

PRIMEIRAS ESCOLAS AGRÍCOLAS NO BRASIL: LIMITES E FALÊNCIAS (1877 A 1936)¹

Rodrigo Sarruge Molina²
Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)

RESUMO

Este artigo objetiva entender quais foram os motivos que levaram as primeiras escolas agrícolas do Brasil falirem ou permanecerem abertas de forma precária. Entre os anos de 1877 a 1936, mais de 50% dos cursos de engenharia agrícola foram extintos e o estudo entende que este fenômeno foi resultante das características materiais do Brasil, o que repercutiu diretamente nos projetos educacionais de ensino agrícola que a fração hegemônica da classe dominante imprimiu para a sociedade brasileira.

Palavras-Chave: Ensino Agrícola, Engenharia agrícola, Agronomia, Primeiras escolas agrícolas.

FIRST AGRICULTURAL SCHOOLS IN BRAZIL: PRECARIOUSNESS AND BANKRUPTCY (1877 TO 1936)

ABSTRACT

This article purpose to understand what were the reasons why the first agricultural schools in Brazil go bankrupt (fail) or keep (maintain) open in precarious ways. Between 1877 to 1936, more than 50% of agricultural engineering courses were abolished. This study believes that this phenomenon was a result from the “material” characteristics of Brazil, that has a direct impact on educational projects in agricultural education which the hegemonic fraction of the ruling class printed in the Brazilian society.

Keywords: agricultural education, agricultural engineering, agronomy, First agricultural schools.

Introdução

A hipótese que este artigo pretende expor é que as primeiras experiências com o ensino agrícola no Brasil foram negativas por consequências diretas do modo conservador (tradicionalista) de produção agrícola e as características materiais do Brasil, o que repercutiu diretamente na formação social e em seus projetos educacionais.

É certo que, no recorte cronológico proposto neste estudo, a saber, o século XIX e as primeiras décadas do XX, ocorreram algumas inovações no Brasil. O contexto econômico era de concorrência no mercado mundial de produtos agropecuários, reflexo direto do novo imperialismo³ desencadeado pelas nações industrializadas da Europa, que começaram a produzir matéria-prima e alimentos em suas colônias espalhadas em todo globo terrestre.

Isso colaborou para que parte da classe ruralista⁴ nacional, em especial a paulista enriquecida com os negócios do café, iniciasse uma “cruzada” em prol da inovação do sistema produtivo com máquinas (beneficiamento do café), da comunicação (estradas, portos, trem) e a inovação cultural/educacional, com a introdução de instituições de pesquisa agrícola como o Instituto Agrônomo de Campinas (1887) e de educação agrícola primária por meio dos “aprendizados agrícolas” de Iguape (Bernardino de Campos), São Sebastião (João Tibiriça), Batatais e Araras e também na modalidade de ensino ambulante no interior dos distritos

agronômicos com o uso de vagões de ferrovias (Perecin, 2004, p. 299). O ensino agrícola secundário iniciou suas atividades oficialmente em 1901 com a inauguração da “Luiz de Queiroz” em Piracicaba⁵ e o curso superior em engenharia agrícola da Escola Politécnica de São Paulo (1894). No geral, estas instituições objetivaram aperfeiçoar a produção agrícola para o país competir em nível internacional. Nesse sentido, o ensino agrícola foi um produto ideológico do ruralismo e o profissional formado, o Agrônomo, seria um agente dessas inovações.

As escolas citadas acima foram criadas visando atender classes sociais distintas atendendo demandas de uma divisão social do trabalho desigual. As instituições de nível secundário e as de nível superior foram forjadas para atender as demandas de formação da classe dominante para atuarem como administradores e capatazes de fazendas. No Estado de São Paulo estas escolas elitistas destinada aos filhos de fazendeiros ou empregados gerentes eram: a “Luiz de Queiroz”, formadora de técnicos de nível médio em Piracicaba-SP, ou a formação acadêmico científica da Politécnica na capital de São Paulo, bem como as escolas elementares para a formação de mão de obra braçal racionalizada, principalmente para ex-escravos, como, por exemplo, o “aprendizados agrícolas” de Iguape (Bernardino de Campos).

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

1. As experiências mal sucedidas com a educação agrícola no Brasil na transição dos séculos XIX e XX.

As fontes históricas indicam que na segunda metade do século XIX, as experiências com o ensino primário/elementar para braçais do campo foram mal sucedidas em instituições como o “Asilo Agrícola” do Imperial Instituto Fluminense de Agricultura; a Colônia Orfanológica Santa Isabel, destinada às crianças libertas; o Estabelecimento Rural de São Pedro de Alcântara; a Colônia Orfanológica Cristina, no Ceará; a Colônia Orfanológica de Nossa Senhora do Carmo de Itabira, em Minas Gerais; o Asilo Agrícola Santa Isabel, no Rio de Janeiro e a Casa dos Educandos de Manaus (DEL PRIORE; VENÂNCIO, 2006, pp. 181-182).

No nordeste, a Escola Superior Agrícola da Bahia foi fechada em 1902. A instituição que foi projetada em 1859 para formar “agrônomos, engenheiros agrícolas, silvicultores e veterinários” diplomou sua primeira turma de dez alunos em 1880, “mas nos cinco anos seguintes a média de formados foi de 4,5 por ano”, no fim de século XIX, as matrículas quase zeraram. A instituição, que levou 17 anos para sair dos projetos e formar sua primeira leva de agrônomos, faliu, pois “todos aceitavam a importância e a oportunidade da idéia de se criar uma escola agrícola superior, não, porém com o entusiasmo suficiente para colocá-la em prática” (CAPDEVILLE, 1991, p.229). A experiência baiana com o ensino agrícola foi retomada de forma concisa somente no ano de 1923 e, hoje, comporta a Universidade Federal da Bahia (UFBA).

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

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

No Estado de São Paulo, na transição dos séculos XIX para o XX, as principais experiências de fracasso com o ensino agrícola nos remetem a vários projetos: a) o de Luiz Vicente de Souza Queiroz, que tentou construir no fundo de sua casa, em 1881, uma escola agrícola para lavradores da região de Piracicaba b) O curso superior de agronomia na escola Politécnica de São Paulo introduzido por Paula Souza (1893 a 1911); c) o projeto privado do “Colégio Agrícola de São Paulo”, em Piracicaba, pela associação *Brazilian Gentleman* (1891 a 1892); d) o projeto Estatal de São Paulo em educação agrícola sob a direção do belga Leon Aphonse Morimont, em Piracicaba, entre (1893-1896); e) a ameaça de fechamento da Escola Agrícola Prática “Luiz de Queiroz”, instituição oficial do Estado paulista que não teve boas experiências com o curso secundário teórico-prático entre 1901-1905; f) falência do Aprendizado Agrícola “Dr. Bernardino de Campos”, de Iguape em 1914. (MOLINA, 2011).

Tabela 1: Cursos de engenharia agrônômica que funcionaram entre 1877 e 1936

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

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

Ao analisar todas essas tentativas de institucionalização de escolas de ensino superior no Brasil, entre 1877 e 1936, constatou-se que foram 28 cursos criados, sendo que 18 faliram e os 10 restantes foram mantidos de modo precário (sem contar as escolas secundárias e elementares que também fecharam) (CAPDEVILLE, 1991b).

2- Porque as primeiras tentativas e experiências com a educação agrícola foram mal sucedidas?

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

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

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

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

A classe dominante substituiu o trabalho escravo sem problemas ao estimular a imigração de pobres europeus que vieram para o Brasil realizar os trabalhos pesados. Neste contexto, estrategicamente foi decretada a lei de terras de 1850 que objetivou criar empecilhos para os imigrantes terem a posse da terra, visto que seu acesso era restrito mediante sua compra. Em decorrência do alto valor das terras, os ex-escravos e imigrantes não puderam comprar pequenas propriedades para seu sustento. Assim, cercados pelas circunstâncias não tiveram escolha, para sobreviver venderam sua força de trabalho aos proprietários de fazendas (antigos senhores de escravos). Este sistema propiciou a classe dominante manter a exploração lucrativa do trabalho e abolir o trabalho escravo paulatinamente e sem prejuízos ao sistema produtivo. Assim, se manteve o mesmo sistema monocultor, latifundiário e agroexportador dos tempos da colônia.

O Assunto foi discutido pela primeira vez no Conselho de Estado em 1842 e um projeto de lei formulado pelo Conselho foi apresentado à Câmara dos Deputados no ano seguinte. O projeto baseava-se nas teorias de Wakefield e inspirava-se na suposição de que, numa região onde o acesso à terra era fácil, seria impossível obter pessoas para trabalhar nas fazendas, a não ser que elas fossem compelidas pela escravidão. A única maneira de obter trabalho livre, nessas circunstâncias, seria criar obstáculos à propriedade rural, de modo que o trabalhador livre, incapaz de adquirir terras, fosse forçado a trabalhar nas fazendas. Portanto, os tradicionais meios de acesso à terra – ocupação,

formas de arrendamento, meação – seriam proscritas. Toda terra que não tivesse apropriadamente utilizada ou ocupada deveria voltar ao Estado como terras públicas. Essas terras seriam vendidas por um preço suficientemente alto para dificultar a compra de terras pelos recém-chegados. Com o dinheiro acumulado pela venda das terras, o governo poderia subsidiar a imigração, trazendo europeus para o Brasil para substituir os escravos na fazenda (COSTA, 1997, p. 133).⁶

Fenômeno oposto ocorreu nos Estados Unidos com o *homestead Act* no ano de 1862⁷. Esta lei permitiu que os imigrantes que fossem aos EUA tivessem acesso a terra e, portanto criou condições para o surgimento de unidades familiares importantes (classe média).

Tanto nos Estados Unidos como no Brasil, a política rural estava ligada a uma certa concepção de trabalho. Mas, enquanto a Lei brasileira de 1850 dificultava a obtenção de terra pelo trabalhador livre, o *homestead act* de 1862, nos Estados Unidos, doava terra a todos os que desejassem nela se instalar. Usando velhos argumentos em favor da pequena propriedade – argumentos estes que estavam enraizados na experiência histórica dos primeiros colonizadores – e recorrendo a novos argumentos derivados das condições criadas pelo desenvolvimento no século XIX, o *homestead act* refletia em 1862, o impacto da imigração, da urbanização e da industrialização sobre a sociedade americana. (COSTA, 1997, p. 137)

Esta política estadunidense para o campo criou uma sociedade onde os valores burgueses puderam florescer.⁸ Graças às pequenas propriedades familiares, a população rural ianque demandava educação agrícola. Para as unidades familiares, era interessante e necessário a incorporação dos conteúdos sistematizados e inovadores que os libertasse do trabalho braçal e os auxiliasse no aumento da produção em suas fazendas. Foi assim que surgiram escolas que ensinavam as práticas agrícolas modernas em sistema intensivo de cultura.

Neste contexto, ocorreu forte demanda nos EUA por educação agrícola. O *homestead act* nos EUA resultou no *Land-Grant College Act* de 1862, ou *Morrill Act*. Promulgado no Congresso, a lei forneceu doações de terras federais na extensão de 12.140 hectares para os Estados construírem escolas especializadas em agricultura e as artes mecânicas.⁹ Assim, o Estado estadunidense criou condições para que os núcleos familiares imigrantes recebessem instrução para o manejo de máquinas agrícolas, insumos agrícolas ou a administração empresarial de suas fazendas.

Portanto, a questão da educação se colocou de forma diferente nos dois países. A educação rural, mas principalmente a extensão rural voltada para o progresso da agricultura familiar encontrou condições de se expandir velozmente nos Estados Unidos. Aqui no Brasil, diferentemente, ficamos parados, pois na medida que se impediu o acesso a terra aos imigrantes e ex-escravos não tivemos demanda populacional ao ensino agrícola, visto que nossa estrutura agrária permaneceu “estática”, ou seja, imersa em um sistema de produção muito semelhante ao dos tempos da colônia e escravidão.

Estes aspectos arcaicos¹⁰ refletiram no atraso do ensino para forjar e reproduzir a burguesia agrária no Brasil, assim como para operários agrícolas. “Se olharmos de perto a lei de terras de 1850 e seus reflexos no campo brasileiro, pode-se concluir que a classe dominante objetivou manter o sistema de *plantation*¹¹, base da economia nacional.

3 - Características que impediram o desenvolvimento de escolas agrícolas no Brasil.

As características materiais que impediram o desenvolvimento de escolas agrícolas, mas que rendeu gordos lucros aos fazendeiros, foi retratada por Leôncio Basbaum (1975-76). Para o autor, os meios de produção do campo brasileiro e seu atraso tecnológico, durante a Primeira República, são decorrentes de sete fatores fundamentais: “1- a pequena área cultivada; 2- o atraso técnico; 3- a monocultura regional; 4- a pequena aplicação de capital e de mecanização; 5- o absenteísmo; 6- as secas 7- a produção para exportação” (BASBAUM, 1975, p. 70).

Sobre o primeiro aspecto, a pequena área cultivada, é importante que saibamos que dados relativos ao ano de 1926 revelam que o território nacional, apto para a produção agrícola, era utilizado em porcentagem relativa aos 0,8% de sua capacidade total, sendo que à guisa de comparação, os Estados Unidos, nesse período, utilizava 15%, e a França e a Alemanha mais de 50%. O Brasil, na Primeira República tinha seu desenvolvimento limitado pela sua característica básica de latifúndio e monopólio da terra, transformando-se em um país de propriedades improdutivas, onde o povo não tinha acesso a terra e, portanto, estava impossibilitado de plantar para sua independência (idem, p. 71).

Assim, de acordo com Queda e Szmrecsányi (apud PICARD, 1996), muitas tentativas de inovações, como foram as escolas agrícolas, não foram bem sucedidas devido às características arcaicas de nossa economia, cultura, tecnologia e, também, “aos elevados índices de concentração da propriedade fundiária, conjugados com o excessivo poder político e a falta de preparo técnico de seus principais detentores”.

O segundo ponto elencado foi o atraso técnico. Para ilustrar as práticas conservadoras na produção, vejamos um relatório elaborado em 1903 pelo engenheiro francês Picard, que, em missão no interior paulista, reportou a seus superiores, na França, a existência de um sistema produtivo agrícola arcaico. Segundo o francês:

Os meios de trabalho costumavam ser um pouco primitivos: duas pequenas mulas ou dois bois puxam o arado. Não se pode desse modo lavrar a terra em bastante profundidade; seria além disso, um erro revirar muito rapidamente a terra do fundo, pois colocar-se-ia na superfície uma camada argilosa pouco fértil. Na verdade, só se pode avançar progressivamente aprofundando a aração um pouco mais a cada ano. (PICARD, 1996, p. 19)

Porém, é interessante notar que, de 1903, quando Picard relata este estado “primitivo” de nossa produção, até o fim da Primeira República, pouca coisa mudou. Por meio de dados relativos ao ano de 1926, tem-se ideia da pequena mudança da prática agrícola nacional. Segundo esses dados, pelo menos 90% da nossa produção utilizava aparatos que remontam há dois mil anos, ou seja, à enxada, ao facão de mato e à foice.¹² Em 1920, o somatório de tratores utilizados em nossas lavouras ficava em torno dos 1706 implementos. De 648.153 unidades agrícolas, apenas 90.124 (13%) possuíam arados e apenas 1.398 usavam tratores (0,2%)¹³.

À guisa de comparação, peguemos os Estados Unidos: em 1920, os ianques utilizavam cerca de 246.000 máquinas.¹⁴

Outro aspecto relativo ao nosso atraso tecnológico relaciona-se aos insumos agrícolas, ou seja, à ausência quase total de beneficiamento da terra com recursos das ciências químicas advindas da Agronomia. Nossa cultura de trabalhar a terra extensivamente também colaborou para esse processo, visto que, ao término da “vida útil” de plantio da terra (cerca de 20 anos), os fazendeiros passavam a expandir sua produção para terras virgens. Esse processo extensivo colaborou para a ignorância rotineira do campo nacional a ponto de chegarmos ao fim do século XIX com produtores agrícolas que desconheciam a adubação (idem, p. 72).

No Brasil, os nossos lavradores, ou melhor, os ricos fazendeiros, em vez de recuperar essas terras, preferiam passá-las adiante e procurar novas em qualquer outro ponto, pois a grilagem era sempre mais barata que a adubação (...). Mas as terras cansadas, transformadas em pequenas propriedades, após uma exploração intensiva de poucos anos, se tornavam completamente improdutivas, sem valor, dando ao seu proprietário uma ilusória sensação de posse, cuja realidade se transformava em dívidas e hipotecas. (BASBAUM, 1975, p. 73)

Ainda dentro da temática do atraso técnico da agricultura brasileira na Primeira República, há ainda a ausência de combate às pragas da lavoura, como, por exemplo, a lagarta rosada, espécie que atrapalharam muito a produção do fumo, do algodão e do café. Porém, por estratégia mercadológica, esse efeito de abstinência combativa às pragas tinha um sentido. Com as crises sucessivas do capital e conseqüentemente do café, na transição do século XIX para o XX e 1929, iniciou-se a prática de valorizar os efeitos naturais destrutivos do café, como as geadas e as pragas. O que era um efeito danoso transformou-se em grande aliado em épocas de superprodução, colaborando na manutenção dos preços no mercado internacional e não ameaçando as taxas de lucro dos fazendeiros - isso sem contar que podiam se dar ao luxo de fazerem empréstimos a juros baixos em bancos públicos e decretar moratórias (idem, p. 74).

A terceira característica agrícola é a prática monocultora, o que beirou ao absurdo de, durante a Primeira República, importarmos gêneros alimentícios para abastecer o mercado interno, que encareciam e lesavam os membros da classe trabalhadora, principalmente, a urbana.¹⁵

O quarto aspecto que colaborou para as falências da educação agrícola nacional foi a ausência de uma penetração capitalista nacional em nosso campo. O desenvolvimento capitalista, no campo, é entendido como uma espécie de industrialização da atividade agrícola, o que implica pesquisas e educação agrônômica, utilização da química como a adubação da terra e o emprego da engenharia agrônômica com a utilização de tratores. “Se encararmos por esse lado veremos que até 1930 o investimento de capitais na agricultura foi praticamente nulo” (idem p. 107).

Os lucros acaso obtidos e acumulados no trabalho da exploração agrícola não eram empregados no aperfeiçoamento da técnica, no emprego de máquinas que substituíssem o trabalho humano e barateassem a produção, ou sequer na fertilização das terras cansadas que lhes aumentassem a produtividade. Era preferível sempre adquirir novas terras, sempre novas, cada vez mais terras novas. Na lavoura cafeeira, a maior e a mais importante do país, os investimentos de capital, quando havia, eram unicamente aplicados em algumas fazendas de grande extensão, na instalação de pequenas vias férreas internas, destinadas principalmente a conduzir o grão ensacado para as estações de embarque. Todos os demais processos, desde o preparo da terra até a secagem nos terreiros, eram feitos à base exclusiva do braço humano. (BASBAUM, 1975-76, pp. 107-108)

No lugar de mecanizar os campos, os fazendeiros contavam com uma enorme disponibilidade de braços escravos por meio do tráfico negreiro. Após o fim legal da escravidão, os fazendeiros foram beneficiados com a situação de miséria que a Europa vivia e conseguiram trocar o tráfico negreiro e a mão de obra negra escrava pelas “agências de imigração”, privadas e estatais, e pela mão de obra branca “livre”. Esta situação de desespero dos imigrantes famintos da Europa, muitos expropriados de suas terras, e os ex-escravos

negros, abandonados à sua própria sorte, no pós-1888, resultou para os fazendeiros brasileiros em um grande exército de reserva e a disponibilidade de ofertarem postos de trabalho a salários irrisórios.

É importante lembrar que as discussões que se travaram no período compreendido entre o fim do tráfico negreiro (1850) até a Abolição (1888) e a Proclamação da República (1889) se articulam na relação entre emancipação e educação. O objetivo era moldar os ex-escravos, mas, principalmente, as crianças abandonadas, transformando-os em trabalhadores racionalizados para evitar que caíssem na “natural indolência” de que eram acusados pela classe dominante os adultos pobres ou desempregados.

No entanto, a imigração foi mais vantajosa economicamente e uma grande solução a curto prazo; o Estado, a serviço dos fazendeiros, entendia que promover a vinda de massas miseráveis da Europa seria uma atitude mais adequada às novas condições de trabalho livre. Segundo Saviani (2007):

(...) desde 1870, o governo imperial assumiu os gastos com o transporte dos imigrantes destinados à lavoura cafeeira (...) a crise de superprodução da Europa, provocando um excedente de população agrícola, veio em socorro da crise de mão-de-obra no Brasil. E a nossa crise, absorvendo aquele excedente, funcionou como uma verdadeira válvula de escape, evitando a convulsão social que ameaçava a Europa. (SAVIANI, 2007, p. 163)

Essa imigração em massa garantiu a continuidade da produção nas fazendas, desarticulando as propostas de criação de escolas para a adaptação aos novos quadros produtivos, como foi o sistema de trabalho “livre”. Assim, o ensino elementar, primário, secundário e superior faliram. Além de ser mais barato e rápido importar europeus do que construir escolas e esperar, a médio prazo, o resultado, os europeus eram um novo tipo de mão de obra culturalmente adaptada aos novos processos produtivos liberais.

Por meio de dados da Secretaria da Agricultura (1903), pode-se comprovar o baixo investimento na educação agrícola e o elevado gasto com a imigração de braçais. Os gastos com imigração e hospedaria de estrangeiros são da ordem de 673:260\$000, já o investimento na educação agrícola, como a “Luiz de Queiroz”, foi de 8:033\$67, totalizando 6,89% dos investimentos da Secretaria da Agricultura paulista¹⁶ (PERECIN, 2004, p. 257).¹⁷

Parte da classe dominante nacional também resolveu trazer cientistas e administradores dos países imperiais visando soluções rápidas e baratas para inovar e racionalizar a produção e, portanto, descartaram investimentos significativos para a independência cultural brasileira como escolas e laboratórios, o que se exige muito capital e tempo.

Também se devem mencionar as teorias científicas racistas da época, ou melhor, pseudocientíficas¹⁸, que defendiam os trabalhadores nacionais como degenerados e inferiores geneticamente, o que colaborou para o descaso com a educação da massa liberta para investir atenções com o modelo de arianização da mão de obra, que, importada pelos poderes do Estado e pela iniciativa privada, majoritariamente da Europa e Estados Unidos, era, supostamente, geneticamente superior e, portanto, mais produtiva e capaz, intelectualmente, que os brasileiros.

O quinto aspecto foi a característica do absentismo. Essa cultura foi caracterizada pela mudança do proprietário rural para a cidade. Na época, existia toda uma cultura “civilizatória” que dizia ser moderno e avançado morar na cidade, onde o grande fazendeiro, figura tradicional, aristocrática, que residia na casa grande junto a sua senzala, inicia o seu processo cultural de aburguesamento nos centros urbanos. Nas cidades, a classe dominante passa a

administrar suas terras por meio de capatazes especialmente contratados¹⁹ ou a adotar a prática de arrendar a terra e viver de sua renda, seja pela meação ou pela cobrança de aluguéis mensais.²⁰ Neste novo contexto, agora marcado pelo absenteísmo, o antigo fazendeiro trabalha na cidade e passa as férias na sua casa de campo imersa no grande latifúndio. Para Basbaum (1975-76), o absenteísmo é reflexo do

(...) crescimento e o progresso das cidades, criando novas exigências e hábitos de conforto, desconhecidos na zona rural, faziam com que os fazendeiros procurassem cada vez mais a cidade. De outro, a República, chamando os fazendeiros de café para a administração e a direção política do país, ou mesmo dos Estados, adquiriam nova categoria social: eram deputados, senadores, ministros, secretários: não havia tempo para cuidar da fazenda. A cidade tinha, além disso, outros atrativos: ficavam os fazendeiros mais próximos dos Bancos que (...), se vinham tornando cada vez mais necessários. (BASBAUM, 1975-76, p. 77)

O sexto tópico elencando para caracterizar a miséria da agricultura brasileira é o problema da seca. O fenômeno das secas progrediu nos últimos séculos, e, curiosamente, coincide com a instalação do colonizador europeu na região e a devastação ambiental que iniciou com o aniquilamento da mata atlântica e outras vegetações visando à produção da cana-de-açúcar, que veio acompanhada do aumento da população (idem, p. 78).

A prática monocultora estava totalmente atrelada ao sétimo motivo de nosso atraso na produção agrícola, que foi a prática agroexportadora. Nosso papel, na divisão internacional do trabalho, era a produção de café, aspecto imposto pelas nações imperiais do Norte, o que impossibilitou, por muito tempo, nossa independência na produção de alimentos e limitou o volume de nossa produção agrícola. Para se ter uma ideia, “em 1901 ainda importávamos banha, manteiga, couro, charque e até mesmo gado, no valor de 68 mil contos” (BASBAUM, 1975, pp. 120-121).

Na “Era dos Impérios” verifica-se que a economia passa a ser cada vez mais internacional na teoria e na prática. Os intelectuais orgânicos do capitalismo, a serviço das classes dominantes dos Impérios do norte, teorizavam uma divisão internacional do trabalho que garantisse o crescimento máximo da economia e das taxas de lucratividade.

Seus critérios eram globais: não tinha sentido tentar produzir bananas na Noruega, pois elas podiam ser produzidas muito mais barato em Honduras. Eles desenhavam os argumentos locais ou regionais em contrário. A teoria pura do liberalismo econômico era obrigada aceitar as consequências mais extremas, ou mesmo absurdas, de seus pressupostos, desde que se pudesse demonstrar que destes decorria a otimização dos resultados globais (...) não havia argumentos econômicos contra tais procedimentos (...). O único equilíbrio que a teoria econômica liberal admitia era o mundial. (HOBBSAWM, 2009, pp. 73-74)

O desenvolvimento tecnológico, agora, dependia de matérias-primas que, devido ao clima ou ao acaso geológico, seriam encontradas exclusiva ou profusamente em lugares remotos. Foi assim que as regiões periféricas do globo “foram colocadas no muro”, pois o desenvolvimento tecnológico e a manutenção da sociedade imperialista de capital monopólico dependiam de suas matérias-primas. Assim, as conquistas das periferias foram aprofundadas pelas potências imperialistas centrais que decidiam intervir nessas regiões remotas de duas formas básicas: por meio da cooptação das lideranças, da dominação cultural ou da intervenção militar. Além disso, para as classes dominantes das regiões periféricas, era

interessante que seus países se transformassem em regiões especializadas em produtos primários para o mercado global, já que era muito recompensador financeiramente. Foi assim que o Brasil se transformou em uma República do café durante toda a chamada Primeira República (HOBSEAWM, 2009, p. 75).

Este aspecto da monocultura agroexportadora de prática extensiva, imposto pela divisão internacional do trabalho, fez com que nosso país sempre perdesse nas batalhas comerciais. Isso acontecia, pois

A História mostra que a supremacia do Brasil usualmente corresponde aos períodos do primeiro aparecimento de um produto em grandes quantidades nos mercados mundiais. (...) Por que razão perde sempre as batalhas comerciais? Ele mesmo responde, com justeza: “os altos preços desses períodos de primeiro aparecimento de novos produtos estimulam-no a produzir mais, mas não a produzir mais barato”. (BASBAUM, 1975-76, p. 75)

Portanto, a cultura extensiva monocultora, prática recorrente em nosso país na Primeira República, limitou a competitividade brasileira perante as nações que adotaram a prática agrônômica moderna. Uma série de exemplos históricos pode ilustrar essa característica de atraso na produção agrícola no Brasil, entre eles pode-se citar a superação pelos

Estados Unidos duas vezes, uma após a Guerra (Americana) pela independência e outra após a Guerra da Secessão, no mercado mundial do algodão; no mercado internacional do açúcar, o Brasil foi superado pelas ex-colônias espanholas, particularmente Cuba, sobretudo após a Guerra Hispano-Americana (1898); finalmente, no mercado mundial da borracha, a hegemonia brasileira foi derrubada às vésperas da Primeira Guerra Mundial, pela competição das plantações de seringueiras no Extremo Oriente. O Brasil apenas mantém seu predomínio no mercado do café e uma posição de certa importância no do cacau. Dado o tamanho do país e de sua população, seu desempenho na divisão internacional do trabalho parece medíocre. É por isso que a abolição da escravidão e a proclamação da República não têm uma repercussão marcante sobre o capitalismo mundial, como tiveram, por exemplo, a Guerra da Secessão, a unificação da Alemanha ou a Revolução Meiji (FAUSTO, 1989 apud SINGER, 1997, pp. 349-350).

Franco (1997) também atribuiu o “atraso” agrícola nacional aos reflexos das relações “impostas” pelas nações centrais, Europa e Estados Unidos que, no mercado internacional, buscavam pelos produtos primários mais baratos. Os fazendeiros brasileiros, produtores de café, se esforçavam para atender a essas demandas internacionais por meio de uma produção atrasada, ou seja, sem muitos procedimentos educacionais e de pesquisa, a bem dizer, sem bases técnico-científicas. A agricultura era extensiva, quantitativa e não qualitativa²¹. “E foi esta opção que dominou por completo a sua prática econômica na primeira metade do século: “procuravam seu lucro na quantidade e negligenciavam as qualidades” (idem, p. 186).

Este modo de produção foi extremamente predatório em dois sentidos: primeiro, porque devastou florestas, ricas em biodiversidade, para a introdução da monocultura exportadora²², em segundo lugar por causa da grande exploração dos trabalhadores rurais, que tiveram, na extração de sua mais-valia, a fonte de lucros dos fazendeiros e a possibilidade de produzirem um produto com baixo preço no mercado internacional.

Oferecíamos um gênero pior, mais abundante e mais barato e graças a isto a produção brasileira deixou de ser artigo de luxo e tornou-se de primeira necessidade. Trocando os termos: produzimos na escala definida pelos mercados capitalistas, de forma coerente com a distribuição de riqueza no sistema de classes e de modo a corresponder às “necessidades” socialmente determinadas. A fazenda “tradicional” ajustou-se harmoniosamente à economia e à sociedade “modernas”. (FRANCO, 1996, p. 186)

Os países centrais, além de imporem a divisão global pela especialização na produção de artigos primários, também impuseram um estilo de vida, uma visão de mundo ocidental, eurocêntrica e civilizatória como justificativa ideológica de suas intervenções nos países periféricos. A justificativa das invasões imperiais era, em geral, simplista: levar a luz às trevas, levar a civilização à barbárie. Assim, por meio da urbanização, da arquitetura, de instituições, da culinária, das artes, enfim, por meio do “estilo de vida”, muitas destas regiões pareciam extensões do mundo europeu.

No entanto, a grande contradição dessa ideologia “legitimadora” era a de que, ao mesmo tempo em que desenhavam um quadro “modernizador”, tinham a necessidade de que o bárbaro, exótico ou o atrasado permanecesse, por duas razões básicas: o atraso tecnológico, o qual permitia que vendessem seus artigos manufaturados, e a manutenção da divisão internacional do trabalho por meio do “destino” a que as regiões periféricas estavam condenadas, isto é, sua especialização no fornecimento de produtos primários para os centros.

Assim, essa nova geopolítica mundial culminou na transformação e na divisão do mundo periférico conforme a sua especialidade produtora, em um ou dois produtos primários de exportação, por exemplo, o “destino” que “o mercado”, traçou para o Brasil foi produzir café, para o Chile, nitratos; para o Uruguai, carne... e assim por diante (HOBSBAWM, 2009, pp. 108-109).

Em virtude dessas características do modo de produção agrícola brasileiro (monocultor, exportador, colonial, latifundiário, predatório e extensivo), o título de Agrônomo, Engenheiro Agrônomo ou de Técnico Agrícola, seja adquirido no ensino primário, secundário ou superior, era pouco solicitado pelo mercado de trabalho nacional, o que refletiu na falência de muitas instituições de educação agrícola durante a Primeira República. (Ver Tabela 2, p. 13)

Segundo Collins (1979), o homem do campo, em geral, se achava mais competente do que os agrônomos especialmente formados em instituições. Encaravam-se mais experientes e eficientes, pois eram formados na “escola da vida”, diferente do “doutor de fala difícil, que aprendeu as coisas somente no livro e que só aparecia no campo para tentar mudar o que seus ancestrais sempre fizeram com sucesso. O modo de produção agroexportador brasileiro de bases latifundiárias, monocultoras, escravistas e extensivas exigia o mínimo de qualificação e diversificação da força de trabalho.²³

A falta de necessidade e de demanda também tornava o título de Agrônomo não reconhecido socialmente, pois não oferecia muitas “garantias” de emprego para a classe trabalhadora. Já para a classe dominante, a única preocupação era a falta de prestígio que o título de Agrônomo poderia trazer - o que levou muitos jovens a optarem pelos cursos tradicionais como Direito ou Medicina, especialmente cursados na Europa. A tabela a seguir retrata a falta de interesse nos cursos de Agronomia na primeira década do século XX, quando muitos foram fechados ou funcionaram precariamente com pequeno número de alunos.

Tabela 2: Número de formados, por ano, nas 4 mais tradicionais escolas de Agronomia do Brasil (1901 a 1911)

Ano	UFBA	UFPEL	ESALQ	ESAL ²⁴
-----	------	-------	-------	--------------------

1901	10	1	0	-
1902	5	0	0	-
1903	0	3	7	-
1904	9	2	5	-
1905	0	1	7	-
1906	0	0	3	-
1907	0	0	5	-
1908	0	0	11	0
1909	0	7	22	0
1910	0	2	14	0
1911	0	2	27	3

Tabela baseada em estudos de Capdeville (1991b).

Caio Prado Junior também relatou o modo “arcaico” de produção dos campos brasileiros e o desinteresse sobre a profissão agrônômica. Em 1946, afirmou que:

(...) possuímos em São Paulo, desde 1901, uma notável escola agrícola. A sua freqüência, no entanto, é mínima. A turma formada neste ano (1946), por exemplo, a maior que jamais passou pela escola, foi de 54 alunos. (sic) Lembremos que a população paulista que vive diretamente da agricultura anda por volta de 4 milhões de pessoas, e as atividades rurais, representam a maior parte da riqueza do Estado, Por que este desinteresse pelos estudos de agronomia? A profissão de agrônomo não é entre nós atraente, e isto porque raros, raríssimos, serão os lavradores dispostos a pagar pelos serviços de um técnico. A maior parte dos nossos agrônomos, quando não tem recursos para se estabelecer ou não se torna simples agrimensor, precisa contentar-se com os modestos vencimentos de um cargo público. Mas qualquer um poderá testemunhar quão limitada é sua ação no sentido de trazer modificações de vulto nos defeituosos métodos agrícolas vigentes. (PRADO JUNIOR, 1963, p. 113)

Durante os anos de 1894 e 1910, toda a discussão de “grandes temas” nacionais perdeu o fôlego. "As oligarquias (...)imprimiram à Nação um estilo de vida ruralístico, onde questões sobre democracia, federalismo, industrialização e também educação popular deixaram de ser prioritárias." (GHIRALDELLI JR, 2000, p. 17). Em contrapartida, por meios anti-democráticos, endividaram o país com empréstimos aos banqueiros internacionais visando benefícios privados de manutenção dos altos preços do café, política econômica que endividou o Estado, resultando em uma socialização dos prejuízos entre todos brasileiros.

Conclusão

Evidencia-se que todo o “caráter parcial da modernização” (QUEDA; SZMRECSÁNYI apud PICARD, 1996) que o Brasil sofreu, na transição dos séculos XIX para o XX, teve um fundo conservador, pois apesar de terem ocorrido modificações importantes –, como, por exemplo, a mudança de regime político com o golpe civil-militar de 1889, que transformou o sistema Estatal monárquico em republicano oligárquico; a mudança no sistema do trabalho, de escravista para liberal; pequenas mudanças no setor produtivo com máquinas para o beneficiamento do café e com os trens para o transporte, além da tentativa da criação de algumas instituições de ensino agrícola, – essas inovações, contraditoriamente, estiveram acompanhadas de nossas características coloniais, como o acesso inalterado à terra, devido à manutenção dos grandes latifúndios, o modelo de exploração predatório, extensivo,

monocultor e voltado à exportação, atendendo somente aos interesses da classe dominante nacional e, sobretudo, aos centros consumidores, onde nossa função, no sistema capitalista, foi a de produzir café barato para a Europa e os Estados Unidos.

Não se pode negar, que inaugurações de escolas agrícolas, na transição dos séculos XIX para o XX, que não houve propostas nem tentativas de “modernização” capitalista no Brasil mesmo que por parte de uma reduzida parcela da classe dominante, porém, eram projetos e idéias que estavam “fora de lugar”, pois a situação material do Brasil e sua inserção na divisão internacional do trabalho dificultavam esses desenvolvimentos.

Portanto, algumas tentativas de inovação foram “barradas” diante do quadro arcaico imposto ao Brasil nesse período. No mundo da “Era dos Impérios” era necessária a condição de um Brasil não desenvolvido, periférico, fornecedor de matérias-primas baratas e importador de manufaturas encarecidas.

Referências

BASBAUM, Leôncio. **História sincera da república**. v. 2. São Paulo: Alfa-Omega, 1975-76.

CAPDEVILLE, Guy. **O Ensino Superior Agrícola no Brasil**, Universidade Federal de Viçosa (UFV), Revista brasileira de estudos pedagógicos, Brasília, v.72, n.172, p.229-261, set./dez. 1991.

_____. **O Ensino Superior Agrícola no Brasil**. Viçosa-MG: Imprensa Universitária (UFV), 1991, b.

COSTA, Emilia Viotti da. **Da Monarquia à República: momentos decisivos**. São Paulo: Editora Grijalbo, 1997.

COLLINS, Randall. **The credential society: an historical sociology of education and stratification**. New York Academic Press, 1979.

CUNHA, Luiz Antonio. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização**. São Paulo: Editora UNESP, Brasília, DF: Flacso, 2000.

DEL PRIORE, Mary; VENÂNCIO, Renato. **Uma História da vida rural no Brasil**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2006.

FRANCO, Maria Sylvania de Carvalho. **Homens livres na ordem escravocrata**. 4. ed. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1997.

GHIRALDELLI JR, Paulo. **História da Educação**. São Paulo: Cortez, 2000.

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

_____. **A era dos impérios, 1875-1914**. 13. ed. - São Paulo: Paz e Terra, 2009.

MENDONÇA, Sonia Regina. **Mundo Agrário**. *Revista de estudios rurales. Centro de Estudios Histórico Rurales. Universidad Nacional de La Plata*. vol. 1 n° 1, 2S/2000.

_____. **Agronomia e poder no Brasil**. Rio de Janeiro: Vício de Leitura, 1998.

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

PRADO Jr., Caio. **Evolução Política do Brasil e outros Estudos**. São Paulo: editora brasiliense, 1963.

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

PICARD, J. **Usinas Açucareiras de Piracicaba, Villa-Raffard, Porto-Feliz, Lorena e Cupim**: Missão de Inspeção do Senhor J. Picard, Engenheiro, de 1 de Março a 15 de Julho de 1903. São Paulo: Editora Hucitec; Editora da UNICAMP, 1996.

SAVIANI, Dermeval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. São Paulo: autores associados, 2007.

SINGER, Paul. **O Brasil no Contexto do capitalismo internacional: 1889-1930**. In: HOLANDA, S.B. (Org.). *História Geral da Civilização Brasileira - Tomo III: O Brasil Republicano - 1o. Volume: Estrutura de poder e economia (1889-1930)*. São Paulo : DIFEL, 1997, p. 347.

¹ Este texto é derivado da dissertação de mestrado: “Escola Agrícola Prática "Luiz De Queiroz" (ESALQ/USP): sua gênese, projetos e primeiras experiências - 1881 a 1903” defendida pelo autor deste artigo no ano de 2011 no programa de pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas. O texto se encontra em domínio público no sítio da Biblioteca virtual da UNICAMP por meio do endereço: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000839602>.

² Doutorando em Educação, área de Filosofia e História (UNICAMP). Grupo de Estudos “História, Sociedade e Educação no Brasil” (HISTEDBR). Pesquisa financiada pela CAPES. E-mail: molinaprof@hotmail.com

³ Para maiores informações sobre o contexto histórico do Imperialismo na transição dos séculos XIX e XX, ver: HOBSBAWM, Eric. J. **A era dos impérios, 1875-1914**. 13. ed. - São Paulo: Paz e Terra, 2009. Outro material fundamental é o texto de Lenine: “Imperialismo, Fase Superior do Capitalismo” disponível gratuitamente no sítio: <http://www.marxists.org/portugues/lenin/1916/imperialismo/index.htm> (7/5/2012)

⁴ Três postulados apresentaram-se como recorrentes no ruralismo do período analisado, integrando sua palavra de ordem da defesa da vocação eminentemente agrícola do Brasil: a) a reivindicação da extensão dos benefícios da ciência e da técnica ao campo, b) a necessidade da diversificação agrícola do país e c) a demanda pela re-atualização das formas de imobilização da mão de obra junto à grande lavoura, constituindo o que se chamaria, à época, de uma nova civilização agrícola. Ideologicamente não era homogêneo, e correntes contraditórias disputavam a condução das idéias, tais como a filosofia liberal, spenceriana e positivista (MENDONÇA, 2000).

⁵ Hoje Escola Superior de Agricultura “Luiz de Queiroz”, pertencente a Universidade de São Paulo desde 1934.

⁶ “Os oponentes consideravam absurdo dificultar o acesso à terra num país onde a maioria da terra ainda deveria ser ocupada” (COSTA, 1997, p. 135)

⁷ “Um estudo comparativo do Ato de Propriedade Rural (Homestead Act) de 1862, que regulamentou a política de terras nos Estados Unidos, e a lei de Terras de 1850 no Brasil, dá margem a que se analise a relação entre a política de mão-de-obra e a política de terras em duas áreas em que o desenvolvimento do capitalismo assumiu formas diferentes e conduziu a políticas opostas.” (COSTA, 1997, p. 128).

⁸ Assim como no Brasil, o negro ex-escravo ficou marginalizado. As terras eram concedidas ao imigrantes europeus.

⁹ <http://www.britannica.com/EBchecked/topic/392851/Land-Grant-College-Act-of-1862> - as concessões de terra Morrill lançou as bases para um sistema nacional de colégios estaduais e universidades agrícolas.

¹⁰ Quando a terra foi livre o trabalho teve que ser escravo, quando a terra foi cativa o trabalho pôde ser livre. (MARTINS, 1990)

¹¹ Modo-de-produção agrícola de colônias baseado no latifúndio, monocultura, emprego de mão-de-obra barata (inicialmente cativa) e voltada ao mercado externo. “Nos Estados Unidos, mesmo antes da independência, a plantation não era o único setor importante da economia.” (COSTA, 1997, p. 143)

¹² “O arado primitivo, com sulcador e destocador de ferro ou mesmo de madeira, puxado por cavalos ou bois já era conhecido na Índia, na China e no Egito há mais de dois mil anos” (BASBAUM, 1975-76 p. 72).

¹³ “Em 1920, os tratores, nos Estados de São Paulo, Santa Catarina, Rio Grande do Sul e Minas somavam 1.465 unidades (idem).

¹⁴ A engenharia agrícola nos centros capitalistas “do Ocidente exigia relativamente menos braços do que antes, embora empregasse extensivamente trabalhadores migrantes sazonais, com frequência vindos de longe, e pelos quais os fazendeiros não tinham que ter responsabilidade, ao terminar o período sazonal de trabalho; eram os *sachenganger*, vindos da Polônia e para a Alemanha; as “*andorinhas*” italianas na Argentina,” o trabalhador itinerante, o viajante clandestino já nesse tempo, os mexicanos nos EUA. Seja como for, o progresso agrícola significava menos gente a trabalhar na lavoura. Em 1910, a Nova Zelândia, que não possuía indústria digna de menção, dependia inteiramente de sua agricultura extremamente eficiente, especializada em gado e laticínios; 54% de sua população moravam nas cidades, e 40% (ou duas vezes a proporção da Europa, excluída a Rússia) empregavam-se em ocupações terciárias (HOBSBAWM, 2009, pp. 183- 184).

¹⁵ Porém, conforme a reportagem do jornal Globo: “<http://oglobo.globo.com/economia/cada-vez-mais-brasil-traz-alimentos-do-exterior-de-arroz-feijao-banana-3216477#ixzz1d2YER2gr> (acessado em 8/5/2012)” , o Brasil em 2010 continuou com a prática de importar alimentos do exterior, como feijão e banana.

¹⁶ A guisa de comparação dos gastos e prioridades da secretaria da agricultura de São Paulo vejamos a seguir os dados: IAC - 145:600\$000; Distritos Agrônômicos (107:800\$000), campos de experiência e demonstração (50:000\$000); distribuição de sementes (15:000\$000). Já para a educação agrícola a secretaria reservava somente a quantia de 8:033\$67 (PERECIN, 2004, p. 257)

¹⁷ Neste contexto, o financiamento das instituições de ensino agrícola no Estado de São Paulo eram de responsabilidade da secretaria de agricultura.

¹⁸ O charlatanismo pseudocientífico, defendeu a arianização como progresso. A Europa usou o racismo como justificava da desigualdade social, na América era encarado como fundamental para a modernização. (HOBSBAWM, 2009, p. 59).

¹⁹ “(...) as propriedades eram entregues a administradores. Mas a entrega a administradores ainda não era suficiente: havia o trabalho de verificar as contas desses administradores, nem sempre muito fiéis, e de arcar com os prejuízos nos anos maus. Era preferível arrendar a terra, o que livrava o proprietário de qualquer outra preocupação ou trabalho, senão o de arrendar a renda mensal, e ainda dedicar-se a outros meios de ganhar dinheiro, na política e nos bons negócios” (BASBAUM, 1975-76, p. 77).

²⁰ “comum a quase todos os países sul e centro americanos de estrutura econômica semelhante à de nosso país” (idem, pp. 75-76).

²¹ “E foi esta opção que dominou por completo a sua prática econômica na primeira metade do século: “procuravam seu lucro na quantidade e negligenciavam as qualidades” (FRANCO, 1997, p. 186)

²² Vide a Mata Atlântica, o Cerrado e, na atual conjuntura, a floresta Amazônica.

²³ Além disso, “não havia nenhuma função de reprodução da força de trabalho a ser preenchida pela escola”. A ideologia dominante era reproduzida satisfatoriamente pelas instituições então existentes, não havendo esforços especiais para a criação e manutenção de escolas agrícolas (FREITAG, 1986, p. 47).

²⁴ “Assim como as demais escolas de agronomia da época, a Escola Superior de Agricultura de Lavras (ESAL) tinha poucos alunos e conseqüentemente, poucos formandos. A média anual de formandos, em seus primeiros 24 anos de funcionamento, foi de quatro agrônomos. Nos primeiros 24 anos, a média anual de formandos da Escola de Pelotas foi ligeiramente inferior: 3,6. Já a média dos primeiros 24 anos da Escola da

Bahia foi significativamente maior: 11 formandos por ano. Observe-se, no entanto, que os três períodos comparados não coincidem no tempo, pois, a diferença entre as datas de criação das três escolas é bem grande” (CAPDEVILLE, 1991 b, p. 58).

Recebido em:19/09/11

Aprovado em:09/05/12