no projeto da instituição e apresentado com recorrência nos discursos de Vargas e de Valadares, a pretensão de que a Fazenda-Escola seja referência e modelo para os fazendeiros de todas as regiões do Estado. A incorporação do Hotel dos Fazendeiros à referida instituição aponta para tanto. O Hotel foi localizado à esquerda do internato, constituindo como parte integrante dos principais prédios da Instituição, localizado no núcleo de movimentação. Ele possuía dois pavimentos divididos em 25 quartos grandes, com lotação de 50 hóspedes. Era equipado com copa, cozinha e refeitórios no pavimento térreo. Segundo a Revista da Produção, o Hotel dos Fazendeiros cumpria dupla função: “função social, por aproximar e solidarizar elementos sociais que antes se desconheciam, dentro do mesmo meio; função econômica, porque será um centro de observação e estudo, que proporcionará às atividades e iniciativas dos fazendeiros uma orientação certa” (REVISTA DA PRODUÇÃO, 1939, p.24). Mas estas não seriam somente as intenções majoritárias do Hotel. Ele serviria também para uma aproximação dos fazendeiros com o próprio governo. A partir do Hotel, os fazendeiros poderiam acompanhar de “perto” os resultados das ações do governo frente às questões da agropecuária e dali mesmo fazer as cobranças. E por outro lado o governo teria um canal de escuta acerca das opiniões e das condições materiais que se encontravam os fazendeiros. Desse modo a Fazenda e o Hotel dos Fazendeiros cumpria um papel de intermediário, um canal de comunicação dos fazendeiros com seus pares e deles com o governo. Talvez por essa pretensão, o sentido do exemplo e de vitrine seja tão marcante nos discursos acerca do papel da Instituição.

Os fazendeiros poderiam ir pelas estradas de ferro, com passagem de ida e volta, subsidiada pela Secretaria, ficariam hospedados por até oito dias, por conta do Estado, e acompanhariam as atividades da Fazenda-Escola.

[...] há ainda de acentuar uma inovação profundamente simpática e de alta significação social e administrativa: é a hospedagem com que o Governo do Estado acolhe os lavradores de todos os recantos de Minas Gerais. Aqui se congregam, num proveitoso convívio, criando e consolidando amizades, articulando os seus interesses comuns de que resultarão necessariamente um esforço orgânico de cooperação para

aumento da sua capacidade produtora, uniformização de métodos de trabalho e defesa solidária nos mercados de consumo (REVISTA DA PRODUÇÃO, 1939, p 10).

A Fazenda- Escola de Florestal é um centro de sociabilidade dos fazendeiros de Minas, que, no Hotel da Fazenda, estarão permanentemente em contacto uns com os outros e em contacto íntimo com o governo, estreitando as relações de classe e as relações entre os governantes e os homens de classe e as relações entre os governantes e os homens de trabalho. Resultara assim, desse convívio, uma colaboração mais inteligente, mais clara e mais patriótica de todos, em benefício do amor e da grandeza da Pátria. Um dos característicos da vida rural é o insulamento que apaga o espírito de cooperação de classe tão necessária aos interesses da comunhão. A Fazenda-Escola de Florestal procura remover o isolamento em que vivem os agricultores de Minas Gerais (Ibidem).

Outro aspecto que nos chamou atenção é que no regulamento da instituição e nos relatos dos antigos funcionários e ex-alunos, encontramos referências e fotografias sobre um “patronato de menores”, incorporado à instituição, que, no entanto é silenciado nas matérias do periódico em questão. Infelizmente não encontramos mais registros e por isso só ficou o questionamento: Será que o silenciamento desse patronato no discurso oficial era indício de que aquele tipo de assistência não fazia parte de projetos em instituições como a de Florestal? Ou aquele patronato representaria ainda dilemas e disputas que marcaram a trajetória desse tipo de instituição na Primeira República?¹⁴⁶ De fato, por enquanto não temos como problematizar com respostas esses e outros questionamentos.

Em uma palestra no Rotary Club do diretor da Fábrica-Escola Cândido Tostes, reproduzida na revista publicada pela Instituição, o diretor avaliando o percurso de investimentos do estado de Minas Gerais aponta uma das questões principais de mudança, que parecem operar na metodologia e nas intenções propostas a serem operacionalizadas na Fazenda-Escola de Florestal, e que de forma sutil alinhava em certa medida as ações das outras instituições do mesmo tipo de ensino.

Na visão desse diretor avaliando tal trabalho técnico para “promover a evolução rural” efetuada pelo estado, além de estabelecer um plano de trabalho, no sentido de

¹⁴⁶ Ver: OLIVEIRA, Milton Ramon Pires de. . Formar Cidadãos Úteis: os patronatos agrícolas e a infância pobre na Primeira República. 1ª. Ed. Bragança Paulista - SP: Editora Universitária São Francisco, 2003. v. 01. 122 p.

desenvolver a exploração rural já existente, tendo em vista a produção econômica, facilitando o escoamento, dinamizando o mercado consumidor, desenvolvendo pequenas culturas próprias de cada região e visando a manutenção da população local era de real importância considerar o problema psicológico:

[...] um dos motivos principais que tem prejudicado a eficiência dos serviços técnicos, estações experimentais e escolas mantidas pelo Governo, em determinadas regiões, é justamente a falta de um estudo prévio da psicologia da população rural dessa região. No meu modo de pensar, esse problema deveria ser considerado logo a partir da localização dos serviços. Assim, em se tratando de uma escola ou estação experimental, o terreno onde elas deveriam ser localizadas se assemelharia o mais possível ao da maioria das fazendas da região. Isso estabeleceria igualdade de condições entre a fazenda do governo e as particulares e os trabalhos técnicos ali executados, quando produzissem melhores resultados, seriam devidamente considerados pelos fazendeiros da região, a-fim-de que a população rural não se sentisse em meio estranho, quando procurasse o estabelecimento. Tôda estação experimental, escola ou quaisquer estabelecimentos do gênero, deveria manter, anexo, o serviço de extensão, destinado a prestar assistência técnica direta ao fazendeiro da região, a-fim de melhor identificar o técnico com a população rural e seus problemas. [...] a falta de observância desses pontos, elimina, quase por completo, a possibilidade de influência benéfica dos serviços técnico-agrícolas mantidos pelo Governo, para melhoramento das nossas condições rurais. [...] enquanto não estabelecemos e seguirmos planos de execução prática, para a evolução rural em nosso país, baseados na economia agrária de cada região, na psicologia de sua população e na organização do ensino técnico rural adequado ao meio, gastaremos muito, falaremos demais, desperdiçando as nossas energias e produziremos pouco. E esta opinião baseia-se no que me é dado observar em nosso Estado.¹⁴⁷

Desta forma sutil, localizamos o início de uma mudança na forma de ação de instituições que visavam mudar e racionalizar as práticas rurais. O psicológico citado pelo diretor da F.E.C.T., era essa tentativa de ser menos impositivo e mais atento para as barreiras postas nas relações que se queriam estabelecer com o rural. Ações como o próprio Hotel de Fazendeiros nos faz inferir tal mudança de postura.

Destacamos que o projeto de criação e atuação da Fazenda-Escola de Florestal foi concebido em padrões modelares, com o intuito de incorporar a diversidade agropecuária existente em Minas Gerais, atingindo trabalhadores, capatazes e

¹⁴⁷ ANDRADE, S. S. F. de. FELTIANO – Revista do Instituto de Laticínios Cândido Torres, Ano 1. N.2, Juiz de Fora, outubro de 1946.

administradores das fazendas com “cursos rápidos e práticos”. Buscava ainda aproximar os fazendeiros, de diversas regiões do estado, das novas técnicas de produção desenvolvidas na Fazenda-Escola.

Consideramos que o projeto da Fazenda-Escola de Florestal, inserido numa dinâmica específica e conjuntural no início da ditadura do estado novo de Vargas, como delineado nos discursos de inauguração, articulava-se com o ideário de racionalização e modernização do campo e da mentalidade do homem rural esboçado em Minas Gerais principalmente no período de 1937 a 1945. Tomava-se o foco na educação agrícola prática e em processos de aprendizagem diferenciados para atingir um leque mais extenso de um público diferenciado.

Observamos que a intencionalidade do desenvolvimento econômico pautado nas investidas do governo mineiro típicas do momento político está expressa no discurso. Todo pensamento de uma modernização técnica, voltada para o desenvolvimento econômico e a articulação da agropecuária à industrialização ou do industrial ao trabalho agrícola, é posta.

CAPÍTULO III

A ESCOLA MÉDIA DE AGRICULTURA DE FLORESTAL: ENTRE MUDANÇAS E RECOMEÇOS

A Escola Média de Agricultura de Florestal, ministrará aos filhos de fazendeiros e a todos aquêles que se destinam à profissão agrícola, num prazo relativamente curto (dois anos), os conhecimentos essenciais para dirigirem qualquer exploração agro-pecuária, de acordo com a técnica moderna. Objetiva ainda a EMAF, valorizar o homem do campo e melhorar as condições de vida no meio rural. Tem ela por finalidade, portanto, não só formar profissionais para a lavoura, como formar homens válidos, física e mentalmente e cidadãos moral e civicamente capazes. Visa, dêsse modo, não apenas a ensinar, mas a educar. Ao lado do curso profissional, essencialmente objetivo, cuida assim, com carinho, da instrução moral e cívica e da educação física de seus alunos.¹⁴⁸

Em 1947 em mensagem à Assembleia do Estado, aparece na análise empreendida pelo governador Milton Campos, o diagnóstico de crise ou de esgotamento das forças. Situação que só não teria sido pior devido “a têmpera do caráter montanhês até hoje impediu redundasse em colapso irremediável”¹⁴⁹. O cenário traçado passa pela falta de estrutura oferecida pelo estado, até aquele momento, e que afetava diversas áreas, principalmente a produção agropecuária e industrial. Segundo o Governador a produção mineira se encontrava dispersa, e sem facilidade de meios de comunicação e de transporte, as principais fontes e núcleos de produção não conseguiam ter forças o suficiente para orquestrar as economias espalhadas pelo estado nem encaminhar a produção exportável aos mercados externos. Para ele “as transações com o exterior processam-se através de largo sistema comercial, constituído além de nosso território, e sob estrutura financeira quase tôda localizada em Estados vizinhos e fora da orientação da economia mineira” (MINAS GERAIS, 1947, p.81). Assim desestruturada dos serviços públicos de fomento e de defesa da produção, afirmava que a economia mineira

¹⁴⁸BRASIL, Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos - INEP. Informações sobre a preparação de trabalhadores, técnicos e professores para as atividades da Agricultura e Veterinária. Seção de orientação educacional e profissional - publicação n° 45, Rio de Janeiro, 1949.

¹⁴⁹ MINAS GERAIS. Mensagem à Assembleia Legislativa apresentada pelo Governador Milton Soares Campos. Belo Horizonte. Imprensa Oficial de Minas Gerais, 1947.

estava “abandonada à sua própria sorte”. Para evitar “o povo mineiro de ser arrastado aos últimos extremos do pauperismo” (Ibid., p.81), o governo do Estado teria organizado um plano de recuperação econômica¹⁵⁰ que passava pelo fomento à produção agrícola e industrial.

Publicado em 1947, o Plano de Recuperação Econômica e Fomento da Produção foi resultado dos esforços realizados pela Secretaria de Agricultura, tendo a frente o engenheiro Américo Renné Giannetti. Este Plano de Recuperação foi, de acordo com Otávio Dulci (1999, p. 78), “seguramente, a primeira experiência de macroplanejamento em escala regional no Brasil”. Tinha como ponto de distinção ser gerado prioritariamente por impulso endógeno respondendo a dinâmica organizacional e aos interesses em comum das elites dos poderes públicos regionais.

A partir de uma assistência de um corpo de técnicos mineiros ao poder público, pretendia-se estabelecer um processo de desenvolvimento econômico do Estado de Minas Gerais aferindo elementos de planificação, considerados determinantes, ao contrário de um posicionamento liberal que pregava participação mínima do Estado na organização econômica. Para isso movia-se no sentido, de tentar conciliar tanto uma política de desenvolvimento agrícola como uma planificação industrial, enfatizando ambas as áreas (Ibidem, p. 85-86), sem com isso se desligar de estratégias anteriormente formuladas, apesar das críticas, pelo governo de Benedito Valadares¹⁵¹.

Articulando diagnósticos e projetos de desenvolvimento em setores específicos, foi organizado em dois volumes, e buscou articular e apresentar diagnósticos de desenvolvimento em setores específicos, de forma detalhada. Apesar de sucinto, buscava atender as necessidades regionais, bem como uma sucessão de programas orientados para a superação daquelas barreiras.

O que orientou de forma refinada as propostas, foi a percepção de que a economia mineira, que teria sido próspera, entrou em declínio a partir do início da década de 1930. Buscava dessa forma um reposicionamento, antes mesmo de algo

¹⁵⁰ PLANO DE RECUPERAÇÃO ECONÔMICA E FOMENTO DA PRODUÇÃO, Governo do Estado de Minas Gerais. Secretaria de Agricultura, Indústria, Comércio e Trabalho, 1947. Na expectativa do então governador este plano “Complexo em sua estrutura, êle se constitui, entretanto, de providências práticas e exequíveis em prazo razoável, e visa principalmente a dar à ação governamental um programa seguro e objetivo, para o equacionamento e solução dos magnos problemas de nossa produção agropecuária e industrial” (MINAS GERAIS, 1948, p.163).

¹⁵¹ Embora o discurso registrasse críticas a administrações passadas, nos parece muito mais aspectos de críticas envolvidas num artil político-partidário do que um dado objetivo. Assim, as estratégias equilibradas apresentadas parecem guardar relação com o que já vinha sendo desenvolvido em outras gestões mineira, principalmente, da secretária de Agricultura do governo de Valadares.

inovador, internamente e frente aos outros principais estados brasileiros recuperando sua estrutura produtiva e financeira.

Dessa forma, ao planejar uma recuperação da economia regional em sintonia refeita com o aparato da administração pública, o Plano (1947) definia, uma estratégia planificadora à necessidade de reação do setor produtivo, requerendo o posicionamento do Estado enquanto ferramenta central de organização da economia regional.

Cabia dar uma solução para a desarticulação econômica a partir de uma recuperação,

As fontes de produção e as atividades econômicas dispersam-se pelo Estado, distanciadas umas das outras, sem comunicações nem transportes fáceis; por isso, o nosso arcabouço econômico e financeiro não se concentra, em proporções consideráveis, em nenhuma região especial do Estado. Não há centralização de riquezas em determinadas zonas capaz de influir decisivamente pelo vulto e poder, nos destinos econômicos da comunhão ¹⁵².

Daniel Barbosa¹⁵³, no seu estudo que buscou apontar as diversas estratégias voltadas para o desenvolvimento econômico mineiro, no período compreendido entre 1903 a 1969, pela atuação de uma tecnoburocracia acoplada no poder público, sugere que o Plano de Recuperação e Fomento da Produção, organizado em 1947,

[...] visou à demonstração de um conjunto de fatores considerados delicados na economia regional e de uma gama de políticas de desenvolvimento específicas para cada problema. Cada item tratado, portanto, seguiu relativamente a mesma estrutura de abordagem por parte do documento. Em primeiro lugar, ressaltava-se o quadro coeso, preferencialmente apontando-se sua gravidade de modo bastante sombrio; em segundo lugar apresentava-se a possibilidade de intervenção do poder público para; em terceiro lugar, e finalmente, apresentar-se um plano efetivo de atuação, com riqueza de detalhes e orçamentos. Além disso, as comissões técnicas e diretivas, cujas tarefas deveriam ser as de execução dos projetos, também já vinham provisionadas no documento, com orçamentos gerais para seus gastos com pesquisas e afins, juntamente com propostas gerais de

¹⁵² Op.cit., 1947, p.7.

¹⁵³ BARBOSA, Daniel Henrique Diniz. Tecnoburocracia e pensamento desenvolvimentista em Minas Gerais (1903 - 1969). Tese de Doutorado, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

orçamentos para aquisição de material necessário em caso de obras (BARBOSA, 2012, p.152).

Conjuntamente a questão energética, pertencente a política de industrialização, os entraves acerca dos transportes configuraram temas de grande interesse, contudo fixava de forma inegável, táticas de recuperação agrícola. Segundo Dulci (1999) essa preocupação de retomado do setor agrícola, tem haver, entre outras coisas, com os acontecimentos influenciados com a conjuntura do pós-guerra. Para ele,

A experiência dos anos de guerra foi de escassez de oferta e de alta do custo de vida. Além do mais, a desarticulação dos fluxos comerciais provocada pelo conflito mundial havia bloqueado o esforço despendido pelo governo de Minas, nos anos 30, para dinamizar a economia regional com base na agricultura e na agroindústria. Seria portanto de se esperar que, uma vez superada a fase crítica, ocorresse novo impulso nesta direção. Mas não uma volta ao passado, pois a meta da industrialização já estava bem assentada. O que se tentou foi um modelo de articulação do crescimento da agricultura e da indústria que procurava equacionar o problema do atraso econômico em termos de equilíbrio estrutural entre cidade e campo (DULCI, 1999, p.86).

Em relação à Política de Fomento da Produção, o discurso traz “o aspecto de decadência e quase abandono” (PLANO, 1947, p.23) deduzindo que,

A era dadivosa passou. O fogo, entretanto, continuou a devastar o solo, e as chuvas, irregulares e volumosas, a esterilizá-lo pela erosão. E assim, a terra, empobrecida pelo fogo, gasta pela erosão, enfraquecida pela falta de rotação de culturas e de adubação, tornou-se incapaz de produzir em abundância (Ibidem).

Destacava-se que o incentivo para ampliação do setor de transportes, bem como o impulso a eletrificação rural foram fatores essenciais a serem alcançados pelo Estado, concomitante ao estabelecimento de uma rede de estabelecimento de ensino técnico dotada de condições para modificar modernamente as práticas do homem rural.

A importância do ensino técnico, aliás, é fator de relevância no documento, o impulso e investimento nesse setor traz consigo o ideal que a recuperação da economia regional tinha como um dos eixos estruturantes e seria possível “com técnicos

competentes, com mão de obra especializada, capaz e produtiva, cujo valor e rendimento dependem de maior ou menor eficiência da aprendizagem profissional do trabalhador”. (Ibid., p.13). De forma verticalizada tinha por intento um padrão de desenvolvimento baseado em dois grandes motes: a mecanização da lavoura, e o preparo técnico do trabalhador rural.

Contudo entre os Departamentos que seriam mais necessitados de ampliação e aparelhamento o do Ensino Técnico, considerado naquele caso peça chave de êxito do planejamento econômico no Estado, teria recebido pouco investimento nos governos anteriores o que gerava, segundo o relatório do governador Milton Campos (1948), uma limitação nas atividades desenvolvidas, com um número reduzido dos estabelecimentos de ensino técnico e profissional que ainda funcionariam como assistência a menores desamparados, não sendo, portanto produtivo aos patamares desejosos. Assim acoplado uma importância, que não parecia ser apenas para esse governo, o ensino voltado para o setor agrícola - que ganhava com força a nomenclatura de ensino técnico - dialogava com mais intensidade com o setor industrial, tornando-se peça fundamental para a modernização e para o desenvolvimento, assim,

Conferindo-lhe a situação que lhe compete na entrosagem dos serviços mais diretamente responsáveis pelo progresso econômico de Minas, vai o Governo reestruturá-lo inteiramente, dotando-o dos órgãos e recursos técnicos e materiais precisos, para que sua influência educativa se estenda a tôdas as regiões mineiras (MINAS GERAIS, 1948, p.76).

Conforme estabelece o plano econômico, “o traço fundamental da reforma será o seu caráter eminentemente prático e intuitivo, de acôrdo com os métodos da educação moderna” (Ibid., p.170). Dentro dessa orientação, foi planejada a organização de escolas de grau elementar e médio, bem como a remodelação de estabelecimentos que já existiam: A Fazenda-Escola de Florestal, a Escola de Horticultura de Itajubá, a Fábrica-Escola “Cândido Tostes” e a Granja-Escola “João Pinheiro” (Ibidem). Essas modificações tinham o intuito de transformar o regime escolar desses estabelecimentos além da transferência da assistência que eles prestavam a menores desamparados, a qual deverá ficar exclusivamente a cargo de institutos especializados. Talvez tenha sido esse os motivos de silenciamento a cerca desse tipo de assistência, no momento inicial da

inauguração da Fazenda-Escola de Florestal, em 1939, essa sobreposição de ações poderia ser uma leitura antiga, não desejosa no escopo de ações que visavam, via instrução, alimentar as mudanças idealizadas para a formação do trabalhador rural, racionalização agrícola e incremento da produção a partir da mecanização. Nesse sentido o Plano se empenha da seguinte maneira,

De acôrdo com os estudos feitos deve êle abranger: a) o ensino industrial vocacional; b) o ensino agrícola médio; c) o ensino superior de agricultura e veterinária. Planeja o govêrno constituir uma rêde de estabelecimentos que compreenda dez escolas industriais vocacionais, vinte e cinco escolas agrícolas elementares, **cinco escolas agrícolas médias** e quatro escolas industriais agrícolas. O ensino superior continuará ministrado nos dois modelares institutos, a Escola Superior de Agricultura de Viçosa e a Escola Superior de Veterinária, de Belo Horizonte. Os demais estabelecimentos existentes, de grau elementar e médio, serão mantidos e reaparelhados. A despesa com a construção dentro de quatro anos, foi calculada em cêrca de Cr\$ 72.000.000,00 (MINAS GERAIS, 1947, p.82. Grifo nosso).

É oportuno pensar também que as mudanças apreogadas para o ensino agrícola em Minas Gerais poderiam estar dialogando com aspectos nacionais. Nesse sentido, é a partir dos trabalhos de Sonia Regina de Mendonça¹⁵⁴ que buscou-se jogar luz sobre o objeto tratado.

Segundo Mendonça no campo de forças que estavam postas e que eram projetadas as políticas públicas voltadas para o campo educacional, desde o período posterior a 1930, diferentes agentes e agências eram incorporados à própria sociedade política, tais como, o “Congresso Nacional - que vetaria a concessão de verbas para o ensino rural básico nos estados; o Ministério da Agricultura e o recém-criado Ministério da Educação e Saúde”. (MENDONÇA, 2007, p.44). Esses conflitos, portanto, eram expressões de uma dimensão intraestatal, verificados entre o Ministério da Agricultura - MAIC e o Ministério da Educação - MEC, aos quais a questão esteve concomitantemente subordinada. A materialização dessa dupla possibilidade de intervenção do Estado junto ao ensino agrícola era posta, por Sonia no seguinte esquema: “uma centrada na difusão da escola primária regular, defendida pelo

¹⁵⁴ Cf. MENDONÇA, Sonia. Regina. de. Op. cit. 2007. Ver também, MENDONÇA, Sonia. Regina. de. Estado, Educação Rural e Influência Norte-Americana no Brasil (1930 - 1961). 1a. ed. Niterói: Editora da UFF, 2010. 185p.

Ministério da Educação e outra, pautada pela multiplicação de escolas especiais agrícolas primárias e médias fomentada pelo Ministério da Agricultura” (Ibid., p.49). Assim, apesar de já ter sido revisitado por alguns estudos, Mendonça aponta que pelo menos três posições se defrontavam no campo educacional disputando a legitimidade acerca do ensino agrícola: os católicos; os técnicos do Ministério da Agricultura e os profissionais da educação.

Seria na decretação do Estado Novo que haveria uma alteração no cerne da discussão e das respectivas políticas educacionais até então desenvolvidas mediante uma nova roupagem, ruralizada, para o entusiasmo pela educação. Duas vertentes se configurariam de forma antagônicas, focadas principalmente na atuação com a escola primária. Traziam nesse embate o questionamento para a questão: o ensino rural através da rede escolar primária regular ou ensino rural enquanto ensino profissionalizante e especial, fora da rede regular?

Logo, a vertente vitoriosa no Estado Novo seria aquela que “defendia uma escola rural típica, acomodada aos interesses e necessidades da região na qual se inseria - tal como o tinham apregoado os escolanovistas” (MENDONÇA, 2007, p.45).

O paradoxo que marcaria o debate acerca do ensino rural, primário, especial ou médio, durante o Estado Novo delongaram-se mesmo após o seu término em 1945. Um dos momentos marcantes desse cenário é a aprovação da Lei Orgânica do Ensino Agrícola, em 1946. Segundo Mendonça, essa lei, consagraria a vitória de uma das posições em disputa: a educação rural como algo efetivamente especial, como educação para o trabalho (Ibidem, p.48). Porém o sentido de hierarquia e exclusão social permanecia, marcando a trajetória da história do ensino rural e das políticas públicas a ele destinadas. Para a autora essa situação só minimizaria com a LDB de 1961, e seu propósito de integração numa rede nacional. O que Sonia chama a atenção para esses entraves e disputas são as matizações resultantes de perspectivas vinculadas à preservação da herança que elegia o ensino primário como matéria da alçada de estados e municípios, ao lado do ensino secundário e superior, a cargo da União, derivando ainda, a partir de novos aspectos da conjuntura política o fato de que o ensino agrícola, no segmento primário e médio, constitui-se, como modalidade de ensino especial, profissionalizante e à parte do ensino primário regular. A relação entre escolarização e trabalho produtivo impactou, dessa forma, não apenas como marca de distinção, tornou-se “condição de existência e das representações que passaram a integrá-la num dado

modo de vida, concomitância consolidada enquanto projeto político” [...] (Ibid., p.49-50).

É baseada no trabalho de Martins ¹⁵⁵, que Mendonça traça essa relação estreita entre sentido de existência, representações e formação para o trabalho. Assim, a autora conclui que,

[...] quando a escola é admitida como forma de ocupação do tempo da criança na população rural, ela o faz, acima de tudo, enquanto “equivalente de trabalho” e, nesse sentido, trata-se a atividade escolar como “trabalho” em si. Nesse registro, a escola constitui-se em mecanismo de adestramento pelo trabalho, significando que o conteúdo de classe da escolarização rural era - e é - dado por tudo aquilo que a experiência escolar guardava de significativo no próprio modo de vida da população rural, o trabalho - além de disseminar valores e concepções dominantes. As escolas rurais - primárias, secundárias ou especiais - definiram-se como produtoras e reprodutoras das hierarquias sociais vigentes, sobretudo aquela que consagrava, a subalternidade do trabalhador do campo em relação aos demais trabalhadores no país. Essa subalternidade adquiriu plenitude durante as décadas de 1930 e 1940, tendo sido apropriadas, ressignificadas e postas em prática enquanto políticas públicas, sob a justificativa de preservar a “brasilidade efetiva” ou o “autenticamente nacional”, ambos “localizados” no campo, segundo seus enunciadores (MENDONÇA, 2007, p.49-50).

É interessante notar que esse processo que toma continuidade, mediante redefinições no decorrer das décadas de 40 e 50 redefine progressivamente a própria noção de educação rural, que seguiria até a década de 60 em formatos desiguais e que transcendiam a dimensão escolar.

Dentre as novas circunstâncias sobressaíram aquelas decorrentes de parcerias firmadas entre os governos brasileiros e norte-americano com propostas de difusão e qualificação da mão de obra rural ¹⁵⁶. Dentre esses projetos destacam-se

A Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais - CBAR, da difusão de um tripé institucional composto por clubes agrícolas, centro de treinamentos e semanas ruralistas; do curso “Escola para o Brasil Rural”, promovido em 1949 pelo acordo entre o

¹⁵⁵ MARTINS, José de Souza. A valorização da escola e do trabalho no meio rural. Em Aberto: Brasília, INEP, ano 1, n.9, set, 1982, p.7-17.

¹⁵⁶ As principais agências presentes nesse projeto foram a Internacional Cooperation Administration - ICA e a United States Agency for International Development - USAID.

INEP e o governo americano, ministrado no Rio de Janeiro por docentes norte-americanos e pela Campanha Nacional de Educação Rural, inaugurada em 1952 no contexto do florescimento do “nacional-desenvolvimentismo” brasileiro, objetivando “preparar técnicos” capazes de atender às necessidades da educação de base, agora “relida” como aquela destinada a adolescentes e adultos sem acesso prévio à escola e cujo desdobramento foi a criação do Serviço Social Rural, sob alçada do Ministério da Agricultura. Além das já mencionadas, citamos a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos - CEAA, dotada de orientação eminentemente ruralista, definiu-se a partir de Seminário Interamericano realizado em Caracas, tendo por lastro operacional uma rede de missões Rurais, não somente alfabetizando como o mesmo material didático utilizado na área urbana, como também difundindo a nova noção de “desenvolvimento comunitário”. Outros exemplos de políticas ditas educacionais nesse período foram a Campanha nacional de Erradicação do Analfabetismo CNEA e a criação da Associação de Crédito e Assistência Rural - ACAR, ambas patrocinadas por agências norte-americanas, públicas e privadas (Ibid., p. 51-52).

A ingerência norte-americana junto a programas desta espécie alastrou-se por boa parte do mundo. Segundo Mendonça (2010) no caso brasileiro questões internas, advindas de um maior desenvolvimento do capitalismo no Brasil nos anos 1950, alinhavaram-se com os desdobramentos internacionais da Guerra Fria.

Nesse momento diferenciado, Mendonça chama atenção para dois complexos aspectos que são construídos: a educação rural adquiria novos contornos, voltava-se para a “alfabetização e qualificação de mão de obra rural adulta em detrimento da criança, por intermédio da escola”. Sofrendo, dessa forma, a noção de ensino agrícola tal como matizada nos debates dos anos 1930-40 uma mudança de rota, “passando da dimensão escolar para o âmbito do assistencialismo, em seu duplo registro: como assistência técnica e como assistência social” (Ibidem, p.53).

3.1 Regulação do Ensino Agrícola “técnico” em Minas Gerais pós-estado novo

Pelos decretos ns. 2.930, 2.931, 2.932, de 13 de novembro de 1948, baixou o Governo os regulamento das Escolas Vocacionais de Aprendizagem Industrial, Escolas Médias e Escolas Elementares de Agricultura, criadas pelo Decreto lei n. 2.153, de 12 de julho de 1947.

Esses regulamentos tinham como orientação um discurso que não era novo para aquele meio, buscavam imprimir uma ideia de “escola ativa, aplicada às necessidades e peculiaridades do ensino técnico-profissional no Estado” (MINAS GERAIS, 1949, p.177-178). Para atingir tal pressuposto de escola um tipo de ensino agrícola era idealizado, baseava-se na exploração econômica da propriedade escolar, de acordo com planos anuais de trabalho e produção. O que parecia ser novo era a tentativa de produzir um diálogo mais próximo e adensado entre a formação para o trabalho agrícola e as demandas da produção industrial.

Segundo o relatório do governo, tal metodologia de ensino, ao mesmo tempo em que fornecia substratos para uma aprendizagem de cunho profissional, focada em metodizar e racionalizar a exploração comercial da propriedade escolar agrícola, possibilitaria a própria manutenção das instituições com os produtos e rendas de suas atividades agrícolas - o que não era muita novidade, neste tipo de instituição -; Mas naquele momento servia, como certificação e legitimação do método que deveria ser disseminado, o sucesso econômico e a automanutenção dessas unidades modelares de ensino e produção eram fins essencialmente estratégicos para embasar o discurso e justificar parte das ações. Assim, esse método visava a formação de “técnicos e operários rurais na prática efetiva da exploração agrícola, de modo que aprendam a enfrentar e resolver, desde a escola, os problemas que se lhes depararão, mais tarde, nos trabalhos e na administração das fazendas particulares” (Ibidem, p.177-178).

3.1.1 Escolas Vocacionais de Aprendizagem Industrial

As Escolas Vocacionais de Aprendizagem Industrial visavam a iniciar e desenvolver técnicas ditas metódicas e racionais das profissões elementares das indústrias existentes no Estado, e em particular das predominantes nas regiões em que estariam localizadas. Ministrariam o curso de aprendizagem industrial e curso de alfabetização, ambos em dois anos, para alunos de onze a quatorze anos de idade. Essas instituições estavam abertas também para parcerias com programas e planos, como o do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI). Já teriam sido localizadas, no ano 1948, quatro, nos municípios de Uberlândia, Teófilo Otoni, Rio Pomba e Congonhas.

Além dessas dava-se a atenção para as mudanças, especialmente na Fabrica-Escola Cândido Tostes¹⁵⁷ e para a Granja Escola João Pinheiro¹⁵⁸ que na fala, em 1948 referente ao ano anterior, Milton Campos demonstra o sentido da mudança pretendido,

Não se justifica que conserve a Granja Escola “João Pinheiro” denominação e caráter de estabelecimento de ensino agrícola. Situada no perímetro da cidade de Belo Horizonte, a meio caminho da Cidade Industrial, o ensino que ministra já possui feição quase exclusivamente industrial. Devendo voltar ao primitivo nome de Instituto “João Pinheiro”, o educandário está sendo transformado em escola vocacional para a indústria, com o reaparelhamento e modernização de suas atuais secções e oficinas, a introdução de novos programas e processos de ensino, e a modificação do regime escolar (MINAS GERAIS, 1948, p.170-171).

3.1.2 As Escolas Elementares de Agricultura

Com um leque de ação muito próximo com o projeto das Escolas Médias, no sentido de complementaridade, esse tipo de intervenção abriria caminho, além de atender uma demanda que se fazia materialmente presente. As Escolas Elementares de Agricultura tinham como finalidade formar práticos agrícolas, especializados nos diversos trabalhos da lavoura e da criação dos animais domésticos. Seriam admitidos alunos entre onze e quatorze anos de idade. Dois cursos seriam mantidos, ambos com a duração de dois anos; curso elementar de agricultura e curso de alfabetização. Das vinte e cinco escolas dessa espécie, criadas em virtude do Plano de Recuperação, treze eram apresentadas no ano de 1948, sendo elas nos municípios de Patrocínio, Paracatu, Santa

¹⁵⁷ Sobre as mudanças na Fabrica-Escola de Juiz de Fora, o governador se expressa da seguinte forma, “A Fábrica-Escola Cândido Tostes, não obstante estar bem instalada e em funcionamento regular, se ressentia ainda da falta dos aparelhos que vão completar o ensino técnico de laticínios e de cuja aquisição o Governo está cogitando. Assim integrada, será uma das mais perfeitas organizações para o ensino profissional de laticínios da América do Sul. Mantém ali o Governo, para melhor preparo dos alunos, uma secção industrial, que, onerosa nos primeiros tempos, já agora está perfeitamente equilibrada” (MINAS GERAIS, 1948, p.214).

¹⁵⁸ Apesar da vontade expressa por Milton Campos de transformar a granja-escola João Pinheiro em instituição voltada diretamente para o ensino industrial, as modificações não se concretizaram com o fôlego esperado. Acabou seu mandato e a instituição continuava com o mesmo perfil misto, por certo, aumentou a capacidade devido as reformas feitas chegando no ano de 1952 com 100 alunos acima da lotação que era de 500 na média, “foram diplomados 51 artífices, tendo sido excluídos e empregados, em sua maioria por iniciativa do estabelecimento, 191 alunos. O quadro discente atual compõe-se de 610 internados.[...] (Id., 1953, p192)”. Em 1953, “além do ensino primário obrigatório, mantém o curso profissional de aprendizagem de carpintaria, marcenaria, ferraria, sapataria, tipografia, alfaiataria, padaria e mecânica, dispondo de oficinas próprias. Ministra ainda, ensinamentos de agricultura prática e de avicultura [...]”. (p.180)

Rita do Sapucaí, Formiga, Bom Despacho, Guanhães, Carangola, Carlos Chagas, Bueno Brandão, Campanha, Matozinhos, e Itapecerica. Estava naquele ano tramitando o processo para a construção das de Corinto e Santa Rita do Sapucaí¹⁵⁹ (Ibid., p. 178-179).

3.1.3 Escolas Médias de Agricultura

As Escolas Médias de Agricultura destinavam-se a formar técnicos agrícolas. Ministrariam, em dois anos, o curso médio de agricultura, admitindo alunos que tinham no mínimo dezoito anos de idade. Seriam localizadas em cinco diferentes zonas do Estado, como estratégia para cobrir o território mineiro.

A localização desses institutos tem sido feita dentro do critério de satisfazer as necessidades das diversas zonas, atendidas ainda a maior eficiência e facilidade de irradiação dos conhecimentos nêles ministrados. Para a sua instalação, organizaram-se projetos e especificações, que obedecem a normas arquitetônicas e pedagógicas modernas, adequadas ao ambiente mineiro (MINAS GERAIS, 1950, p.148).

Antes de apontar sobre essas cinco escolas agrícolas de nível médio, cabe ressaltar que em Minas Gerais, sob comando do poder estadual, já funcionavam, pelo menos, duas instituições nesse âmbito de ensino. Eram instituições de perfis diferentes uma da outra. A primeira era a Escola de Horticultura de Itajubá, que passaria por reforma prevista no Plano de Recuperação Econômica e Fomento da Produção. A escola tinha como objetivo formar profissionais para o cultivo da terra, no que concerne especialmente à pomicultura, floricultura, hortalicicultura e silvicultura. Ministrava ainda noções de agricultura, inclusive criação de animais domésticos. No ano de 1947, o ensino se distribuía em três cursos: preliminar, médio e profissional, sendo ministrado a mais de 130 internados¹⁶⁰. Apesar de necessitar de reformas e aparelhamentos a

¹⁵⁹ Em 1949 a situação figurava da seguinte maneira, das escolas elementares de agricultura estavam sendo construídas as de Santa Rita do Sapucaí e Bom Despacho. Estavam contratadas as de Corinto e Carlos Chagas e em concorrência as de Paracatu e Patrocínio.

¹⁶⁰ No ano 1947, chegaram a concluir o curso na escola, recebendo o diploma de horticultor, apenas quatro alunos (MINAS GERAIS, 1948, p. 213).

instituição, segundo relatório remetido à assembleia, “dispõe de ótimas instalações para a aprendizagem profissional de seus educandos, inclusive mais de 400 espécie de árvores indígenas e exóticas, e de 600 espécie de arbustos e outras plantas vivazes, bulbosas, tuberosas, etc.” (MINAS GERAIS, 1948, p.213).

A segunda era a Escola Superior de Agricultura e Veterinária de Viçosa (ESAV), do Estado de Minas Gerais, que segundo seu Regulamento, de 21 de janeiro de 1927, tinha como característica, ser um estabelecimento de ensino, essencialmente agrícola com fim de adquirir e difundir conhecimentos relativos à economia rural, em todos os seus graus e modalidades.

Ela visava formar agricultores com conhecimentos científicos necessários à exploração racional do solo, administradores para os diferentes serviços públicos e particulares que se relacionem com a vida agrícola em geral, tecnólogos para as indústrias intimamente ligadas à agricultura, engenheiros agrônomos para os serviços de melhoramentos agrícolas, veterinários para o exercício da medicina aplicada aos animais domésticos, e professores para o ensino agrícola em todos os seus aspectos e especialidades¹⁶¹.

No segundo artigo do regulamento da instituição, temos que: “O ensino ministrado pela Escola, com intuito de educar a população agrícola do Estado em todos os assuntos pertencentes à vida rural e melhorar as suas condições morais, mentais e econômicas, no mais breve tempo possível, será facilitado a alunos com qualquer grau de instrução e deverá ser sempre teórico-prático” (REGULAMENTO, 1927). Sendo assim, os cursos da Escola eram distribuídos em quatro modalidades: Cursos Superiores¹⁶², Cursos de Especialização¹⁶³, Cursos elementares¹⁶⁴ e o Curso médio, que

¹⁶¹ Retirado do Decreto n.º 7.461, Regulamento da ESAV.

¹⁶² Cursos Superiores tinham duração de quatro anos, subdivididos em oito semestres e destinavam-se à formação de profissionais de agronomia e veterinária. Atendiam aos candidatos que tinham o curso ginásial completo. Para admissão, os alunos deveriam apresentar certificados de aprovação, em Ginásio equiparado ao Colégio Pedro II, dos seguintes preparatórios: Português; Uma Língua Estrangeira Moderna; Aritmética; Álgebra; Geometria e Trigonometria, Geografia, Corografia e Cosmografia; Física e Química; História Natural; História do Brasil; História Universal. Aos formandos neste grau eram conferidos diplomas de “Engenheiros Agrônomos” ou “Médicos Veterinários”, assinados pelo Diretor e Secretário da Escola e pelo Secretário da Agricultura. (Cf. Regulamento ESAV, 1927).

¹⁶³ Cursos de Especialização, com duração de dois anos, subdivididos em quatro semestres. Este curso destinava-se a formar especialistas em agronomia e veterinária. Atendia alunos formados nos cursos superiores nessa escola ou equivalentes. Aos formandos eram conferidos títulos de “Doutor em Agronomia ou em Veterinária”. Como os diplomas anteriores, eram assinados pelo Diretor e Máquinas Agrícolas; Trabalhos de Engenharia Rural; Higiene Veterinária; Aritmética; Contabilidade Agrícola; Álgebra; Geometria; Português e História do Brasil (Ibidem, 1927).

¹⁶⁴ Cursos Elementares, com duração de apenas um ano, destinavam-se à formação de agricultores e capatazes rurais, e compreendiam o ensino de agricultura e veterinária com caráter basicamente prático.

guardava em especial um diálogo bem próximo com o curso médio de Florestal-MG, a partir de transferências de alunos, trânsito de professores e de funcionários.

Os Cursos Médios, com duração de dois anos, destinados a formar técnicos agrícolas e administradores rurais. No último ano de curso, o aluno era orientado a aperfeiçoar matérias referentes ao curso que para ele apresentasse maior utilidade. Este curso tinha como público prioritário os filhos de fazendeiros ou agricultores que não teriam possibilidade de frequentar o curso ginásial. Para admissão neste curso, o candidato deveria apresentar atestado de aprovação final em grupo escolar do Estado ou curso equivalente, ou por processo seletivo¹⁶⁵ oferecido pela ESAV. Aos que terminavam os cursos médios, eram conferidos certificados de Técnicos Agrícolas.

Nos relatórios produzidos pelos governadores do Estado de 1947 a 1955, conseguimos rastrear, com “sinal fraco”, duas instituições.

A primeira foi a Escola Média de Agricultura de Pirapora¹⁶⁶, cujo raio de ação abrangia a bacia mineira do São Francisco, tinha como sede o prédio que abrigava a extinta Escola de Aprendizes Marinheiros de Pirapora, fazendo crer com isso ser a instituição dotada dos requisitos necessários à sua destinação educacional. Teria o governo mineiro arrendado - com opção para futura compra - as terras que lhe faltavam para completar a área regulamentar. Em mensagem do ano 1950 o estabelecimento, estava próximo de concluir as obras de adaptação relativamente pequenas, para “dar completo desempenho à sua missão de contribuir para o levantamento econômico de uma das nossas mais ricas e futuras regiões agrícolas, até agora relegada a injustificável abandono” (MINAS GERAIS, 1950, p.149).

Contudo, parece que a Escola Média de Agricultura de Pirapora teve vida curta, em mensagem à Assembleia Legislativa, no ano de 1951, o governador Juscelino Kubitschek de Oliveira relatou o fechamento da Instituição, com possibilidade de reabrir, o que não se verificou até 1955, período final desta pesquisa.

Atendiam a uma clientela de agricultores que não possuíam oportunidades de receber instrução mais completa, mas tinham interesse em suprir as necessidades educativas relacionadas à sua vida rural. Para admissão neste curso, o candidato deveria passar por exames em escolas públicas do Estado e submeter-se, na Escola, a um exame de admissão constante de Prova de Caligrafia; Prova de Leitura; Prova de Escrita e de Aritmética, sobre as quatro operações. Aos concluintes era concedido o certificado de “Capatazes Rurais”, assinados pelo Diretor e Secretário da Escola. (Id. Ibidem)

¹⁶⁵ Este exame constava de: Prova escrita de Português; Prova escrita de Aritmética e noções de Geometria e Desenho; Provas orais de noções de Geografia, História do Brasil e Educação Moral e Cívica. (Ibid.)

¹⁶⁶ Criada pelo decreto n.2.880, de 27 de setembro de 1947.

[...] A Escola Média de Agricultura de Pirapora [...]. Instalou-se no prédio da extinta Escola de Aprendizes Marinheiros, onde ultimamente funcionava o Hospital Regional de Pirapora, em abril de 1950. Verificando-se a impossibilidade de continuar a Escola funcionando, em virtude da absoluta deficiência de área e instalações para a aprendizagem profissional de seus alunos, foi ela fechada em fevereiro deste ano, até que o Governo possa adquirir-lhe terrenos e dar-lhe a organização técnica indispensável. Seus alunos transferiram-se para a Escola Média de Agricultura de Florestal (Id., 1951, p. 196).

A segunda seria a Escola Média de Agricultura do Triângulo, localizada na cidade de Uberaba, que aparece uma única vez nos relatórios, no ano de 1949, relatado que já estava em processo para a construção, com publicação para concorrência administrativa, “devendo as obras, orçadas em Cr\$ 2. 781.746,96, ser começadas dentro em breve e após a doação da área de terreno indispensável” (MINAS GERAIS, 1949, p.178).

Pelo o que parece as obras não começaram e pelos fins de governos e por pressões políticas teria inclusive mudado sua instalação para outra cidade, Uberlândia. Em sua pesquisa de mestrado¹⁶⁷ na qual tratou da história, criação e consolidação do Colégio Agrícola de Uberlândia, Daniele da Costa Garcia, nos dá margem para pensar dessa forma. Segundo seu estudo a Escola Agrotécnica de Uberlândia ¹⁶⁸ foi autorizada em 1954, tendo o acordo assinado em 1957, mas criada apenas em 1969 depois de muita pressão política e embate com a sua vizinha, Uberaba e por ter passado pelas mãos de seis governos, na maioria politicamente instáveis, como é o caso do ambiente que provocaram o suicídio de Vargas em 1954, a renúncia de Jânio Quadros em 1961 e a deposição de João Goulart em 1964, com conseqüente golpe militar.

Daniele Garcia, na sua pesquisa situa as indecisões e embates com a cidade de Uberaba, principalmente nos momentos de definições, de 1953 a 1957. No âmbito político a pressão, inclusive pela demora na instalação, era posta nas bancadas da câmara federal. Segundo a autora, em 1956, o Deputado Rondon Pacheco proferiu tal

¹⁶⁷ GARCIA, Daniele da Costa. História do Colégio Agrícola de Uberlândia: da criação a formatura da primeira turma de Técnicos em Agropecuária (1957 - 1972). Dissertação de Mestrado (Educação), Uberlândia, UFU, 2011.

¹⁶⁸ Datada de 21 de outubro de 1957, quando foi celebrado um acordo entre o Governo da União, representado pelo Ministro da Agricultura (1956-1960) Mário Meneghetti, e o Governo do estado de Minas Gerais, representado pelo Deputado Federal (1951-1967) Rondon Pacheco. O documento foi publicado no Diário Oficial (seção 1), no dia 23 de outubro de 1957 e registrado no Tribunal de Contas da União em sessão de 13 de novembro daquele ano (BRASIL, 1957). (GARCIA, 2011, p.57)

discurso, que foi publicado no Diário do Congresso Nacional e apresentado na íntegra no jornal Correio de Uberlândia:

[...] A simples posição geográfica do empreendimento seria bastante para justificar a sua realização com a maior urgência. Entretanto, a matéria demora, nos canais burocráticos, insensíveis á realidade nacional, principalmente àquela realidade dos que vivem no interior do País e daqueles que trabalham a Terra. É penoso, sr. Presidente, ser veículo de reclamação como a que ora faço. [...] Podem avaliar V. Excia. e os ilustres srs. Deputados o que isto significa de DECEPCIONANTE para homens e mulheres, chefes de famílias e jovens filhos de agricultores, para aqueles mesmos agricultores cuja têmpera e tenacidade fizeram do Triângulo e do Brasil Central um grande celeiro de abastecimento [...]. Os mineiros do Triângulo esperam seja construída a Escola Agrotécnica de Uberlandia, para que os filhos dos agricultores, os filhos dos vaqueiros que tanto têm feito pela pátria, possam se educar e aperfeiçoar nos seus métodos de trabalho (PROTESTA Rondon contra o congelamento de uma verba para a Escola Agrotécnica, 1956, p. 1. In: GARCIA, 2011, p.8).

Em artigos na imprensa o debate era posto, afirmavam que outras escolas já haviam sido transferidas para Uberaba: “[...] temos assistido muitas vezes uma certa cidade vizinha levar para lá escolas que por direito, promessa de Juscelino e conquista nos pertenciam”¹⁶⁹, ou ainda, “Se acaso os uberabenses quiserem ter a sua que arranjem uma escola particular para eles, porque Uberlândia cansada de esbulhos não mais recuará na defesa dos seus direitos”¹⁷⁰. Um artigo, publicado no jornal Correio da Manhã dia 12 de julho de 1957 e lido na reunião da Associação Comercial, Industrial e Agropecuária de Uberlândia - Aciapu - dia 18, demonstra todo o empenho para o tipo de formação em disputa¹⁷¹,

[...] Mas Uberlândia não está contente. Quer progredir muito mais e muito mais depressa. Precisa, portanto, trabalhar rigorosamente dentro da técnica. [...] Para isto, portanto, se faz mister criar um Instituto Agronômico que sirva o Triângulo Mineiro, Mato Grosso e Goiás, pertencentes a região Centro-Oeste. [...] Não é mais possível trabalhar fora da técnica. A técnica se cria nos Institutos Agronômicos e nas Estações Experimentais deles dependentes. Justifica-se, portanto, a

¹⁶⁹ ESCOLA Agrotécnica de Uberlândia ou de Uberaba?, 1956, p. 1. In GARCIA, 2011, p.9

¹⁷⁰ SAIRÁ Também de Uberlândia nossa Escola Agrotécnica?, 1956, p. 1. In GARCIA, 2011, p.9-10.

¹⁷¹ A principio, como aponta o trabalho de Daniele idealizavam uma formação de nível superior, mas não foi possível, assim a formação técnica assumiu para os políticos e para as classes produtoras de Uberlândia um tom imperativo.

solicitação dos Triangulinos. Espera-se o Sr. Ministro Mário Meneghetti não termine sua administração sem dotar o Centro-Oeste, ora em pleno desenvolvimento, de um Instituto Agrônômico (ACIAPU, 1957, p.188. In: GARCIA, 2010, p.11).

Desta forma, nos parece que a Escola Média de Agricultura do Triângulo, não foi instalada em Uberaba e nem se efetivou no Plano de Recuperação mineiro de 1947, sendo inaugurada, já com outros moldes, em 1969 em Uberlândia.

Encontramos nos registros das Leis e decretos do Estado de Minas Gerais a localização de mais duas Escolas Médias em Minas Gerais. Uma pela Lei, n.119, de 26 de dezembro de 1947 no município de Parreira, atual cidade de Caldas no sul do estado e a outra pelo decreto n.2.880, de 27 de outubro de 1948 na cidade de Governador Valadares que pertence a mesorregião do Vale do Rio Doce, localizando-se a nordeste de Belo Horizonte.

Apesar disso, não retrata nenhuma informação dessas instituições nos relatórios apresentados a assembleia, pelos governadores e em nenhum outro registro, até o momento. Supomos que apesar de constarem em termos legais, as instituições efetivamente não funcionaram, ou pelo menos não podemos afirmar esta situação.

Das cinco instituições de nível médio, citadas nos discursos e no plano de recuperação à serem criadas, A Escola Média de Agricultura de Florestal¹⁷², em que se transformou a Fazenda-Escola de Florestal, figura como uma das primeiras a aplicar a nova orientação de ensino técnico-profissional e uma das poucas que se tem registro. É sobre esta instituição que iremos tratar a seguir.

3.2 A Escola Média de Agricultura de Florestal: mudanças e definições

Numa chave de interpretação, na qual o debate com o conceito de cultura política se torna mais denso frente a complexa relação entre educação, sociedade e cultura, tomamos as considerações de Gatti (2007). Segundo este, toda essa trajetória de pesquisa entorno da História da Educação no Brasil, com suas mudanças mais perceptíveis nas últimas décadas, direcionou um reposicionamento do olhar de vários

¹⁷² Pelo decreto n.2.740, de 26 de maio de 1948.

pesquisadores, que agora conferem uma maior relevância nas investigações em escala mais reduzida, como condição necessária para a formulação de problemáticas mais gerais. Destas pesquisas, em se tratando especificamente da História das Instituições Escolares, pode se projetar um cenário repleto de múltiplos objetos e de diferentes referenciais teórico-metodológicos.

Algumas destas orientações que informam a categoria Instituição Educacional transparece em múltiplos trabalhos, tal como é tratado por Magalhães (1998):

No plano histórico, uma instituição educativa é uma complexidade espaço-temporal, pedagógica, organizacional, onde se relacionam elementos materiais e humanos, mediante papéis e representações diferenciadas, entretecendo e projetando futuro(s), (pessoais), através de expectativas institucionais. É um lugar de permanentes tensões [...] são projetos arquitetados e desenvolvidos a partir de quadros sócio-culturais (Ibidem, p.61-62).

Os tensionamentos de buscar entender as instituições pelo seu interior e pelas relações que às vinculam em sistemas mais amplos perpassam todas as possibilidades de análise sobre o papel desses sistemas. Pode-se dizer que a tendência da historiografia da educação recentemente é uma crescente em trabalhos que priorizam entender as dinâmicas que se desenvolvem no interior das Instituições Educacionais. Esta perspectiva talvez esteja mais recorrente também por um declarado posicionamento contra a toda uma historiografia anterior.

Nesta linha de pensamento, a instituição educativa deve ser entendida como integrante de uma realidade mais ampla, ou seja, para dimensioná-la historicamente ela não deve ser simplesmente descontextualizada de todo um sistema educativo e de outras relações que a envolve e aos seus sujeitos. Os sentidos próprios e específicos transparecem quando são conjugados com essas variáveis. Segundo Gatti

[...] percebe-se que a perspectiva de análise da História das Instituições Educacionais almeja dar conta dos vários sujeitos envolvidos no processo educativo, investigando aquilo que se passa no interior das escolas, gerando um conhecimento mais aprofundado destes espaços sociais destinados aos processos de ensino e de aprendizagem, por meio da busca da apreensão daqueles elementos que conferem identidade à instituição educacional, ou seja, daquilo que lhe confere um sentido único no cenário social do qual fez ou

ainda faz parte, mesmo que ela tenha se transformado no decorrer dos tempos (GATTI JÚNIOR, 2002, p.184).

Assim, podemos perceber um movimento, uma tentativa, de uma maior verticalização nas análises que tomam o interior da escola/espços educativos afastando-se ou pelo menos problematizando de forma mais apurada e refinada os domínios mais sistêmicos e estruturais das análises educacionais.

Nesta tendência de virada historiográfica¹⁷³ a cultura escolar assume um papel central, longe de ser um termo de simples definição, ao contrário, polissêmico e vazado de interpretações muitas vezes de diferentes origens.

Para Julia (2001), por exemplo, pensar em cultura escolar é pensar de forma análoga com arcabouços aeroespaciais, pois a cultura escolar era entendida como a “caixa preta” da escola. Isto significa dizer que existe, partindo da negação, uma recusa aos estudos ditos externalistas - aqueles que colocam como preponderante na história da educação os escritos sobre as ideias pedagógicas, as instituições no seu sentido idealizado, as políticas públicas, e que tinham, principalmente como substrato para escrita, somente fontes tradicionais, estatais tomadas como prova inflexível e cabal dos fatos - e uma disposição para perspectivas mais internalistas, baseadas em fontes diversas e no olhar “desnaturalizado” das práticas e discursos. Como o próprio Julia diz, “Sem dúvida, não devemos exagerar o silêncio dos arquivos escolares. O historiador sabe fazer flechas com qualquer madeira [...]” (Id., 2001, p.17).

Cabe ressaltar que este posicionamento de Julia não parecia ser de abandono ao um olhar investigativo tido como macro. O seu trabalho sinaliza formas diferenciadas de se perceber a relação entre escola, sociedade e conhecimento. Fica claro, porém, a importância que ele dá para o interior dos espaços educativos nesta relação, buscando entender uma dinâmica que não teria nada de passiva e estática, ao contrário, a cultura escolar produz um novo, um outro, sendo e tornando-se assim inventiva.

Antes mesmo de Dominique Julia se tornar referência nos estudos com essa temática, André Chervel (1990) já defendia a potencialidade de análise a partir do interior da escola, a capacidade da escola para produzir uma cultura específica, singular e original. Chervel pode ser considerado mais determinado neste campo analítico. A

¹⁷³ Destacam-se as discussões sobre a cultura escolar e seus desdobramentos nas práticas, no currículo e nas disciplinas. Neste aspecto, o diálogo, talvez aqui, teórico-metodológico com a micro-história/história cultural e essencialmente com jogo de escalas faça-se mais intenso.

escola e seu intramuros tem um papel decisivo, inventivo da dinâmica do saber. Segundo Vidal, Chervel

[...] criticava os esquemas explicativos que posicionam o saber escolar como um saber inferior ou derivado dos saberes superiores fundados pelas universidades, bem como a noção da escola como simples agente de transmissão de saberes elaborados fora dela, lugar, portanto do conservadorismo, da rotina e da inércia (VIDAL, 2005, p.26).

Para Chervel, o papel da escola estava longe de ser de coadjuvante quando se tratava em circulação de conhecimento. Ele ousava pontuar que a instituição escolar era capaz perfeitamente de produzir um saber específico tão importante que invertia a lógica de determinações; ou seja, estes saberes ao invés de serem reflexos e produtos da sociedade, eles “estendiam-se sobre a sociedade e a cultura, e que emergia das determinantes do próprio funcionamento institucional” (Idem, 1990, p.28). Chervel pode se dizer que dimensionava uma importância primordial ao papel da escola e ao interior da escola na produção do saber. Contudo ele não se demonstrava ingênuo ao ponto de não dimensionar também as intenções totalmente presentes para projetos e ideários exteriores a escola. Assim

Sua conclusão sobre a cultura que a escola legava à sociedade comportava dois aspectos. Por um lado, ela traduzia os resultados esperados pelo programa oficial. Por outro, revelava efeitos imprevisíveis, engendrados pelo sistema escolar independentemente (Chervel, 1998, p.190, apud Vidal, 2005, p.28).

Posicionando o pensamento dos dois (Chervel e Julia) neste mosaico, podemos dizer que o diálogo entre eles é bem intenso, contudo não se sobrepõem, Chervel parece dimensionar bem mais o papel e a importância que o interior da escola, juntamente com seus sujeitos, detém em criar um novo, em ser inventivo no processo de ensino e produção do conhecimento.

Talvez, entremeios destas discussões, Jean Claude Forquin (1992; 1993), interessado nas confluências e intersecções destas análises com os estudos das disciplinas escolares e dos currículos, possa ser identificado.

Forquin, apoiado mais nas discussões sobre a transposição didática, apontava que mesmo existindo uma rotinização comum das escolas ao sistema de ensino, somente ela não dava conta das especificidades adaptativas que se constituíam no interior das salas de aula.

Certo é que o debate sobre o conceito de cultura escolar, principalmente no Brasil, se adensa ainda mais, com as contribuições de António Viñao Frago (2008). Para esse autor ao pensar em cultura escolar, deveria-se dimensionar as diversas esferas do cotidiano da escola e suas interações com a sociedade e ainda os próprios tipos de instituição, segundo ele, a cultura escolar deveria ser tratada no plural, pois variava conforme o lócus da investigação. Ou seja, não bastava dizer que se produzia cultura no interior das salas de aula, esta cultura também era matizada e dialogava intensamente com elementos circunscritos em outras culturas nas quais os sujeitos que compõem ambiente das escolas compartilhavam talvez de forma local, informadas em trajetórias individuais ou mesmo regionais. Cobia dizer, portanto, que em cada instituição de ensino haveria um tipo de cultura escolar condizente com aquela instituição.

Um dos pontos que merece destaque neste debate é o viés de continuidade que Viñao Frago identificava no sentido da cultura escolar. Para ele, na linha de tentar entender, como os outros, os possíveis fracassos das propostas que buscavam reformar a educação, acreditava que a categoria cultura escolar aparecia como resistência a outras culturas (externas à escola, como as dos reformadores e legisladores), tornando-se, assim, empecilho às mudanças. Diferente dele, como aponta Vidal (2005), Dominique Julia, traçava o entendimento de cultura escolar exatamente como a possibilidade, notada e germinada nas pequenas fissuras, de romper com a “grande inércia que percebemos em nível global”. Assim para Julia o entendimento de cultura escolar vem para minar a tentativa sempre recorrente das ações externas (políticas e reformas) de manter um controle hegemônico das ações.

É interessante notar o refinamento das abordagens sobre o conceito de cultura escolar e as possibilidades de tratamento que apesar de seguirem juntas numa predisposição de revisão historiográfica demonstram que não existe uma unanimidade. Estremecer o lugar comum, baseado na tradição francesa, propicia uma brecha para novos e instigantes diálogos, necessários para evitar os vícios do olhar e as amarras em certos momentos investigativos. É a partir desses pressupostos que tentaremos pensar a constituição da Escola Média de Agricultura de Florestal - EMAF, a seguir.

A Escola Média de Agricultura de Florestal, em que se transformou a antiga Fazenda-Escola de Florestal, foi criada pelo decreto n.2.740, de 26 de maio de 1948¹⁷⁴. Era uma das cinco Escolas Médias que seriam instaladas no Estado a partir de 1947, diretamente subordinada ao Departamento de Ensino Técnico da Secretaria de Agricultura, Indústria, Comércio e Trabalho do Estado de Minas Gerais (DET).

A instituição foi criada com base em quatro fins regimentais: formar técnicos agrícolas, o que era de tom cotidiano, representado como ação regular; ministrar ensino direto aos agricultores, esse ensino seria, em períodos diferenciados do ano letivo regular e quando tivesse condições estruturais, seriam cursos rápidos ou no formato de uma “semana do fazendeiro”¹⁷⁵, um tipo de evento já realizado na ESAV¹⁷⁶ no qual a instituição se prepararia com cursos e exposições para a visita de fazendeiros de todas as regiões possíveis; e em sentidos mais macros, como contribuir para a valorização do homem do campo e o melhoramento das condições de vida no meio rural; e, por fim, contribuir para o progresso da produção agropecuária do Estado.

Os cursos médios tinham uma duração de dois anos, organizado a partir das seguintes disciplinas: Português, Matemática, Noções de Zoologia, Noções de Botânica, Administração Rural, Laticínios, Oficinas Rurais e Educação Física¹⁷⁷. O regime era de internato e era cobrada taxas de manutenção pela instituição¹⁷⁸.

O processo de ingresso da EMAF se dava por exame de admissão, no período de 15 de janeiro a 15 de fevereiro de cada ano. Para concorrer o candidato tinha que ter no mínimo dezoito anos de idade; possuir curso primário; estar em dia com as obrigações militares. O exame de admissão era constituído de duas etapas: exame de sanidade física e mental, acompanhado por médico contratado pela escola, para o fim de verificar se candidato estava apto; se não sofria “*de moléstia infecto-contagiosa*”; se era capaz,

¹⁷⁴ Art. 1º - Fica localizada na Fazenda-Escola de Florestal, município de Pará de Minas, uma das Escolas Médias de Agricultura criadas pelo art. 1º, nº I, do decreto-lei nº 2.153, de 12 de julho de 1947.

¹⁷⁵ Do período de 1948 até 1955 só tem um registro nos relatórios de ensino da instituição acerca desse evento, que teria ocorrido em 1952.

¹⁷⁶ Segundo a pesquisa de COMETTI, Ellen Scopel. A Extensão Rural realizada pela Escola Superior de Viçosa (1926-1948), Dissertação de Mestrado, UFJF, 2005. A semana do Fazendeiro teria começado em 1929, depois de sucessivas atividades e exposições empreendidas pela instituição.

¹⁷⁷ Disciplinas que eram gerenciadas, por seis departamentos: Agronomia, Horticultura, Zootecnia, Indústrias Rurais, Engenharia Rural e Biologia (Regulamento da EMAF, 1949).

¹⁷⁸ Taxas cobradas no ano de 1949: Taxas de pensão, em quatro prestações de Cr\$ 435,00 cada uma. Taxa de desportos em quatro prestações de Cr\$ 60,00. Taxa de biblioteca, anual, de Cr\$ 30,00. (Ibidem, 1949)

física e mentalmente, para os trabalhos escolares; e exame teórico¹⁷⁹ sobre Aritmética, História e Geografia do Brasil, Morfologia Geométrica, Noções de História Natural.

O ano letivo começava a primeiro de março e terminava a quinze de dezembro, sendo o semestre a unidade. Os semestres durariam de primeiro de março a trinta de junho e de primeiro de agosto a trinta de novembro. Os períodos de três a dez de julho e de dezembro eram destinados aos exames semestrais considerados de “primeira época”.

Na figura 1, na página seguinte, apresenta-se o quadro geral com a movimentação desse panorama do ensino médio da EMAF, mais precisamente questões fundamentais como número de presentes na prova para ingresso na escola; número de aprovados na referida prova; destaca-se a relação existente entre a EMAF e o curso médio oferecido pela ESAV, desde 1949, nos quais existia um fluxo de alunos que foram transferidos da ESAV, fluxo esse que era de mão dupla, mas com uma intensidade maior de alunos indo de Viçosa para Florestal. Aparece também número de repetentes ao longo do semestre, número de matriculados, expresso por variáveis pois a condição de matrícula dependia de situações como desistência do curso, desligamento por indisciplina, a não aprovação de um ano para outro ou mesmo a não realização das avaliações por motivos justificados. Por fim apresenta-se a média de alunos formados pela instituição. Ressalta-se que o número de formados só começa a se destacar a partir de 1951, visto que o aluno deveria cursar pelo menos dois anos para conseguir o título.

¹⁷⁹ Para aprovação nos exames de admissão, prevalecerá o seguinte critério de notas mínimas: 40 (quarenta) em cada matéria e 50 (cinquenta) na média de conjunto, computando-se as notas e 0 (zero) a 100 (cem) (Regulamento, EMAF, 1949).

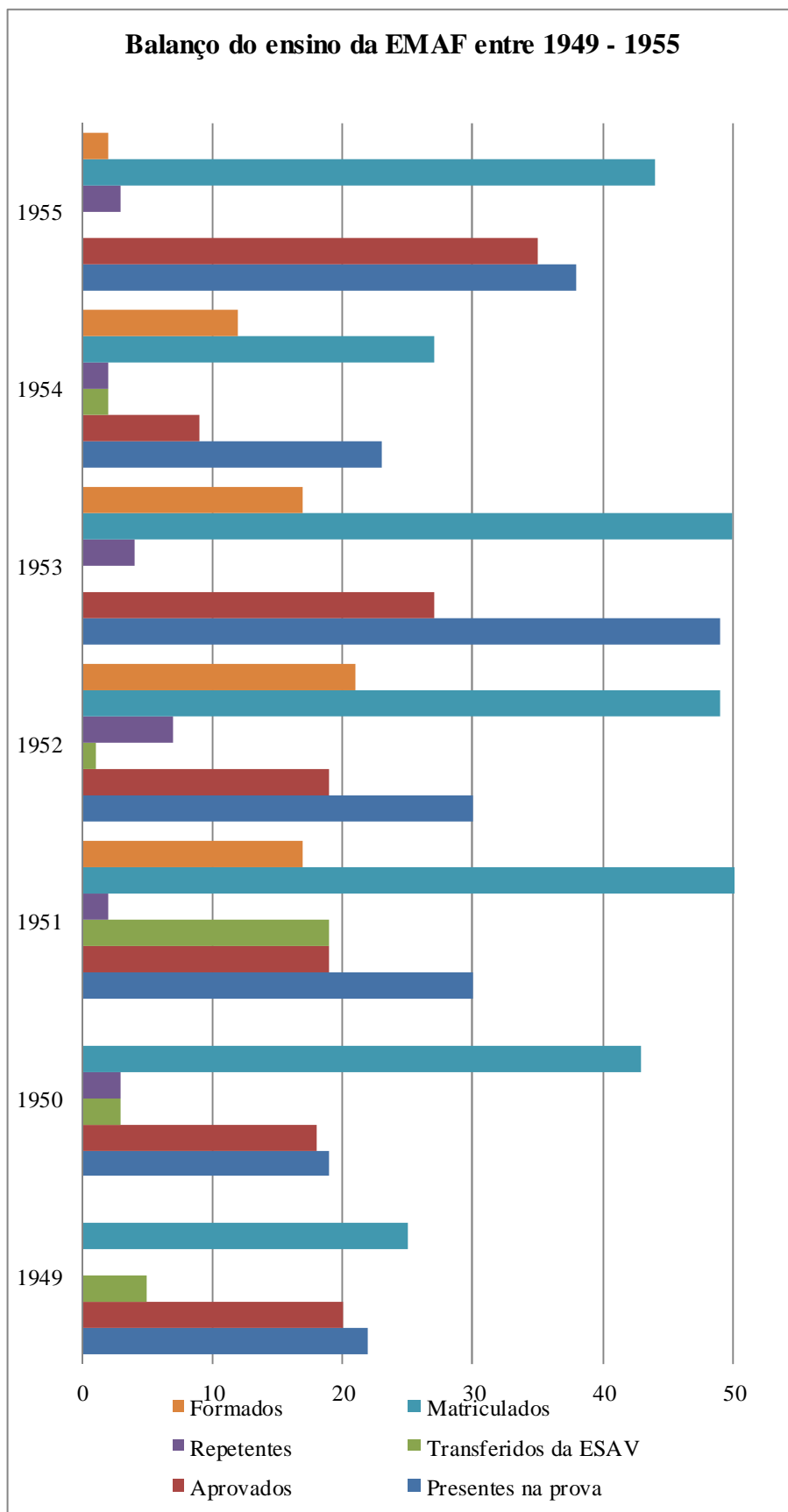


Figura 4. Balanco do ensino da EMAF no período entre 1949 – 1955. **Fonte:** de acordo com o relatório de registro das atividades de Ensino da Instituição. Organização nossa.

Avaliando-se a distribuição de alunos da EMAF de acordo com os estados de origem dos estudantes, verifica-se um domínio de alunos mineiros na instituição, fato este que pode ser explicado pela maior facilidade de acesso e permanência. Contudo, mesmo com a maioria mineira, em todos os anos avaliados verifica-se a presença de outros estados, totalizando 12 estados representados: São Paulo, Espírito Santo, Bahia, Sergipe, Estado do Rio, Alagoas, Distrito Federal. Ceará, Mato Grosso, Paraíba, Rio Grande do Sul e Santa Catarina. Ainda ressalta-se, a presença de um aluno estrangeiro nos anos de 1950 e 1953. Voltando o foco para o Estado de Minas a uma predominância de alunos vindo da região central, principalmente da região Metropolitana de Belo Horizonte, fato este explicável pela maior proximidade geográfica com a instituição. Logo em seguida vem alunos advindos da zona da mata mineira, com destaque para Viçosa, o que reforça a impressão de vínculos estabelecidos pelas duas instituições. Situações essas que podemos conferir nos gráficos abaixo apresentados:

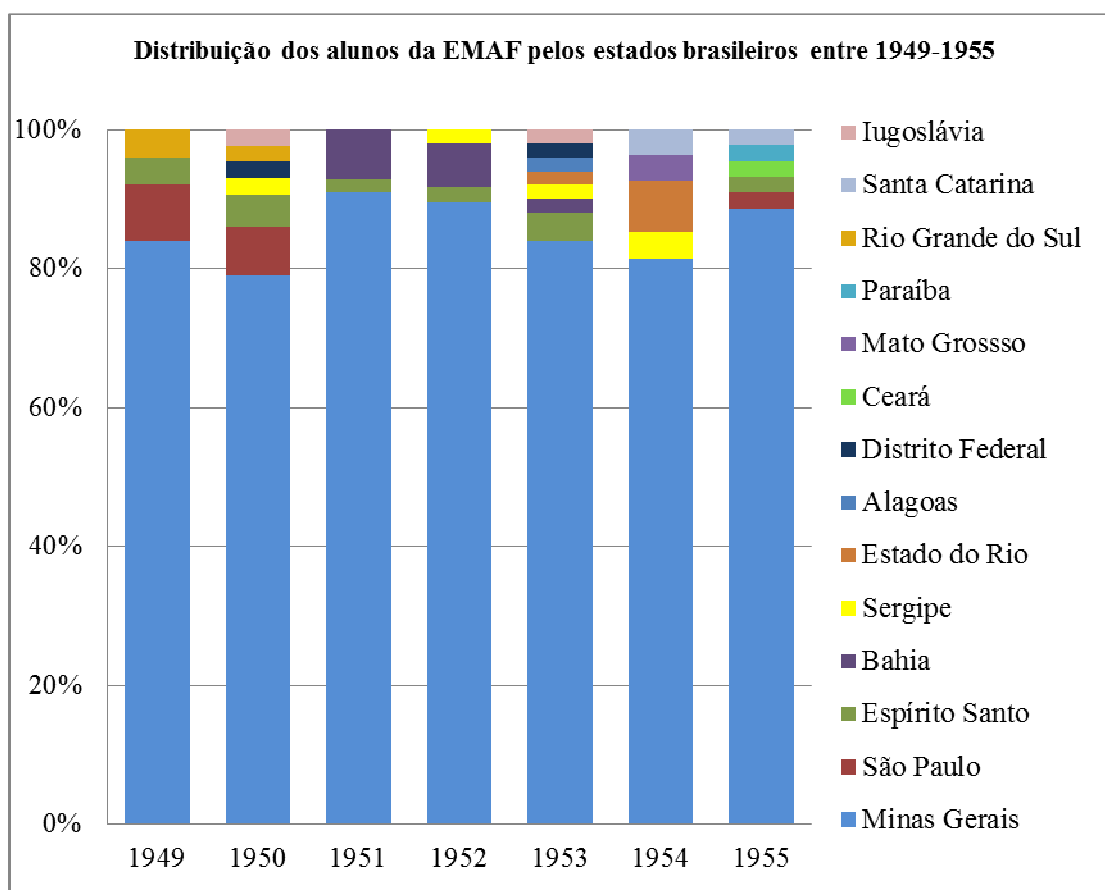


Figura 5. Distribuição de alunos da EMAF pelos estados brasileiros no período entre 1949 – 1955. **Fonte:** de acordo com o relatório de registro das atividades de Ensino da Instituição. Organização nossa.

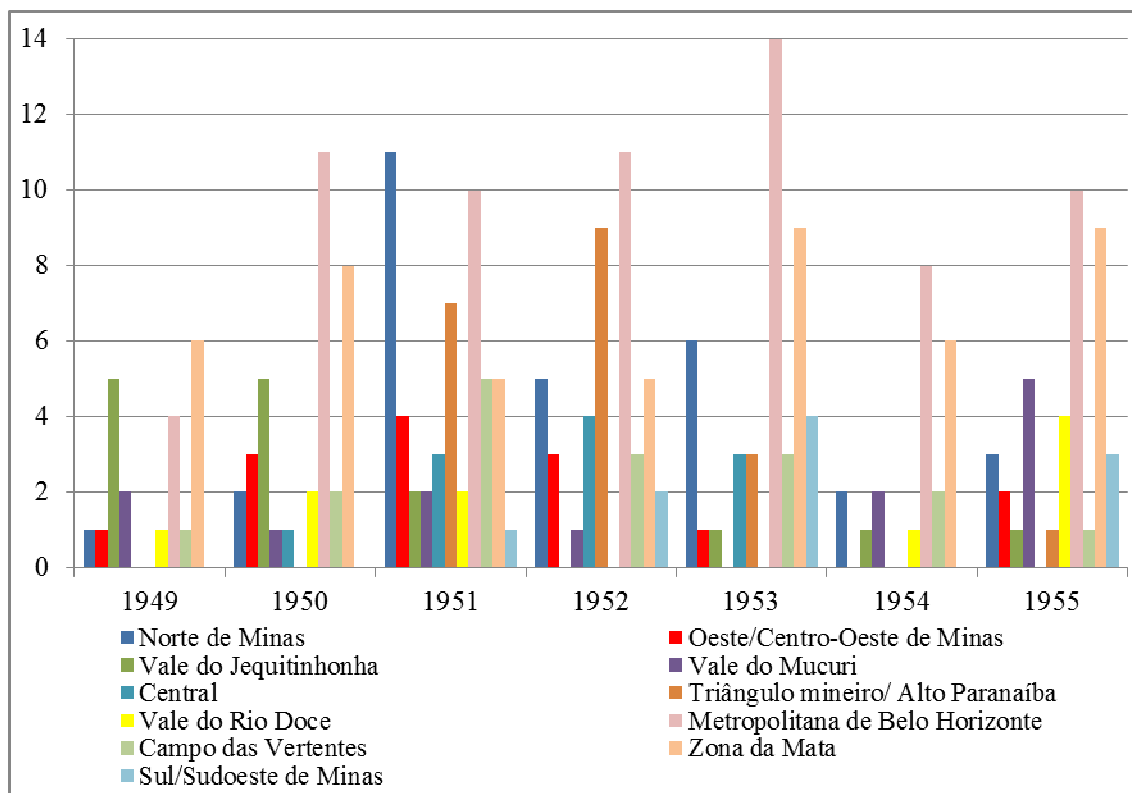


Figura 6. Distribuição de alunos da EMAF pelas cidades de Minas Gerais no período entre 1949 – 1955. **Fonte:** de acordo com o relatório de registro das atividades de Ensino da Instituição. Organização nossa.

Por último, um dado importante para a configuração da origem social dos alunos que frequentavam o curso médio da EMAF, é a relação destes quanto à profissão dos pais. Em se tratando dessa distribuição, percebe-se que apesar de não ser uma exigência, como era o caso para ter acesso aos cursos oferecido pela Fazenda-Escola de Florestal, existe um predomínio de filhos de fazendeiros e pequenos agricultores em todos os anos avaliados. Também observa-se que é grande o número de estudantes que apresentavam-se órfãos de pai, situação essa que dá margem para acreditar que na instituição apesar do discurso de mudança mantinha certos traços de continuidade com o exercido anteriormente. Essa situação pode ser explicada também por uma condição exposta no regulamento da EMAF articulado com o regulamento das EMAS, de que poderia o estado manter gratuidade até 10% do total dos alunos matriculados, e conceder, na mesma proporção, o abatimento de 50% nas contribuições de alunos pobres e de reconhecido merecimento. Também era comum a presença de alunos filhos de funcionários públicos e comerciantes. Convém ainda ressaltar que a categoria demais profissionais, era constituída de pais que não possuíam formação superior, como

exemplo cita-se alfaiates, carpinteiros, mecânicos, marceneiros, sapateiros, dentre outros.

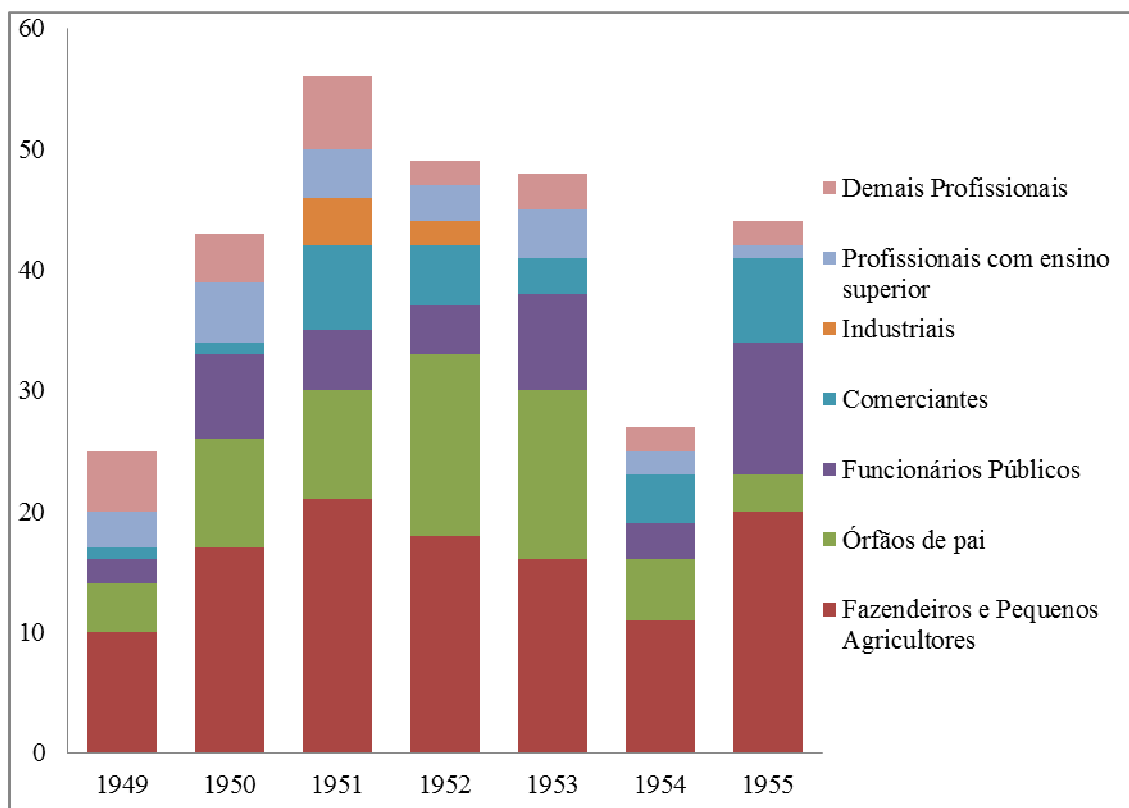


Figura 7. Distribuição dos alunos quanto às profissões dos pais da EMAF no período entre 1949 – 1955. **Fonte:** de acordo com o relatório de registro das atividades de Ensino da Instituição. Organização nossa.

Parece que a transformação da instituição tinha mesmo uma relação com as determinações do Plano de Recuperação e Fomento da Produção e até mesmo com uma conjuntura Nacional, reforçada pela lei orgânica do ensino agrícola, de 1946. Mas nesse processo de mudança, ficam várias questões, umas delas é de fato porque mudar uma instituição que nasceu com um discurso de modelar, inédita para todo o estado e para o Brasil? Mudança de governo seria a resposta? Abandonou-se um projeto por ter sido formado em um período conturbado de autonomia política?

Como nos esclarece Dulci (1999), apesar das críticas feitas ao Governo de Valadares um dos grandes méritos da gestão de Milton Campos e de seu Plano de Recuperação, foi não ter abandonado, renegado totalmente as ações do governo anterior, principalmente das ações empreendidas pela Secretaria de Agricultura. Contudo, como também nos mostra Faria (1992) a trajetória do ensino agrícola enquanto ferramenta oficializada para o desenvolvimento está longe de ter uma organicidade cumulativa.

Apresentou segundo Faria, pelo menos três momentos nitidamente diferenciados. “Neles se superpuseram rupturas e permanências, conferindo às investidas do Estado, em relação ao ensino agrícola, o dinamismo do processo histórico [...]”. (Ibidem, p.309). Essa mudança não precisa ser entendida como uma total descrença do Estado pelo ensino praticado, mas como uma redefinição da política, que chegaria na terceira fase apontada por Faria - momento de fim das subvenções aos fazendeiros e desenvolvimento da ESAV - “mais que instrumento de organização do trabalho no campo, o ensino agrícola foi percebido com meio de modernização da agropecuária” (Ibid., p.310). Tomando a ESAV eixo articulador e difusora da investigação científica no meio rural mineiro.

No caso da mudança de orientação do ensino em Florestal, podemos aferir que, além disso, a partir de 1943 com o fechamento de duas instituições voltadas para a assistência a infância desvalida¹⁸⁰, Florestal assumiria esse encargo de forma intensa, alterando e pulverizando seus objetivos tão anunciados, inicialmente. Podemos chegar nesse apontamento pelo relato nos oferecido por um funcionário, que passou mais de quarenta anos trabalhando como secretário de ensino na instituição e que iniciou sua trajetória na Fazenda-Escola de Florestal no ano de 1943 como professor de educação física em substituição a um capitão da polícia que fora transferido para a capital mineira. Teria esse novo funcionário a incumbência de cuidar das crianças que ficavam internas na “fazendinha”, local onde se encontrava um patronato dentro da instituição desde sua inauguração. Pudemos verificar também nas mensagens apresentadas ao legislativo mineiro, essencialmente a de 1948,

Durante o ano estiveram internados na Fazenda-Escola de Florestal, em média, 119 menores. A internação se fez tendo os candidatos treze anos de idade [...] O programa do estabelecimento compreendeu os dois últimos anos do curso primário, curso de admissão e curso básico, abrangendo este: português, matemática, história e geografia do Brasil, ciências naturais, contabilidade, agricultura, horticultura,

¹⁸⁰ Segundo mensagem à assembleia do ano de 1949 o Aprendizado José Gonçalves, de Ouro Fino, esteve fechado desde 1943. Reaberto 1948, estava funcionando com uma lotação de 60 alunos. “Apesar dos reparos que sofreram suas dependências e instalações, ainda carece de várias reformas e melhoramentos, que o Governo espera realizar no presente exercício” (Ibidem, p.180-181). Neste mesmo relatório é informado que seria iniciada em Itanhandu a construção da Escola Agrícola Adelaide Andrada, transferida de Visconde do Rio Branco, onde deixou de funcionar em 1943. “O projeto e orçamento das obras, já concluídas, obedecem à orientação adotada para os estabelecimentos congêneres e preenchem todos os requisitos técnicos e pedagógicos” (Ibidem, p.181).

zootecnia e prática de administração rural, bem como educação física, moral e cívica. O ensino, entretanto, se ressentiu do regime de assistência a menores e de defeitos e falhas na atual organização do instituto [...] (MINAS GERAIS, 1948, p.211-212).

A análise feita por Milton Campos, sobre o ano de 1949 era que “Todos educandários, entretanto, além de só admitirem menores de 8 e 14 anos, funcionaram sob o regime de assistência a menores desvalidos. Tal situação prejudicou, desde o início sua finalidade profissional, embora venham êles prestando inestimáveis serviços”. (Id., 1950, p.147) e ainda “Com exceção das escolas superiores, todos os estabelecimentos funcionaram em regime de assistência a menores, e apesar de permanente superlotados não puderam satisfazer senão a pequena parte dos pedidos de internação que lhes foram dirigidos” (Id., 1947, p.211). Nesse mesmo ano de 1947, referente ao exercício administrativo do ano 1946 o governador exprime de forma mais clara um dos sentidos da mudança da instituição,

A Fazenda-Escola de Florestal iniciou no Estado um sistema de ensino perfeitamente adequado às necessidades imediatas de nossa lavoura. Provida de instalações modernas e dos recursos técnicos suficientes, **a instituição vem falhando, entretanto, às suas finalidades**, em consequência de várias causas, entre as quais a **falta de objetividade do ensino, que não se tem baseado, como deve, na exploração racional da propriedade**. O plano estudado, e que já está sendo pôsto em execução para a reforma do estabelecimento, transforma-o em escola de grau médio, com um curso especializado de formação de professores para as escolas elementares de agricultura, e todos os elementos e condições técnicas e pedagógicas necessárias para que se torne centro de estudo e aplicação experimental da nova orientação que o Governo do Estado vai dar ao ensino agrícola. Ainda sob êsse aspecto, a Fazenda-Escola de Florestal desempenhará função indispensável e de grande importância na organização do ensino e educação de nossas populações rurais (Ibidem, p.170. Grifos nossos).

Nessas mensagens anteriores contém alguns indicativos importantes para traçar o perfil social que a instituição deveria assumir. Primeiro, a instituição requeria ainda um status de indispensável, de difusora para o estado - o que já era muita coisa, para um quadro no qual abria-se e fechava-se instituições rapidamente -, ela buscava imprimir uma objetividade industrial na exploração racional da propriedade agrícola e com isso o trabalho que ela prestava com assistência aos menores desamparados, deveria ficar

exclusivamente a cargo de institutos especializados. Finalmente aparece a informação que a EMAF formaria também professores para atuar nas Escolas Elementares de Agricultura do Estado.

De fato, analisando o Regulamento das Escolas Médias de Agricultura do Estado, apenas a EMAF e o curso médio que ocorria na ESAV e posteriormente na UREMG detinham diferenciações, ou como apresenta o regulamento, situações extraordinárias. Assim seguem, os artigos do decreto,

n. 69. Tôdas as escolas terão o mesmo regimento interno, organizado pelo Conselho do Ensino Agrícola e Industrial do Estado e aprovado pelo Secretário da Agricultura. Parágrafo único - O curso médio da Escola Superior de Agricultura do Estado de Minas Gerais, **continuará a ter regimento próprio, organizado pela referida Escola**, até que possa enquadrar-se em tôdas as disposições do presente Regulamento (REGULAMENTO DAS EMAS, 1948, p. 804).

Art 70 - Na EMAF, poderão ser organizados, a critério do Secretário da Agricultura, os seguintes **cursos extraordinários**:

- a) curso de didática do ensino agrícola, destinado ao preparo de professôres para as escolas elementares de agricultura do Estado;
- b) curso de tratoristas (Ibid., 1948, p. 804).

O curso de tratoristas aconteceu, anexo ao curso médio e teve uma frequência constante ao longo dos anos, desde 1948 até 1955 fim do recorte dessa pesquisa, é representativo a incidência desse curso de forma tão regular. Demonstra o sentido mobilizador para a mecanização da produção agrícola e para a inserção, com assistência desse tipo de ferramenta. Esse incentivo fazia parte, na verdade, de um plano relativo à “moto-mecanização” da lavoura. Era interesse do estado, expresso no Plano de Recuperação Econômica e Fomento da Produção, a construção de uma Fábrica de Máquinas e Implementos Agrícolas, “fundamentando-se no fato de ser a terra fator de produção por excelência, [...] visando o seu aproveitamento máximo, só poderá ser obtida integralmente mediante o emprêgo em larga escala de maquinário eficiente”¹⁸¹. Em mensagem à Assembleia, em 1947, Milton Campos (MINAS GERAIS, 1947,p.82-83) afirmava o interesse de construção junto à cidade Industrial, no município de Betim, a criação de uma escola de mecânica-agrícola, com a finalidade de formar pessoal

¹⁸¹ Plano de Recuperação Econômica e Fomento a Produção, 1947, p.125.

habilitado na montagem, desmontagem, reparo e manejo das máquinas e motores agrícolas. No entanto, pelo o que parece ao longo das mensagens é a que essa escola em Betim não saiu do papel, fazendo com que os esforços voltassem para esse curso organizado na Escola Média de Agricultura de Florestal. Abaixo segue um gráfico que ilustra o movimento do curso de tratorista na EMAF, entre 1948 a 1955.

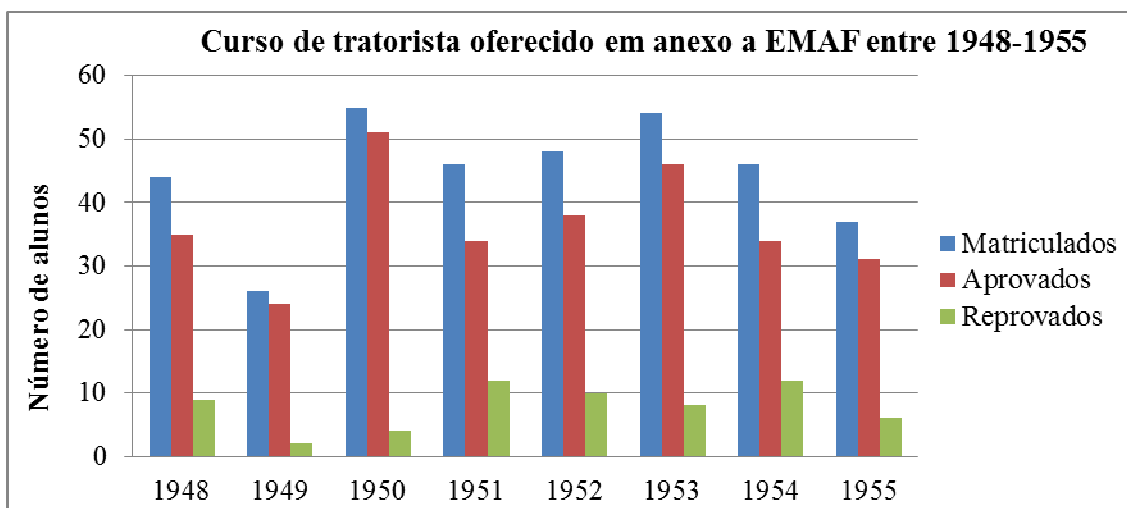


Figura 8. Curso de tratorista oferecido em anexo a EMAF no período entre 1948 – 1955. **Fonte:** de acordo com o relatório de registro das atividades de Ensino da Instituição. Organização nossa.

Já o curso de preparo de professores, não pareceu ser regular, tinha um caráter mais de complementação ou aperfeiçoamento para quem já estava em sala de aula. Nos relatórios de ensino da EMAF esse curso não figura. Só aparece registro no ano de 1953 e 1954 nos relatórios do governo à assembleia, informando que decorrente a performance dos mais bem classificados em um cursos de férias, que não tinha duração de um mês, foi montado em quatro regiões, dentre elas na EMAF, cursos, com “duração de 4 meses, para 413 professores em 14 turmas” (MINAS GERAIS, 1954, p.169).

3.2.1 A definição de perfil: a avaliação como instrumento de distinção e aproximação

No caso da Escola Média de Florestal, a partir da ação do diretor da escola de realizar a avaliação dos alunos seguindo os procedimentos adotados no curso médio vinculado à Escola Superior de Agricultura e Veterinária de Viçosa (ESAV), e não conforme o “Regulamento das Escolas Médias de Agricultura do Estado de Minas

Gerais”, foi possível apreender preliminarmente concepções presentes no cotidiano escolar e que, longe de embasarem procedimentos consensuais, expressavam a diversidade entre os agentes sociais afetos à escola.

As mudanças ensaiadas nos procedimentos de avaliação dos alunos expõem as disputas em torno do perfil da instituição e do profissional a ser formado, do projeto pedagógico, do sistema de seleção dos candidatos, dentre outras concepções que ganhavam expressões cotidianas nas práticas pedagógicas.

As críticas ao regimento da escola e a afirmação da busca de seu aperfeiçoamento são argumentos postos visando justificar a iniciativa, restrita ao diretor da escola, de alterar os procedimentos para calcular as notas dos alunos. Ainda que concordando com os argumentos, os professores não manifestaram aprovação do procedimento adotado, apontando a pertinência de elaborarem modificações no regimento vigente¹⁸².

Na tentativa de modificar o sistema de avaliação, o diretor reconhecia que tal ação não encontrava respaldo no regimento da escola. Tal evento mobilizou e motivou a inserção de agentes e agências no debate: o Superintendente do Departamento de Ensino Técnico e a Secretaria de Agricultura, Indústria, Comércio e Trabalho do Estado de Minas Gerais; a Assistência Jurídica. Com a palavra final, a intervenção política do Secretário de Estado legitima o parecer jurídico.

Ao definirmos uma fonte documental específica como suporte para as análises empreendidas, levamos em conta o registro da polifonia de agentes sociais que nela expressam suas concepções, além da vinculação comum a uma mesma instância de gestão governamental – a Secretaria de Agricultura, Indústria, Comércio e Trabalho do Estado de Minas Gerais. Tal situação, em si privilegiada, possibilita a apreensão das disputas presentes, ainda que até então silenciadas, e que tendiam a arregimentar outros participantes.

A partir da análise possibilitada pela fonte documental foi possível inscrever a Escola Média de Agricultura de Florestal num espaço social de inter-relações de instituições, bem como apreender o debate social cujo foco estava numa possível

¹⁸² Conforme registro na “Ata da sétima reunião de professores da Escola Média de Agricultura de Florestal”, realizada no dia 30 de julho de 1949. Cópia da mesma foi arrolada ao conjunto de documentos que relatam o evento analisado.

distinção da EMAF frente às demais escolas média de agricultura sob gestão do governo estadual¹⁸³.

Partindo de elementos inscritos no cotidiano escolar – o sistema de avaliação – e da percepção, por parte de agentes posicionados no interior da referida instituição, dos limites ou de pontos considerados “imperfeitos” do regulamento da escola, os argumentos apresentados focalizam alternativas que, segundo parte desses agentes, deveriam ser introduzidos para que os investimentos de formação profissional fossem realizados em padrões mais eficientes.

Tais padrões tomam como referência uma unidade institucional específica – a então Escola Superior de Agricultura de Viçosa (atualmente Universidade Federal de Viçosa) – a qual oferecia o curso médio de agricultura. Qualificada como modelo, seu central posicionamento nas inter-relações institucionais ficou registrado nas representações expressas pelos diversos agentes que participavam do debate enfocado. O regimento do curso de Viçosa foi definido como aquele que orientava as demais unidades, sendo o Regimento Geral da Escola Média de Agricultura do estado de Minas Gerais “cópia” daquele que foi implementado em Viçosa. Tal qualificação era reafirmada no registro do debate que o processo em análise possibilita apreender.

[...] em virtude deste fato, não se pode atribuir o mínimo de 60 para entrar em exame e, estabelecer, uma nota menor que 60, para prova escrita semestral. Esta, desta forma, pouco ou nenhum valor teria, além disso, estabelecer-se-ia, logo no primeiro ano de funcionamento da EMAF, uma grande diferença entre o valor das notas de aprovação com o curso médio de Viçosa – curso médio padrão – **coferindo ambos o mesmo título** – Técnico Agrícola (MINAS GERAIS, 1949, p.1).

¹⁸³ Dentre as instituições, que até a presente etapa da pesquisa pudemos inserir nesse campo, estão as escolas médias de agricultura com funcionamento orientado pelo Estatuto de Escolas Médias de Agricultura; o Departamento de Ensino Técnico da Secretaria de Agricultura do Estado de Minas Gerais, órgão responsável pela gestão direta da escola; a própria Secretaria de Agricultura; a Escola Superior de Agricultura de Viçosa. Tarefa em realização, o levantamento das unidades que estavam sob gestão do DET – Departamento de Ensino Técnico - da Secretaria de Agricultura do Estado de Minas Gerais e, mais especificamente, o delineamento da estrutura e do campo de atuação deste departamento, se inscreve como uma das demandas que são apresentadas pelo objeto de pesquisa do projeto que hoje desenvolvemos. Assim, a inscrição da EMAF num possível de campo social da educação rural, ou do ensino técnico agrícola mais precisamente, é uma tarefa que, mesmo não concluída, possibilita vislumbrar o potencial e os limites de tal perspectiva metodológica.

As modificações anunciadas e implementadas, ainda que prematuramente, pelo diretor da EMAF¹⁸⁴, foram movidas pela lógica que objetivava os investimentos para a ampliação do capital social da unidade, buscando aproximá-la das concepções e práticas adotadas em Viçosa. A lógica argumentativa apresentada, e registrada no referido documento, possibilita delinear ações que foram direcionadas para um estreitamento ou aproximação do perfil institucional de ambas unidades. Neste sentido, o que estava em jogo, efetivamente, era um reposicionamento da EMAF frente às demais escolas médias de agricultura, com a produção de distinções que repercutissem numa aproximação daquela que era qualificada como modelar, portanto ocupando o centro ou lugar de excelência.

Os vínculos entre as duas unidades institucionais (Florestal e Viçosa) foram incorporados enquanto argumentos que justificariam a proposta de modificação das práticas pedagógicas, dando suporte para o desenvolvimento da lógica que movia as pretensões dos agentes envolvidos. As transferências de alunos da Escola Superior de Agricultura de Viçosa para a Escola Média de Agricultura de Florestal foram apresentadas, destacadamente, como argumentos que suportavam a proposta de aproximação dos perfis institucionais¹⁸⁵.

[...] O Snr. Presidente frisou mais uma vez que é pela reprovação dos alunos citados, expondo várias falhas do Regulamento, como: [...] 2º. a EMAF visa formar técnicos agrícolas nos moldes de Viçosa, tanto assim que o Regulamento das EMA é uma cópia do Regimento do Curso Médio de Viçosa, apresentando, porém, diversas falhas na parte didática. 3º. – se é permitida pelo Regulamento a transferência de alunos de Viçosa para a EMAF, como se pode admitir divergência de notas entre as duas instituições? [...] (MINAS GERAIS, 1949, p.5).

Entre os alunos que transitaram pelas instituições estariam potenciais reconhecedores das similitudes entre ambas, ação que concorreria para agregar elementos legitimadores da proximidade entre os perfis das escolas. Também entre os

¹⁸⁴ Na fonte analisada há o registro de uma reunião entre parte dos professores com o diretor da escola, na qual os docentes manifestam-se pelo cumprimento do regulamento, ainda que considerando a pertinência de buscar-se “sanar de modo legal as falhas” do mesmo. Mesmo assim, o diretor continuou no seu propósito de implementar as modificações no sistema de avaliação, resultando na reprovação de 02 alunos e na isenção de exame para vários outros, seguindo o modelo adotado na curso médio de Viçosa.

¹⁸⁵ Cabe destacar que as transferências de alunos entre as escolas, além de reconhecida pelas normas legais, foram recorrentes. No período de 1949 até 1952, o total de 12 (doze) alunos da escola localizada em Viçosa foram transferidos para aquela situada em Florestal

professores registra-se o trânsito entre as duas escolas, quer na posição de docentes e/ou discentes, o que propiciou a vivência das práticas pedagógicas e a incorporação das representações sociais que constituíram o perfil e o projeto pedagógico da ESAV. A pretendida aproximação das características entre as unidades escolares tem registro como pretensão entre os professores, ainda que o fato em discussão e que move a elaboração do documento, não seja consenso entre os mesmos. Em 1949, em pleno processo de acomodação do curso médio na EMAF, foi empreendido uma visita técnica do auxiliar de secretária - funcionário que ficaria os 30 anos seguintes, responsável por todo controle e movimento dos alunos, professores e registro de ensino da instituição - às instalações da ESAV, afim de coligir informações do processo administrativo, de tal forma que fosse adotado na EMAF o mesmo padrão e métodos adotados.

Senhor diretor,

Apresento-vos, neste relatório, os dados que consegui coligir, as observações feitas e o trabalho por mim realizado, com enviado a Viçosa a fim de estudar na secretária da ESAV, o melhor método a ser empregado na organização da secretária da EMAF. Bastante proveitosa foi minha visita àquela instituição, dado a organização perfeitíssima de sua secretaria. O método usado é simples e prático. Foram-se esclarecidos diversas dúvidas sobre o preenchimento de diversos modelos impressos usados na EMAF e que são cópias da ESAV. Foi-me dado ainda conhecer outros modelos não existentes na secretaria da EMAF e providenciar sua impressão nas oficinas gráficas da ESAV¹⁸⁶.

Boa parte dos registros coletados dava ênfase ao controle intenso da vida estudantil do alunado. Principalmente, nos pressupostos que garantiriam uma qualidade do ensino: controle de presença e da efetiva realização do processo avaliativo.

As modificações propostas e a tentativa de implementá-la, pelo diretor da EMAF, podem ser consideradas como a busca pela efetivação de elementos que concorresse para distinguir a Escola Média de Agricultura de Floresta no campo social no qual se inseria. Ao alterar os mecanismos de avaliação estaria buscando “assegurar a reprodução social” da instituição em parâmetros diferentes daqueles empregados nas demais. As repercussões na “procura”, ou seja, entre os candidatos ao ingresso, possibilitaria o uso diferenciado do vínculo institucional na trajetória dos egressos, com

¹⁸⁶ ESCOLA MÉDIA DE AGRICULTURA DE FLORESTAL. Relatório das observações feitas na secretaria da Escola Superior de Agricultura de Viçosa - ESAV, apresentado por José de Loth Machado Filho, auxiliar da secretaria da EMAF.

o agregar de novos elementos ao capital social destes (cf. Bonnewitz, 2003, p. 104), quer para a inserção no mercado de trabalho, quer na continuidade da formação profissional no ensino superior.

A apreensão da dinâmica do cotidiano, bem como das modificações que incidem sobre as práticas pedagógicas e as relações sociais constituídas no interior da Escola Média de Agricultura de Florestal, tem demandado um olhar que se volte para apreender as concepções e ações que suportaram a referida instituição no período que se inicia com a sua criação, em 1939, até metade da década de 1950, quando mudanças são registradas no ensino agrícola e, em especial, na escola que tomamos como objeto de pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ainda que tecendo considerações de análises realizadas com subsídios obtidos sem a pretensão de esgotamento da temática ou de por um ponto final, buscou-se a partir desses exercícios de pesquisas afinar diálogos no campo, excluindo o tom conclusivo, consideramos algumas impressões que nos mobilizaram.

Com o trabalho de entrecruzamento de fontes buscamos dimensionar melhor o jogo de escalas necessário para compreender a inserção da instituição nesse cenário macro, vinculado às políticas educacionais voltadas para o meio rural. Desta forma, questões sobre a modernização (ou modernizações) e as ações educacionais do Estado voltadas para o rural (ou os rurais) inquietaram e requerem o estabelecimento de novas conexões e [des] alinhamentos.

Destaca-se que o projeto de criação e atuação da Fazenda-Escola de Florestal foi concebido em padrões modelares, com o intuito de incorporar a diversidade agropecuária existente em Minas Gerais, atingindo trabalhadores, capatazes e administradores das fazendas com “cursos rápidos e práticos”. Buscava ainda aproximar os fazendeiros, de diversas regiões do estado, das novas técnicas de produção desenvolvidas na Fazenda-Escola. Essa dupla ação educativa declarada, reporta à instituição a pretensão de uma metodologia diferenciada localiza-se nesse intento um momento de transição na abordagem do poder público com a aprendizagem voltada para o homem do campo. Inserido numa dinâmica específica e conjuntural do início da ditadura estado-novista de Vargas, articulava-se com ideários de racionalização e modernizações dos rurais e da mentalidade do homem daquele meio esboçado em Minas Gerais que ultrapassavam o período de 1939 a 1955. Tomava-se o foco na educação agrícola prática e em processos de aprendizagem diferenciados para atingir um leque mais extenso de um público diferenciado. Com a pretensão de diminuir a distância entre o rural e o urbano, entre o agrário e o não agrário e de por fim aos resquícios de uma negatividade que pairava sobre o trabalho não intelectual, o sentido de vitrine, de exemplo e de inculcação, pelo imagético e pelo pragmático, nos pareceu ser marcante naquele momento.

Condições e sujeitos diversos respondem, em parte, pelas modificações ocorridas e as transformações para Escola Média de Agricultura. Ao tomarmos essa instituição buscamos entender e problematizar a sua inscrição num campo social, bem

como apreender a dinâmica das relações históricas e sociais constituídas. Entende-se, assim que as propostas inscritas nas políticas governamentais voltadas para as condições sociais da produção agrícola em Minas, em especial aquelas que tomaram a educação como mecanismo de intervenção está em parte sustentada pela Lei Orgânica de Ensino Agrícola (1946), pelas iniciativas empreendidas pelo Governo Mineiro, a partir de um Plano de Recuperação e Fomento da Economia. Observa-se que a intencionalidade do desenvolvimento econômico pautado nas investidas do governo mineiro típicas de cada momento político está expressa no discurso e na prática. O ideário de uma modernização técnica, voltada para o desenvolvimento econômico tentava equilibrar e articular ao longo desse período impulsos industriais e agropecuários.

Pode-se apontar que o discurso ruralista que transpassa pelo menos até a metade do século XX buscava defender, dentro de um campo de forças, projetos de educação que estavam intimamente sintonizados com projetos de nação e que para isso mobilizou um repertório de ações - por vezes paradoxais -, agentes e agências. Identifica-se nas ações dos representantes dos governos de Minas Gerais, dentro do período proposta, pela criação de uma instituição modelar, a materialização de um campo discursivo e ideológico. Ao mesmo tempo, que a vocação eminentemente agrícola - pautada na ideia do rural como espaço solidário, essencial e salvador - é invocada como argumento de base, eixo de estruturação econômica e social, que se contrapõem radicalmente às investidas de projetos eminentemente industriais e urbanos, vê-se também o diagnóstico do rural como a causa imediata do atraso moral, técnico e econômico do Brasil, lugar de barbárie, que se deveria civilizar, modernizar via instrução. Percebe-se apesar das polaridades (típicas como estratégias de demarcação no campo de forças), momentos de circularidade e de negociações. Apesar do tom, por vezes autoritário, as idealizações, práticas e representações do rural, expressas no discurso ruralista e para o rural, assentavam-se em condicionantes mais gerais, que sejam, no processo de industrialização e de *tecnoburocracia* do político ¹⁸⁷.

Podemos apontar que para compreender a problemática que envolve a educação rural em Minas Gerais, no período de 1939 até a década de 1955, o foco da análise é enriquecido ao se destacar as expressões das disputas em torno de projetos de ensino agrícola. Processo esse que envolveu o debate de diversos lugares, de sujeitos situados nas mais diversas posições sociais, repercutindo no delineamento da concepção de

¹⁸⁷ Ver mais sobre o emprego do termo em DULCI, op.cit.1999.

educação rural e de formação de técnicos agrícolas num período marcado pelas concepções e propostas de modernização voltadas para o rural.

Por fim, para pensarmos nas relações entre História da Educação, em especial aspectos da Educação Rural, com as discussões atuais sobre esse viés de ensino é necessário estarmos atentos às considerações postas por Faria Filho (2004), em que o

[...] lugar ocupado pelos historiadores da educação, bem como sobre as respostas teóricas e políticas que temos dado às demandas do presente. Talvez esteja na hora de refletirmos sobre este novo lugar e sobre as nossas respostas às exigências do presente sob pena de estarmos alimentando perspectivas teóricas e políticas que, no campo da historiografia, estaríamos combatendo.

Pensarmos e problematizarmos a História da Educação nesse sentido, no caso específico a educação voltada para o rural, é tornar o diálogo atual mais crítico e fecundo. Assim, nos faz sair do lugar comum e criar condições de interpretação dos códigos atuais, das atuais relações e fronteiras entre o urbano, o rural e a educação.

FONTES CONSULTADAS

Acervo digital do Arquivo Público da Cidade de Belo Horizonte- MG

ANUÁRIO ESTATÍSTICO 1922-1925. Belo Horizonte, Secretaria de Agricultura, Indústria, Terras, Viação e Obras Públicas. Ano II, 1926.

BRASIL, Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos - INEP. Informações sobre a preparação de trabalhadores, técnicos e professores para as atividades da Agricultura e Veterinária. Seção de orientação educacional e profissional - publicação nº 45, Rio de Janeiro, 1949.

ESCOLA MÉDIA DE AGRICULTURA DE FLORESTAL. Ata da sétima reunião de professores, 1949.

ESCOLA MÉDIA DE AGRICULTURA DE FLORESTAL. Interpretação de Regulamento, 1949.

ESCOLA MÉDIA DE AGRICULTURA DE FLORESTAL. Relatório de ensino referente ao ano de 1949, apresentado por José de Loth Machado Filho, respondendo pela secretaria da EMAF.

ESCOLA MÉDIA DE AGRICULTURA DE FLORESTAL. Relatório de ensino referente ao ano de 1950, apresentado por José de Loth Machado Filho, respondendo pela secretaria da EMAF.

ESCOLA MÉDIA DE AGRICULTURA DE FLORESTAL. Relatório de ensino referente ao ano de 1951, apresentado por José de Loth Machado Filho, respondendo pela secretaria da EMAF.

ESCOLA MÉDIA DE AGRICULTURA DE FLORESTAL. Relatório de ensino referente ao ano de 1952, apresentado por José de Loth Machado Filho, respondendo pela secretaria da EMAF.

ESCOLA MÉDIA DE AGRICULTURA DE FLORESTAL. Relatório de ensino referente ao ano de 1953, apresentado por José de Loth Machado Filho, respondendo pela secretaria da EMAF.

ESCOLA MÉDIA DE AGRICULTURA DE FLORESTAL. Relatório de ensino referente ao ano de 1954, apresentado por José de Loth Machado Filho, respondendo pela secretaria da EMAF.

ESCOLA MÉDIA DE AGRICULTURA DE FLORESTAL. Relatório de ensino referente ao ano de 1955, apresentado por José de Loth Machado Filho, respondendo pela secretaria da EMAF.

ESCOLA MÉDIA DE AGRICULTURA DE FLORESTAL. Relatório das observações feitas na secretaria da Escola Superior de Agricultura de Viçosa - ESAV, apresentado por José de Loth Machado Filho, auxiliar da secretaria da EMAF.

FELTIANO – Revista do Instituto de Laticínios Cândido Torres, Ano 1. N.2, Juiz de Fora, outubro de 1946.

JORNAL MINAS GERAIS, 1903, p.5.

JORNAL MINAS GERAIS, 1903, p.2

JORNAL MINAS GERAIS, 1937, p.62

JORNAL MINAS GERAIS, 1936, p.7

JORNAL MINAS GERAIS, 1936, p.12

JORNAL MINAS GERAIS, 1936, p.14

JORNAL MINAS GERAIS, 1937, p.15

JORNAL MINAS GERAIS, 1939, p.3.

JORNAL MINAS GERAIS, 1939, p.14

MINAS GERAIS. Coleção de Leis e decretos. Ouro Preto: Imprensa Oficial, 1892-1897.

MINAS GERAIS. Coleção de Leis e decretos. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1898-1930.

MINAS GERAIS. Mensagem à Assembleia Legislativa apresentada pelo Governador Milton Soares Campos. Belo Horizonte. Imprensa Oficial de Minas Gerais, 1947.

MINAS GERAIS. Mensagem à Assembleia Legislativa apresentada pelo Governador Milton Soares Campos. Belo Horizonte. Imprensa Oficial de Minas Gerais, 1948.

MINAS GERAIS. Mensagem à Assembleia Legislativa apresentada pelo Governador Milton Soares Campos. Belo Horizonte. Imprensa Oficial de Minas Gerais, 1949.

MINAS GERAIS. Mensagem à Assembleia Legislativa apresentada pelo Governador Milton Soares Campos. Belo Horizonte. Imprensa Oficial de Minas Gerais, 1950.

MINAS GERAIS. Mensagem à Assembleia Legislativa apresentada pelo Governador Juscelino Kubitschek de Oliveira. Belo Horizonte. Imprensa Oficial de Minas Gerais, 1951.

MINAS GERAIS. Mensagem à Assembleia Legislativa apresentada pelo Governador Juscelino Kubitschek de Oliveira. Belo Horizonte. Imprensa Oficial de Minas Gerais, 1952.

MINAS GERAIS. Mensagem à Assembleia Legislativa apresentada pelo Governador Juscelino Kubitschek de Oliveira. Belo Horizonte. Imprensa Oficial de Minas Gerais, 1953.

O NOVO GOVERNO DE MINAS. I. Entrevista com João Pinheiro publicada no jornal O Paíz, p.31, n.43, 17 de setembro de 1906.

PLANO DE RECUPERAÇÃO ECONÔMICA E FOMENTO DA PRODUÇÃO, Governo do Estado de Minas Gerais. Secretaria de Agricultura, Indústria, Comércio e Trabalho, 1947.

PRATES, Carlos. Relatório apresentado ao Exmo. Sr. José Gonçalves de Souza, Secretário da Agricultura pelo engenheiro Dr..... Diretor da Agricultura, Terras e Colonização, referente ao ano de 1910. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1911.

REVISTA DA PRODUÇÃO. Belo Horizonte: Secretaria da Agricultura, Indústria, Comércio e Trabalho de Minas Gerais, 1937.

REVISTA DA PRODUÇÃO. Belo Horizonte: Secretaria da Agricultura, Indústria, Comércio e Trabalho de Minas Gerais, 1938.

REVISTA DA PRODUÇÃO. Belo Horizonte: Secretaria da Agricultura, Indústria, Comércio e Trabalho de Minas Gerais, 1939.

REVISTA DA PRODUÇÃO. Belo Horizonte: Secretaria da Agricultura, Indústria, Comércio e Trabalho de Minas Gerais, 1940.

REVISTA DA PRODUÇÃO. Belo Horizonte: Secretaria da Agricultura, Indústria, Comércio e Trabalho de Minas Gerais, 1941.

REVISTA DA PRODUÇÃO. Belo Horizonte: Secretaria da Agricultura, Indústria, Comércio e Trabalho de Minas Gerais, 1942.

SÁ, Francisco. Relatório apresentado ao Exmo. Sr. Presidente d Estado de Minas Gerais, pelo Sr. Dr.----- Secretário da Agricultura, Indústria, Terras, Viação e Obras Públicas, referente ao ano de 1893. Ouro Preto: Imprensa Oficial.

SECRETARIA DE AGRICULTURA, INDÚSTRIA, COMÉRCIO E TRABALHO. Inventário da Fazenda-Escola de Florestal, livro 1. 1938.

SILVA, João Pinheiro da. Mensagem dirigida pelo Presidente do Estado ao Congresso Legislativo Mineiro em sua 1ª sessão ordinária da 5ª legislatura. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1907.

REGULAMENTO. Escola Agrícola. Da Fazenda-Escola de Florestal, 1939.

REGULAMENTO. Fazenda-Escola de Florestal, 1939.

REGULAMENTO. Escola Superior de Agricultura de Viçosa, 1927.

REGULAMENTO. Escolas Médias de Agricultura, 1948

REGULAMENTO. Escola Média de Agricultura de Florestal, 1949

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AARÃO REIS FILHO, D. (Org.) ; Ridenti, M. (Org.) ; MOTTA, R. P. S. (Org.) . A ditadura que mudou o Brasil - 50 anos do golpe de 1964. 1. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2014. v. 1. 267p.

ALBERTI, Verena. Manual de história oral. Rio de Janeiro, Editora Fundação Getulio Vargas. 2004

ALMEIDA, Carla Maria Carvalho. Alterações nas unidades produtivas mineiras. Mariana – 1750-1780. Dissertação de Mestrado. UFF. Niterói. 1994.

ALMEIDA, Dóris Bittencourt. A educação rural como um processo civilizador. In: STEPHANOU, Maria e BASTOS, Maria Helena Câmara. Histórias e memórias da educação no Brasil, vol. III – século XX. Petrópolis: Vozes, 2004, p. 278 a 295;

ALMEIDA, Maria das Graças Andrade Ataíde de. Estado Novo: projeto político pedagógico e a construção do saber. Revista Brasileira de História, São Paulo, v. 18, n.36, p. 137-160, 1998.

ALONSO, Angela. Idéias em movimento: a geração 1870 na crise do Brasil-Império. São Paulo: Paz & Terra, 2002. 392p.

_____ Repertório segundo Charles Tilly: história de um conceito. Sociologia & Antropologia, v. 2, p. 21-41, 2012.

ALVES, Bruno Geraldo. O Ensino Agrícola como instrumento de modernização: a Fazenda-Escola de Florestal-MG (1939-1948). Monografia (Curso de História). Universidade Federal de Viçosa - UFV. 2011.

ARROYO, Miguel G. The making of the worker: Education in Minas Gerais, Brazil (1880-1920). Stanford: Universidade de Stanford, 1982. (Tese de doutorado em Educação na Universidade de Stanford) Stanford. Universidade de Stanford.

_____ Mestre, Educador, Trabalhador, Belo Horizonte: UFMG, 1985. 218p. Tese (Professor Titular do Departamento de Administração Escolar da Faculdade de Educação/UFMG) FAE. UFMG, 1985.

_____ O Princípio Educativo: o trabalho ou a resistência do trabalho. Teoria e Educação. Porto Alegre, n.1, p.3-44, 1990.

AZEVEDO, Célia Maria Marinho de. Onda Negra, Medo Branco. O negro no imaginário das elites. Século XIX. RJ, Paz e Terra, 1987.

BARBOSA, Daniel Henrique Diniz . Desenvolvimento econômico e pensamento desenvolvimentista: o caso de Minas Gerais (1933-1968). In: IV Encontro de Pós-Graduandos da FFLCH/USP, 2009, São Paulo. Anais do IV Encontro de Pós-Graduandos da FFLCH/USP. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2009. v. 1.

_____. Tecnoburocracia e pensamento desenvolvimentista em Minas Gerais (1903 - 1969). Tese de Doutorado, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

BARREIRO, Iraíde M. de Freitas. Cultura de classe y educación rural em Brasil durante el período desarrollista. In: Educación rural e indígena em Iberoamérica. AIZPURU, Pilar Gonzalbo (coord.). México: El Colégio de México, Centro de Estudios Históricos; Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia, 1999.

BACZKO, Bronislaw. Imaginação social. In: Enciclopédia Einaudi. Vol.5, Vila dos Maia. 1985.p.296-329.

BONNEWITZ, P. Primeiras lições sobre a sociologia de P. Bourdieu. Trad. de Lucy Magalhães. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

BENJAMIN, Walter. A origem do drama barroco alemão. São Paulo: Brasiliense, 1988, p. 50-51.

BITENCOURT, J. B. Da cultura política do Estado Novo: o condicionamento cívico. Esboços (UFSC), Florianópolis, v. 14, p. 191-200, 2005.

BRAUDEL, Fernand. “A Longa duração”, In: Escritos sobre a história. São Paulo: Perspectiva, 1992.

BOMENY, Helena . A estratégia da conciliação: Minas Gerais e a abertura política dos anos trinta. In: Angela Gomes. (Org.). Regionalismo e centralização política. Partidos e Constituinte nos Anos 30. Regionalismo e centralização política. Partidos e Constituinte nos Anos 30. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

BURKE, Peter (org.) A escrita da História: novas perspectivas. São Paulo: Unesp, 1992.

CALAZANS, Maria Julieta. C., CASTRO, Luís F. M. de e SILVA, Helio R. S. Questões e contradições da educação rural no Brasil. IN: WERTHEIN, J. e BORDENAVE, J. D. (orgs.) Educação rural no terceiro mundo: experiências e novas alternativas. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

CARRARA, Ângelo A. Minas e Currals: produção rural e mercado interno em Minas Gerais, 1674-1807. Juiz de Fora: Editora da UFJF, 2007.

CARVALHO, José Murilo de. A Construção da ordem: A elite política imperial & Teatro das sombras. Civilização brasileira: Rio de Janeiro, 1980.

_____. Pontos e Bordados: escrito de história e política. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

CHACON, Vamireh. A genealogia do nacional-desenvolvimentismo brasileiro: João Pinheiro, Vargas, JK e Israel Pinheiro. IN: GOMES, Ângela de Castro (org.). Minas e os fundamentos do Brasil moderno. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

CHAGAS, Carmo. Política, Arte de Minas. Belo Horizonte: Federação das Indústrias do Estado de Minas Gerais, 1993.

CHARTIER, Roger. O mundo como representação. In: Estudos Avançados. Campinas: Unicamp, 11(5), 1991. p.173-191.

_____. A história cultural: entre práticas e representações. Rio de Janeiro: Difel/Bertrand Brasil, 1990.

CHALHOUB, S. Trabalho, Lar e Botequim: o cotidiano de trabalhadores no Rio de Janeiro da Belle Époque (3ª. impressão da 2a. edição: 2008). 2. Ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2001. V. 1. 367 p.

CHAVES, Cláudia Maria das Graças. Perfeitos negociantes: mercadores das minas setecentistas. São Paulo. Annablume. 1999

CHERVEL, André. História das Disciplinas escolares. Teoria e História, 2, 1990.

COMETTI, Ellen Scopel. A Extensão Rural realizada pela Escola Superior de Viçosa (1926-1948), Dissertação de Mestrado, UFJF, 2005.

COSTA, Guilherme Meirelles da. A formação política de João Pinheiro da Silva. Dissertação Mestrado (Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Minas Gerais). UFMG, 2006.

D'ARAUJO, Maria Celina. O Estado Novo. Rio de Janeiro: ZAHAR, 2000. p.38.

Dicionário Histórico-Biográfico de Minas Gerais - período republicano 1992, p.177.

DOMINGUES, I. O fio e a trama: reflexões sobre o tempo e a história. São Paulo: Iluminuras; Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1996.

DUARTE, ADRIANO LUIZ. "Moralidade pública e cidadania: a educação nos anos 30 e 40". Educação e Sociedade, Campinas, v. 73, n.73, p. 165-181, 2000.

DULCI, Otavio Soares. João Pinheiro e as Origens do Desenvolvimento Mineiro. IN: GOMES, Ângela de Castro (org.). Minas e os fundamentos do Brasil moderno. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

DULCI. Otávio Soares. Política e recuperação econômica em Minas Gerais. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.

DUTRA, Eliana de Freitas. História e Culturas Políticas-Definições, usos, genealogias. Varia História, Belo Horizonte, v. 28, p. 13-28, 2003.

EISEMBERG, Peter. A mentalidade dos fazendeiros no Congresso Agrícola de 1878. In LAPA, José Roberto do Amaral (org.). Modos de produção e realidade brasileira. Petrópolis: Vozes, 1980.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. A República do Trabalho: a formação do trabalhador-cidadão no alvorecer do século XX. Cadernos do Dep. De Ciência Política, UFMG, n.8/ Revista do Dep. História, n.10 (Número Conjunto), BH, 1990.

_____. República, trabalho e educação: a experiência do Instituto João Pinheiro 1909-1934. Dissertação (mestrado) – Univ. Fed. de Minas Gerais, Faculdade de Educação, 1991.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de; Gonçalves, Irlen Antônio ; Vidal, Diana Gonçalves ; Paulilo, André Luiz . A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. Educação e Pesquisa (USP. Impresso), São Paulo, v. 30, n.1, p.155. 2004.

FARIA, Maria Auxiliadora. A Política da Gleba: As Classes Conservadoras Mineiras; discurso e prática na Primeira República. (Tese de Doutorado, História Social). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1992.

FERREIRA, Marieta de Moraes. “A nova ‘velha história’: o retorno da história política”. Estudos Históricos. Rio de Janeiro: FGV/CPDOC, nº. 10, 1992.

FONSECA, Thaís Nívia de Lima e Fonseca. História da Educação e História Cultural. In: FONSECA, Thaís Nívia de Lima e Fonseca e VEIGA Cynthia Greive. História e Historiografia da Educação no Brasil. 1ª Ed. Belo Horizonte; Autêntica, 2008

FORQUIN, Jean-Claude (1992). Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. Teoria & Educação, n5. PP 28-49.

_____. (1993). Escola e Cultura. As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre, Artes Médicas.

FRANCO, Maria Silva de Carvalho e. Homens livres na ordem escravocrata. 3ª ed., São Paulo: Kairós, 1983.

FURTADO, Júnia Ferreira. Homens de negócio: a interiorização da metrópole e do comércio nas Minas setecentistas. São Paulo: HUCITEC, 1999.

GARCIA, Daniele da Costa. História do Colégio Agrícola de Uberlândia: da criação a formatura da primeira turma de Técnicos em Agropecuária (1957 - 1972). Dissertação de Mestrado (Educação), Uberlândia, UFU, 2011.

GATTI JUNIOR, Décio. Percurso histórico e desafios da disciplina História da Educação no Brasil. In JUNIOR GATTI, Décio e Pintassilgo, Joaquim (org.). Percursos e desafios da pesquisa e do ensino de História da Educação. Uberlândia: EDUFU, 2007.

GOMES, Ângela de Castro. (org.). Minas e os fundamentos do Brasil moderno. BH: Editora UFMG, 2005.

GRAÇA FILHO, Afonso Alencastro. A princesa do Oeste e o Mito da decadência de Minas Gerais. São João Del Rei (1831 – 1888). Editora Annablume. São Paulo. 2002.

IGLÉSIAS, Francisco. Política econômica do Estado de Minas Gerais. In: Quinto Seminário de Estudos Mineiros. Belo Horizonte: PROED/UFMG, 1982, p.115-134.

JULIA, Domínique, 2001. A cultura escolar como objeto histórico. Revista Brasileira de História da Educação. Campinas, n.1, p 9-43

JÚNIOR, Dr. Mendes. Cel. Benjamim Ferreira Guimarães; In: MIRANDA, José Augusto Corrêa de; De Patafufo a Pará de Minas. Contribuição Histórica 1859-1959; Imprensa Oficial; Belo Horizonte; 1961.

LANNA, Ana Lúcia Duarte. O café e o trabalho “Livre” em Minas Gerais – 1870/1920. Revista Brasileira de História, n. 12, volume 6. SP, mar/ago, 1986.

LE GOFF, Jacques. História e memória. 4ª. ed. Campinas, São Paulo: Editora da UNICAMP, 1996.

LE GOFF, J. Para um novo conceito de Idade Média. Tempo, trabalho e cultura no Ocidente. Lisboa: Estampa, 1980

LENHARO, Alcir. As tropas da moderação - o abastecimento da Corte na formação política do Brasil, 1808-1842. 2a ed. RJ: Secretaria Municipal de Cultura, Turismo e Esportes, Departamento Geral de Documentação e Informação Cultural, Divisão de Editoração, 1993.

LEPETIT, Bernard. Sobre a escala na história. In: REVEL, Jacques (org.) Jogo de escalas: a experiência da microanálise. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getúlio Vargas, 1998. p.88.

LIBBY, Douglas Cole. Transformação e trabalho em uma economia escravista: Minas Gerais no século XIX. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1988.

LIMA, Sandra Cristina Fagundes de. Cultura escolar e história do ensino rural em Uberlândia (1933 – 1959). In: VIII CONGRESO Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana: contactos, cruces e luchas em la Historia de la Educación Latinoamericana. Buenos Aires, CDROON, pp. 1-25, 2007.

LINHARES, Maria Yedda Leite. SILVA, Francisco Carlos Teixeira da . História da Agricultura Brasileira - Combates e Controvérsias. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981. v. 1. 170p.

LOPES, Eliane Marta Teixeira. GALVÃO, A. M.O. Cap 1. História da Educação – Rio de Janeiro: DP&A, Ed; 2001. p. 35.

MAGALHÃES, Justino. Tecendo nexos: história das instituições educativas. São Paulo: EDUSF, 2004.

MARTINS, José de Souza. A valorização da escola e do trabalho no meio rural. Em Aberto: Brasília, INEP, ano 1, n.9, set, 1982, p.7-17.

MARTINS, José de Souza. As coisas no lugar (Da ambigüidade à dualidade na reflexão sociológica sobre a relação cidade-campo). In: MARTINS, José de Souza (org.) Introdução crítica à sociologia rural. São Paulo: Hucitec, 1986.

MARTINS, Marcos Lobato. A presença da fábrica no “Grande empório do norte”: surto industrial em Diamantina entre 1870 e 1930. In: IX Seminário sobre a economia mineira, 2000, Diamantina. Anais do IX Seminário sobre a Economia Mineira [Proceedings of the 9th Seminar on the Economy of Minas Gerais], Belo Horizonte: UFMG/ CEDEPLAR, 2000.

MARTINS, Roberto Borges. A economia escravista de Minas Gerais no século XIX. (Mimeo) Cedeplar/UFMG.1980

MENDONÇA, Sonia. Regina de. Agronomia e Poder no Brasil. 1a. ed. Rio de Janeiro: Vício de Leitura, 1998.

_____. Estado, Educação Rural e Influência Norte-Americana no Brasil (1930 - 1961). 1a. ed. Niterói: Editora da UFF, 2010. 185p.

_____. Estado e Educação Rural no Brasil: alguns escritos. Niterói: Vício de Leitura/Faperj, 2007.

_____. O ruralismo brasileiro (1888-1931). São Paulo: HUCITEC, 1997.

MOTTA, Rodrigo Patto Sá. As universidades e o regime militar. Cultura política brasileira e modernização autoritária. 1. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2014. v. 1. 429p.

_____. Sá. Desafios e possibilidades na apropriação de cultura política pela historiografia. In: Motta, Rodrigo Patto Sá. (Org.). Culturas Políticas na História: Novos Estudos. Culturas Políticas na História: Novos Estudos. Belo Horizonte: Argumentvm, 2009, v., p. 13-37.

_____. Em guarda contra o perigo vermelho: o anticomunismo no Brasil. 1. ed. São Paulo: Editora Perspectiva/Fapesp, 2002. 297p.

_____. O conceito de cultura política. In: X Encontro Regional da ANPUH/MG, 1996, Mariana. LPH: Revista de História. Ouro Preto: Editora da UFOP, 1996. v. 6. p. 83-91.

MUNAIER, Felipe Carneiro. A participação do Estado na modernização econômica de Minas Gerais: a Exposição Permanente de 1901 e a Feira Permanente de Amostras de 1935. In: Temporalidades, Belo Horizonte Vol. 3 n.1, Jan./ Jul. 2011, p.309-331.

_____. As transformações na cidade de Belo Horizonte e a perda dos lugares: a Feira Permanente de Amostras (1936 - 1964). Dissertação de Mestrado: Belo Horizonte, UFMG, 2014.

NASCIMENTO, Adalson de Oliveira. . Movimento Escoteiro e cultura política nacionalista no Brasil na primeira metade do século XX. In: MOTTA, Rodrigo Patto Sá. (Org.). Culturas Políticas na História: novos estudos. Culturas Políticas na História: novos estudos. Belo Horizonte: Argumentum, 2009, v. 01, p. 39-58.

OLIVEIRA, Gladson Macedo de. A Fábrica Maria Amália e sua inserção na cidade de Curvelo: Os caminhos do desenvolvimento de uma indústria têxtil no interior de Minas Gerais (1941-1992). Dissertação de Mestrado. PUC-MG, Belo Horizonte, 2007.

OLIVEIRA, Lindamir Cardoso Vieira. O projeto educacional do Estado Novo a partir das revistas Cultura Política e RBEP. In: VI Congresso Luso Brasileiro de História da Educação, 2006, Uberlândia. VI Congresso Luso Brasileiro de História da Educação. Uberlândia: EDUFU, 2006. p. 1-18.

OLIVEIRA, Marcos Fabio Martins de. O pensamento econômico de Francisco Salles, João Pinheiro e João Luís Alves e o desenvolvimento de Minas Gerais (1889-1914). Tese de doutorado, USP. 2012.

OLIVEIRA, Milton Ramon Pires de. . Formar Cidadãos Úteis: os patronatos agrícolas e a infância pobre na Primeira República. 1a. ed. Bragança Paulista -SP: Editora Universitária São Francisco, 2003. v. 01. 122 p.

_____. Os Patronatos Agrícolas e o Brasil Moderno. Boletim do Neddade, Niterói (RJ), v. 05, p. 15-20, 1999.

OLIVEIRA, Milton Ramon P. de, ALVES, Bruno Geraldo, GARCIA, Angela Maria. Missões rurais de educação e o projeto de modernização do campo. In: Congresso em Desenvolvimento Social, e Seminário Norte-Mineiro de Ensino e Pesquisa em História da Educação, Montes Claros. Anais. 2008.

OLIVEIRA, Milton. Ramon. Pires.; ALVES, Bruno. Geraldo. . Missões Rurais de Educação e a incorporação da infância e da família ao projeto de modernização do campo. In: VII Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação, 2008, Porto. VIII Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação. Cultura Escolar, Migrações e Cidadania, 2008.

_____. "Por um campo moderno": cultura e práticas de desenvolvimento de comunidades nas missões rurais de educação. In: V Congresso Brasileiro de História da Educação, 2008, Aracaju. O ensino e a pesquisa em história da educação, 2008, Aracaju-SE. V Congresso Brasileiro de História da Educação, 2008. v. 1. p. 01-11.

PANDOLFI, DULCE. Apresentação. In: REPENSANDO o Estado Novo. Organizadora: Dulce Pandolfi. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getulio Vargas, 1999. p.10.

PAIVA, Clotilde. População e economias Minas Gerais do século XIX. . Tese doutorado. USP. São Paulo. 1996. São Paulo. Brasiliense: 1988

PAIVA, Vanilda. Educação Popular e Educação de Adultos. São Paulo: Loyola, 1983.

PEIXOTO, Ana Maria Casasanta. Educação e Estado Novo em Minas Gerais. Bragança Paulista-SP: Edusf. 2003.

PESAVENTO, Sandra. Jatahy. História e História Cultural. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. v. 1. p.76-77.

PINTO, Helder. Moraes; NEVES, Leonardo. S. Sentido novo da vida rural: Abgar Renault e a política educacional em Minas Gerais. In: VII congresso Brasileiro de História da Educação, 2013, Cuiabá. VII congresso Brasileiro de História da Educação. Cuiabá: UFMT, 2013.

PRADO, A. A. Ruralismo Pedagógico no Brasil do Estado Novo (1937-1945). Estudos Sociedade e Agricultura (UFRJ), Rio de Janeiro, v. 1995, n.4, p. 5-27, 1995.

REVEL, Jacques. Microanálise e construção do social. In: REVEL, Jacques (Org). Jogos de Escalas: a experiência da microanálise. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getulio Vargas, 1998.

ROSENTAL, Paul-André. Construir o “macro” pelo “micro”: Fredrik Barth e a “microstoria”. In: REVEL, Jacques (org.) Jogo de escalas: a experiência da microanálise. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getúlio Vargas, 1998. p.152.

SENNA, Caio Nelson. João Pinheiro, sua vida, sua obra, seu exemplo. 1860 a 1908, Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1941.

SILVA, Carolina Mostaro N. A educação na trajetória de Francisco Mendes Pimentel: de jurista a docente, de jornalista a político. In: Luciano Mendes de Faria Filho; Marcilaine Soares Inácio. (Org.). Políticos, literatos, professoras, intelectuais: o debate público sobre educação em Minas Gerais. 1ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2009, v. 1, p. 227-249.

SLENES, Robert W. A. Os múltiplos de porcos e diamantes: E economia Escrava de Minas Gerais no século XIX. Estudos Econômicos. São Paulo. V. 18, n. 3. p. 449- 495. Set.-dez. 1988;

TEIXEIRA, Jodenir Calixto. Modernização da agricultura no Brasil: impactos econômicos, sociais e ambientais. Revista Eletrônica da Associação dos Geógrafos Brasileiros, Três Lagoas-MS: Associação de Geógrafos Brasileiros – Seção Três Lagoas, v.2, no. 2, setembro/2005. Acesso em: 15 de julho de 2008.

VAZ, Alisson Mascarenhas. A República como princípio. In: Os Governadores. História de Minas Gerais. Coleção Hoje em Dia. Belo Horizonte: Lastro, 2008, p.93.

_____ Israel: uma vida para a história. Rio de Janeiro: Companhia Vale do Rio Doce, 1996, p. 113.

VERSIEUX, Daniela Pereira. Modernização e escolarização do trabalho agrícola: as fazendas-modelo em Minas Gerais (1906-1915). Dissertação de Mestrado. Belo Horizonte: CEFET/MG, Brasil, 2010.

VERSIEUX, Daniela Pereira; GONÇALVES, Irlen A. ENTRE ENXADAS E MÁQUINAS: ensino agrícola, trabalho, tradição e modernização na agricultura. Revista HISTEDBR On-line, v. N. 45, p. 223-240, 2012.

VIDAL, Diana. Culturas Escolares. São Paulo: Cortez, 2005.

VIDAL, Diana G.; FARIA FILHO, L. M. . A historiografia da educação no Brasil: uma aproximação histórica(1880-1970). Revista de Educação, São Paulo, v. XII, n.45, p. 103-122, 2004.

VIÑAO, Antonio. A historia das disciplinas escolares. Revista Brasileira de História da Educação. São Paulo, n.17, 2008.

_____ Historia de La educación e historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones. Revista Brasileira de Educação, Anped, São Paulo. N.), set/dez, 1995.

WIRTH, J. D. O fiel da balança: Minas Gerais na Federação Brasileira (1889-1930). Tradução de Maria Carmelita Pádua Dias. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

ANEXOS

ANEXO 1 - FOTOGRAFIAS DA INAUGURAÇÃO DA FAZENDA-ESCOLA DE FLORESTAL

- 1) Chegada de Getúlio Vargas na inauguração da Fazenda-Escola em 1939
Fonte: Arquivo Histórico de Pará de Minas



- 2) Getúlio Vargas e parte de sua comitiva na porta do prédio principal.

Fonte: Arquivo Histórico de Pará de Minas



**3) Discurso
Valadares.**

**de Benedito
Fonte: Arquivo**

Pará



**Histórico de
de Minas**

**4) Vargas e sua comitiva, visitando as dependências da instituição
Fonte: Arquivo Histórico de Pará de Minas**



5) Hotel dos Fazendeiros. Fonte: Arquivo Histórico de Pará de Minas

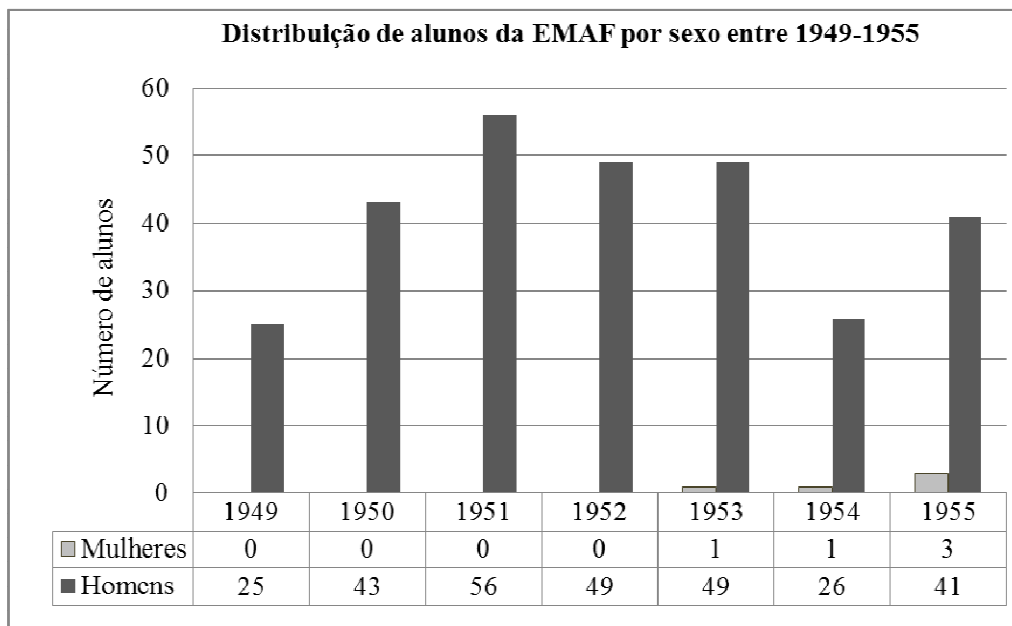


6) Prédio Principal. Fonte: Arquivo Histórico de Pará de Minas

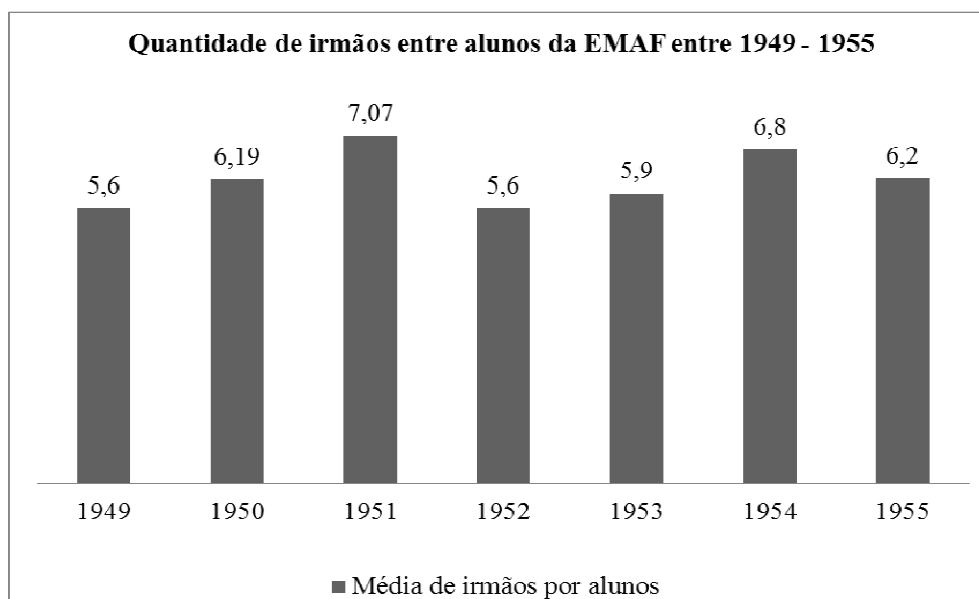


ANEXO 2 - GRÁFICO: DISTRIBUIÇÃO POR GENÊRO NA ESCOLA MÉDIA DE AGRICULTURA DE FLORESTAL; MÉDIA DE IDADE DE IRMÃO POR ALUNO E BALANÇO DAS ATIVIDADE DO CURSO DE TRATORISTA.

1) **Distribuição de alunos da EMAF por sexo no período entre 1949 – 1955 de acordo com o relatório de registro das atividades de Ensino.**



2) **Quantidade de irmãos entre alunos da EMAF no período entre 1949 – 1955 de acordo com o relatório de registro das atividades de Ensino.**



3) Total de alunos aprovados e reprovados no curso de tratorista oferecido em anexo a EMAF no somatório do período de 1948 – 1955 de acordo com o relatório de registro das atividades de Ensino.

