

**PROFISSÃO, ESCOLA E CAMPO: UM ESTUDO SOBRE O ENSINO TÉCNICO AGRÍCOLA**  
*Labor, schooling process and country culture: some remarks on Technical Preparation to Agricultural affairs*

*Maria Ednéia Martins-Salandim<sup>1</sup>*  
*Antonio Vicente Marafioti Garnica<sup>2</sup>*

**RESUMO**

Apresentando uma síntese histórico-sociológica do panorama rural brasileiro, da constituição do ensino técnico, e do desenvolvimento do ensino técnico agrícola, este artigo defende que as escolas técnicas agrícolas sofrem uma dupla marginalização, por um lado proveniente de sua natureza profissionalizante e, por outro, dada sua vinculação com o meio rural brasileiro.

**Palavras-chave:** História da Educação Brasileira, Escolas Técnicas Agrícolas, Marginalização.

**ABSTRACT**

The central focus of this paper is to establish the Brazilian Education Program to prepare professionals in Technical-Agricultural Schools as suffering a kind of marginalization which comes from two distinct perspectives: such schooling formation intends to prepare professionals (is a branch of Technical Education) and is intimately related to the countryside (a community space historically seen as peripheral in its relation to urban culture). In order to get the goal, the paper discusses – from an historical and sociological point of view – the concept of marginalization, the brazilian country culture and the Technical-Agricultural schooling system.

**Keywords:** History of Education in Brazil, Technical-Agricultural School System, Marginalization.

**Introdução**

Ao estudo do ensino técnico tem sido dada pouca atenção pelos especialistas. Na área em que mais propriamente nos inscrevemos – a Educação Matemática – conhecemos apenas uma referência prévia (cf. PINTO, 2006) que se dispõe a estudar, especificamente, essa modalidade de ensino, seu histórico de constituição, suas práticas e a formação de seus professores. Neste artigo nossa intenção é focar – de um ponto de vista mais notadamente historiográfico – o Ensino Técnico Agrícola, e o faremos ressaltando uma

---

<sup>1</sup> Doutoranda em Educação Matemática pela UNESP (campus Rio Claro). Professora substituta do Departamento de Matemática da UNESP de Bauru e professora efetiva do ensino fundamental e médio da Secretaria de Estado de Educação do Estado de São Paulo. edneia\_martins@yahoo.com.br.

<sup>2</sup> Livre-docente pelo Departamento de Matemática da UNESP de Bauru. Coordenador do Grupo de Pesquisa “História Oral e Educação Matemática” e docente nos cursos de graduação da UNESP de Bauru e nos Programas de Pós-graduação em Educação Matemática – UNESP de Rio Claro – e Educação para a Ciência – UNESP de Bauru. Contato: vgarnica@fc.unesp.br.

dentre as duas dimensões tratadas no trabalho de pesquisa que dá suporte a este texto (MARTINS-SALANDIM, 2007). Em pesquisa que realizamos, chamou-nos a atenção um certo espectro de marginalidade que envolve o ensino técnico e, mais fortemente, o ensino técnico agrícola. Na verdade, ponderamos que a modalidade de formação agrícola envolve uma dupla marginalidade: àquela de pertencer ao ensino técnico aliada à resistência – tornada usual – quanto às práticas relativas ao campo. Certamente se trouxermos essa discussão para nossos dias, esse espectro de marginalidade estará mais diluído dada a importância que a produção agrícola vem ocupando cada vez mais na economia e na política do mundo contemporâneo e a já tênue distinção entre domínios campestres e urbanos. O mesmo também se aplica ao estudo das escolas técnicas, que toma um rumo bastante distinto após a industrialização que assume, no século XX, patamares antes apenas imagináveis por poucos.

A partir dos depoimentos de oito professores que atuaram nas Escolas Técnicas Agrícolas de Espírito Santo do Pinhal, São Manuel, Presidente Prudente, Jacaré e Jaboticabal, uma configuração do ambiente dessas escolas foi possível e nos encaminhou para uma busca bibliográfica que nos permitiu aprofundar algumas compreensões e retroceder a um passado mais distante do que aquele no qual nossos depoentes viveram suas experiências. Este artigo dedica-se a apresentar as compreensões de caráter histórico-sociológico que nos foram possíveis a partir do levantamento bibliográfico feito. Este estudo da literatura nos levou a optar pelo conceito de marginalidade como o principal organizador de nossas percepções sobre o Ensino Técnico Agrícola. É a marginalidade o único eixo possível? Certamente não. Este tema é UM dentre os eixos que podem nos auxiliar. Outros leitores, com outras experiências, outras leituras e, portanto, outras perspectivas, poderão encontrar – mesmo tendo como base os mesmos depoimentos e obras consultadas – outro fio condutor para que o movimento de análise ocorra e um cenário se descortine. Mais especificamente, o que disparou nossa opção pelo conceito de marginalização como categoria central nas análises foi percebermos, a partir das entrevistas com nossos colaboradores, a proximidade entre Ensino Técnico Agrícola e delinquência. Essa proximidade mostrou-se principalmente por conta de algumas políticas públicas cujas estratégias de efetivação incluíam transformar essa modalidade de ensino em reformatórios juvenis visando à recuperação moral de crianças e adolescentes, vinculando-as às atividades campestres. A esta informação aliou-se, a partir das revisões bibliográficas, a compreensão dos mecanismos de exclusão e assistencialismo que historicamente caracterizaram o Ensino Técnico e, ainda, as pesquisas prévias que havíamos realizado acerca das escolas rurais no interior do Estado de São Paulo (Cf. GARNICA e MARTINS, 2006; MARTINS, 2003).

Se, por um lado, esse conjunto de compreensões nos levou a configurar o Ensino Técnico Agrícola como uma realidade educacional vitimada por uma dupla marginalidade: ser “técnico” e voltado às questões do campo; por outro lado, nossa imersão nessa questão nos levou a detectar uma outra dicotomia nesse plano de relações entre marginalidade e Ensino Técnico Agrícola: nos foi possível abordar essa marginalidade de dois pontos de vista complementares, mas distintos, aos quais chamamos de “externo” e “interno”.

Por um lado, o ponto de vista interno trata de circunscrever as práticas realizadas pelos professores e alunos em suas escolas, em suas salas de aula, em relação a outros conteúdos, outros professores e outras instituições de ensino, de modo a perceber os mecanismos de exclusão, vigentes no interior das escolas, a que foram submetidas algumas práticas e como os atores deste cenário atuaram para reverter ou conviver com esses mecanismos. Percebemos que, do ponto de vista interno às escolas, alguns professores – os de Matemática, por exemplo – executavam rotineiramente uma coreografia de resistências e acomodações em relação aos professores das áreas técnicas e, de modo geral, ao sistema regular de ensino. Por outro lado, o ponto de vista externo tenta compreender o ensino técnico em sua dimensão histórica, sua constituição e as legislações sob as quais funcionaram. Certamente os pontos de vista externo e interno interagem a todo momento, e talvez por isso essa nossa dissociação possa parecer, em princípio, artificial. Julgamos, entretanto, que essa é uma estratégia interessante e adequada para traçar um panorama de tal modo que a marginalidade possa ser realçada quando estudamos as Escolas Técnicas Agrícolas e sua proximidade com as questões relacionadas ao meio camponês. Uma ressalva em relação à abordagem interna, porém, é necessária: talvez a questão da marginalidade – percebida a partir dos embates cotidianos vividos e relatados por nossos depoentes professores de Matemática – não fosse ressaltada se nossos entrevistados fossem técnicos agrícolas, agrônomos ou engenheiros que também atuavam como professores desses núcleos de ensino. O conflito de posições mostra-se mais flagrantemente, cremos, exatamente por conta da necessidade, sentida pelos professores de Matemática, de adaptar-se a uma modalidade de ensino que privilegiava as questões técnicas e práticas “naturalmente” mais próximas de outros profissionais que com eles atuavam.

Neste artigo optamos por discutir o aspecto da marginalização das Escolas Técnicas Agrícolas do ponto de vista externo, fugindo um pouco, assim, das especificidades relacionadas à Matemática. Para que essa discussão seja feita, porém, pensamos ser necessário, antes, dar ao leitor indicativos de como concebemos o conceito “marginalidade”, posto que ele apoiará nossas considerações subseqüentes sobre o rural brasileiro, o ensino técnico e, finalmente, sobre o ensino agrícola.

### Marginalidade

*Uma contribuição essencial da história da marginalidade é ter, além de preenchido as margens da história, possibilitado uma releitura da história do centro.* (SCHMITT, 2001)

Em “A História dos Marginais”, Schmitt (2001) possibilita escaparmos das imagens mais usuais – porque midiáticas – vinculadas ao termo marginal. O autor – que lança as bases de uma história da marginalidade, defendendo a necessidade de sua existência, amplia o significado de “marginal” ao discutir como os que são inscritos nesta condição têm suas posições sociais (ou os modos como são vistos) alteradas de acordo com as profissões que desempenham e os locais e épocas em que vivem. Dessa forma, um marginal não o é por si só, mas por aquilo que faz: ou se é visto como marginal – e por

isso ocupará tais e tais profissões – ou ocupa determinadas posições e, como conseqüência, passará a ser visto como marginal. Neste sentido pode-se estabelecer um diálogo com Bertaux (1979), autor para o qual a identidade social é conferida pela profissão que se exerce.

A noção de marginalidade em Schmitt (2001) destaca a dificuldade de uma definição abstrata buscando, por isso, estabelecer distinção entre algumas noções circundantes:

[... a] marginalidade, que implica um estatuto mais ou menos formal no seio da sociedade e traduz uma situação que, pelo menos teoricamente, pode ser transitória; [o] aquém da marginalidade, a noção de integração (ou reintegração) que indica a ausência (ou a perda) de um estatuto marginal no seio da sociedade; e [...] além, a noção de exclusão, que assinala uma ruptura – às vezes ritualizada – em relação a um corpo da sociedade (SCHMITT, 2001, p.264).

Com esse cuidado, a partir de Schmitt podemos, por exemplo, compreender que, “marginalização” e “exclusão” são termos relativamente dissociados. No caso da exclusão, há o estabelecimento de uma nova comunidade, uma nova organização, apartada, ainda que com estrutura similar, como no caso dos hansenianos (cf. GARNICA, 2005b) aos quais é imposta uma evidente ruptura com a “sociedade”: os hansenianos são excluídos da possibilidade da convivência social, banidos de uma estrutura social estabelecida e vão, aos poucos, construindo uma nova estrutura social, espelhada na “sociedade do lado de fora dos asilos”. Marginais que não formam comunidades alternativas, mas assumem uma nova condição dentro da própria comunidade em que vivem, podem assumir posturas distintas, de aceitação ou contestação diante de sua condição. Schmitt (2001) aborda a questão dos marginais conscientes e contestatórios dos movimentos organizados como os *hippies* e os ecologistas – que se opunham (e se opõem), em declarações e comportamentos, às normas sociais estabelecidas – e chama atenção para a existência de grupos marginalizados menos provocadores que suportam voluntária e cotidianamente sua condição. Essas considerações nos alertam de que ser percebido como marginal não significa ocupar uma posição de passividade e aceitação: nos depoimentos dos professores do ensino agrícola, por exemplo, são narradas ações e mesmo lutas visando a alterações em seus espaços de trabalho. A idéia central é que a marginalização não é um “algo” fixo, estável, perene: dinamicamente manifestada em perspectivas, ora dilui-se, ora – agregando – mostra-se mais intensamente em um ou outro aspecto.

Tal dinâmica, em relação às profissões rurais, mostrou-se de forma explícita em nosso trabalho, pois algumas características de marginalidade esvaem-se com o processo de industrialização e a conseqüente necessidade da preparação de mão-de-obra técnica especializada para atender às novas demandas de trabalho. Tais necessidades contribuem, por exemplo, para a fase de valorização do ensino técnico a partir da década de 1970. Nesse sentido, nessa década, ainda que permaneçam algumas de suas facetas, essa marginalidade parece dissipar-se ou tender à ocultação. A marginalidade não é estática e

nem é única sua forma de explicitação: está nos olhos de quem vê e que, assim vendo, estabelece – por estar na posição de poder estabelecer – quem é ou não marginal sob os aspectos que impõe como princípios para julgar – ou estudar – os processos de marginalização e seus resultados.

Em relação às escolas agrícolas e ao ensino ali ministrado poucas são as pesquisas realizadas, o que também percebemos em relação às escolas rurais (Cf. Martins, 2003). Outros autores apontam essa negligência da investigação acadêmica quanto à educação no interior do estado, seja em relação ao ensino técnico ou rural, em estudos recentes ou não, o que mostra a permanência de um descaso ou desinteresse já detectado em décadas bem anteriores.

Cunha (2005a), por exemplo, afirma que, em relação à formação técnica, os historiadores da educação brasileira deram mais atenção ao ensino destinado às elites políticas e ao trabalho intelectual, ainda que tal situação tenha sido alterada nos últimos anos com a ampliação das preocupações acadêmicas em articular os mundos do trabalho e da educação. Ribeiro (2005) aponta, na história econômica da industrialização brasileira, o esquecimento quanto ao problema da formação do operariado industrial. Compreender o processo da industrialização no Brasil nos ajuda a compreender o desenvolvimento da agricultura e das populações rurais, uma vez que essas realidades, urbana e rural, se retroalimentam. Quanto à educação rural, ao ensino técnico ligado às profissões rurais e os homens do campo, Azevedo (1962) já destacava que poucos eram os estudos sociológicos das relações entre cidade e campo na sociedade industrial. Del Priore e Venâncio (2006), ao abordarem a questão da vida rural brasileira, também apontam que poucos historiadores se propuseram a estudar a vida do homem rural. Dentre os estudos realizados sobre a zona rural nem todos se referem às questões educacionais e, menos ainda, às do ensino técnico agrícola, e dentre os que abordam tais temas, nem todos optam pelo foco histórico. Mas alguns pesquisadores têm se debruçado sobre esta questão com bastante cuidado e buscado um diálogo com a comunidade científica interessada nessa linha de investigação.

Este nosso trabalho é uma tentativa de participar desse diálogo. O tema “ensino agrícola” é percebido como marginalizado pela História da Educação e como marginais são percebidos seus atores que, no cenário composto pelo interior do estado de São Paulo (já ele, sob certo aspecto marginal, pois interior), atuaram na periferia dos espaços produtivos urbanos considerados mais nobres. Marginalidade de várias faces, portanto: não só aquela do ensino técnico, destinado historicamente aos menos favorecidos; mas no caso particular, o ensino técnico voltado às questões do campo, um espaço que, devido ao processo de urbanização e industrialização, foi relegado a um segundo plano em relação às funções e experiências urbanas.

### **O rural brasileiro: uma cultura marginal**

Analisar o modo como a cultura rural brasileira foi se constituindo de modo a podermos percebê-la, agora, como marginal, é fundamental para compreendermos especificidades do ensino agrícola em sua “marginalidade”.

A idéia da cidade como sinônimo de socialibilidade e o campo como rusticidade não é um fenômeno brasileiro e tampouco um fenômeno atual e, segundo Le Goff (1998), se estabelece já na Idade Média.

*/.../ Os termos relacionados à cidade denotam a educação, a cultura, os bons costumes, a elegância: urbanidade vem do latim *urbis*; polidez, da *polis* grega. A Idade Média herda da Antigüidade latina, e reforça, esse menosprezo pelo campo, sede do bárbaro, do rústico. Os camponeses são rudes. /.../ (LE GOFF, 1998, p.124, itálicos do autor).*

No caso brasileiro percebemos que esta dicotomia campo-cidade vai ocorrer mais claramente com o processo de industrialização, quando se intensifica a urbanização. No entanto, encontramos indícios de marginalidade de alguns setores rurais ainda no período colonial. De acordo com Del Priore e Venâncio (2006) vários textos de viajantes estrangeiros do período colonial apontam que muitas foram as relações tecidas entre ócio e pobreza quando se falava dos homens do campo, pois as condições de vida e trabalho nem sempre se identificavam com os padrões europeus, particularmente aqueles criados a partir da Revolução Industrial. Por outro lado, para Holanda (2006), no Brasil, as cidades coloniais se constituíram com algumas particularidades, o que as diferencia de outras cidades européias ou mesmo americanas. Para ele, ao contrário da regra geral – segundo a qual a prosperidade dos meios urbanos fez-se à custa da produção agrícola –, no Brasil a posse da terra não se concentrou primeiro nas mãos dos representantes de classes urbanas.

Uma vez que a sociedade colonial não teve suas bases em espaços urbanos, Holanda (2006) destaca que, nesse período, membros da elite rural eram recrutados para ocupar cargos e funções importantes nas cidades, ainda que residentes em áreas rurais. O autor destaca, ainda, o perfil bastante particular da formação das cidades brasileiras que se viam em uma situação de dependência diante dos domínios agrários, constituídos pelos grandes proprietários rurais.

A estrutura rural brasileira sempre teve como base o latifúndio, com predominância da monocultura de produtos como cana e café ou a extração de minérios destinados à exportação. Tal estrutura nos permite perceber um cenário inicial responsável pelo desenvolvimento de uma visão preconceituosa em relação ao homem rural. Este preconceito desenvolve-se particularmente em relação àqueles homens e mulheres – não somente ex-escravos – que se afastavam das regiões mais povoadas, durante o período colonial à época da campanha abolicionista, dirigindo-se para regiões de fronteira agrícola<sup>3</sup>.

Estes deslocamentos podem ser entendidos como fuga das condições de subemprego nas grandes fazendas e como expressão de um desejo de tornarem-se, os evadidos, pequenos proprietários. As atividades rurais desenvolvidas nessas regiões fronteiriças, por um lado, não atendiam aos interesses da metrópole – por não terem como função abastecê-la, uma posição inadequada à colônia – e, por outro lado, também

<sup>3</sup> Áreas não utilizadas para a produção de exportação e que, em geral, estavam distantes do litoral e dos pequenos aglomerados populacionais como os engenhos de açúcar.

não eram vistas com bons olhos pelos fazendeiros – que perdiam cada vez mais as oportunidades de mão-de-obra barata e abundante. Tais interesses contribuíram para o desenvolvimento e divulgação de um preconceito quanto aos campesinos.

Este preconceito estabeleceu-se a partir da defesa de um ponto de vista que julgava tais comunidades rurais avessas aos processos civilizadores (dentre eles a Educação). Era, portanto, urgente que a elite tomasse a frente para reverter o processo, criando estratégias como, por exemplo, a implantação de instâncias formadoras específicas, elaborando inclusive políticas de Estado com a intenção de regenerar esses indivíduos.

*.../ Aqueles que adentravam as matas para abrir clareiras e dar início a uma pequena lavoura passavam a controlar o próprio ritmo de vida e de trabalho. .../ isso se cristalizou numa cultura caipira com padrões nem sempre compatíveis com a .../ agricultura de exportação. A autonomia assim conseguida .../ tendia a tornar os trabalhadores rurais arredios ao controle dos fazendeiros. Tal comportamento era quase sempre visto de forma preconceituosa. .../ à medida que a campanha abolicionista avança, vão surgindo proposta de ensino agrícola. (DEL PRIORE & VENÂNCIO, 2006, p. 174-176)*

O isolamento dos que migravam para as zonas de fronteira agrícola contribuía para a manutenção da tensão entre a elite detentora do poder político e econômico e esses migrantes, promovendo preconceito. Esse preconceito em relação aos evadidos, no entanto, não era apenas por viverem distantes dos aglomerados populacionais, mas uma recriminação que escondia sua motivação mais profunda: o problema na redução da disponibilidade de mão-de-obra.

Se é certo que a estrutura latifundiária brasileira contribuiu para a inferiorização do mundo rural, também é certo, como nos alertam Del Priore e Venâncio (2006), que tal argumento despreza as diversas ações e lutas desenvolvidas com o intuito de alterar esse cenário, a partir de tentativas de diversificação agrícola, ainda que essas propostas de transcender o modelo do latifúndio encontrassem, freqüentemente, resistência dos grandes fazendeiros, motivo pelo qual não se concretizavam.

Com o processo de industrialização e urbanização brasileira se intensificando, particularmente no estado de São Paulo no século XX, acirra-se também a relação entre o rural e o urbano, sendo que as cidades vão se estabelecendo como modelo de civilização. As concentrações urbanas já não dependem mais das elites rurais, conquistaram autonomia e estabeleceram suas próprias elites.

Azevedo (1962) traça um cenário bastante detalhista sobre as cidades brasileiras no período de intensa industrialização. Destaca a quase inexistência de estudos sociológicos sobre as relações entre cidade e campo na sociedade industrial e discrimina momentos marcantes para a industrialização mundial: as descobertas científicas e invenções técnicas; os avanços da física e química – que, interferindo nas comunicações e nos combustíveis, culminaram no predomínio da máquina a vapor –; e o tratamento da energia atômica. O trabalho, que mais antigamente era desprezado e relegado aos escravos, passa a ser reabilitado, segundo uma concepção cristã que privilegia a ação sobre a contemplação. A nobreza do trabalho é então sustentada tanto por capitalistas, que o

tomam como impulsionador da economia; quanto por socialistas, para os quais é uma atividade humana superior.

No Brasil a industrialização é tardia se comparada à da Europa. Del Priore e Venâncio (2006) identificam iniciativas para diversificação da agricultura e pecuária, como realização de sociedades agrícolas e a criação e recriação do Ministério da Agricultura. Tais ações buscavam não deixar a produção agrícola brasileira à mercê do café. No entanto, a supremacia dos cafeicultores paulistas manteve-se, resultando posteriormente no processo de intensa industrialização no Estado de São Paulo.

O deslocamento do rural em direção ao urbano, especialmente devido às novas oportunidades de trabalho, ocorreu mais intensamente a partir de meados do século XX. Com isso, passa a ocorrer uma maior participação do homem do campo na vida econômica e social das cidades, o que acaba contribuindo para a redução das diferenças que separam esses dois agrupamentos. Isso, entretanto, não eliminou os antagonismos entre ambos os “espaços”, dado que permanecem inalteradas as características próprias de cada contexto, seja em relação às atividades básicas ou à mentalidade. Nas comunidades rurais ainda pesam muito tanto a cultura tradicional quanto o “apego” a métodos obsoletos de exploração agrícola, havendo maior resistência à adoção de novas técnicas, quer por respeito à tradição quer pela falta de habilitação para aplicá-las. Ainda que a cidade seja considerada pólo de civilização, em seu interior convivem as culturas rural e urbana, uma vez que parte dessa urbe tem origens rurais. Como a população da cidade foi “recrutada” no campo onde ainda persistia um modo próprio de vida, não encontraremos, de imediato, variações abruptas e descontínuas entre o urbano e o rural: estes dois pólos de fixação humana se influenciam, mais intensamente a cidade sobre o campo, já que com o êxodo rural a população campesina reduziu-se muito. Mas o desequilíbrio ou desnível entre o urbano e o rural torna-se cada vez mais intenso devido ao modo distinto como o capitalismo age nas cidades (aglomerando, compactando) e no campo (dispersando); ao progresso e à acessibilidade relativos tanto a equipamentos técnicos quanto às iniciativas culturais nas cidades, o que motiva a procura por melhores salários e a ilusória melhoria nas condições de vida.

O preconceito por nós percebido (e que contribui para a marginalização do ensino agrícola) refere-se mais propriamente às atividades rurais desempenhadas por aqueles que, além de desempenhá-las, residem em zonas rurais. Com a evolução industrial, o trabalho torna-se cada vez mais técnico e especializado, e a civilização (em geral, “as cidades”) passa a ser tecnológica. A cidade não é vista apenas como aglomeração populacional, mas como oficina de civilização e, ao mesmo tempo, como lugar do homem civilizado. Essa nova civilização é urbana não apenas pelo fato das cidades estarem em suas origens, mas porque as cidades se multiplicam e concentram populações em grandes agregados, dos quais irradiam idéias e práticas consideradas civilizadas.

Azevedo (1962) argumenta que o progresso industrial não é suficiente, embora necessário, para o progresso rural, sendo também necessário implantar medidas específicas para a integração entre as economias agrícola e industrial. Esta perspectiva ampla sobre o desenvolvimento da economia agrícola, defendida por Azevedo, baseava-se na compreensão de que o papel da agricultura não seria diminuído com o

desenvolvimento da indústria, sendo o campo responsável tanto pelo abastecimento de alimentos para as cidades quanto pela produção de matéria-prima para muitas atividades industriais. O autor destaca também que a economia agropecuária precisou integrar-se à industrial para evitar atrasos em relação ao ambiente industrial predominante, particularmente, no estado de São Paulo. Mas não bastaria a mecanização das atividades agrícolas e o aumento do número de equipamentos e maquinários sem uma preparação adequada dos seus usuários. Para que tal desenvolvimento ocorresse, como ocorreu com a indústria, seria necessário, de um lado, indivíduos que soubessem manejar as tecnologias agrícolas e, de outro, investimentos na infra-estrutura (estradas, energia elétrica, telefonia e portos de navegação).

No período em que os professores por nós entrevistados atuaram em escolas agrícolas – as décadas de 1950 a 1970 –, as relações culturais e econômicas rurais e urbanas já estavam bem mais entrelaçadas, embora os valores rurais tenham sido mais influenciados pelos urbanos (das cidades) do que os urbanos pelos rurais (CANDIDO, 2003).

Essa trajetória de (re)constituição histórica, que elaboramos com a intenção de conhecer as faces da marginalização que nos serve como tema central deve, agora, voltar-se ao ensino técnico em geral, de modo a argumentarmos sobre os preconceitos relacionados a essa modalidade de ensino, na esteira dos momentos e situações até aqui elencados. Pretendemos chegar à época em que a escola agrícola foi tida como central num projeto de regeneração de órfãos e delinqüentes. Curiosamente, as cercanias do espaço rural que sempre foram tidas como alvo de projetos de regeneração passam, em determinado momento, a ser executoras de projetos dessa mesma natureza...

### A marginalidade do ensino técnico

Segundo Freitas (1954) o ensino profissional se classificava, de acordo com suas finalidades básicas, em industrial, comercial e agrícola. Em nossos estudos para a configuração de um panorama histórico sobre o ensino profissional e técnico percebemos que o ramo industrial adquire o que poderíamos chamar de um *status* mais elevado dado seu vínculo com a preparação de mão-de-obra qualificada para o desenvolvimento da indústria nacional. A maior valorização desse ramo de ensino ocorre mais propriamente na segunda metade do século XX, quando se intensificou a industrialização e se estabeleceram metas mais objetivas ditadas pela necessidade de modernização. Entretanto, em períodos anteriores, podemos identificar indícios de marginalidade em todos os ramos do ensino técnico.

A desvalorização dos trabalhos manuais não é recente e nem somente um fenômeno brasileiro. Cunha (2005a) destaca que as relações de trabalho vinculadas aos fazeres manuais e ao artesanato passaram por diversas fases no Ocidente. Em alguns períodos, certas modalidades foram mais valorizadas – em geral por algum interesse econômico ou moral – e, em outras fases, fica nelas estampado o estigma do preconceito.

No Brasil, desde o período da colonização os trabalhadores livres fugiam das atividades artesanais dada a vinculação dessas práticas à mão de obra escrava. Afastar-se

delas, portanto, era uma exigência para que não pairassem dúvidas quanto à condição social de quem as realizava. Esta situação era ainda mais complexa para os negros livres, uma vez que seus traços étnicos não contribuíam para a pretendida distinção sociocultural. Dessa forma, os trabalhos manuais passaram a ser vistos como desonrosos por sua destinação, em geral, aos escravos. Muitos ofícios e trabalhos manuais surgiram, no Brasil, por conta da formação de agrupamentos urbanos, seja devido à agroindústria açucareira ou à mineração. Entretanto, muitos homens livres eram avessos também a esses ofícios, dada a relação que se mantinha entre tais fazeres e a condição de escravo (ainda que, por exemplo, a mecanização da agricultura exigisse trabalhadores qualificados e disciplinados, o que, julgava-se, não se encontraria entre escravos). Vale lembrar que nem todos os ofícios manuais eram vistos de modo preconceituoso: por seu alto valor simbólico, a arquitetura e a escultura, por exemplo, sempre foram valorizadas (Cunha 2005b).

Com o processo da libertação dos escravos, a questão que preocupava os intelectuais do Império era como fazer os trabalhadores livres trabalharem, já que não se poderia lançar mão da coação física: era preciso educá-los para que o trabalho passasse a ser visto como um dever. Assim, as propostas de ensino profissional para as massas, no período imperial, estiveram pautadas na concepção de moralização e desenvolvimento da sociedade sem, no entanto, alterarem sua estrutura.

Buscando eliminar o preconceito quanto a algumas dessas atividades ações foram implementadas ainda neste período. Mas esta era uma questão difícil já que a modalidade de formação para o trabalho vinculou-se ao atendimento de órfãos e desvalidos e que, mesmo no período pós-abolição, quando a condição de escravo foi formalmente extinta, o direito ao não-trabalho – ao ócio – continuava garantido apenas aos ricos, com o que o trabalho se aproximava à pena por alguma transgressão.

Para estimular a aprendizagem e o desenvolvimento das práticas de trabalho necessárias à sociedade em formação, em meados do século XIX tornou-se compulsória, para crianças e jovens sem opção quanto à profissão ou ofício, a frequência a instituições específicas: é o início da formação profissional. E o preconceito em relação tanto à condição de escravo quanto a alguns ofícios tidos como “menores” ou impróprios à condição de homem livre deslizou para essa formação obrigatória. Os estabelecimentos militares foram os primeiros a utilizarem, no Brasil, os menores órfãos e desvalidos como matéria-prima humana para uma formação sistemática da força de trabalho.

No início do período republicano as instituições de ensino profissional começaram a divulgar com maior veemência seu afastamento em relação à filantropia, ainda que a inferiorização da condição social e econômica fosse mantida como critério para a classificação dos candidatos às vagas nas instituições. As instituições salesianas destacaram-se por sua proposta de transformarem “crianças pobres e órfãs em trabalhadores tecnicamente qualificados e imbuídos de uma disciplina laboriosa /.../” (CUNHA, 2005a, p.53). Na década de 1940, algumas dessas instituições fecharam e outras, por um período, recebiam menores enviados pelo Serviço de Assistência ao Menor (SAM) que também foi extinto com a justificativa de que esses jovens não tinham orientação vocacional. Esta foi uma marca de marginalidade herdada pelo ensino agrícola.

Segundo Cunha (2005a), o SAM, criado em 1941, acabou por confundir o entendimento e as soluções práticas referentes a menores abandonados e delinquentes, e passou-se a comparar com os reformatórios as instituições de ensino destinadas a atender esses menores.

Segundo Cunha (2005a), a criação das escolas de aprendizes artífices foi um marco para o ensino profissional da Primeira República, ainda que a maior motivação não fosse a formação de força de trabalho qualificada para as indústrias e, sim, abrigar desfavorecidos, habilitando-os para o trabalho, com preparo técnico e intelectual.

A instalação dos cursos estava condicionada às necessidades da indústria local. No entanto, devido à falta de profissionais preparados, tais estabelecimentos tornaram-se meras escolas primárias nas quais se aprendiam alguns trabalhos manuais. Esse despreparo dos profissionais foi alvo de críticas, o que culminou com a introdução de concurso para seleção de professores, além da criação de uma Escola Normal para formar docentes para o ensino industrial. Esse despreparo profissional também é percebido, a partir das entrevistas coletadas para nossa pesquisa, em relação ao ensino agrícola.

Ainda de acordo com Cunha (2005a), as primeiras décadas da República no Brasil e, particularmente, no Estado de São Paulo, foram marcadas por alterações na estrutura social devidas, em grande parte, à imigração estrangeira, à urbanização e ao desenvolvimento industrial. Tal reestruturação repercutiu também nas questões educacionais, inclusive a profissional. No Estado de São Paulo o intenso crescimento industrial deveu-se à acumulação de capital na cafeicultura e a imigração: em 1920 os paulistas já eram os maiores produtores industriais do país.

A organização sindical dos trabalhadores das indústrias, liderada por estrangeiros, contribuiu para as iniciativas relativas à formação profissional de mão-de-obra nacional. Com a introdução dos padrões *tayloristas* de produção nas indústrias brasileiras, particularmente no Estado de São Paulo, na década de 1930, às escolas primárias e profissionais foi atribuída a função de moralizar e ajustar os indivíduos ao novo modelo de relação trabalhista: o assalariamento e a fábrica.

Em seu conhecido inquérito sobre a educação pública paulista, Azevedo (1937) denuncia a falta de vínculo do ensino profissional com o sistema de ensino em geral, além da inexistência de um sistema de organização próprio, que atendesse melhor às expectativas dessa modalidade de formação. Na década de 1940, as Leis Orgânicas buscaram dar uma organização a este sistema de ensino, um tema também levantado pelos depoentes de nossa pesquisa. Entretanto, deficiências na legislação relativa às escolas técnicas eram sentidas ainda nas duas décadas seguintes, 1950 e 1960 e, no caso do ensino agrícola, o parâmetro para a organização curricular continuava sendo a do ensino geral.

No inquérito conduzido por Fernando Azevedo há também as denúncias tanto sobre a desarticulação entre o ensino profissional e as Escolas Normais, que não tinham estrutura para preparar diretores e parte do corpo docente, quanto à falta de sistematização para a seleção e contratação dos profissionais para atuarem nas escolas. Esta última situação fica caracterizada, também, nos depoimentos coletados para nossa

pesquisa, quando nossos colaboradores apontam que muitos profissionais eram convidados para ingressarem em escolas agrícolas sem a mínima qualificação, muitas vezes atuando em disciplinas com as quais tinham pouca afinidade e, tal como ocorria no sistema de ensino em geral, com formação de curso normal ou científico, sem especificidades.

Ainda na década 1930, Anísio Teixeira tenta eliminar a vinculação entre a formação escolar das classes populares e a educação para o trabalho, atentando para a dicotomia existente entre os ensinos primário e profissional, de um lado, e, de outro, a educação para a elite, voltada à cultura, promovida pelos ensinos secundário e superior. Teixeira defendia a necessidade de unir trabalho manual e intelectual, pelo menos no que dizia respeito à organização escolar.

As idéias de unificação foram retomadas pelas legislações das décadas de 1950 a 1970. As Leis Orgânicas da década de 1940 buscavam a equivalência entre o ensino profissional e regular, sendo que isso se torna concreto com a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1961. Piletti (1988) discute questões do ensino de segundo grau geral e do profissionalizante, pautando-se especialmente pela Lei nº 5.692, de 1971. Em seu entender, essa lei representou uma ruptura na educação brasileira e estabeleceu a profissionalização compulsória deste nível de ensino, sendo que sua aprovação deu-se sem discussão prévia: ainda que tenha sido relativamente grande o tempo de tramitação dos processos, as decisões foram tomadas de última hora.

De acordo com Pinto (2006), foi com o Estado Novo que o ensino profissional adquiriu um papel mais ativo do ponto de vista econômico e social, perdendo mais decisivamente as características de filantropia. Desse modo, no período por nós focado, as décadas de 1950 e 1960, o ensino técnico estava passando por uma reorganização perante o ensino regular, com tentativas que visavam à equivalência entre ambos os sistemas para posterior organização de uma mesma e única estrutura. Sob esse aspecto, podemos perceber que o preconceito que permanece relaciona-se à divisão entre o trabalho manual, destinado à classe trabalhadora, e o trabalho intelectual, destinado às elites. O sistema de ensino carrega essa mesma divisão e preconceito.

O processo industrial desencadeou uma maior busca por atividades urbanas e, conseqüentemente, a necessidade de maior qualificação profissional, o que contribuiu para maiores investimentos nestas instituições de ensino. Com isso, o ensino técnico vai perdendo suas características de marginalidade dada a importância das atividades relativas à indústria, o que aponta, mais uma vez, para a inversão ideológica (CUNHA, 2005b) – se um trabalho não é definido como desprezível socialmente, ele não será objeto de rejeição – ou, como apregoou Bertaux (1979): estamos imersos numa ordem social na qual a identidade social é conferida pela profissão que se exerce. Detecta-se, pois, que a valorização do ensino técnico recai mais sobre sua modalidade industrial do que sobre outras modalidades. Em relação às profissões rurais ou a práticas a elas vinculadas continuam acentuadas as marcas de preconceito e a conseqüente marginalidade, pelo menos no que se diz respeito às áreas de formação técnica, o que, entretanto, não se generaliza, pois podemos considerar como contra-exemplo o caso dos agrônomos com formação em nível superior.

## Direcionando o foco: o ensino agrícola

Os patronatos agrícolas foram instituições criadas, a partir de 1910, para abrigar crianças e adolescentes abandonados ou infratores, tendo como objetivo precípua o ensino de noções de agricultura e alfabetização<sup>4</sup>. Por longo período vigorou para essas escolas a denominação “Escola Prática de Agricultura”, seguindo o modelo da instituição instalada em Piracicaba (hoje ESALQ - Escola Superior de Agricultura “Luiz de Queiroz”). Novas alterações de nomenclatura foram estabelecidas com a Lei Orgânica do Ensino Agrícola de 1946. Por esta lei os estabelecimentos de ensino agrícola foram divididos em três segmentos: “Escolas de iniciação agrícola” – que tinham por objetivo preparar o profissional para a função de operário agrícola qualificado, com o curso denominado Iniciação Agrícola, oferecido na primeira e segunda série do primeiro ciclo (ginásial) –; “Escolas Agrícolas” – que ministravam tanto o curso de mestria agrícola (que objetivava formar profissionais para o ensino do trabalho de mestre agrícola), oferecido nas quatro séries do primeiro ciclo, quanto o curso de Iniciação Agrícola – e as “Escolas Agrotécnicas” – que ofereciam um ou mais cursos agrícolas nas modalidades técnica e pedagógica (a modalidade técnica visando ao ensino de técnicas próprias ao exercício de funções de caráter especial na agricultura, como Zootecnia, Laticínios e Horticultura; e a modalidade pedagógica visando à formação de professores para o ensino de disciplinas peculiares ao ensino agrícola ou de pessoal administrativo), bem como os Cursos de Mestria e Iniciação Agrícola. Dessa forma, as Escolas Agrotécnicas ofereciam as quatro séries do primeiro ciclo e as três séries do segundo ciclo (colegial). A denominação “Colégios Técnicos Agrícolas” deu-se nas décadas de 1960 e 1970, com a introdução dos cursos técnicos em nível de segundo grau e a extinção dos ginásios agrícolas.

Apesar dessas diversas nomenclaturas para as instituições que ofereciam o ensino agrícola, é bastante comum referir-se a elas como escola (ou colégio) agrícola, liberdade que tomaremos também neste texto.

Além dessas mudanças na nomenclatura, o ensino agrícola passou por outras mudanças legais desde as primeiras iniciativas para sua implantação até o período focado em nossa pesquisa. Machado (1992) identifica cinco fases do ensino agrícola no Brasil: “antecedentes” (período Brasil Colônia e Império), “primeiras tentativas” (1892 a 1942), “estruturação” (1942 a 1963), “expansão e consolidação” (1963 a 1976), e “crise e reorganização” (4ª fase, de 1976 a 1991).

Na fase denominada “antecedentes”, num cenário abolicionista, detectam-se algumas iniciativas tomadas para implantação do ensino agrícola. Podemos perceber que alguns aspectos do desenvolvimento desse ensino são bastante semelhantes aos de outras modalidades de ensino técnico, mas trataremos aqui de algumas particularidades que julgamos importantes à luz de nossas intenções.

De acordo com Cunha (2005b), as iniciativas para criação do ensino agrícola são anteriores às relativas ao ensino industrial, e são oriundas das elites brasileiras. As

<sup>4</sup> Na década de 1930 ocorreu a desfederalização de todos os patronatos existentes (PITO, 1996).

primeiras iniciativas de implantação do ensino agrícola de grau médio foram destinadas às elites, mas, posteriormente, voltaram-se as atenções para o nível superior, relegando o ensino secundário às classes menos favorecidas, sendo este um período no qual percebemos as distintas destinações do ensino no Brasil: formação em nível superior destinada às elites e formação técnica destinada às classes dos trabalhadores, para qualificação da mão de obra.

Embora a maioria das iniciativas de educação profissional no período do escravismo fossem destinadas à agricultura – a atividade econômica predominante –, bem como tenha sido ela que atraiu a atenção majoritária das elites intelectuais do Império, não foram os “patronatos agrícolas” que deram o tom da educação profissional brasileira. Se, de início, o ensino de ofícios manufatureiros era pensado dentro dos quadros de referência do ensino agrícola, ele passou a mostrar um dinamismo e uma autonomia insuspeitados pelos contemporâneos dos conselheiros João Alfredo Corrêa de Oliveira ou Rui Barbosa. (CUNHA, 2005b, p. 04)

O *Manual do Agricultor Brasileiro* de C. A. Taunay, publicado em 1839, recentemente republicado em organização de Rafael de Bivar Marquese, trata das necessidades de se conhecer novas técnicas e equipamentos pelos agricultores brasileiros. Este livro é um precursor dos tratados sobre os métodos agrícolas nacionais, sobre a produção brasileira no setor e, também, texto de referência sobre a estrutura inicialmente proposta para a formação de mão-de-obra técnica especializada em relação às questões do campo.

No capítulo intitulado “Cursos Agronômicos em fazendas-modelos” há uma proposta para a organização de instituições de ensino agrícola, cujo intuito seria promover mudanças nas práticas agrícolas e pecuárias. A estrutura do referido curso envolvia tanto a parte teórica quanto a parte prática de ensino, pensando-se em aproveitar todas as potencialidades da fazenda, num modelo muito parecido com o da escola fazenda que alguns dos depoentes-colaboradores de nossa pesquisa trouxeram à cena, recordando um passado mais recente.

Taunay posiciona-se favoravelmente ao trabalho escravo e, em seu livro, fornece orientações aos agricultores brasileiros desde os modos de tratar seus cativos para melhor aproveitamento de sua capacidade produtiva até informações sobre técnicas e diversificação da cultura de subsistência e de exportação. Para Taunay (2001, p. 64) “/.../ os pretos não se compram para se ter o gosto de os sustentar e de os ver folgar, mas sim para tirar do seu trabalho os meios de subsistir e lucrar”. Desse modo, sua proposta de cursos agronômicos no Brasil não se destinava aos trabalhadores escravos e, sim, aos filhos de proprietários afortunados que se tornariam proprietários de engenhos e de escravos. A freqüência aos cursos era também facultada aos filhos da classe trabalhadora, mas apenas aos jovens habilidosos que poderiam se tornar administradores ou professores desses mesmos cursos. A proposta de Taunay permitia-se, porém, sem tantas condições, a freqüência dos filhos dos trabalhadores das fazendas que abrigavam tais “instituições”. Essas fazendas, denominadas fazendas-modelo, deveriam ser preferencialmente

propriedades do governo ou de instituição religiosa e, segundo Taunay, seria o melhor modo de educar prática e teoricamente, de modo que “tal estabelecimento, organizado e freqüentado convenientemente, bastaria *de per se* para mudar a face da indústria agrícola no Brasil” (TAUNAY, 2001, p. 297-298).

Com a Lei do Ventre Livre esforços foram feitos para a educação dos libertos. Surgiram Asilos e Orfanatos Agrícolas nos quais os menores seriam iniciados em atividades agrícolas, e vários orfanatos existentes foram adaptados para passar a oferecer atividades relativas ao ensino agrícola. Mas foram implantadas poucas instituições para atender todo o país e poucos menores foram a elas enviados. Com o fracasso desses esforços, o foco passou a ser a educação superior agrícola para os filhos de fazendeiros, uma retomada das propostas de Taunay. De acordo com Ledent (1910), a organização deste nível de ensino era mais fácil por ser mais intelectual, o que corrobora com a idéia já estabelecida da separação entre o ensino manual e aquele voltado ao desenvolvimento das capacidades intelectuais.

Del Priore e Venâncio (2006) discutem algumas tentativas de implantar o ensino agrícola, afirmando que essas iniciativas sempre estiveram pautadas em interesses econômicos, visando a estabelecer técnicas específicas para a melhoria da produção brasileira, privilegiando os grandes proprietários de terras dadas as possibilidades do mercado exterior, já que os pequenos proprietários desenvolviam agricultura e pecuária de subsistência. Interessante notar, nesse sentido, que no período focado em nossa pesquisa, as estruturas agrária e industrial brasileira também passaram por diversas reestruturações relacionadas tanto à participação no mercado nacional e internacional, quanto à modernização de equipamentos e técnicas. No entanto, a estrutura de posse da terra manteve-se quase que inalterada, e a modernização agrícola não ocorreu nas pequenas propriedades. Os autores também traçam um perfil do desenvolvimento agrário brasileiro a partir das atividades de extração, como plantio e produção de produtos que se tornaram referência, em especial quanto à exportação, como a cana-de-açúcar e o café. A exportação foi, então, um dos principais motivadores para a implantação de estruturas educacionais específicas.

Tratando mais diretamente das escolas agrícolas do estado de São Paulo, foco de nossa pesquisa, destacamos que ainda no século XIX foi instalada a primeira escola agrícola, no município de Piracicaba, já na fase das “primeiras tentativas” conforme categorização de Machado (1992). A instituição denominada “Escola Prática de Agricultura de Piracicaba” foi criada em 1895 para servir de modelo às que viessem a ser instaladas. Sua organização contou com o apoio de diversas personalidades estrangeiras, dentre elas o belga Armand Ledent que, em 1910, publicou um “Plano Geral de Organização” para o ensino profissional e agrícola.

Em seu livro, Ledent enfatiza as nações que tiveram rápido desenvolvimento por sua base na educação para todas as idades, em particular nos Estados Unidos da América, onde o sistema de ensino dogmático (modelo europeu) foi substituído pelo método experimental, objetivo e aplicado. Isso se resumiria, segundo suas palavras, na expressão “ensino pela ação”. Propõe, então, uma reforma no sistema de ensino brasileiro, com foco no ensino agrícola elementar, introduzindo atividades manuais em todos os níveis,

buscando tornar o ensino mais objetivo, intuitivo e adequado para cada idade. Sua proposta baseava-se na formação de acordo com as classes sociais.

[...] a classe operária que trabalha manualmente; a classe intermediária de contramestres, chefes de oficinas e administradores, que tomam conta efetivamente dos serviços; enfim a classe elevada, a quem incumbe a alta direção técnica e comercial das empresas industriais e agrícolas. (LEDENT 1910, p. 18)

O autor ressalta que as escolas práticas de agricultura não deveriam ter por objetivo preparar os alunos para seguir carreira em nível superior. As fazendas-modelo deveriam ser auto-suficientes, voltadas às atividades de ensino e às atividades comerciais. Essas escolas de nível médio deveriam ser criadas em regiões mais ou menos povoadas (para que tivessem alunos) e contariam com internato, podendo, no entanto, receber alunos não internos.

Na Escola Agrícola de Piracicaba, de acordo com Perecin (2005), substituiu-se o ensino teórico-prático pelo demonstrativo-experimental. A intenção era organizar a escola em três ambientes pedagógicos que permitissem a instrumentalização: o colégio (ensino teórico-demonstrativo, com salas de aulas e leitura, biblioteca, museu, laboratórios e dependências utilitárias), a fazenda-modelo e o posto zootécnico (aulas práticas e experimentação, com equipamentos para gerar conhecimento e produção para consumo interno e para custeio da escola). Ainda que o privilégio ao ensino prático não devesse minimizar os princípios científicos, diversas adequações foram realizadas para atender aos padrões brasileiros, devido às limitações de investimentos ou aos pré-requisitos dos alunos ingressantes. A idéia era tornar o ensino cada vez mais prático e, mesmo em períodos posteriores, podemos perceber a manutenção ou recuperação desses princípios.

No final da década de 1920, a escola de Piracicaba tornou-se instituição de nível superior e foi incorporada à Universidade de São Paulo já em 1934, passando a ter a denominação de ESALQ. Outras instituições de ensino agrícola continuaram a ser instaladas: identificamos diversas iniciativas de órgãos ligados ao governo paulista para expansão do ensino profissional agrícola, principalmente nas décadas de 1930 e 1940. A primeira escola criada nessa fase foi no município de Espírito Santo do Pinhal, em 1935. Posteriormente foram criadas escolas em Jacareí (1935/1936) e São Manuel (1939). O intuito dessas escolas era preparar operários, mestres de cultura, capatazes e administradores agrícolas, difundir conhecimentos e técnicas de trabalho rural e formar também as mulheres para as atividades do campo.

Os cursos foram estruturados em Primário (3 anos) e Complementação (1 ano). A parte “propedêutica” compreendia as disciplinas de Português, Geografia Econômica e História do Brasil, Aritmética, Álgebra e Geometria, Noções de Ciências Físicas e Naturais (para meninos), Desenho Técnico, Higiene e Educação Física, Puericultura (meninas), Economia Rural (noções de contabilidade), Administração e Legislação (meninos). Já a preparação técnico-profissional ocorria em atividades práticas. A metodologia era definida como teórico-prática (os estudos pautavam-se na experimentação e seguiam o método intuitivo).

Posteriormente foram criadas mais dez escolas práticas de Agricultura por Fernando Costa, interventor do estado de São Paulo. As escolas criadas nos municípios de Amparo, Araçatuba e Marília nem chegaram a ser instaladas; em Guaratinguetá, Pirassununga, Ribeirão Preto, Bauru, São José do Rio Preto e Itapetininga deixaram de funcionar no período de 1950 a 1957, sendo que a de Ribeirão Preto foi transformada na ainda existente Faculdade de Medicina e as três últimas tornaram-se Institutos Penais Agrícolas.

O Instituto Penal Agrícola “Prof. Noé de Azevedo”, de Bauru, foi criado em 12 de junho de 1955 em substituição à antiga Escola Prática de Agricultura “Prof. Gustavo Capanema”, fundada em 1942. A área foi transformada em unidade prisional para abrigar sentenciados do sexo masculino, em cumprimento de pena em regime semi-aberto. O Instituto Penal Agrícola “Dr. Javert de Andrade”, em São José do Rio Preto, ocupa a área destinada à Escola Prática de Agricultura (EPA), criada em 1944. Em Itapetininga, também fundada em 1942, a Escola Prática de Agricultura “Dr. Carlos Botelho” foi extinta durante o governo de Jânio Quadros e em seu lugar entrou em funcionamento o Instituto Penal Agrícola. Em Presidente Prudente, depois de servir para várias outras funções, em 1957 entra em funcionamento a Escola Agrícola com o curso de Liderança Rural, específico para esta unidade de ensino.

É também interessante ressaltar a diversidade de legislações a que estiveram sujeitas as Escolas Técnicas Agrícolas. Aparentemente, as mais impactantes para essa modalidade de ensino foram a “Lei Orgânica do Ensino Agrícola”, a “Lei de Equivalência”, a primeira “Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional” (LDB) e sua reformulação em 1971.

A Lei Orgânica do Ensino Agrícola, de 1946, de nível federal, foi a primeira a tratar da organização dessa modalidade de ensino, quando muitas escolas agrícolas já estavam em funcionamento. Essa legislação estruturou esse ramo de ensino em dois ciclos, com cursos de formação, continuação e aperfeiçoamento. No primeiro ciclo os cursos de formação eram de iniciação e mestria agrícola. No segundo ciclo havia os cursos técnicos (agricultura, horticultura, zootecnia, práticas veterinárias, indústrias agrícolas, laticínios e mecânica agrícola) e os cursos pedagógicos (magistério de economia rural doméstica, didática de ensino agrícola e administração de ensino agrícola). Ainda que fosse dado direito de ingresso às mulheres, algumas recomendações eram feitas principalmente quanto à adequação do trabalho à condição física das meninas e quanto à necessidade de recebê-las em estabelecimentos com exclusiva frequência feminina. Isso pode ser percebido também pelos depoimentos dos colaboradores em nossa pesquisa: ainda na década de 1960, era massiva – e às vezes exclusiva – a frequência de meninos nas escolas agrícolas, sendo que às meninas poucos cursos eram oferecidos.

Pela Lei de 1946, o ingresso dava-se por exames vestibulares com base nas disciplinas Matemática e Português. Já as avaliações deviam ser mensais, baseadas em exercícios, e as provas de suficiência versariam sobre todo o conteúdo desenvolvido na série, sendo os exames parciais realizados perante o professor responsável pela disciplina e os finais perante banca examinadora, podendo ser orais ou escritos. A referida Lei estabelecia também a possibilidade de ingresso em nível superior com o diploma de técnico, desde que fossem atendidas as condições de admissão determinadas pela legislação competente.

Na década de 1950 foi promulgada a lei<sup>5</sup> que tratava da equivalência entre os diferentes ramos de ensino, possibilitando matrícula na primeira série do curso clássico, ou do científico, ao estudante que, satisfazendo as demais condições legais, tivesse concluído o curso básico do ensino comercial, industrial ou agrícola. Estabelecia, ainda, a possibilidade de acesso ao ensino superior, mediante exame vestibular, aos concluintes de um dos cursos técnicos do ensino comercial, industrial ou agrícola, com a duração mínima de três anos. Essa atenção à equivalência entre modalidades de formação será novamente objeto da LDB em 1961.

A primeira LDB<sup>6</sup> tratou da reestruturação e do funcionamento do ensino em quatro graus, estabelecendo os níveis “Primário” (composto por quatro anos), “Secundário ou Ginásio” (com quatro séries num total de quatro anos), “Colégio” (com três anos) e “Superior”. Sob a égide desta LDB o ensino agrícola passou a ser ministrado em dois níveis: o ginásial e o colegial agrícolas. Foi também nesse período que o Ministério de Educação e Cultura (MEC) implantou o sistema escola-fazenda<sup>7</sup>, cujos princípios eram o “aprender a fazer, fazendo” e a integração entre educação e produção. Este modelo muito se assemelha às propostas administrativas para o ensino agrícola divulgadas por Taunay e Ledent, respectivamente, em 1839 e 1910.

Na década de 1960 ocorreu a transferência de vínculos relativos ao ensino agrícola: essa modalidade de ensino, que respondia ao Ministério da Agricultura, passou a reportar-se ao MEC. No Estado de São Paulo as escolas agrícolas vinculadas à Secretaria da Agricultura foram transferidas para a Secretaria da Educação.

Além das escolas agrícolas de nível ginásial e colegial, nesta década intensificou-se a criação de escolas de iniciação agrícola no estado de São Paulo. Com algumas delas também ocorreram problemas na instalação e conseqüente alteração de sua função, com o que passaram a instituições ressocializadoras.

Ainda na década de 1960, a ascensão dos militares ao poder e sua proposta de romper com o passado causaram impacto significativo sobre as determinações relativas ao campo, e os problemas do mundo rural passaram a ser vistos como técnicos e não políticos. De acordo com Leite (2002), nesse período o governo também assinou acordo com a *Agency for International Development* (AID) cujas intenções educacionais gravitaram em torno da ampliação dos currículos para o desenvolvimento econômico produtivo, em especial a profissionalização dos jovens brasileiros. Em 1966, o acordo Ministério da Agricultura-CONTAP-USAID – ampliado e reforçado em 1967 – visou ao treinamento técnico e à orientação vocacional na zona rural.

Além desses acordos, o governo militar passou a combater vivamente os movimentos sociais e a dar incentivos às iniciativas para a renovação técnico-científica da agropecuária brasileira. Esta concepção técnico-profissionalizante do ensino foi

---

<sup>5</sup> Lei nº 1.821, de 12 de março de 1953.

<sup>6</sup> Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

<sup>7</sup> “Programa de ensino que visa à participação ativa do aluno nos trabalhos de campo de forma a aliar a aprendizagem à produção”. (CORRÊA, 1973, p. 17) “A escola-fazenda é moderna técnica de ensino agrícola que o CONTAP II – Convênio MEC/USAID/ALIANÇA PARA O PROGRESSO, firmado em 27/11/1967 sob nº 512-15-620-094.5, vem buscando implantar no ensino agrícola do País”. (VELEDA, 1970, apud CORRÊA, 1973, p. 17).

incorporada à LDB, Lei 5.692/1971, que alterou – mas não revogou – a lei 4.024/1961, reestruturando o funcionamento do ensino em três graus: “Primeiro grau”, fusão do Primário com o Secundário, organizado em séries, num total de oito anos; “Segundo grau” com três anos, e “Superior”. Com esta reestruturação na legislação pretendeu-se tornar profissionalizante o Segundo grau, com o que se teria a base para uma regulamentação da profissionalização compulsória neste nível de ensino. Nesta mesma década de 1970 foi criada a Coordenadoria Nacional do Ensino Agropecuário (Coagri) – órgão do MEC cujo objetivo era assistir financeira e tecnicamente os estabelecimentos especializados em ensino agrícola (FRANCO, 1994).

As legislações que reestruturaram o ensino agrícola após a década de 1970 não serão tematizadas em nosso trabalho por serem relativas a um período que ultrapassa as intenções deste estudo. No entanto, ressaltaremos apenas que a partir de 1991 as escolas agrícolas começaram a ser transferidas para o Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS), exceto o Colégio Técnico Agrícola de Jaboticabal/SP, vinculado à Universidade Estadual Paulista (UNESP). Há ainda escolas agrícolas vinculadas ao governo municipal, como é o caso da do município de Rio Claro (SP). Atualmente, a maioria dos cursos técnicos vigentes em escolas públicas, está atrelada ao CEETEPS.

### Retomando

A partir dessa retomada histórica a respeito da estruturação do ensino agrícola brasileiro – focando inclusive épocas bem anteriores àquela que tivemos como opção inicial em nosso trabalho com os depoimentos de antigos professores e administradores – tentamos fazer uma breve síntese norteada, mais uma vez, pelo conceito da marginalidade.

Percebemos as relações entre a formação escolar agrícola e a intenção de docilizar ex-escravos, mantendo-os escravos ainda que legalmente livres; tanto quanto a vinculação dessa modalidade de formação às tentativas de dar assistência a órfãos, desvalidos e, mais modernamente, a menores infratores, agregando a ressocialização às intenções assistenciais; e percebemos as tentativas de organizar o ensino agrícola de modo a dar-lhe certa especificidade quanto às diferentes visões administrativas a partir das quais foi gerenciado. Esses são, segundo pensamos, ingredientes potentes para advogarmos pela marginalidade dessa modalidade de formação frente às formações “regulares”, mais usuais no modelo escolar brasileiro.

Da noção de marginalidade proposta por Schmitt (2001) resgatamos também sua característica de provisoriedade, de transitoriedade, que parece bastante adequada para explicar alguns mecanismos do ensino técnico agrícola, particularmente as diversas subordinações pelas quais esta modalidade de ensino passou. Ele esteve por muito tempo sob o comando de órgãos da Secretária da Agricultura, passando para a Secretaria da Educação, vinculado à Diretoria de Ensino Agrícola – órgão específico para tratar essa modalidade de ensino – posteriormente extinta. Também esteve vinculado à Secretaria de Ciência e Tecnologia. Mais tarde, como muitos outros cursos técnicos, o ensino agrícola tornou-se parte do CEETEPS. Na compreensão do senhor Cid Haroldo Corrêa,

depoente em nossa pesquisa, percebemos o que chamaríamos, aqui, de uma marca dessa cadeia de marginalizações:

[...] porque na Secretaria da Agricultura nós éramos o primo pobre, relegados ao segundo plano: primeiro eram os agrônomos, depois os veterinários... o ensino agrícola era lá no fim. Quando passamos para a Secretaria da Educação nós éramos o patinho feio. Tinha 10 mil alunos na cidade e 300 alunos lá, então davam uma atenção relativa. Queríamos passar para o Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza porque era um apêndice da faculdade, um auxiliar da faculdade. Para nós seria muito bom, mas não conseguimos na época. Vieram conseguir agora, 20 anos depois que saí de lá. Foi uma boa mudança, acho que foi uma boa mudança...

As propostas para o ensino agrícola – ao menos no que diz respeito aos anos mais recentes – pautadas na aproximação do urbano com o rural, parecem seguir uma tendência mais ampla, como já afirmava Antonio Candido, na década de 1950 (CANDIDO, 2003), ao criticar alguns processos relativos à reforma agrária e às políticas de modernização para o (homem do) campo:

[...] O caipira é condenado à urbanização, e todo o esforço de uma política rural baseada cientificamente (isto é, atenta aos estudos e pesquisas da Geografia, da Economia Rural, da Agronomia e da Sociologia) deve ser justamente no sentido de urbanizá-lo, o que, note-se bem, é diferente de trazê-lo para a cidade. (p.282)

A marginalidade do rural em relação ao urbano tem raízes fincadas em momento anterior ao processo de industrialização, ainda que para o campo tenham contribuído, de algum modo, aspectos próprios dos espaços urbanos, como a idéia da civilização, as facilidades relativas ao acesso ao ensino, as benfeitorias próprias das cidades (como eletricidade, cultura, educação, novos postos de trabalho), e também algumas conquistas referentes aos direitos trabalhistas, adquiridos primeiramente para as profissões urbanas e posteriormente estendidas aos trabalhadores rurais (o Estatuto do Trabalhador Rural foi promulgado em 1963 com o intuito de expandir os direitos trabalhistas já conquistados por trabalhadores urbanos<sup>8</sup>).

Ainda que o ensino agrícola seja compreendido como um ramo do ensino técnico, nos parece que, embora esse modelo de ensino tenha carregado por muito tempo o estigma de inferioridade em relação a outras modalidades e níveis, a marginalidade que o acompanhou comporta outros agravantes, relativos à cultura caipira e ao próprio desenvolvimento da industrialização brasileira.

Notamos ainda que as propostas de ensino agrícola estiveram vinculadas ao desejo de promoção do desenvolvimento e modernização exigidos pela industrialização

---

<sup>8</sup> De acordo com Prado Júnior (2000) houve pouca discussão a respeito do corpo do estatuto, levando o legislador a uma tentativa de adequação da legislação do trabalhador urbano para o rural, desconsiderando suas especificidades como, por exemplo, o fato das relações de trabalho no campo serem temporais e espaciais, pois dependentes da região e do período das safras.

brasileira, seja pela utilização da matéria-prima da agricultura em seus processos, seja para a abastecimento dos agrupamentos urbanos ou para escoamento dos equipamentos e maquinários produzidos pela indústria. Uma das finalidades da escola agrícola, diferentemente do que efetivamente ocorreu a partir das práticas desenvolvidas nas escolas rurais (cf. MARTINS, 2003), era a manutenção, no campo, de profissionais tecnicamente mais preparados. Para alguns, devido aos benefícios de que dispunha a escola agrícola (como as refeições e o sistema de internato), essa modalidade de ensino técnico era um modo de dar continuidade aos estudos; para outros, uma chance de seguir a carreira agrícola, ainda que numa posição diferenciada em relação à do trabalhador rural que não tinha formação técnica (segundo este viés, a possibilidade de estudo era, então, um modo de se sustentar a permanência do homem na zona rural permitindo-lhe, ao mesmo tempo, certa ascensão). Para outros, ainda, era mera parte da pena julgada adequada pelo sistema de recuperação de menores delinqüentes.

Embora o objetivo principal das escolas agrícolas fosse o de formar um profissional para exercer atividades relativas à agricultura e à pecuária, sua caracterização vai também se alterando. Uma das alterações mais significativas está ligada às transformações da zona rural em relação à modernização das técnicas de produção e à revolução dos valores culturais. Para aproximar as distâncias, minimizando o abismo entre o urbano e o rural, o ensino agrícola (tanto quanto todo o ensino técnico) vai buscar aproximar-se do ensino regular. Essa aproximação ocorre pela regulamentação de uma “equivalência na formação”, operacionalizada principalmente pela adaptação das grades curriculares. Não se deve esquecer, também, que a referência para muitos professores que lecionavam nessas instituições era a sua própria formação no ensino regular.

### Referências

AZEVEDO, F. de. A cidade e o campo na civilização industrial: antagonismos, oscilações e contradições. In: \_\_\_\_\_. *A Cidade e o Campo na Civilização Industrial e outros estudos*. São Paulo: Melhoramentos, 1962. pp. 213-229.

AZEVEDO, F. de. *Educação Pública em São Paulo: problemas e discussões*. Inquérito para «O Estado de S. Paulo» em 1926. São Paulo: Editora Nacional, 1937.

BERTAUX, D. *Destinos Pessoais e estrutura de classe: para uma crítica da antroponomia política*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979, p.15-48.

CANDIDO, A. *Os parceiros do Rio Bonito*. São Paulo: Duas Cidades/Ed. 34, 2003.

CORRÊA, L.O.C. *O ensino agrícola: realidade e projeção face à Lei 5.692/71*. Porto Alegre: Sulina, 1973.

CUNHA, L.A. *O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização*. São Paulo: UNESP; Brasília: FLACSO, 2005a.

CUNHA, L.A. *O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata*. São Paulo: UNESP; Brasília: FLACSO, 2005b.

DEL PRIORE, M.; VENÂNCIO, R. *Uma história da vida rural no Brasil*. Rio de Janeiro: Ediouro, 2006.

DEMARTINI, Z.B.F. Velhos Mestres das novas escolas: Um estudo de memórias de professores da 1ª República em São Paulo. *Cadernos CERU*. São Paulo, n.19, 1984, p.197-205.

FRANCO, M. L. P. B. Ensino Agrícola de 2º grau: do discurso oficial à necessidade de se conhecer a realidade. In: \_\_\_\_\_. *Ensino Médio: desafios e reflexões*. Campinas: Papyrus, 1994. p.63-73.

FREITAS, Z. R. *História do Ensino Profissional no Brasil*. São Paulo: s/ed., 1954.

GARNICA, A. V. M. Escolas, professores e caipiras: exercício para um descentramento histórico. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 121-136, jan./abr. 2005a.

GARNICA, A. V. M. *Um Tema, Dois Ensaios: Método, História Oral, Concepções, Educação Matemática*. 2005. 205 f. Tese (Livre Docência) - Departamento de Matemática, Faculdade de Ciências, UNESP-Bauru, 2005b.

GARNICA, A. V. M.; MARTINS, M.E. Educação e Educação Matemática em escolas rurais do Oeste Paulista: um olhar histórico. *Zetetiké*, Campinas, jan./jun. 2006, vol.1, no.14, p.29-64.

HOLANDA, S.B. de. *Raízes do Brasil*. São Paulo: Companhia da Letras, 2006.

LEDENT, A. *O ensino profissional e agrícola*. Plano geral de organização. Bruxelas: Imprimerie V. Verteneuil Et Desmet, 1910.

LE GOFF, J. *Por amor às cidades*. São Paulo: UNESP, 1998.

LEITE, S.C. *Escola Rural: urbanização e políticas públicas educacionais*. São Paulo: Cortez, 2002.

MACHADO, L. M. *Ensino Agrícola no Estado de São Paulo: introdução ao estudo da relação trabalho-educação*. 1992. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP-Marília, 1992.

MARTINS, M. E. *Resgate histórico da formação e atuação de professores de escolas rurais: um estudo no Oeste Paulista*. 2003. Relatório (Iniciação Científica) - FAPESP/ Departamento de Matemática, UNESP-Bauru, 2003.

MARTINS-SALANDIM, M.E. *Escolas Técnicas Agrícolas e Educação Matemática: história, práticas e marginalidade*. 265 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – IGCE, UNESP, Rio Claro, 2007.

PERECIN, M. T. G. *Os passos do saber: a Escola Agrícola Prática Luiz de Queiroz*. São Paulo: EDUSP, 2005.

PILETTI, N. *Ensino de Segundo Grau: Educação Geral ou Profissionalização?* São Paulo: EPU/EDUSP, 1988.

PINTO, A. H. *Educação Matemática e Formação para o trabalho: práticas escolares na Escola Técnica de Vitória*. 2006. 190 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – FE-UNICAMP, Campinas, 2006.

PITO, J. G. *A nossa história*. Jaboticabal: Multipress, 1996.

PRADO JÚNIOR, C. *A questão agrária no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 2000.

RIBEIRO, M.A.R. O ensino industrial: memória e história. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H.C. (org.) *Histórias e memórias da Educação no Brasil, vol. III: século XX*. Petrópolis: Vozes, 2005, p. 209-228.

SCHMITT, J. C. A história dos marginais. In: Le GOFF, J. *A História Nova*. São Paulo: Martins Fontes, 2001. p. 260-289.

TAUNAY, C. A. *Manual do agricultor brasileiro*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

*Recebido em julho de 2009  
Aprovado em outubro de 2009*