

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS – UFSCar**

**EDNALDO GONÇALVES COUTINHO**

**CAPITALISMO TARDIO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: as Escolas  
Agrotécnicas Federais mineiras de Barbacena, Rio Pomba e Uberlândia  
(1940-1970)**

**SÃO CARLOS – SP  
2012**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS – UFSCar**

**EDNALDO GONÇALVES COUTINHO**

**CAPITALISMO TARDIO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: as Escolas  
Agrotécnicas Federais mineiras de Barbacena, Rio Pomba e Uberlândia  
(1940-1970)**

**Tese apresentada ao Programa de Pós-  
Graduação em Educação, da Universidade  
Federal de São Carlos, como requisito parcial  
para obtenção do título de Doutor em  
Educação.**

***Orientação: Prof. Dr. Amarílio Ferreira  
Júnior.***

**SÃO CARLOS – SP  
2012**

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da  
Biblioteca Comunitária/UFSCar**

C871ct

Coutinho, Ednaldo Gonçalves.

Capitalismo tardio e educação profissional : as escolas agrotécnicas federais mineiras de Barbacena, Rio Pomba e Uberlândia (1940-1970) / Ednaldo Gonçalves Coutinho. -- São Carlos : UFSCar, 2013.  
377 f.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2012.

1. Educação. 2. História de instituições escolares. 3. Escolas agrícolas. 4. Educação profissional agrícola. I. Título.

CDD: 370 (20<sup>a</sup>)



Programa de Pós-Graduação em Educação  
Comissão Julgadora da Tese de Doutorado de

Ednaldo Gonçalves Coutinho  
São Carlos, 14/11/2012

**BANCA EXAMINADORA**

Prof. Dr. Amarílio Ferreira Jr.

Prof. Dr. Luiz Roberto Gomes

Prof. Dr. Paolo Nosella

Prof. Dr. José Carlos Souza Araújo

Prof. Dr. Carlos Antônio Barbosa Firmino

Handwritten signatures of the five members of the exam committee, each on a horizontal line.



*Não to mandei eu? Esforça-te, e tem bom ânimo; não te atemorizes, nem te espantes; porque o Senhor teu Deus está contigo, por onde quer que andares.*  
**(Josué 1:9)**

## AGRADECIMENTOS

À Deus, pela força concebida em todos os momentos desta jornada e a quem, vezes sem conta, no silêncio dos templos ou na solidão das madrugadas de trabalhos e insônia, recorri, pedindo fortaleza de ânimo, sabedoria e ciência;

Aos meus familiares pela paciência nos momentos de ausência, em especial, aos meus pais, Senhor Coutinho e Dona Edna Márcia, aos meus filhos Mateus e Pedro, irmã Cláudia, cunhado José Rodrigues (Zico), sobrinhos Filipe e Fernanda Bruna, namorada Luciene e enteados Bruno Vitor e Marko Antônio;

À direção e servidores do IFTM / Câmpus Uberlândia que, de uma forma ou de outra, participaram do desenvolvimento deste trabalho;

Ao Prof. Dr. Amarílio Ferreira Júnior, pela confiança (desde a banca de seleção), orientação e por acreditar no desenvolvimento deste trabalho (no início *lânguido* e *gelatinoso*) e de quem aos poucos fui me tornando amigo. Muito obrigado, Amarílio, por tuas contribuições e pela firmeza com que apresenta tuas convicções. Enxergo em ti um verdadeiro intelectual orgânico da classe trabalhadora. Agradeço pela liberdade de escrita e comedindo as euforias e os excessos de um principiante envolvido nessa sedutora arte de pesquisar.

Aos professores Paolo Nosella, Luiz Roberto Gomes, José Carlos de Souza Araújo e Carlos Antônio Barbosa Firmino pela participação como membros da banca examinadora deste trabalho e pelas valiosas sugestões.

Aos professores e funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de São Carlos / SP pela dedicação, competência e compromisso com o trabalho desenvolvido.

Ao Prof. Dr. Luiz Roberto Gomes (orientador no Mestrado UNITRI), Prof. Dr. Carlos Antônio Barbosa Firmino (IFTM / IFMA), Prof<sup>ª</sup>. Dra. Valéria Guimarães de Freitas Nehme (IFTM), Prof. Msc. Edilson Pimenta Ferreira (IFTM), Prof<sup>ª</sup>. Dra. Maria Beatriz Loureiro de Oliveira (UNESP / Araraquara), Prof<sup>ª</sup>. Dra. Luci Regina Muzzeti (UNESP / Araraquara), Prof<sup>ª</sup>. Marisa Bittar (UFSCar), Heliese Fabrícia Pereira e Rosemary de Oliveira Rocha (Servidoras do IFTM / Câmpus Uberlândia) pelo incentivo e importantes colaborações na composição e formatação do trabalho;

Ao Prof. Justino Magalhães (mesmo em um leito de um hospital) e Prof. Giancarlo Schirru, pela atenção e carinho com que me receberam na Universidade de Lisboa (Lisboa / Portugal) e Instituto Antônio Gramsci (Roma / Itália), respectivamente;

À minha turma de doutorado, pela oportunidade de convivência, pelas incontáveis e fecundas discussões sobre os caminhos da pesquisa, pela convivência e pelos encontros que me permitiram reviver “as dores e as delícias” de ser aluno, em especial, William Manzan, Ernani, Adriana, Sheila e, sobretudo, Marisa Borges, pela companhia nas diversas horas de estrada, que nos conduziam às salas de aulas;

Às pessoas que me receberam no IFSudestemg / Câmpus Barbacena, Prof. José Roberto Ribeiro Lima e Prof<sup>ª</sup>. Roseli Auxiliadora Barroso, no Museu Histórico de Rio Pomba/MG, Sr. Sylvio e Assuero, no Arquivo Público Municipal de Uberlândia, todos os seus servidores, por toda atenção dispensada e pelo material.

A todos os demais que não foram citados, mas que de forma direta ou indireta contribuíram para a realização deste trabalho, meu muito obrigado.

*Os homens fazem sua própria história, mas não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado.... Os homens fazem a sua própria história, mas não a fazem como querem... a tradição de todas as gerações mortas oprime como um pesadelo o cérebro dos vivos*

*(Karl Marx)*

## RESUMO

Esta pesquisa teve o propósito de resgatar a história da criação de três Instituições Escolares mineiras, no contexto história-capitalismo-educação, voltadas para a Educação Profissional, sobretudo para o Ensino Agrícola: o Câmpus de Uberlândia, pertencente ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (antiga denominação de Colégio Agrícola de Uberlândia e Escola Agrotécnica Federal de Uberlândia) e os Câmpus de Rio Pomba (antiga denominação de Escola Agrícola de Rio Pomba, Ginásio Agrícola de Rio Pomba, Escola Agrotécnica Federal de Rio Pomba e Centro Federal de Educação Tecnológica de Rio Pomba) e de Barbacena (antiga denominação de Aprendizado Agrícola de Barbacena, Colégio Agrícola de Barbacena e Escola Agrotécnica Federal de Barbacena), que fazem parte do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais. Seus objetivos foram os seguintes: a) compreender o que motivou a criação destas instituições no interior do estado de Minas Gerais, no que se refere às políticas educacionais e sua relação com a economia nacional voltada para o setor agrícola; b) entender se as práticas pedagógicas das Escolas Agrícolas estavam em conformidade com as finalidades propostas, quando da sua criação e fundação, e se estavam em consonância com as leis; c) investigar se a formação do Técnico Agrícola ou em Agropecuária, oferecida por estas Instituições, atendeu ao contexto da modernização agrícola durante o período pesquisado e se esta formação se fazia na e para esta modernização pretendida pelo Governo Federal; d) levantar suas estruturas curriculares e verificar se eram as mesmas para todas elas; e) avaliar a que classe social atenderam. Para o desenvolvimento dessa investigação, foi percorrido um sinuoso caminho metodológico que compreendeu uma revisão bibliográfica dos principais temas pertinentes à pesquisa e à análise de fontes escritas, orais e iconográficas. Como suporte teórico, podemos destacar as contribuições de Magalhães (2004), Faria Filho (2003), Werle (2004), Fonseca (1961a; 1961b), Cunha (1979a; 1979b; 1983; 1984; 2000a; 2000b; 2000c; 2001), Ianni (1996), Prado Júnior (1967), Ramos (1995), Romanelli (1998), que já são estudos reconhecidos pela tradição brasileira sobre a educação profissional técnica, sobretudo, no âmbito de suas políticas públicas e da apreciação crítica da composição dessa rede de instituições no cenário nacional. Em suas trajetórias históricas, as Escolas pesquisadas experimentaram uma série de transformações que, na superficialidade dos textos legais, eram por razões administrativas, mas que, sob o ponto de vista de um aprofundamento hermenêutico, eram transformações deliberadas para atender a questões econômicas. O reconhecimento de que a economia e os interesses políticos determinavam os rumos da educação no Brasil, torna-se ainda mais evidente quando, no contexto da modernização, foi implantado o Sistema Escola-Fazenda, segundo o qual prática pedagógica e produção “em condições econômicas” confundem-se e direcionam a formação do técnico para atuar como agente da modernização. As fontes utilizadas (Arquivos públicos e das Instituições, jornais locais, Atas das Câmaras Municipais, fotos, levantamento bibliográfico, dentre outras) possibilitaram a análise e a compreensão dos fatos e discussões educacionais em níveis nacional e regional e permitiram contrapô-los com aqueles descritos pela literatura especializada para a realidade brasileira. Enfim, a tese estabelece um diálogo com bases históricas e teóricas e também buscar interrelações com as questões da educação brasileira, principalmente, as que se referem ao ensino agrícola.

Palavras-chave: História das instituições escolares. Escolas Agrícolas. Educação profissional agrícola.

## ABSTRACT

This research aimed at salvaging the history of creation of three school institutions from Minas Gerais State (Brazil), as far as history, capitalism and education are concerned, focusing on the Professional Education, mainly for the Agricultural Teaching: *Uberlândia Campus*, belonging to the Federal Institute of Education, Science and Technology of Triângulo Mineiro (previously named *Uberlândia Agricultural School* and *Federal Agrotechnical School of Uberlândia*) and *Rio Pomba Campus* (previously named *Rio Pomba Agricultural School*, *Agricultural Gymnasium of Rio Pomba* and *Federal Center of Technological Education of Rio Pomba*) and the one of Barbacena (once named *Barbacena Agricultural school*, *Agricultural School of Barbacena* and *Agrotechnical Federal School of Barbacena*), which belong to the Federal Institute of Education, Science and Technology of the Southeast of Minas Gerais. Its objectives were the following: a) understand what motivated the creation of these institutions in the countryside of Minas Gerais State, in terms of education policies and its relations to the national economy aimed at the agricultural sector; b) understand if the pedagogical practices of the Agricultural School were in accordance with the desired aim, considering its foundation, and if they were in consonance with the laws; c) investigate if the formation of the Agricultural or Farming Technician, offered by these institutions, has been in accordance with the Agricultural modernization during the researched period and if this formation was accomplished in and to this modernization desired by the Federal Government; d) analyze its curricular structures and verify if they were all identical; e) evaluate which social class it was aimed at. In order to carry out this investigation, a sinuous methodological way was used to comprehend a bibliographic review of the most adequate themes to the research and the analysis of oral, iconographic and written sources. As theoretical support, we can highlight the contributions of Magalhães (2004), Faria Filho (2003), Werle (2004), Fonseca (1961a; 1961b), Cunha (1979a; 1979b; 1983; 1984; 2000a; 2000b; 2000c; 2001), Ianni (1996), Prado Júnior (1967), Ramos (1995), Romanelli (1998), which are already considered acknowledged studies by the Brazilian traditional, technical and professional education, mainly, in the context of its public policies and the critical appreciation of the composition of this chain of institutions in the national scenario. In their historic trajectory, the searched schools experienced a series of transformations which, in the superficiality of the legal texts, were conducted for administrative reasons, but which, under a hermeneutic point of view, were deliberated transformations to meet economic issues. The acknowledgement that the economy and the political interests determined the routes of Education in Brazil, becomes even more obvious when, in the modernization context, the School-Farm System was implanted, according to which pedagogical practice and the production “in economical conditions” are confused and direct the formation of the technician to act as an agent of modernization. The used sources (public and institutional archives, local newspapers, Town-hall minutes, pictures, bibliographical mapping, etc) enabled the analyzes and the comprehension of the facts and educational discussions in national and regional levels and permitted to confront them with those described by the specialized literature to the Brazilian reality. Finally, the thesis establishes a dialog with historic and theoretical bases and also search for interrelations with Brazilian Education issues, mainly, the ones which refer to Agricultural teaching.

Key-words: School institutions history. Agricultural Schools. Agricultural Professional Education.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Bandeira do município de Barbacena / MG.....	128
Figura 2 – Brasão do município de Barbacena.....	128
Figura 3 - Vista parcial da cidade de Barbacena-MG / 2010 ( <i>foto em preto e branco</i> ) .....	129
Figura 4 – Mesorregião de Barbacena / MG .....	131
Figura 5 – Microrregião de Barbacena / MG .....	132
Figura 6 – Distritos do município de Barbacena .....	133
Figura 7 – Vista do pátio central do prédio principal do IFSudestemg / Campus Barbacena – Outubro de 2010 .....	138
Figura 8 - Decreto nº. 8.358, de 09 de novembro de 1910 .....	139
Figura 9 - Decreto nº. 8.358, de 09 de novembro de 1910 .....	140
Figuras 10 e 11 - Aprendizado Agrícola de Barbacena (acredita-se ser uma das primeiras imagens da Escola, datada entre os anos de 1913 e 1918) .....	143
Figura 12 – Diaulas de Abreu – 1º diretor do Aprendizado Agrícola de Barbacena.....	145
Figura 13 – Pomares do Aprendizado Agrícola de Barbacena.....	145
Figura 14 - Vista parcial dos vinhedos do Aprendizado Agrícola de Barbacena.....	146
Figura 15 – Plantação de repolhos da horta - Aprendizado Agrícola de Barbacena.....	146
Figura 16 – Vista parcial da Escola Agrícola de Barbacena / 1946 .....	150
Figura 17 - Núcleo de Agricultura (olericultura; fruticultura; floricultura; culturas anuais, bienais e perenes; produção de mudas) .....	161
Figura 18 - Núcleo de Zootecnia (bovino, caprino, suíno, avicultura, piscicultura, apicultura, cunicultura).....	161
Figura 19 - Núcleo de Agroindústria (processamento de produtos de origem vegetal e animal (carne e leite), defumados, embutidos, compotas, cristalizados, iogurtes, queijos, produtos light) .....	162
Figuras 20 e 21 – Refeitório da Escola Agrotécnica Federal de Barbacena / MG.....	165
Figuras 22, 23 e 24 – Cooperativa-Escola da Escola Agrotécnica Federal de Barbacena/MG.....	166
Figura 25 - Foto aérea do IFSudestemg / Campus Barbacena .....	170
Figura 26 – Brasão do município de Rio Pomba / MG .....	173
Figura 27 – Bandeira do município de Rio Pomba/MG.....	173
Figura 28 - Vista parcial da cidade de Rio Pomba-MG / 2011 (detalhe do Rio Pomba à esquerda).....	174
Figura 29 – Mesorregião da Zona da Mata.....	178
Figura 30 – Microrregião de Ubá .....	180
Figura 31 – Mapa do Caminho Novo em 1812 .....	182

Figura 32 - Capa do convite para as solenidades de inauguração da Instituição de 1962) ....	215
Figura 33 - O político Juscelino Kubitschek ladeado do diretor da Escola Agrícola de Rio Pomba/MG, Carlos Martins Bastos e dos demais convidados, nas solenidades de inauguração da Instituição (16/08/1962).....	216
Figura 34 - Matéria sobre as solenidades de inauguração da Instituição publicada no jornal “O Imparcial” do dia 19 de agosto de 1962 .....	217
Figura 35 – Vista parcial do IFSudestemg / Câmpus Rio Pomba / MG.....	221
Figura 36 – Felisberto Alves Carrijo .....	223
Figura 37 - 1ª Imagem da Matriz de Nossa Senhora do Carmo / 1861 .....	224
Figura 38 - Praça da Matriz Nossa Senhora do Carmo no início dos anos 1940 .....	225
Figura 39 - Estação Rodoviária de Uberlândia-MG / década dos anos 1950.....	225
Figura 40 - Prédio da primeira Câmara Municipal de Uberlândia-MG / 1892 .....	228
Figura 41 – Augusto César Ferreira e Souza - 1º Agente Executivo (cargo considerado como 1º prefeito de Uberlândia).....	228
Figura 42 – Mapa de São Pedro de Uberabinha – 1856 .....	229
Figura 43 - Primeira planta completa desenhada da cidade de Uberabinha / 1898.....	230
Figura 44 - Mapa da cidade de Uberabinha em 1915.....	230
Figura 45 – A Estação Ferroviária da Mogiana foi inaugurada em 21/12/1895 (o seu antigo pátio abriga hoje a Praça Sergio Pacheco, o Terminal Central de Ônibus e o Fórum Abelardo Penna) .....	231
Figura 46 – Colégio Uberabinhense (prédio da atual Escola Estadual Eneás de Oliveira Guimarães -construção no canto direito acima) .....	232
Figura 47 – Mapa do município de Uberlândia-MG e seus distritos .....	234
Figura 48 – Microrregião de Uberlândia / MG.....	235
Figura 49 - Mesorregião do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba.....	235
Figura 50 – Vista parcial de Uberlândia - MG nos anos 1940 .....	236
Figura 51 - Prédio da ACIAPU (hoje ACIUB) em 1933 .....	237
Figura 52 – Bandeira do município de Uberlândia .....	241
Figura 53 – Vista parcial da zona sul de Uberlândia- MG / 2011 .....	242
Figura 54 – Vista parcial do prédio principal do IFTM/Campus Uberlândia .....	243
Figura 55 – Geraldo Migliorini .....	246
Figura 56 - Alexandrino Garcia.....	246
Figura 57 - Rondon Pacheco .....	246
Figura 58 - Tubal Vilela da Silva .....	246
Figura 59 - Juscelino Kubitschek .....	246
Figura 60 – Cel. Teófilo Carneiro .....	247
Figura 61 – Antônio Crescêncio de Mendonça .....	247

Figura 62 – O Ministro da Agricultura João Cleófas (de terno claro) e o Deputado Federal Rondon Pacheco (assinando o convênio), assinam o convênio para a construção da Escola Agrotécnica de Uberlândia – 1953 .....	252
Figura 63 – Mapa da Microbacia da Região de Sobradinho / 2004 .....	254
Figura 64 - Foto da Fazenda Sobradinho (Antiga Fazenda das Sementes) / IFTM-Campus Uberlândia – 2011 .....	254
Figura 65 – Eugênio Pimentel Arantes Primeiro Diretor da Escola Agrotécnica de Uberlândia – 1958(59) <sup>1</sup> a 1968.....	256
Figura 66 – Vista parcial das obras paralisadas do prédio principal do Colégio Agrícola (1964) .....	262
Figura 67 e 68 – Visita do Presidente da ACIAPU e Prefeito Municipal às obras do Colégio Agrícola – 1965 .....	264
Figura 69 – Vista externa do prédio principal .....	265
Figura 70 – Corredores do prédio principal .....	265
Figura 71 – Sala de aula da EAFUDI .....	265
Figura 72 – Sala administrativa da EAFUDI .....	265
Figura 73 – Manchete: “Será solenemente inaugurado hoje o Colégio Agrícola” .....	266
Figura 74 – Manchete – “Rondon e mais três ministros inauguram colégio dia 13: Rondon inaugura C.A. e traz Tarzo e Arzua” .....	268
Figura 75 – Mecanismos de funcionamento do Sistema Escola-Fazenda. Fluxograma da interdependência das áreas de atividade.....	305

---

<sup>1</sup> Nomeado pelo Ministro em 04 de novembro de 1958 e designado pelo Superintendente do Seav em 04 de fevereiro de 1959.



## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Brasil e Minas Gerais: taxas de crescimento anual da população total (1940-1970) .....	75
Gráfico 2 - Participação de Minas Gerais no incremento médio anual da população brasileira em percentuais (1940-1970) .....	76
Gráfico 3 - Minas Gerais - Taxa de crescimento anual segundo situação do domicílio - 1940/1970 .....	77
Gráfico 4 - Brasil e Minas Gerais - Grau de urbanização – 1940/1970 .....	82
Gráfico 5 - Brasil e Minas Gerais - Distribuição da população urbana segundo o tamanho das cidades 1940/1970 .....	83
Gráfico 6 - Produto Interno Bruto município de Barbacena / MG .....	134
Gráfico 7 – Estratificação da população por nível de escolaridade em Barbacena /MG .....	135
Gráfico 8 – Pirâmide das Faixas Etárias de Rio Pomba / MG .....	175
Gráfico 9 – Número de docentes em escolas de Rio Pomba / MG .....	176
Gráfico 10 – Número de alunos matriculados em escolas em Rio Pomba / MG .....	176
Gráfico 11 – Número de escolas da rede escolar de Rio Pomba / MG .....	177
Gráfico 12 – Produto Interno Bruto de Rio Pomba .....	181
Gráfico 13 – Produto Interno Bruto de Uberlândia .....	240

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1 – Infraestrutura e Logística de Uberlândia / MG em relação aos principais Portos e Sistema Intermodal de Transportes .....	242
---	-----

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Minas Gerais - Taxa de crescimento segundo situação do domicílio - 1940/1970 .....	76
Tabela 2 - Minas Gerais - indicadores migratórios - 1960/1970.....	78
Tabela 3 - Minas Gerais - Distribuição da população segundo o tamanho do município e distribuição dos municípios segundo o tamanho da população – 1940/1970 .....	81
Tabela 4 - Minas Gerais - Distribuição da população urbana segundo o tamanho das cidades(%) 1940/1970 .....	83
Tabela 5 - Distribuição da população residente segundo situação do domicílio regiões de planejamento de Minas Gerais – 1970 .....	85
Tabela 6 – População Urbana e Rural de Minas Gerais (1940 a 1970).....	123
Tabela 7 – Produção agrícola do município de Barbacena / MG.....	134
Tabela 8 – Contingente de alunos do Ensino Fundamental e Médio da Microrregião de Barbacena / MG.....	136
Tabela 9 – População de Rio Pomba/MG .....	174
Tabela 10 – Pecuária / Efetivo dos rebanhos.....	179
Tabela 11 - Estabelecimentos de ensino agrícola subordinados ao Ministério da Agricultura em 1964 .....	195
Tabela 12 – Cursos técnicos .....	219
Tabela 13 – Cursos Técnicos Integrados.....	219
Tabela 14 – Cursos de Graduação .....	219
Tabela 15 - Cursos de Pós-Graduação.....	220
Tabela 16 – Cursos de Proeja .....	220
Tabela 17 – Demonstrativo da população uberlandense com relação ao setor urbano e rural.....	233
Tabela 18 – Evolução da população Urbana/Rural de Uberlândia / MG .....	234
Tabela 19 – Crescimento da população uberlandense com relação ao setor urbano.....	236
Tabela 20 – Arrecadação de ICMS por setor de atividade econômica de Uberlândia .....	240
Tabela 21 – Distribuição dos estabelecimentos de ensino agrícola por ciclos e cursos.....	281
Tabela 22 – Estrutura curricular da formação do Técnico em Agropecuária.....	306
Tabela 23 – Organização Curricular do Curso Técnico Agrícola. Colégio Agrícola de Barbacena / MG (1969-1971).....	308
Tabela 24 - Demonstrativo da organização em séries e turmas do Curso Ginásial Agrícola da Escola Agrícola de Rio Pomba / MG (1963-1971) .....	311
Tabela 25 – Organização Curricular do Curso Técnico Agrícola Colégio Agrícola de Rio Pomba / MG (1969-1971) .....	312

Tabela 26 – Organização Curricular do Curso Técnico Agrícola Colégio Agrícola de Uberlândia / MG (1969-1972).....	315
---	-----

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

- AAB** – Aprendizado Agrícola de Barbacena
- ABCAR** - Associação Brasileira de Crédito e Assistência Rural
- ABCZ** - Associação Brasileira de Criadores de Zebu
- ACAR** - Associação de Crédito e Assistência Rural
- ACIAPU** - Associação Comercial, Industrial e Agropecuária de Uberlândia
- ACIUB** - Associação Comercial e Industrial de Uberlândia
- AIA** - American International Association for Economic Development
- BID** - Banco Interamericano de Desenvolvimento
- CAU** – Colégio Agrícola de Uberlândia
- CEASA** – Centro Econômico de Abastecimento Sociedade Anônima
- CEB** – Câmara de Educação Básica
- CEDEPLAR** - Centro de Desenvolvimento e Planejamento Regional
- CEFET** – Centro Federal de Educação Tecnológica
- CEMIG** – Centrais Elétricas de Minas Gerais
- CENAFOR** - Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional
- CEPAL** - Comissão Econômica para a América Latina
- CGAE** – Coordenação Geral de Assistência ao Educando
- CIDA** – Comitê Interamericano de Desenvolvimento Agrícola
- CMBEU** - Comissão Mista Brasil-Estados Unidos
- CMU** – Câmara Municipal de Uberlândia
- CNE** – Conselho Nacional de Educação
- CNPJ** - Cadastro Nacional de Pessoa Jurídica
- COAGRI** – Coordenação Nacional do Ensino Agrícola
- CONAB** – Companhia Nacional de Abastecimento
- CONTAP** - Convênio Técnico da Aliança para o Progresso
- COOP** - Cooperativa Escolar Agrícola
- DCN** – Diário do Congresso Nacional
- DEA** – Diretoria de Ensino Agrícola
- DEM** – Departamento de Ensino Médio
- DER** – Departamento de Estradas e Rodagens
- EAA** – Escola de Aprendizes e Artífices
- EAD** – Ensino à Distância
- EAF** – Escola Agrotécnica Federal
- EAFB** – Escola Agrotécnica Federal de Barbacena
- EMATER/MG** - Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural de Minas Gerais

**EMBRAPA** - Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária  
**ESAV** – Escola Superior de Agricultura de Viçosa  
**ETF** – Escola Técnica Federal  
**EUA** – Estados Unidos da América  
**EXPOZEBU** – Exposição Brasileira de Gado Zebu  
**FAO** - Organização das Nações Unidas para Alimentação e Agricultura  
**FMI** – Fundo Monetário Internacional  
**FUNFERTIL** - Fundo para Incentivo Financeiro ao Uso de Fertilizantes e Suprimentos Minerais  
**GLP** – Gás Liquefeito de Petróleo  
**IBGE** – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
**IDH** – Instituto de Desenvolvimento Humano  
**IFET** – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia  
**IFSudestemg** – Inst. Fed. de Ed., Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais  
**IFTM** – Instituto Federal do Triângulo Mineiro  
**IICA** - Instituto Interamericano de Cooperação para a Agricultura SEADE – Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados  
**INDA** - Instituto Nacional de Desenvolvimento Agrário  
**INDI** - Instituto de Desenvolvimento Industrial de Minas Gerais  
**INRA** - Instituto Nacional de Reforma Agrária  
**JEARES** – Jogos Escolares das Escolas Agrotécnicas Federais da Região Sudeste  
**JK** – Juscelino Kubitschek  
**LDB** - Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
**LPP** - Laboratório de Prática e Produção  
**MEC** – Ministério da Educação  
**MNRU** - Movimento Nacional pela Reforma Urbana  
**MST** – Movimento Nacional dos Trabalhadores Rurais Sem Terra  
**MTB** – Ministério do Trabalho  
**NAEP** – National Avaliacion Educational Progress  
**OCDE** - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico  
**OEA** - Organização dos Estados Americanos  
**Paeg** – Plano de Ação Econômica do Governo  
**PAO** – Programa Agrícola Orientado  
**PCB** – Partido Comunista Brasileiro  
**PCN** – Parâmetro Curricular Nacional  
**PDE** - Plano de Desenvolvimento da Educação  
**PDI** – Plano de Desenvolvimento Institucional  
**PDS** – Partido Democrático Social

**Ped** - Programa Estratégico de Desenvolvimento  
**PIB** – Produto Interno Bruto  
**PND** – Plano Nacional de Desenvolvimento  
**PPP** – Projeto Político Pedagógico  
**PROEJA** - Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos  
**PSD** – Partido Social Democrático  
**PSECD** - Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto  
**PTB** – Partido Trabalhista Brasileiro  
**PUC** – Pontifícia Universidade Católica  
**SEA** - Superintendência do Ensino Agrícola  
**SEADE** – Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados  
**SEAV** – Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário  
**SEMTEC** - Secretaria de Educação Média e Tecnológica  
**SENAI** - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial  
**SENTE** - Secretaria de Educação Nacional e Tecnológica  
**SESG** - Secretaria de Ensino de Segundo Grau  
**SETEC** - Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica  
**SNCR** – Sistema Nacional de Crédito Rural  
**SUMOC** - Superintendência da Moeda e do Crédito  
**UEMG** – Universidade Estadual de Minas Gerais  
**UEP** – Unidade Educativa de Produção  
**UFF** – Universidade Federal Fluminense  
**UFJF** – Universidade Federal de Juiz de Fora  
**UFMG** – Universidade Federal de Minas GeraisUFU  
**UFSCar** – Universidade Federal de São Carlos  
**UFV** – Universidade Federal de Viçosa  
**UFU** – Universidade Federal de Uberlândia  
**UNEDI** - União das Empresas do Distrito Industrial  
**UNESCO** - United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura)  
**UREMG** - Universidade Rural do Estado de Minas Gerais  
**USAID** - United States Agency for International Development  
**VAP** – Variedades de Alta Produtividade

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	21
<b>PARTE I</b> .....	38
<b>A TRANSIÇÃO TARDIA BRASILEIRA DO AGRARISMO URBANO-INDUSTRIAL</b> .....	38
<b>CAPÍTULO I</b> .....	38
<b>A SOCIEDADE AGRÁRIA BRASILEIRA</b> .....	38
<b>1 Aspectos da sociedade agrária brasileira</b> .....	40
<b>2 Influências da herança colonial sobre organização da Sociedade Agrária Brasileira</b> ..	44
2.1 As gêneses das grandes propriedades fundiárias da sociedade agrária brasileira .....	45
2.2 As conexões de dominação colonial na sociedade agrária brasileira .....	50
2.3 A composição ideológica da dominação patriarcal na sociedade agrária brasileira.....	52
2.3.1 A função ideológica do catolicismo .....	52
2.3.2 A soberania patriarcal como ferramenta ideológica.....	53
<b>3 Primeiros entendimentos do contexto da sociedade agrária brasileira</b> .....	56
<b>CAPÍTULO II</b> .....	59
<b>A SOCIEDADE URBANO-INDUSTRIAL BRASILEIRA</b> .....	59
<b>1 O crescimento e desenvolvimento urbano do Brasil</b> .....	60
<b>2 Aspectos da sociedade urbano-industrial brasileira e seus antecedentes</b> .....	65
2.1 A construção da política urbana no Brasil sob a influência da indústria.....	68
2.2 Mudanças antigas x mudanças recentes: o caráter extensivo da urbanização brasileira ....	71
<b>3. O cenário específico da pesquisa: Minas Gerais e seu crescimento demográfico, migrações e distribuição espacial da população</b> .....	75
3.1 Crescimento demográfico e migrações em Minas Gerais .....	76
3.2 A distribuição da população por municípios: a fragmentação territorial e o processo de urbanização de Minas Gerais.....	81
3.3 Minas Gerais e suas regiões de planejamento.....	84
<b>CAPÍTULO III</b> .....	87
<b>BREVE HISTÓRICO DO ENSINO PROFISSIONAL AGRÍCOLA NO BRASIL</b> .....	87
<b>1 Influência religiosa sobre o desenvolvimento agrícola do Capitalismo no Ocidente</b> ....	87
<b>2 O surgimento da rede federal de educação profissional: uma iniciativa religiosa e política</b> .....	89
<b>3 As bases do ensino agrícola: do nascimento da rede federal de educação profissional ao princípio do Estado Novo</b> .....	97
<b>4 O amparo das manobras políticas e econômicas à influência do ruralismo pedagógico no ensino agrícola</b> .....	106
<b>5 A relação conflituosa entre o ensino agrícola e o setor produtivo nos anos de 1970</b> ...	114



<b>PARTE II</b> .....	121
<b>HISTÓRIA DAS ESCOLAS AGRÍCOLAS MINEIRAS</b> .....	121
<b>CAPÍTULO IV</b> .....	127
<b>GÊNESE CENTENÁRIA DA ESCOLA AGROTÉCNICA FEDERAL DE BARBACENA (hoje IFSudestemg/Campus Barbacena)</b> .....	127
1 Breve histórico do município de Barbacena / MG.....	127
2 História da Escola Agrotécnica Federal de Barbacena / MG.....	137
3 Conjuntura Histórica do Ensino Técnico Profissionalizante e Ensino Médio da Escola Agrotécnica Federal de Barbacena.....	159
<b>CAPÍTULO V</b> .....	172
<b>GÊNESE DA ESCOLA AGROTÉCNICA FEDERAL DE RIO POMBA (hoje IFSudestemg / Campus Rio Pomba)</b> .....	172
1 Informações e dados do município de Rio Pomba / MG.....	172
2 A história de Rio Pomba construída no contexto histórico da Zona da Mata Mineira .....	181
3 O princípio, constituição, fundação e inauguração da Escola Agrícola de Rio Pomba/MG .....	189
3.1 Estruturação e subordinação da Escola Agrícola de Rio Pomba/MG: um regresso ao Estado Novo .....	199
3.2 Expectativas de crescimento da região de Rio Pomba com a instalação e inauguração da escola .....	208
<b>CAPÍTULO VI</b> .....	222
<b>A SAGA DA CRIAÇÃO DA ESCOLA AGROTÉCNICA FEDERAL DE UBERLÂNDIA (hoje IFTM/Campus Uberlândia)</b> .....	222
1. O município de Uberlândia / MG e sua história.....	222
2 A Escola Agrotécnica Federal de Uberlândia e a delonga de sua gênese .....	243
<b>CAPÍTULO VII</b> .....	270
<b>O ESTUDO COMPARATIVO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS E AS ESTRUTURAS CURRICULARES DAS INSTITUIÇÕES PESQUISADAS</b> .....	270
1 As políticas educacionais brasileiras e a importância de um estudo comparativo.....	270
2 Contexto histórico das políticas econômicas e educacionais da educação profissional nas décadas 1940-1970: notas introdutórias .....	275
3 O Setor Agrícola e o Ensino Agrícola: suas Políticas Econômicas e Educacionais dos Governos Brasileiros (1940-1960) .....	278
4 O Setor Agrícola e o Ensino Agrícola: suas Políticas Econômicas e Educacionais dos Governos Brasileiros (1960-1970) .....	286
5 As estruturas curriculares do ensino agrícola expressadas pelas políticas econômicas e educacionais .....	296
5.1 Estruturas Curriculares do Colégio Agrícola de Barbacena / MG (1969-1971) .....	306
5.2 Estruturas Curriculares do Colégio Agrícola de Rio Pomba / MG (1969-1971) .....	310
5.3 Estruturas Curriculares da Escola Agrícola de Uberlândia / MG (1969-1972).....	313
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	317
Ir além é necessário .....	326
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	333

ANEXO A - Cópia do texto do Termo de Acordo entre Governo da União e o Estado de Minas Gerais para instalação de uma Escola Agrotécnica no Município de Uberlândia – 21/10/1957.....	358
ANEXO B - Portaria nº. 1.056 de 04 de novembro de 1958, do Ministro de Estado dos Negócios da Agricultura, que nomeou o Agrônomo Eugênio Pimentel Arantes para a Direção da Escola Agrotécnica Federal de Uberlândia.....	362
ANEXO C - Portaria nº. 6, de 04 de fevereiro de 1959, da Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário, que designou o Agrônomo Eugênio Pimentel Arantes para executor do Termo de Acordo entre o Governo da União e o Estado de Minas Gerais, para a instalação da Escola Agrotécnica Federal de Uberlândia .....	363
ANEXO D - Carta de Rondon Pacheco a Eugênio Pimentel acusando o recebimento de seu ofício e prometendo tomar providências para a liberação das verbas destinadas à construção da Escola Agrotécnica de Uberlândia.....	364
ANEXO E - Carta de Eugênio Pimentel Arantes para Rondon Pacheco acusando o recebimento de sua carta.....	365
ANEXO F - Cópia do texto do Decreto nº. 53.558, de 13 de fevereiro de 1964, que alterou a denominação das escolas de iniciação agrícola, agrícolas e agrotécnicas.....	366
ANEXO G - Cópia do texto da Portaria nº. 152/1968, da Diretoria do Ensino Agrícola do Ministério da Educação e Cultura, que dispensou o Engenheiro Agrônomo Eugênio Pimentel Arantes do cargo de Diretor do Colégio Agrícola de Uberlândia .....	367
ANEXO H - Cópia do texto do Ofício-DEA nº. 395/1969, que apresenta ao ex- diretor do Colégio Agrícola de Uberlândia, Eugênio Pimentel Arantes, os seus respectivos substitutos nomeados, os Engenheiros Agrônomos Luiz Gonzaga de Souza Magalhães (Diretor) e Sérgio Roberto Dotto (Auxiliar imediato) .....	368
ANEXO I - Cópia do texto do Decreto nº. 83.935/1979, que alterou a denominação dos estabelecimentos de ensino, de Colégio Agrícola para Escola Agrotécnica Federal .....	369
ANEXO J - Mapeamento do Jornal O Progresso, Jornal A Notícia e Jornal Correio de Uberlândia (1909 a 1970) .....	370
ANEXO L - Mapeamento dos discursos dos vereadores na Câmara Municipal de Uberlândia .....	374
ANEXO M – Lei do Boi .....	377

## INTRODUÇÃO

Ao traçarmos um paralelo entre as temáticas: *capitalismo e educação profissional*, percebemos que elas estão intimamente vinculadas a uma perspectiva de hierarquia de classes e ao mundo do trabalho. Por iniciativa do Estado ou da sociedade civil, observamos que, ao longo da história da educação brasileira, a educação do povo<sup>2</sup> teve por objetivo afastar o jovem da marginalidade, da ociosidade e da criminalidade, tornando-o, assim, “útil” à sociedade.

Em nosso entendimento, no entanto, percebemos que as iniciativas por parte da sociedade, para o enfrentamento dos problemas educacionais sofrem, historicamente, transformações em suas formas e em seus objetivos, de acordo com o contexto e com o quadro político da época, mas, também, apresentam rupturas e permanências nesse processo.

Após a exposição deste paralelo e de nosso primeiro entendimento, salientamos que as instituições objetos desta pesquisa e que dão o principal suporte empírico para a investigação são três escolas agrícolas do ensino profissional de Minas Gerais: o Câmpus de Uberlândia, pertencente ao Instituto Federal do Triângulo Mineiro (que tinha antiga denominação Colégio Agrícola de Uberlândia e Escola Agrotécnica Federal de Uberlândia, criada em 21 de setembro de 1957, por meio do Termo de Acordo entre a União e o Estado de Minas Gerais, e designada em 13 de fevereiro de 1962, através do Decreto nº. 53.558) e os Câmpus de Rio Pomba (que tinha antiga denominação de Escola Agrícola de Rio Pomba, Ginásio Agrícola de Rio Pomba, Escola Agrotécnica Federal de Rio Pomba e Centro Federal de Educação Tecnológica de Rio Pomba, criada pela Lei 3.092/1956 de 29 de dezembro de 1956) e o Câmpus de Barbacena (que tinha antiga denominação de Aprendizado Agrícola de Barbacena, Colégio Agrícola de Barbacena e Escola Agrotécnica Federal de Barbacena, criada em 1910 pelo Decreto nº. 8.358 de 09 de novembro), que fazem parte do Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais.

Estas instituições apresentam, em seu histórico, um processo educativo, que indica terem vislumbrado transformações nas perspectivas dos sujeitos envolvidos e do meio em que estão inseridas. Esta investigação constituiu, portanto, uma pesquisa relevante, tendo em vista que estas escolas iniciaram o seu processo educativo a partir de atividades educativas na área

---

<sup>2</sup> Conjunto de pessoas que constituem uma tribo, raça ou nação: *Povo brasileiro*. **2** Conjunto de habitantes de um país, de uma região, cidade, vila ou aldeia. **3** *Sociol* Sociedade composta de diversos grupos locais, ocupando território delimitado e cõnsncia da semelhança existente entre seus membros pela homogeneidade cultural. FONTE: <http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=povo&CP=135777&typeToSearchRadio=exactly&pagRadio=50> Acesso em: 01/12/2012

agrícola para as classes populares, tornando-se posteriormente, instituições formais de ensino profissionalizante. A pesquisa histórica focalizando educação, capitalismo e trabalho pode, ainda, fornecer subsídios que contribuirão para a formação inicial e continuada das classes populares em instituições educativas escolares, governamentais ou não-governamentais.

Ao pesquisarmos e discutirmos a história da educação e, mais precisamente, a formação para o trabalho no Brasil, remetemo-nos à educação do povo. Historicamente, é possível constatar que os processos educativos que se destinaram ao trabalho foram direcionados às classes populares. No entanto, na maioria das ocasiões, essa população esteve à margem da educação institucionalizada.

A temática principal da pesquisa é a História da Educação, na modalidade educação profissional. Apresentamos, a seguir, a delimitação de nosso campo de estudo e o percurso traçado a fim de que se compreenda o seu resultado final.

Esta pesquisa não pretendeu fixar-se em uma reconstrução histórica de instituição de ensino profissional em seu sentido mais amplo, ou seja, com uma determinada cronologia ou, simplesmente, ater-se a uma narrativa de fatos e mudanças que ocorreram na estrutura das instituições estudadas. Objetivamos conhecer as questões relativas à educação profissional, como as relações entre o educacional e o escolar, a relação entre educação para ou pelo trabalho – como o despertar para aptidões na relação trabalho manual, trabalho intelectual – no contexto dos “modos” de produção capitalista. A consecução deste objetivo foi possível graças às fontes documentais do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (Câmpus Uberlândia) e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais (Câmpus Rio Pomba e Câmpus Barbacena) e da legislação do período a ser estudado (anos 1940, 1950, 1960 e início dos anos 1970). Esta pesquisa aborda algumas temáticas a ela relacionadas, quais sejam: instituições educativas e história-capitalismo-educação, além de, obrigatoriamente, perpassar pelo acervo escolar, pelas fontes pesquisadas, pela legislação, pela periodização e por um suporte teórico e metodológico que propiciou o devido aprofundamento científico ao trabalho.

Este estudo histórico mostra-se relevante, na medida em que parte do pressuposto de que cada instituição pode ter sua origem, muitas vezes, ligada aos movimentos sociais, à população a qual atende e às suas lutas e conflitos de classe, podendo trazer importantes contribuições para que se compreenda como uma determinada comunidade se desenvolveu e, também, como as políticas educacionais influenciaram a trajetória dessa instituição. E, também, até o presente momento, com tudo isto, vemos como indicativo de que as instituições voltadas para a educação profissional possuem um potencial para pesquisa que

pode indicar uma busca pela totalidade, articulando a educação com os aspectos sociais, econômicos e políticos.

Para expor os motivos que me instigaram a investigar a história destas Instituições Escolares, considero de fundamental importância explicitar ao leitor o lugar de onde falo, ou seja, “o horizonte de onde se fará ouvir a minha voz de pesquisador e a construção do olhar com que me propus a compreender a realidade investigada” (RAMOS, 2004, p. 10).

A proposta de pesquisa está diretamente relacionada com a minha experiência profissional. O interesse por este tema teve sua gênese em setembro de 1991, quando ingressei como professor de Educação Física, através de um concurso público, na Escola Agrotécnica Federal de Uberlândia e tive a oportunidade de conhecer um ambiente escolar diferente de todos os outros por mim frequentados como profissional e mesmo como estudante.

Os antigos Colégios Agrícolas e mais tarde denominados Escolas Agrotécnicas Federais tinham a característica, por serem Instituições de Ensino, de escolas comuns com elementos educativos formais (salas de aula, biblioteca, secretaria, diretoria, etc.), mas além deles, outros componentes agregados formam uma espécie de escola-fazenda-indústria.

Setores constituídos por áreas destinadas à produção agrícola, instalações físicas para a criação de animal, cultivo de diversas culturas vegetais e laboratórios para o processamento de produtos de origem animal e vegetal fazem parte de sua estrutura física, as chamadas UEP's – Unidades Educativas de Produção - que são, fundamentalmente, destinadas às práticas de campo e às aulas.

Estas Instituições de Ensino, além destas UEP's, oferecem moradia estudantil<sup>3</sup> para parte dos seus alunos contando com a seguinte estrutura: uma a supervisão da CGAE – Coordenação Geral de Assistência ao Educando -, para dar um suporte a alunos moradores como: refeitório, lavanderia, posto de saúde (enfermaria, consultório médico, odontológico e psicológico), além de área de esporte e lazer.

A administração ou setor administrativo destas Instituições de Ensino apresenta algumas especificidades como os setores de licitação, patrimônio, almoxarifado, serviços gerais, cooperativa-escola dos alunos, departamento de recursos humano e financeiro, auditoria, dentre outros. Diante deste contexto, a gestão destas Instituições exige uma

---

<sup>3</sup> As Escolas Agrotécnicas Federais trabalhavam, em sua grande maioria, em três regimes: moradia integral (internato), semimoradia (semi-internato) e externo (sem moradia).

estruturação específica tornou-se um processo complexo. Elas apresentam características peculiares também na organização e estruturação de seus cursos e na forma de ingresso.

A minha vivência dentro de uma destas Instituições, voltadas para a Educação Profissional e, na sua gênese, para o ensino agrícola, despertou-me interesse e certa curiosidade por essa modalidade de ensino, que foi aguçada ainda mais quando, em 2001, assumi a CGAE da então Escola Agrotécnica Federal de Uberlândia até o mês de outubro de 2004 e participei, como candidato a Diretor Geral, da eleição ocorrida em agosto de 2008 para o mandato 2008/2012.

Em 1996, foram criados os JEARES – Jogos Escolares das Escolas Agrotécnicas Federais da Região Sudeste – dos quais participei ativamente da criação e coordenação. Estes jogos possibilitaram-me conhecer várias outras Escolas Agrotécnicas não somente do Estado de Minas Gerais, mas também do Espírito Santo e de Goiás. Nessas Escolas, pude perceber que, mesmo apresentando estruturas semelhantes às da minha Instituição de origem, elas apresentavam, ao mesmo tempo, características distintas, considerando suas circunstâncias geográficas, históricas e socioculturais.

Desse modo, instigado por esta experiência profissional e pelas semelhanças e diferenças observadas entre as Escolas supramencionadas, propusemos uma investigação que trouxesse à tona os diversos aspectos da história dessas Instituições.

Foi assim, portanto, que ingressei no curso de doutorado, na área de Fundamentos da Educação, na linha de pesquisa História, Filosofia e Sociologia da Universidade Federal de São Carlos - UFSCar em 2010, com muitas inquietações e pouca bagagem teórica para enfrentar o todo caótico que se configurava o cotidiano de minhas atividades docentes.

Dessa forma, meu primeiro projeto pretendia analisar as transformações vividas pelas escolas agrícolas a partir da sua criação<sup>4</sup> até a sua transformação em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia<sup>5</sup>, provavelmente por ser esta a questão que me incomodava de maneira mais imediata e que, de certa forma, eu não a tinha resolvido, visto que suas consequências se apresentavam a mim de maneira muito desastrosa.

---

<sup>4</sup> As escolas agrícolas foram criadas em 1910 pelo decreto nº. 8358 de 09 de novembro, assinado pelo então presidente Nilo Peçanha, subordinadas ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. Constituiu o 1º passo para a instalação do ensino agrícola no país.

<sup>5</sup> **Lei nº. 11.892/2008.** Lei que criou 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, sancionada em 29/12/2008 e publicada em 30/12/2008 no Diário Oficial da União.

Entendi que a minha concepção de Instituição de Ensino voltada para o ensino agrícola encontrava-se em meio às disputas geradas no seio do próprio sistema capitalista - diga-se de passagem, expressão efêmera, visto que logo foi substituída por outra. Era mister, portanto, entender o ensino agrícola brasileiro ao longo de seu processo histórico e não somente na aparência mais recente. Era necessário investigar as relações dessa modalidade de ensino com o modo de produção que se desenvolveu no Brasil. Só, assim, eu poderia observar o objeto de pesquisa na sua totalidade histórica e isso se tornou inevitável. Fazia-se necessário entender em que condições foram fincadas as raízes do problema.

Assim, o primeiro passo dado foi no sentido de pesquisar para entender o modo de produção que se desenvolveu no Brasil. Esse, portanto, não foi um passo simples, visto que esta ainda é uma questão em aberto para a intelectualidade brasileira. Diversas são as formas de ver e de qualificar esse processo. Porém, as análises de Florestan Fernandes (1973) ajudaram-me, ou melhor, balizaram minha forma de enxergar tal assunto. O processo histórico vivido pelo Brasil permite-nos enxergar aspectos de diferentes modelos de desenvolvimento. É, portanto, nessas diferentes formas de apropriação dos modelos em que, para mim, residem as disputas infundáveis. Nesse ponto, entendo que o trabalho de Florestan apresenta muitos avanços, principalmente, por tentar descrever um processo de desenvolvimento próprio, centrado na teoria da dependência e que leva em consideração nossas especificidades. Este autor ainda defende que é preciso colocar em seu lugar o modelo concreto de capitalismo que irrompeu e vingou na América Latina, o qual lança suas raízes na crise do antigo sistema colonial e extrai seus dinamismos organizatórios e evolutivos, simultaneamente, da incorporação econômica, tecnológica e institucional a sucessivas nações capitalistas hegemônicas e do crescimento interno de uma economia de mercado capitalista.

Foi com esse espírito, portanto, e com a ajuda de outros autores que tentei (re)descobrir o processo de produção agrícola no Brasil, para compreender as diferentes necessidades de formação de mão de obra especializada para o campo, em diferentes momentos da história.

A fundamentação teórica é muito importante para uma pesquisa. Os registros críticos da origem da educação profissional técnica brasileira de nível federal foram classificados por dois tipos distintos de estudos. O primeiro situou-se no âmbito geral do cenário nacional caracterizado pelos estudos de Fonseca (1961a; 1961b), Cunha (1979a; 1979b; 1983; 2000a; 2000b; 2000c; 2001), Ianni (1996), Prado Júnior (1967), Ramos (1995), Romanelli (1998) e Cunha; Soares; Gonçalves da Vinha (1980). Esses são estudos já reconhecidos pela tradição brasileira sobre a educação profissional técnica, sobretudo, no âmbito de suas políticas

públicas e da apreciação crítica da composição dessa rede de instituições no cenário nacional. Esses estudiosos optaram por uma análise geral das Escolas Agrícolas no contexto nacional. Suas contribuições são essenciais e relevantes porque nos fornecem o contexto mais amplo, no qual, as trajetórias específicas de cada uma destas Escolas, em distintos Estados brasileiros, podem ser compreendidas.

O segundo tipo de estudo é caracterizado como específico, centra-se na esfera do contexto estadual. Esses estudos enfocam os significados e a relevância da primeira “Rede Federal de Ensino Profissional Técnico” constituída pelas Escolas de Aprendizes Artífices – EAAs (nomenclatura dada às antigas Escolas Agrícolas Federais). Este tipo de estudo enfoca as análises particulares de pesquisadores que escolheram abraçar, como objeto de investigação científica, a conjuntura específica de oito Escolas de Aprendizes Artífices em diferentes estados brasileiros. São múltiplos olhares sobre uma ação político-educacional distinta: a institucionalização da primeira Rede Federal Brasileira de Ensino Profissional Técnico, semente da Rede Federal Brasileira de Educação, Ciência e Tecnologia - os atuais IFET’s. Criadas ao mesmo tempo em dezenove capitais do país, durante a primeira República, essas escolas são reconhecidas como componentes da modernidade pedagógica republicana, como instrumento poderoso de formação e disciplinarização do operariado no Brasil contribuindo assim, para a consolidação da sociedade do trabalho no país. (QUELUZ, 2000).

Esses estudos englobam os trabalhos de mestrado e doutorado de pesquisadores como Bastos (1980), Madeira (1999), Queluz (2000), D’Angelo (2000), Ferreira (1990), Patrício (2003), Kunze (2005) e Pereira (2008) referentes, respectivamente, às Escolas de Aprendizes Artífices do Pará, Ceará, Paraná e Rio Grande do Sul (Instituto Técnico Profissional de Porto Alegre denominado posteriormente de Instituto Parobé), São Paulo, Paraíba, Sergipe, Mato Grosso e Minas Gerais.

Após uma leitura atenta dessas pesquisas, sistematizamos os dados apresentados, enfatizando seus objetivos, metodologias utilizadas e os resultados alcançados, com o intuito de construir um conhecimento cientificamente organizado sobre os estudos já realizados, até o momento, a respeito de distintas Escolas de Artífices Aprendizes.

Dois eventos da história do ensino agrícola no Brasil, no entanto, aguçavam mais minha curiosidade, provavelmente, por terem sido tratados somente como eventos. Um deles era o considerado marco do ensino agrícola no Brasil, a Carta Régia de D.João VI, ao Conde dos Arcos, de 1812. O outro era a inauguração do primeiro estabelecimento de ensino agrícola público, em 1859, na Bahia. Assim, a perspectiva de compreensão do cenário político e econômico dessa época ocorreu como forma de compreender em quais aspectos



fundamentaram-se tal modalidade de ensino. Para tanto, as descrições realizadas por Ianni (1968, 1979 e 1984) e Prado Júnior (1967), sobre a formação econômica do Brasil, foram fundamentais para esse entendimento.

Esta pesquisa torna-se relevante quando vê a possibilidade de buscar uma história reconstituída pela análise e interpretação de diversas fontes escritas, orais e iconográficas e que possibilite compreender qual o significado da criação destas Instituições de Ensino no interior do Estado de Minas Gerais e, como foram articulados e representados pelos sujeitos escolares, os vários momentos e acontecimentos que compõem a sua história no período de 1940 até o início dos anos 1970.

Assim, centrados no objetivo de situar historicamente estas Instituições Escolares, considerando sua dimensão “física, administrativa e sociocultural” (MAGALHÃES, 2004), começamos a investigar o processo de criação de cada uma das três propostas, identificando seus aspectos normativos, os sujeitos escolares, suas ações educativas, as relações estabelecidas em seu interior e em seu meio externo, a organização e utilização dos tempos e dos espaços.

Para o desenvolvimento dessa pesquisa, de natureza eminentemente histórica, cujo objeto estudo é composto por três Instituições Escolares, que em suas gêneses, visaram ao ensino agrícola, contamos, ainda, com alguns autores que tratam de aspectos teórico-metodológicos relacionados ao estudo histórico de instituições educativas e dos processos de escolarização. Entre eles, destacamos os trabalhos de Faria Filho (2003); Magalhães (2004); Werle (2004).

Nosella; Buffa (2005) afirmam que é importante destacar que o tema de pesquisa é novo e que as pesquisas sobre instituições escolares desenvolveram-se, sobretudo, a partir dos anos 1990, embora alguns estudos desse tipo tenham sido feitos antes dessa época.

Temos a consciência de que este tipo de pesquisa trouxe-nos sérios perigos metodológicos porque o nosso envolvimento foi fácil; o difícil foi produzir um resultado final crítico e proveitoso, porque, frequentemente, o pesquisador resvala em reducionismos teóricos tais como particularismo, culturalismo ornamental, saudosismo, personalismo e descrição laudatória. De fato, estudos e pesquisas que retratam, de forma curiosa, aspectos singulares da instituição escolar, em tempos diversos, são fascinantes e até sedutores.

Estudos como estes agradam a inúmeros leitores. No entanto, por mais sedutoras que sejam essas pesquisas, estamos tentando fazer com que a descrição pormenorizada de uma dada instituição escolar não deixe de levar o leitor à compreensão da totalidade histórica. A nossa dificuldade principal, até o momento, reside exatamente aí: conseguir evidenciar, de

forma conveniente, o movimento real da sociedade, como insistem os marxistas. Evidenciar essa totalidade tem exigido a adoção do método dialético e sua aplicação habilidosa. Por outro lado, devido a essa dificuldade, não podemos ser impermeáveis às ricas contribuições de novas metodologias e, menos ainda, ignorar o que a dialética pressupõe.

Devido ao fato de um pequeno número de trabalhos, identificados pelo pesquisador, sobre a história das instituições escolhidas como emblemáticas no ensino agrícola de Minas Gerais, cujo foco esteja voltado para a interpretação e (re)leituras das articulações, representações e apropriações dos sujeitos e não somente para o relato e a descrição objetiva e factual dos acontecimentos, acreditamos, ainda mais, na relevância desta pesquisa, que tem motivado muito a dedicação nos estudos.

Esta pesquisa também nos motivou na medida em que, tanto na área Fundamentos em Educação, quanto em outras áreas de pesquisa em educação, poucas são as obras dedicadas ao estudo do ensino agrícola. Porém, esta motivação não se limita à superação da escassez de trabalhos, mas deve-se a uma nítida necessidade de analisar tal objeto à luz de um referencial teórico que busque maior e melhor apreensão possível da realidade (historicamente construída e delimitada) destas Instituições de Ensino. Isso não se estabelecerá por uma ótica corporativa, ou celebratória, do ensino técnico agrícola no Brasil, hoje chamado de curso técnico em agropecuária.

Assim, a nossa preocupação foi de analisar as transformações ocorridas nas formas de organização da produção no Brasil, como mediações para entender as mudanças ocorridas nas políticas públicas para o ensino agrícola, sobretudo em Minas Gerais. Apresentamos, nas considerações finais, uma contribuição para o debate mais amplo sobre a formação dos técnicos em agropecuária nos recém criados Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia a partir do final do ano de 2008.

Enfatizamos, também, que está sendo uma oportunidade de melhor compreendermos o sistema educacional de tais Instituições e, também, analisarmos as relações existentes entre ele e o panorama mais amplo em que o fenômeno educativo acontece.

Um último ponto que destacamos sobre a contribuição desta pesquisa é o fato de que, de certa forma, ela tem explicitado a importância da preservação de documentos para a memória da Escola. Em busca de fontes para o enriquecimento de nosso trabalho, em uma das Instituições pesquisadas, os documentos se apresentavam dispersos em várias caixas empilhadas em um ambiente pequeno, empoeirado e mal iluminado. Essas dificuldades são evidentes ao se trabalhar com a história das instituições escolares, pois, muitas vezes, esses

documentos não são valorizados pelos funcionários e são jogados à própria sorte em um depósito qualquer:

O estudo das instituições escolares por meio da documentação que registra a sua história nem sempre está a disposição do pesquisador de forma organizada e em arquivos. Raramente a encontramos disponível para consultas. Na maior parte das vezes, a coleta, seleção, recuperação e, finalmente, a organização das fontes demandam tempo; no entanto, constituem também uma das etapas do trabalho (MIGUEL, 2007, p. 31).

Essa documentação permite uma visão das práticas desenvolvidas no interior da instituição que, associadas ao contexto social, político e econômico do seu entorno possibilitam delinear uma parcela da história destas Instituições. Como salienta Miguel (2007):

[...] para compreender melhor o que as fontes comunicam, se faz necessário que elas mesmas sejam consideradas dentro de sua história e em um contexto mais amplo, pois a compreensão da história das instituições escolares guarda uma profunda inter-relação com a história do contexto no qual tais instituições se situam. (MIGUEL, 2007, p.38)

Assim, temos a esperança de que sua futura divulgação possibilite incutir nos membros da comunidade escolar a conscientização sobre a importância da conservação de seus arquivos. Se isto vier a ocorrer, poderemos considerar que “não foi em vão” todo o esforço empreendido para a elaboração desse trabalho.

Estudar uma instituição educativa, no caso específico desta pesquisa, as Escolas Agrícolas, com formação de mão de obra para o setor primário da economia também permitiu assimilar as intenções do governo ao incentivar a sua criação no Brasil. Pesquisar as Escolas Agrícolas mineiras nos possibilitou, ainda, apreender as finalidades de sua fundação e suas relações com a economia e as políticas brasileiras.

O objetivo geral desta pesquisa é analisar a história da gênese das Escolas Agrícolas mineiras em todo o seu processo de criação e instalação, dentro do contexto histórico de seus respectivos municípios. Seus objetivos específicos são os seguintes: a) Compreender o que motivou a criação destas instituições no interior do estado de Minas Gerais, no que se refere às políticas educacionais, e sua relação com a economia nacional voltada para o setor agrícola; b) Entender as práticas pedagógicas das Escolas Agrícolas em conformidade com as finalidades propostas, desde a sua criação e fundação em consonância com as leis; c) Investigar se a formação do Técnico Agrícola ou em Agropecuária, oferecido por estas Instituições, atendeu ao contexto da modernização agrícola durante o período pesquisado e se

esta formação se fazia na e para esta modernização pretendida pelo Governo Federal d) Estudar as estruturas curriculares dos cursos Técnicos Agrícolas ou em Agropecuária, a fim de verificar se eram as mesmas para todas as instituições; e) Avaliar a que classe social atendiam esses cursos.

Como salienta Barros (2005), os recortes espacial e temporal devem ser precisos e estabelecidos a partir da problematização do tema, assim, a pesquisa apresenta as seguintes questões: Após a Segunda Guerra Mundial (1939/1945) e a introdução do modelo econômico de substituição de importações, passou a ser bastante debatida a necessidade de modernização do setor agrário no Brasil. A indústria estava se expandindo rapidamente e a agricultura se mantinha nas mesmas condições arcaicas de produção.

Para que houvesse um aumento da produtividade, para atender à crescente industrialização marcante do período pesquisado, era imperativa a melhoria das técnicas adotadas no campo, tais como a introdução de máquinas e de insumos. Contudo, para manusear essas técnicas modernas, era forçoso especializar a mão de obra, daí a necessidade de qualificação por intermédio de instituições escolares. Dessa forma, indagamo-nos: foi essa a motivação que fundamentou a instalação de algumas escolas técnicas agrícolas de nível médio no interior do estado de Minas Gerais? Qual a intenção das classes dirigentes das cidades, onde elas foram instaladas, ao incentivarem a criação destas escolas agrícolas? Num primeiro momento, percebeu-se, por meio da imprensa e dos discursos das elites, a importância atribuída às escolas para a cidade e região. Quais foram os esforços lançados pelas classes dominantes das cidades para a efetivação dessas obras? Quais eram os objetivos e finalidades de suas criações para essas personalidades públicas? Que perfil de alunos pretendia atender? Depois de instaladas, quais foram as classes atendidas por elas? Qual(is) a(s) proposta(s) curricular(es) adotada(s)? Estavam em consonância com as diretrizes educacionais para essa modalidade de ensino no período em que foram criadas? Que formação visou imprimir? Essa formação atendeu aos objetivos estabelecidos em sua criação?

Para iniciar o estudo das fontes bibliográficas e documentais, foram levantadas as hipóteses relacionadas a seguir. Com referência a implantação de escolas técnicas agrícolas no País, presumiu-se que a conjuntura política e econômica da época exigia uma qualificação da mão de obra para o setor primário. Com relação aos interesses de Minas Gerais acreditou-se que as forças políticas, imbuídas do ideal de Estado progressista, sempre quiseram estar à frente no desenvolvimento dos seus vários setores, inclusive na educação. Partindo-se do pressuposto histórico de que a transição entre o rural e o urbano-industrial, no âmbito da sociedade brasileira, processou-se por meio do Estado nacional autocrático, a partir de 1930,

outra hipótese de investigação se fundamentou no entendimento de que as escolas agrícolas mineiras de Uberlândia, Rio Pomba e Barbacena, no interregno de 1940 a 1970, constituíram-se em locus de ensino profissional agrotécnico para atender às demandas agrárias geradas pela modernização capitalista impostas de forma acelerada pela lógica da descontinuidade sem ruptura que a revolução burguesa autoritária e excludente impôs à sociedade brasileira. Além disso, deve-se considerar também o fato de que as três Instituições de Ensino pesquisadas estavam situadas num contexto societário, no qual se manifestava uma realidade econômica dual e combinada: de um lado, os remanescentes agrários seculares e, do outro, o incipiente processo de industrialização. Assim sendo, as Instituições de Ensino, objeto desta investigação, estariam vinculadas às demandas pela formação da mão de obra necessária ao atendimento do setor econômico menos desenvolvido da economia mineira no recorte cronológico estabelecido.

As Escolas Agrícolas, como instituições educativas, apresentam-se, sem dúvida nenhuma, como locais que guardam consigo muitas informações e fontes fundamentais para a formulação de interpretação sobre elas próprias e, principalmente, sobre a história da educação brasileira.

Entretanto, Araújo; Gatti Júnior (2002) apontam que existem alguns problemas a serem superados nesse novo campo da historiografia. Problemas que eles não consideram de ordem pragmática, mas de ordem metodológica, sobretudo, de riqueza interpretativa e de pluralidade epistemológica. Para os autores, o que parece ser mais significativo é o fato de que os estudiosos especializados na produção historiográfica atual (eles acrescentam, também, os leitores especializados nessa produção) estão cada vez menos preocupados com questões relacionadas à filosofia e à história, evitando a permanência de discussões por demais abstratas e conduzidas, na maioria das vezes, por interlocutores que não sabem nem mesmo o que é o trabalho com evidências em história.

Dessa forma, como não há mais a possibilidade de fixação de critérios externos para a produção historiográfica atual, passou-se a utilizar outros critérios para se decidir quais são as melhores obras para serem utilizadas pelos historiadores. Os autores nos propõem uma discussão sobre as inovações no campo historiográfico, pois

pode-se afirmar, com segurança, que o campo da pesquisa histórica passou, desde meados dos anos de 1950, por um imenso processo de renovação teórica e metodológica, impulsionado pelo esforço de superar uma historiografia que, em uma de suas formas, produzia uma descrição dos fatos eminentemente políticos, construída sob os auspícios da tradição positivista; e, em outra de suas modalidades, fomentava uma narrativa carregada de análises que privilegiavam os

aspectos econômicos da vida social em detrimento de outras esferas da produção do social (ARAÚJO; GATTI JÚNIOR, 2002, p. 06)

Essa historiografia existente até meados dos anos de 1950 ficou conhecida como historiografia tradicional, de tradição positivista. Essa ruptura com a historiografia tradicional, marcada, por um lado, pela descrição dos fatos políticos e, por outro, carregada das análises que privilegiavam os aspectos econômicos foi realizada por duas tradições históricas decisivas nos últimos cinquenta anos: a Escola de Annales<sup>6</sup>, na França, e a nova historiografia marxista<sup>7</sup>, na Inglaterra.

A historiografia francesa teve influência de pensadores como Émile Durkheim e Marcel Mauss. Como exemplos de pesquisas desenvolvidas nesse campo de compreensão historiográfica marcada pela nova história francesa, encontram-se os estudos de André Chervel e Anne-Marie Chartier sobre a ‘história das disciplinas escolares’ que pretendem, através deste campo historiográfico específico, “enxergar a escola de um lugar diferente, de um ângulo em que sua materialidade e suas finalidades, de fato, realizam-se: nas disciplinas escolares” (ARAÚJO; GATTI JÚNIOR, 2002, p. 18). Assim, a tarefa desses pesquisadores é examinar o percurso dessas disciplinas ao longo das décadas ou dos séculos. No Brasil, ao lado da história das disciplinas, surge a história das instituições educacionais.

Na historiografia marxista inglesa dos anos de 1950, inúmeros foram os trabalhos escritos e inúmeros foram também os desdobramentos dessa nova tradição historiográfica, podendo-se citar alguns historiadores como: Carlo Ginzburg, Lynn Hunt, Robert Darnton, Raymond Williams, Eric John Ernest Hobsbawm, Edward Palmer Thompson e Perry

---

<sup>6</sup> Mais tarde chamada de Nova História. A história que passa a se desenvolver nos anos de 1970 se auto-intitula Nova História (uma historiografia distanciada do presente e descrente das possibilidades da totalização real). Assim, a historiografia francesa do início do século XX, especialmente, aquela oriunda da ‘história-problema’ da Escola de Annales, pode ser definida com, segundo Araújo; Gatti Júnior (2002), um rompimento com a análise sócio-histórico eminentemente política. Eles abandonaram o limite geográfico de nação (que até então compreendiam as suas análises históricas) e ampliaram-se para espaços como a sociedade, a economia, a cultura, a política entre outros. Eles passaram também a coletar, classificar e tornar disponível para o público as fontes documentais, através talvez, de grandes museus. Cabe mencionar ainda a história preconizada pelos fundadores dos Annales, em 1929, que alargaram a noção de documento histórico, destruíram a noção de central e periférico na abordagem histórica, dispuseram a analisar as estruturas do processo social.

<sup>7</sup> Quanto à historiografia inglesa, segundo Araújo e Gatti Júnior (2002), “os historiadores ingleses, e, em especial, a geração dos militantes da esquerda dos anos de 1950, romperam tanto com essa historiografia tradicional, positivista e, segundo eles mesmos, conservadora, quanto com a historiografia simplificadora veiculada pelo que chamavam de ‘marxismo vulgar’. Inauguraram, sob muitos aspectos, uma historiografia crítica e mais abrangente, pois em suas preocupações somaram-se, as tradicionais questões econômicas, questões culturais” (ARAÚJO; GATTI JÚNIOR, 2002, p. 10-11). Assim, nesta historiografia, tanto o ser social como a sua vivência, precisam ser compreendidos em sua totalidade e atribuíram grande importância às singularidades e particularidades sociais.

Anderson<sup>8</sup>. Como exemplos das pesquisas desenvolvidas na Inglaterra, temos aqueles que se preocupam com a demanda de análise sobre as reais funções da escola na sociedade, convencionalmente chamadas de ‘sociologia do currículo’. Os pesquisadores desse campo historiográfico específico procuram ver “a escola por dentro, analisar as suas determinações externas e revolucioná-las rapidamente” (ARAÚJO, GATTI JÚNIOR, 2002, p. 19).

Assim, essa ruptura da historiografia tradicional, por meio das inovações nos procedimentos de investigação no campo da história, teve um impacto sobre a produção histórica da educação no último quarto do século XX. A história da educação nasceu no campo da pedagogia e foi marcada, em seu início, pela influência abstrato-filosófica da filosofia, pelo menos até os anos de 1940. Em 1943, teve uma forte influência da obra *A cultura brasileira*, escrita por Fernando de Azevedo (1971) e, nos anos de 1950, essa influência somou-se ao impacto causado pela “análise macroestrutural operada pela sociologia de base economicista e que predominou até os anos de 1970” (ARAÚJO; GATTI JÚNIOR, 2002, p. 16). Com todas essas influências paradigmáticas ocorridas nos anos de 1940 a 1970 (recorte temporal desta pesquisa), a história da educação finalmente se posicionou e, nos anos 1980, passou para a órbita da história e não mais da educação.

Agora, os pesquisadores passam a estudar mais as temáticas regionais<sup>9</sup>, nas suas especificidades e regularidades regionais e locais, daí a opção por se estudar a história das

---

<sup>8</sup> Estes dois últimos apresentaram, em particular, uma importante contribuição, com a publicação, a partir de 1976, do *History Workshop Journal* – um influente periódico no campo da história durante duas décadas - e, ainda, no início dos anos 1970, com a divulgação de uma série de panfletos em defesa da participação ativa da classe trabalhadora inglesa no estudo da história. Inclusive Edward Palmer Thompson é considerado por muitos como o melhor historiador inglês do século XX.

<sup>9</sup> A renovação historiográfica efetuada no século XX, propiciada por Annales, ampliou os campos e territórios do historiador, dentre os quais uma espacialidade teórica que foi, em grande medida, inspirada pelas reflexões braudelianas e que se insere duplamente no significado dos espaços: *a História Regional*. Apesar de antecedentes que datam de pelo menos uma década antes, surgida nos anos de 1970, como uma resposta ao fenômeno da globalização que iria se intensificar a partir da década seguinte. A tendência não tratava simplesmente de pequenas porções de um território geográfico ou país, embora também pudesse abordar espacialidades físicas; antes, enxergava no espaço e através dele as dinâmicas históricas, obrigando o historiador a lidar com os processos de diferenciação de áreas. Via de regra, um país como um todo, ou uma região, em geral, a hegemonia dos grupos dominantes, tende a falsear a leitura do passado; forçando o historiador a confrontar realidades particulares e concretas, as quais se mostram muitas vezes inadequadas ou incompletas quando analisadas apenas por um único prisma teórico. Por outro lado, a História Regional entende a si mesma como parte de um sistema de relações que integra uma região, a qual deve ser definida pela referência ao sistema que fornece seu princípio de identidade, oscilando entre o sistema internacional, ou dentro de uma das unidades de um sistema político, e uma região cujas fronteiras não coincidem com os limites políticos juridicamente definidos. O que traz implicações não só do ponto de vista do objeto, como igualmente das fontes. Ao trabalhar com a História Regional, o historiador termina estudando a memória coletiva, construída a partir não só de visões particularizadas do passado, representadas pela oralidade, como também baseada em documentos.

instituições educacionais<sup>10</sup>, no nosso caso específico, as escolas agrícolas mineiras, localizadas no interior de Minas Gerais.

Inicia-se, assim, um novo campo temático da historiografia da educação brasileira, que é o campo da história das instituições brasileiras que privilegia uma análise mais profunda das instituições educacionais. Destacam-se as preocupações com o processo de criação e o desenvolvimento das instituições educativas, a configuração e as mudanças ocorridas na arquitetura dos edifícios, os processos de conservação e mudanças do perfil dos docentes e dos discentes, entre outros pontos relativos ao estudo das instituições educacionais. Enfim, investiga-se aquilo que se passa no interior das escolas, gerando um conhecimento mais aprofundado destes espaços sociais destinados aos processos de ensino e de aprendizagem, por meio da busca da apreensão daqueles elementos que conferem identidade à instituição educacional, ou seja, daquilo que lhe confere um sentido único no cenário social do qual fez ou ainda faz parte, mesmo que ela se tenha transformado no decorrer dos tempos.

Alguns autores, como Oliveira; Gatti Júnior (2002) e Le Goff (2003), apontam que, para realizar uma investigação dessa natureza, deve-se tecer uma análise entre a memória e o arquivo. “A memória tenta explicar as relações de hierarquia e valores tanto entre as coisas como entre as pessoas, pois tudo o que nela acontece não é um vão nem tão pouco se perde, às vezes permanece ou se transforma” (OLIVEIRA; GATTI JÚNIOR, 2002, p. 75) e o corpo documental que se constitui de grandes potenciais informativos. É importante destacar que todo documento é também um monumento; o documento não pode ser somente considerado aquele texto escrito que se encontra nos arquivos públicos, nas prateleiras das bibliotecas; documento é muito mais que um simples texto escrito, é um objeto, é uma fotografia, é uma estátua. “Só a análise do documento enquanto monumento permite à memória coletiva recuperá-lo e ao historiador usá-lo cientificamente, isto é, com pleno conhecimento da causa” (LE GOFF, 2003, p. 545).

Há a necessidade de se questionar o documento, de analisá-lo como um monumento, uma vez que o documento é o resultado de uma montagem da história de uma época, de uma sociedade que o produziu e não é somente dado em forma de textos escritos, uma vez que existem períodos históricos que não se encontram textos escritos, mas sim, alguns objetos, algumas fotografias, que podem contar a história de como foi aquele período.

---

<sup>10</sup> Vários grupos de pesquisa surgem, nesse momento, para se dedicarem ao estudo de temáticas regionais, como os Grupos de Pesquisa em História da Educação da UFJF, da UFMG e da UFU. Sobre os Grupos de Pesquisa sobre História da Educação no Brasil ver Gatti Júnior (2004), *História da Educação: Consolidação da Pesquisa Nacional e Ampliação dos Espaços de Divulgação Científica*.



Vale ressaltar ainda a importância dos estudos nos arquivos, bibliotecas e nos museus destas instituições, embora “nem sempre estão integralmente resguardados e conservados”<sup>11</sup> (OLIVEIRA; GATTI JÚNIOR, 2002, p. 75), pois eles trazem importantes documentos. No caso específico desse estudo, encontramos relatórios, anuários, atas, atos administrativos, boletins técnicos, correspondências, periódicos, entre muitos outros. Outro acervo de grande relevância para análise é o acervo fotográfico<sup>12</sup>, pois, através de fotografias da época, muitas informações importantes podem ser extraídas. Elas oferecem um grande auxílio na ampliação e na interpretação da dinâmica educacional.

Todo historiador, ao estudar essas fontes localizadas nos arquivos das instituições, deve fazê-lo com um olhar investigador, e não simplesmente descrevê-las, a fim de explicá-las, segundo a realidade mais ampla, do próprio sistema educativo, sempre atentando-se para a cultura escolar e para identidade de cada instituição (OLIVEIRA; GATTI JÚNIOR, 2002).

Desse modo, seguindo as orientações destes autores, para a realização desta pesquisa, foi desenvolvido um trabalho de cunho eminentemente documental, com consultas a bibliotecas, arquivos públicos municipais, arquivos “mortos” e acervos das instituições pesquisadas, atas de reuniões, atas de Câmaras Municipais, atas de associações de classe, boletins, álbuns de fotos, (públicos e particulares), cartas e outros documentos anteriormente produzidos pelas instituições.

A pesquisa foi dividida em duas partes, sendo a primeira, composta de três capítulos e a segunda de quatro capítulos; além desta introdução e das considerações finais. Em um primeiro momento, mais precisamente, no Capítulo I da primeira parte do texto, embasados nas discussões de Furtado (1967; 1968), Prado Júnior (1965; 1970; 1978), Graziano (1996), Freyre (1977), Marx e Engels (1989), Ribeiro (1968; 1975) dentre outros, procuramos detectar as facetas da gênese da sociedade agrária brasileira que, desde a sua origem, foi

---

<sup>11</sup> Quando iniciei esta pesquisa e comecei a frequentar os arquivos públicos das cidades onde estão localizadas as Escolas Agrícolas, em busca de fontes primárias não tinha ideia da situação destes acervos. Deparei-me, em uma delas, com uma grande quantidade de documentos, sem nenhuma organização arquivística e muitos deles incompletos; outros danificados pela falta de climatização, ou pela ferrugem de clipes e grampos de ferro. O ambiente apresenta uma grande quantidade de fungos e microorganismos prejudiciais à saúde, o que me levava a adotar algumas medidas para manusear os dados (como utilização de luvas e máscaras).

<sup>12</sup> A fotografia começou a ser utilizada pelos estudiosos dos fatos sociais, como auxiliar na apresentação dos textos de pesquisa, logo após o seu invento em meados do século XIX. Porém, as fotos eram usadas apenas com a função de ilustrar os resultados obtidos, atuando como uma espécie de prova da veracidade das conclusões da pesquisa. Nas primeiras oito décadas do século XX, houve uma grande valorização dos métodos quantitativos de pesquisa e assim tabelas, quadros estatísticos e gráficos ocuparam o lugar da fotografia nos relatórios, funcionando como a “prova” da veracidade das assertivas finais.

caracterizada pelo impetuoso desnível entre posses, renda e qualidade de vida das várias classes e segmentos sociais da população rural. A disparidade entre os indivíduos que controlam e abarcam a terra e os trabalhadores e pequenos proprietários rurais compõem a questão central do setor agrário no Brasil, expressando-se no ostensivo poder, *status* e riqueza de uns poucos e numa miserável e desqualificada condição social e econômica da grande maioria. Posicionamo-nos contra a atual tendência de interpretação, que desconsidera o tema fundamental da questão agrária na sociedade brasileira, indicando tão somente os efeitos da modernização tecnológico-capitalista nas últimas seis décadas, que promoveram uma grande rentabilidade e produtividade, advindas da transformação dos grandes e tradicionais latifúndios em eficientes e modernas empresas rurais.

No Capítulo II, desta primeira parte, tentamos assimilar a ideia de atraso que a sociedade brasileira construiu e apropriou-se, em relação ao contexto rural e da ideia de progresso em relação ao estilo de vida urbano, percebida na transição do modelo agrário para o urbano industrial. Este propósito, neste momento da pesquisa, justifica-se, uma vez que o rural desenvolveu um papel importante em nossa sociedade até a metade da década dos anos 1950, pois a grande maioria dos indivíduos residia na zona rural, permanecendo afastada e ocupando uma posição secundária em nossas pesquisas. A falta de prestígio do contexto rural pôde ser verificada pela educação oferecida nas escolas rurais que não possuíam estruturas adequadas para o ensino com mínimo de qualidade.

No Capítulo III, da parte primeira, apresentamos a história da gênese do ensino agrícola no Brasil, desvelando as intenções subjacentes à política educacional com foco na educação profissional nas escolas agrícolas. Como âncoras, para as reflexões sobre história da educação agrícola brasileira, foram consultadas algumas obras e, dentre elas, as de Saviani (2007), Romanelli (1999) e Ribeiro (2000), assim como a trilogia sobre história do ensino profissional de Cunha (2005a, 2005b, 2005c), dentre outros estudiosos. Esse capítulo não esgota a história da política educacional do cenário brasileiro, sobretudo, do mineiro no período estipulado, mas somente reconstrói e põe em evidência aspectos ocultos com vistas a problematizar lacunas de estudos específicos sobre escolas agrícolas, de um modo geral, com ênfase na relação público-privado na gênese dessas instituições. Além disso, esse registro torna-se fundamental em virtude de trazer à cena aspectos, embates, lutas e visões suprimidas quando se aborda a história da educação, sobretudo, tendo como pano de fundo o ensino agrícola.

Já na segunda parte deste texto, em seus Capítulos IV, V e VI, estudamos os processos de criação das Escolas de Barbacena/MG, Rio Pomba/MG e Uberlândia/MG, analisando os

discursos que as reivindicavam, a criação de condições concretas para viabilizá-las e as discussões acerca da criação e consolidação de cada uma das escolhidas em seus respectivos municípios. No Capítulo VII, construímos uma síntese histórica comparativa, abordando as políticas econômicas que influenciaram as políticas educacionais adotadas pelos Governos. Discorremos sobre a situação da agricultura e sobre as medidas adotadas para a sua melhoria. Traçamos, também, a trajetória do ensino agrícola no País e analisamos as estruturas curriculares das Instituições pesquisadas.

## PARTE I

### A TRANSIÇÃO TARDIA BRASILEIRA DO AGRARISMO URBANO-INDUSTRIAL

#### CAPÍTULO I

##### A SOCIEDADE AGRÁRIA BRASILEIRA

Neste capítulo, procuramos detectar as facetas da gênese da sociedade agrária brasileira que, desde a sua origem, foi caracterizada pelo impetuoso desnível entre posses, renda e qualidade de vida das várias classes e segmentos sociais da população rural. A disparidade entre os indivíduos que controlam e abarcam a terra e os trabalhadores e pequenos proprietários rurais compõem a questão central do setor agrário no Brasil, expressando-se no ostensivo poder, *status* e riqueza de uns poucos e uma miserável e desqualificada condição social e econômica da grande maioria<sup>13</sup>.

A preocupação em tentar distinguir os fundamentos do sistema de domínio, característico no meio rural desde o Brasil - colônia, também, é um dos principais aspectos que nortearam esta discussão e que contribuíram de forma decisiva para conservação de situações de extrema pobreza e discriminações, fomentando um sentimento de falta de esperança em grande parte dos habitantes da zona rural, levando a maioria deles a aceitar, com certa naturalidade, os seus modos de vida. Isto os impossibilitou desafiar e construir questionamentos sobre esta realidade, retirando, dessa maneira, suas possibilidades de luta com a finalidade de transformarem suas condições de vida. Esta luta, no entanto, não deixou de eclodir, aparecendo em muitos momentos da história brasileira, enfrentada tão somente por setores representados pela minoria da população rural. É importante também destacar a tentativa de identificar os mecanismos sociais e psicológicos que conduzem essas pessoas a se conformarem com as condições adversas de suas vidas. Apenas em determinados instantes, em detrimento de transformações socioeconômicas e políticas, que estremecem ou delimitam

---

<sup>13</sup> Esse cenário tem sido objeto de intensas discussões há muito tempo. O CIDA – Comitê Interamericano de Desenvolvimento Agrícola -, considerado, por muitos pesquisadores, como o órgão que fez uma das mais completas pesquisas, cujo assunto central era a questão agrária do Brasil (além da situação da Argentina, Chile, Colômbia, Equador, Guatemala e Peru), trouxe um minucioso levantamento dos excessos de rigor e condições de miséria que dominavam o campo, como resultado da predominância do sistema latifundiário. O CIDA é um suborganismo da OEA (Organização dos Estados Americanos, BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento, FAO (Organização das Nações Unidas para Alimentação e Agricultura), CEPAL (Comissão Econômica para a América Latina e IICA (Instituto Interamericano de Cooperação para a Agricultura). Esta ação do CIDA é tratada no artigo da professora Lígia Osório Silva “**As leis agrárias e o latifúndio improdutivo**”. Publicado na revista São Paulo em Perspectiva da SEADE – Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados. Disponível em: <[http://www.seade.gov.br/produtos/spp/v11n02/v11n02\\_02.pdf](http://www.seade.gov.br/produtos/spp/v11n02/v11n02_02.pdf)> Acesso em 26/12/2011.

o sistema de poder e dominação dos grandes latifundiários, revoltam-se contra sua condição de opressão e miséria.

Durante a discussão deste capítulo, posicionamo-nos contra a interpretação, que desconsidera o tema fundamental da questão agrária na sociedade brasileira, indicando tão somente os efeitos da modernização tecnológico-capitalista tardia<sup>14</sup>, nas últimas seis décadas, que promoveram uma grande rentabilidade e produtividade, advindas da transformação dos grandes e tradicionais latifúndios em eficientes e modernas empresas rurais<sup>15</sup>. Desde o regime militar, essa modernização tem sido colocada em prática, modificando o sistema produtivo e gerencial, de forma radical, transformando a grande classe dos trabalhadores assalariados, alicerçando-se, porém como outrora, no continuísmo exploratório da mão de obra rural barata e oprimida. Isso pode ser observado também nos dias de hoje; cada vez mais, intocável

---

<sup>14</sup> **Capitalismo tardio** é um conceito usado pelos neomarxistas para se referir ao capitalismo posterior a 1945, estágio que inclui a chamada "era de ouro do capitalismo" (de 1945 ao início da década de 1970). No entanto, há alguma controvérsia quanto à adequação do termo. O crítico e teórico da cultura norte-americana, Frederic Jameson, considera mais prudente a expressão "desenvolvimento recente do capitalismo" ou "capitalismo recente" (*jüngste*) usada por Hilferding por soar menos profética do que "capitalismo tardio". Derrida prefere usar o termo "neocapitalismo" em lugar de "pós-capitalismo" ou capitalismo tardio. A expressão "capitalismo tardio" (*Spätkapitalismus*) foi usada pela primeira vez por Werner Sombart na sua obra de 1902 *Der Moderne Kapitalismus*, na qual distinguia três fases do capitalismo: o capitalismo primitivo, o auge do capitalismo e o capitalismo tardio. A expressão ressurgiu após a crise e passou a ser usada pelos socialistas europeus entre o final dos anos 1930 e os anos 1940, quando muitos acreditavam que o capitalismo estava condenado. No final da Segunda Guerra Mundial, economistas importantes, como Joseph Schumpeter e Paul Samuelson, acreditavam mesmo que o fim do capitalismo estaria próximo, em razão de problemas econômicos insuperáveis. Mais tarde, já nos anos 1960, a expressão voltou a ser usada - principalmente na Alemanha e na Áustria, pelos marxistas ocidentais ligados à tradição da Escola de Frankfurt e do austromaxismo - para descrever a sociedade contemporânea. Adorno preferia "capitalismo tardio" a "sociedade industrial" - que foi o tema do 16º Congresso dos Sociólogos Alemães, em 1968. Afinal o conceito se consolidou, após os desenvolvimentos feitos por Ernest Mandel, em sua tese "Capitalismo tardio - uma tentativa de explicação marxista", considerada pelo próprio autor como a sua obra mais importante, a tese foi posteriormente publicada sob o título *O Capitalismo Tardio*. Ele apresenta três fases do desenvolvimento capitalista: **1a. fase** - o *capitalismo de mercado*, entre 1700 e 1850, quando o crescimento do capital industrial acontece no âmbito dos mercados domésticos; **2a. fase** - o *capitalismo monopolista*, até aproximadamente 1960, quando se dá o esgotamento do 'boom' de reconstrução pós-guerra, é marcada pelo desenvolvimento imperialista dos mercados internacionais e pela exploração dos territórios coloniais; **3a. fase** - o *capitalismo tardio*, que teria como elementos distintivos a expansão das grandes corporações multinacionais, a globalização dos mercados e do trabalho, o consumo de massa e a intensificação dos fluxos internacionais do capital. Seria mais propriamente uma crise de reprodução do capital do que um estágio de desenvolvimento, uma vez que o crescimento do consumo (e portanto, da produção) tornar-se-ia insustentável pela exaustão dos recursos naturais. FONTE: Wikipédia. Acesso em 12/01/2013.

<sup>15</sup> Ver o livro: **Qual Reforma Agrária? Terra, Pobreza e Cidadania**. São Paulo: Geração Editorial, 1996, no qual o seu autor, o escritor, agrônomo e político brasileiro, Francisco Graziano (Xico Graziano), chama a atenção e com certa razão, para o desleixo com os pequenos proprietários rurais, mas, ignora a classe dos trabalhadores assalariados temporários ou permanentes.

mostra-se o sistema de propriedade fundiária e o regime de poder nele estabelecido e que dele emana.

De acordo com Nobre (2008), Friedrich Pollock (1894-1970) afirma que

as tendências autodestrutivas do capitalismo, descobertas por Marx, não se encontrava acirradas, apesar da Revolução Russa de 1917 e da crise econômica de 1929. O capitalismo passou de uma fase concorrencial para uma fase monopolista, em que uma alta e crescente concentração do capital em uns poucos conglomerados econômicos acabou por exigir intervenções profundas do Estado na economia, com o objetivo de estabilizar as relações de mercado. Com isso houve a necessidade de se repensar as relações entre Estado e capital, já que, segundo o prognóstico original de Marx, a possibilidade de uma intervenção permanente do Estado para estabilizar e organizar o mercado levaria a um colapso da própria lógica de valorização do capital, e isso não aconteceu mesmo depois da grande crise de 1929 (NOBRE, 2008, p. 39-40).

O afloramento de movimentos de protesto constituiu solo fértil para que fossem obtidos resultados traiçoeiros da modernização conservadora percebida nos últimos 50 anos, distinguida pela formação de uma grande massa de assalariados, que obtinham índices de renda muito baixos, ocupados, em sua maioria, apenas em partes específicas do ano. Trabalhavam sob condições de trabalho subumanas, acobertando a exclusão social e a expulsão de enormes contingentes populacionais do campo para a zona urbana, onde encontrariam condições insuportáveis de precariedade e miséria para sobreviver (PRADO JÚNIOR, 1978)<sup>16</sup>.

Durante o período estudado nesta pesquisa (1940/1970), as disputas agrárias estavam permeadas pela jurisdição governamental, para dar garantias a possíveis acordos; realimentaram-se tomadas de posições partidárias alicerçadas em forças da reação antidemocrática.

## **1 Aspectos da sociedade agrária brasileira**

Na sociedade agrária brasileira, as contradições sociais são marcos seculares e têm contribuído, de forma efetiva, para o surgimento de uma enorme variedade de manifestos de insatisfação e revolta das camadas populares mais oprimidas e pobres.

Historicamente, a zona rural brasileira sempre foi marcada por conflitos sociais, que resultaram nos movimentos de contestação no início da década de 1960, porém, como os seus antecessores, acabaram sendo brutalmente reprimidos. Após o interregno do regime militar de

---

<sup>16</sup> O livro de Caio da Silva Prado Júnior “**A Revolução Brasileira**” (1978) nos é muito útil para esta discussão, pois o autor alerta-nos para as consequências dos erros de alguns posicionamentos político-ideológicos que, na década de 1960, contribuíram de forma decisiva para criação de um clima favorável ao golpe militar, estabelecendo no Brasil um dos períodos mais sombrios e vexatórios de sua história.

1964, passaram-se mais de 10 anos até ressurgirem, disseminando-se, por todo o país, assumindo, desde aquele período, diversas formas de movimentos, cada vez mais violentas e radicais, colocando em dúvida o poder e influência dos grandes proprietários rurais. Estes conflitos sociais que eclodiram de forma crescente na sociedade agrária brasileira constituíram reflexos de uma situação que perdura desde a época colonial, forjada pela gritante concentração e monopolização da terra por uma minoria de grandes proprietários rurais. Em toda a história do Brasil, os grandes fundiários, ao mesmo tempo em que propiciaram, para si mesmos, força e poder e influenciaram na vida econômica, política e social provocaram a pobreza, a insegurança, a instabilidade e a desocupação parcial ou total do grosso da população rural e dos solos.

O processo da colonização brasileira foi viabilizado pela introdução do trabalho escravo, que não teve outro fim senão prover as necessidades da grande produção agrícola colonial com mão de obra abundante e permanente. As principais produções voltadas para o mercado externo utilizaram este trabalho escravo em todos os seus tipos de atividades. Com a abolição da escravatura, foram encontrados outros modos capazes de dar garantias às ofertas de trabalho não-escravo e com custos baixos, preservando-se, porém, muitos de suas características.

Com o intuito de evitar a possibilidade de os escravos recém libertos reivindicarem ou adquirirem direitos, que colocassem em risco a hegemonia dos senhores de terras ou que lhes suprimisse a permanente disponibilidade sobre mão de obra abundante e barata, criaram-se laços extraeconômicos, que os prenderam, de forma submissa, à grande propriedade.

Como um “subproduto do sistema latifundiário”, as pequenas propriedades agrícolas de tipo familiar e os minifúndios começaram a se encorpar no século XIX e ocuparam as áreas marginais, que não eram suficientes para dar garantias à manutenção ou subsistência familiar. Estas mesmas pequenas propriedades e minifúndios também foram criados a partir de uma subdivisão esporádica das grandes propriedades, ou pelas terras não exploradas, ou pelo seu descaso, após o esgotamento do solo, quando os fazendeiros saíam para procurar novas áreas virgens, mais produtivas, ou ainda, como defende Prado Júnior (1970, p. 248-256) surgiram em determinados períodos críticos da grande exploração ou da sua decadência, provocando a ocasional subdivisão da grande propriedade (como exemplo podemos citar as crises constantes da cafeicultura brasileira que afetaram, sobretudo, a agricultura paulista) ou até mesmo pelos pequenos agricultores que não possuíam nenhum recurso, buscaram sua sobrevivência, ocupando os espaços não utilizados e/ou áreas novas, que não foram usadas pelo latifúndio (FURTADO, 1967).

A partir da década de 1940, a sociedade agrária brasileira começa a ter uma característica diferente, principalmente, no Nordeste (especialmente em seu agreste), no Estado do Maranhão e na região Sul com a difusão dessas pequenas propriedades. Os minifúndios, entretanto, não alcançavam, ainda, uma grande porção de terras significantes, não tinham uma grande importância na área econômica, e nem em volume de áreas.

Essas mesmas pequenas propriedades, porém, desempenharam um papel importante no resguardo das relações de produção vigente na sociedade agrária brasileira. Essa importância fundamenta-se em dois pontos de vistas fundamentais. Primeiramente, com o uso de tecnologias rudimentares, em suas atividades de subsistência, os pequenos produtores produziam alimentos a custos irrisórios, o que contribuía, de forma direta, para o barateamento do custo de reprodução da mão de obra rural. Em segundo lugar, como as áreas eram escassas, diminutas e cultivadas de forma rudimentar, a produção agrícola se tornava, muitas vezes, insuficiente para garantir a subsistência familiar, o que obrigava os ocupantes a buscarem um complemento de seus ganhos. Como se encontravam dentro ou no entorno das propriedades maiores, local onde essas pequenas parcelas surgiam, os seus habitantes buscavam uma atividade de trabalho, mesmo que por tempo determinado, permanecendo desse modo na sua dependência.

Esses crescentes contingentes populacionais constituíram, na sua essência, um saldo permanente de trabalhadores, com um custo ínfimo, para as grandes propriedades rurais. O excesso de mão de obra e de terras foi de fundamental importância para a criação de um “exército de reserva industrial”, arrebanhado dos crescentes grupos populacionais expulsos da zona rural. Desse modo, a produção de alimentos de baixo custo no campo, permitia a reprodução barata não apenas da força de trabalho rural, mas também urbana, contribuindo de forma decisiva para o processo de armazenamento rural e urbano-industrial, como defende o sociólogo brasileiro Francisco Maria Caria Cavalcanti de Oliveira em seu livro “*A economia brasileira: crítica à razão dualista*” (1981).

O processo de industrialização brasileiro não se fez através de uma reestruturação fundiária, mas por meio da preservação das estruturas tradicionais de produção e de dominação, perpetuando a exploração e a miséria no campo.

Foi neste cenário exploratório e de miséria que os movimentos rebeldes surgiram na sociedade agrária brasileira, o que nos mostra que o aparecimento súbito das manifestações sociais rurais, não é um acontecimento novo ou inédito na história brasileira. Desde o Brasil-Colônia, a zona rural brasileira vem sendo, esporadicamente, sacudida por várias e diversas maneiras de rebelião, atingindo maior ou menor grau de mobilização e intensidade.



Emergindo em condições e épocas diferenciadas, adotaram a forma ou os movimentos “pré-políticos” (como, por exemplo, o cangaço<sup>17</sup> e o seu banditismo social) ou “políticos” (como, por exemplo, as Ligas Camponesas<sup>18</sup> e, mais tarde, o Movimento dos Sem Terra<sup>19</sup>), que se diferenciaram pela maneira de ver o mundo, pelas formas de luta e pelos seus objetivos. De uma maneira ou outra, estes movimentos expressaram e representaram modos de protesto e reação das classes mais pobres da população, construindo uma postura contrária às relações de dominação e produção alicerçadas na instituição da grande propriedade fundiária, formando sempre iniciativas conscientes ou não, de alcançarem a libertação de seus mecanismos exploratórios, opressores e controladores. A grande maioria desses movimentos foi atacada de forma violenta, reconstituindo-se a ordem patriarcal e a predominância incontestável dos grandes proprietários e senhores de terras.

Historicamente, os grandes latifundiários exerceram e tem exercido, até os dias de hoje, toda a sua influência e poder, construindo obstáculos e impedindo qualquer alteração na estrutura da sociedade agrária e no sistema de seus domínios. Reprimem as tentativas de rebelião ou obstruem quaisquer atitudes governamentais que vislumbrem a restrição do seu poder.

Foram falhas todas as tentativas de diminuição do poder dos grandes proprietários e de levar à frente os projetos de redistribuição de terras. Se fizermos uma retrospectiva histórica desde o Brasil - Colônia, Brasil – Império, República e Governo Militar, nada ou pouco se alteraram as contradições provenientes da organização agrária da sociedade brasileira. Algumas iniciativas, em favor de uma reforma, foram descartadas ainda na sua origem - como

---

<sup>17</sup> O Cangaço foi um fenômeno ocorrido no nordeste brasileiro de meados do século XIX ao início do século XX. O cangaço tem suas origens em questões sociais e fundiárias do Nordeste brasileiro, caracterizando-se por ações violentas de grupos ou indivíduos isolados: assaltavam fazendas, sequestravam coronéis (grandes fazendeiros) e saqueavam comboios e armazéns. Não tinham moradia fixa: viviam perambulando pelo sertão brasileiro, praticando tais crimes, fugindo e se escondendo.

<sup>18</sup> As ligas camponesas eram organizações dos camponeses do Sertão Pernambucano. Seu principal objetivo era lutar pela reforma agrária.

<sup>19</sup> O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, também conhecido pela sigla MST, é um movimento social brasileiro de inspiração marxista e do cristianismo progressista (teologia da libertação), cujo objetivo é a realização da reforma agrária no Brasil. O MST teve origem na década de 1980. Defendem eles que a expansão da fronteira agrícola, os megaprojetos — dos quais as barragens são o exemplo típico — e a mecanização da agricultura contribuíram para eliminar as pequenas e médias unidades de produção agrícola e concentrar a propriedade da terra.

a do Presidente João Goulart no início dos anos 1960<sup>20</sup> - ou não saíram ou mal saíram dos seus esboços, como a do Marechal Castelo Branco<sup>21</sup>.

## 2 Influências da herança colonial sobre organização da Sociedade Agrária Brasileira

Para um melhor discernimento das características e da organização da sociedade agrária brasileira, torna-se necessário buscar uma compreensão mais adequada dos componentes histórico-econômicos e socioculturais que lhe deram origem. Diante disso, vemos a necessidade de revermos como foi construída a estrutura agrária do Brasil, consolidada com o predomínio da grande propriedade fundiária, que favoreceu a materialização de relações de dominação e de produção no decorrer de inúmeras décadas e, porque não dizer, séculos. Neste mesmo íterim, procuramos identificar as condições impostas que, de uma forma mais forte, ajudaram a bloquear as reações de protesto dos “desfavorecidos de terra”. Coube-nos neste momento, identificar as gêneses da grande propriedade fundiária e do sistema de poder prevacente na sociedade agrária brasileira, que maquinaram formas comportamentais e relações de produção que impuseram condições para as relações sociais entre as diferentes classes sociais, fazendo com que o “destino” dos oprimidos e explorados fosse aceito mais facilmente.

As influências mais marcantes das instituições políticas, econômicas e sociais que caracterizaram a sociedade agrária brasileira, durante os tempos, sobretudo no período de nossa pesquisa e que perduram até os dias de hoje, em muitas regiões do país, foram forjadas

---

<sup>20</sup> Ver o artigo “**A questão agrária no Brasil no governo João Goulart: uma arena de luta de classe e intraclasse (1961-1964)**”, de Melissa de Miranda Natividade, disponível em: <[http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300587321\\_ARQUIVO\\_TextoANPUH2011Melissa.pdf](http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300587321_ARQUIVO_TextoANPUH2011Melissa.pdf)>, acessado em 29/12/2011 e os projetos dos deputados federais do Governo João Goulart para a Reforma Agrária no texto “**Desenvolvimento, trabalho e reforma agrária no Brasil (1950-1964)**”, da professora Ana Maria dos Santos, da Universidade Federal Fluminense. Disponível em: <[http://www.historia.uff.br/tempo/artigos\\_dossie/artg7-2.pdf](http://www.historia.uff.br/tempo/artigos_dossie/artg7-2.pdf)>. Acessado em 29/12/2011.

<sup>21</sup> Carolina Torres Alves de Almeida Ramos em seu artigo “**O estatuto da terra e as federações da agricultura do Sul e Sudeste do Brasil**” avalia que a proposta de política agrária do Governo Castelo Branco foi sistematizada quando da formulação do Estatuto da Terra, que consistiu numa lei de reforma agrária e de desenvolvimento agrícola. Para implementá-lo, foram criados dois novos órgãos que deveriam trabalhar articuladamente: o INRA (Instituto Nacional de Reforma Agrária) – encarregado, em teoria, de democratizar o acesso à terra – e o INDA (Instituto de Desenvolvimento Agrícola) – incumbido de executar políticas de desenvolvimento agrícola, racionalizando o uso da terra via inserção de novas tecnologias no campo, bem como fomentar a colonização e o cooperativismo rural. Para modificar a estrutura fundiária, o Estatuto da Terra lançava mão, primordialmente, de dois instrumentos: uma tributação progressiva ou regressiva de acordo com o tamanho, a localização e as condições de produção da propriedade; e a desapropriação por interesse social, mediante indenização em títulos de dívida pública. Já como política de desenvolvimento agrícola, o Estatuto procurava estimular subsídios ao crédito rural, uso de insumos modernos, garantia de preços mínimos a produtos agrícolas, etc. Com isso, pretendia-se modernizar as grandes propriedades já existentes, transformando-as em empresas rurais e aumentando sua produtividade.

desde o Descobrimento, marcadas por grande dependência da Colônia e que se estendeu até 1822 com a Proclamação da Independência. A introdução das estruturas internas de produção no Brasil-Colônia foi caracterizada por uma monocultura e uma rígida especialização voltada para a exportação, localizada, inicialmente, na costa nordestina cujo solo era propício para a produção do açúcar, que possuía um alto valor no mercado da Europa. A economia de subsistência e a pecuária surgiram como suporte para estas atividades econômicas, como subsidiárias e dependentes desta economia de exportação, mas muito importantes para suprir as necessidades do abastecimento com animais de carga e alimentos da sociedade agrária.

As terras, desde o Descobrimento, foram monopolizadas e controladas por portugueses que eram escolhidos antecipadamente, por meio de um sistema de doações pontuais e de acordo com as condições encontradas no novo território e com os interesses dos detentores da colonização. Este sistema foi conservado até a Independência e constituiu o principal fundamento sobre o qual a sociedade agrária brasileira e sua economia foram instituídas, fundamentadas pelas exigências do mercado externo e pela grande propriedade de monocultura.

Prado Júnior (1970) afirma que havia uma precária disponibilidade de mão de obra e uma abundância de terras. Esses fatores não propiciaram o surgimento de um mercado livre, mesmo com um grande incentivo e um direcionamento mercantil-capitalista do empreendimento colonial. Uma solução buscada para dar garantias a este empreendimento colonial foi a violenta imposição da escravidão aos indígenas e aos negros africanos importados (PRADO JÚNIOR, 1970, p. 34-37).

A formação da sociedade agrária brasileira e a estruturação de suas classes caracterizaram-se pela contradição de princípios dos senhores de terras brancos e dos escravos negros ou pardos. As posições e ações antagônicas de classe foram, de forma simultânea, demarcadas etnicamente, pela sobreposição de etnias dominantes e subalternas. Fazer parte, ao mesmo tempo, de uma determinada raça e crença religiosa moldava a justificativa ideológica da distinção cultural, social e econômica dos senhores brancos e dos escravos negros.

## **2.1 As gêneses das grandes propriedades fundiárias da sociedade agrária brasileira**

Desde suas origens, o desenvolvimento da sociedade agrária brasileira marcou, de forma decisiva, as estruturas socioeconômicas e culturais do país. Isto é, o mercado externo fixado como objetivo da organização da produção agrícola, estabelecida na grande

propriedade fundiária, adotou como principal fonte de sua mão de obra, os negros africanos e os indígenas nativos, no princípio, como trabalhadores semilivres ou escravos. Somente após o ano de 1888, os negros foram tratados como trabalhadores assalariados e totalmente livres. Neste período, foi instituída uma nova organização socioeconômica da “Nova Sociedade” portuguesa, totalmente direcionada a atender ao consumo do mercado externo, através do uso de uma violência bruta e atos de coação abusivos contra os africanos e os “brasilíndios”, pois somente desta maneira se conseguiu obrigá-los a este processo de produção, tornando viável o “negócio colonial” (PRADO JÚNIOR, 1970, p. 34-37).

Furtado (1968) afirma que este “negócio colonial” português enfrentou uma dificuldade muito grande de ser executado no início. Devido à descoberta de metais preciosos ter acontecido somente cerca de 200 anos após o descobrimento, a política projetada para a colônia, por parte da Coroa portuguesa não foi como a política adotada pela Coroa espanhola. Não se encontraram no Brasil as terras com uma densidade elevada de vários povos, que já possuíam organizações socioeconômicas mais complexas e desenvolvidas, como na América colonizada pelos espanhóis (principalmente nas regiões onde, hoje, se localizam o Peru e o México) que permitiram aos conquistadores obrigarem a população nativa a trabalhos forçados, a pagarem tributos à Coroa espanhola<sup>22</sup>, ou a destinarem recursos visando ao mercado externo, ou ainda, a cultivar alimentos para a sustentação da estrutura administrativa e da mão de obra.

Por outro lado, na Colônia lusa, inicialmente, a exploração do pau Brasil se tornou a única possibilidade de exportar um produto de boa aceitação no mercado externo, mas por sua exploração predatória, logo se estagnou. Desse modo, o Novo Mundo e as suas grandes faixas de terras permaneceram, por vários anos, à mercê dos interesses mercantilistas lusos. A Coroa

---

<sup>22</sup> Este tipo de trabalho era conhecido como **mita** e foi uma forma de trabalho indígena compulsório utilizada na América espanhola à época colonial, consistia em efetuar tarefas e trazer produtos ao encomendero. Nesta modalidade de trabalho o salário era irrisório e os índios eram escolhidos por sorteio. Com esse salário, tinham de comprar comida ali mesmo no armazém da mina (“tienda de raya”). Como o salário era muito baixo, os índios ainda ficavam devendo dinheiro ao proprietário e eram obrigados a continuar trabalhando para saldar suas dívidas. As condições de trabalho eram insalubres, existindo muitas doenças pulmonares devido ao ar poluído e úmido. Eles não tinham casa enquanto trabalhavam nas minas, dormiam ali mesmo, no terreno da mina. O tempo de trabalho desde o sorteio era de cerca de 4 meses, pois depois desse tempo o organismo não aguentava mais tanto esforço. Logo, depois desse período, os índios retornavam para suas casas, quando conseguiam sobreviver. Além da mita, que era uma forma espanhola de explorar o trabalho indígena, existiu também a **Encomienda**. A **Encomienda** era uma instituição responsável por autorizar colonos a explorar a mão-de-obra de uma ou mais comunidades indígenas, ou seja, era praticamente uma maneira “formal” de explorar o trabalho indígena, no qual a força de trabalho era trocada pela catequese.

portuguesa dedicava prioridade ao comércio de especiarias que, naquela época, atingiu o seu apogeu e era altamente lucrativo (FURTADO, 1968, p. 30).

A atenção da Coroa portuguesa para a sua Colônia americana voltou a crescer, após o crescimento demonstrado pelos emergentes da época, como a Inglaterra, Holanda e França, que construíram bases militares neste Novo Mundo e enviaram algumas expedições, o que foi entendido como uma ameaça de tomada de posse. Diante da eminente ameaça de verem sua Conquista tomada de forma violenta, os lusos projetaram uma rápida e contundente ocupação territorial para fazer com que o seu predomínio fosse respeitado. A Coroa portuguesa foi obrigada a dar início à exploração econômica da Colônia, que, simultaneamente, pode gerar lucros com o intuito de bancar os gastos com a defesa contra as invasões militares de outras nações européias (NOVAIS, 1971, p. 54).

Para que esta estratégia de defesa fosse colocada em prática, Portugal passou a dar vários incentivos para acelerar este povoamento por meio da concessão de poderes plenos aos nobres que se tornaram pobres na Metrópole, com fins de construir uma economia agrária especializada, que priorizasse a produção de bens que pudessem atingir um alto valor no mercado europeu. O deslocamento de uma grande quantidade de colonizadores lusos para organizar e gerenciar esta produção, além da importação de escravos africanos, eram necessários para viabilizar a produção.

Após a fusão das dinastias espanhola e portuguesa, entre os anos de 1580 e 1640, a participação de forma direta dos portugueses na produção de sua colônia, cresceu concomitantemente à ruína da sociedade e economia lusa. O envolvimento de Portugal na política de guerra dos otomanas-Habsburgers<sup>23</sup> causou efeitos lastimáveis, porque ao final do predomínio espanhol, a marinha portuguesa tinha sido aniquilada e seu império colonial estava em processo de dissolução. Uma grande parte dos domínios portugueses havia sido ocupada por ingleses e holandeses, restando a “terra brasilis” e umas poucas terras sob o seu domínio na África e na Ásia, de onde veio a mão de obra escrava para a sua colônia da América do Sul.

Os interesses lusos, pela economia nordestina sustentada pela economia açucareira, aumentaram, principalmente, depois da perda do seu império de especiarias, no início do

---

<sup>23</sup> As **guerras otomanas-Habsburgo** referem-se a conflitos militares entre o Império Otomano e as dinastias dos Habsburgos e o Império Austríaco, Espanha Habsburgo e em certos momentos, o Sacro Império Romano e o Reino da Hungria. A guerra seria dominada por campanhas de terra na Hungria e nas terras, que hoje, pertencem à Croácia. Por volta do século XVI, os otomanos tornaram-se uma séria ameaça para a Europa, com navios otomanos Barbary varrendo possessões venezianas no mar Egeu e Ionia. Mais tarde, a Paz de Vestfália e a Guerra de Sucessão Espanhola nos séculos XVII e XVIII, respectivamente, deixaram o Império Austríaco como a posse exclusiva da empresa Casa de Habsburgo.

século XVII. Com o declínio econômico da metrópole, ocorreu uma migração em grande escala de Portugal para o Brasil, o que acarretou um rápido aumento da densidade populacional e expansão da área da colônia.

A Governadoria Geral foi instituída após 25 anos de fracasso na tentativa da Coroa portuguesa de criar as Capitânicas Hereditárias<sup>24</sup>. Foi implantado o processo de doações de terras das “sesmarias”, de fundamental importância para configuração da estrutura da sociedade agrária brasileira. A Lei das Sesmarias<sup>25</sup> viabilizou a constituição das grandes propriedades fundiárias e ficou em vigor até o evento da Proclamação da Independência. A Coroa portuguesa intencionou, com esta Lei, criada, a princípio, em Portugal, em 1375, combater a decadência da agricultura, que demonstrava uma considerável diminuição em sua produção agrícola, ocasionada pelo crescimento do êxodo rural, o que afetava diretamente o abastecimento do Reino. Esta Lei estabelecia a obrigatoriedade de que as terras fossem cultivadas por todos os proprietários. A desapropriação e redistribuição como sesmarias entre a população da zona rural seria o destino das terras não cultivadas pelos senhores feudais. Ainda, de acordo com esta mesma Lei, estas parcelas de terras seriam destinadas a todo e qualquer português, sem uma avaliação de sua ascendência social, mas deveria ser devoto do cristianismo. A principal intenção era a instalação de pequenas e médias propriedades, objetivando um melhor abastecimento da população (PORTO, 1965, p. 32 – 35, 38).

Os desígnios para que a lei fosse aplicada eram completamente diferentes das proposições originais no Novo Mundo. O objetivo urgente da Coroa lusitana era que o território colonial fosse ocupado permanentemente, através de generosas concessões de terras à nobreza empobrecida e a outros “*homes de qualidade*”, os quais, tomando posse das enormes faixas de terras na colônia, vislumbravam conquistar novamente suas magnificências perdidas e fazer novas riquezas. No século XIV, Portugal enfrentava um grande problema com a

---

<sup>24</sup> As capitânicas foram uma forma de administração territorial do império português uma vez que a Coroa, com recursos limitados, delegou a tarefa de colonização e exploração de determinadas áreas a particulares, através da doação de lotes de terra, sistema utilizado inicialmente com sucesso na exploração das ilhas atlânticas. No Brasil este sistema ficou conhecido como *Capitânicas Hereditárias*, tendo vigorado, sob diversas formas, durante o período colonial, do início do século XVI até ao século XVIII, quando o sistema de hereditariedade foi extinto pelo Marquês de Pombal, em 1759 (a hereditariedade foi abolida, mas a denominação capitania não).

<sup>25</sup> A *Lei das Sesmarias* foi promulgada em Santarém a 28 de Maio de 1375, durante o reinado de D. Fernando. Insere-se num contexto de crise econômica que se manifestava há já algumas décadas por toda a Europa e que a peste negra agravou. Assim, toda a segunda metade do século XIV e quase todo o século XV foram períodos de depressão. A peste negra levou a uma falta inicial de mão de obra nos centros urbanos (locais onde a mortandade foi ainda mais intensa) que, por sua vez, desencadeou o aumento dos salários das atividades artesanais; estes fatos desencadearam a fuga dos campos para as cidades. Após estas consequências iniciais verificou-se, e tornou-se característica deste período, a falta de mão de obra rural que levou à diminuição da produção agrícola e ao despovoamento de todo o país. A lei das Sesmarias e outras disposições locais anteriores pretendiam fixar os trabalhadores rurais às terras e diminuir o despovoamento.

escassez de mão de obra para o setor produtivo de alimentos e com uma diminuta área territorial disponível. Já sua grande colônia americana possuía inacabáveis áreas, para serem povoadas e economicamente muito úteis (PRADO JÚNIOR, 1970, p. 29).

As imprecisões causadas pelos critérios da doação e divisão das parcelas de terras ajudaram na origem legal dos latifúndios. Um bom exemplo destas imprecisões era o fato de que um único pleiteante podia ganhar diversas sesmarias, reclamando glebas para si próprio, para outras pessoas de sua família, outras de grau mais distante e, até mesmo, de herdeiros que iriam nascer. O surgimento dessas concessões contribuiu e muito para a criação de grandes sesmarias, principalmente, nas regiões Nordeste e Norte da Colônia brasileira.

Na região Nordeste, onde a sociedade agrária brasileira e colonização foram iniciadas, a zona da Mata com o seu solo fértil, adotou o cultivo da cana de açúcar por ter demonstrado ser muito propícia para este setor produtivo. A economia colonial passou a se concentrar na alta produção do açúcar, já que ele possuía altos valores no mercado comercial da Europa. Prado Júnior (1970, p. 33) já afirmava que para esta produção atingir altos níveis de lucratividade era necessário que grandes áreas fossem disponibilizadas e que somente haveria uma rentabilidade maior se a produção fosse em grande volume. Como os pequenos produtores camponeses não tinham condições de sobreviverem com este empreendimento e respeitando as projeções mercantilistas portuguesas, direcionaram seus objetivos para a produção agrícola colonial, tomando para si as sesmarias, com a esperança de alcançarem lucros comerciais substanciais.

Os médios e pequenos camponeses que eram donos de seus próprios meios de produção, que tinham pedaços de áreas cultiváveis disponibilizadas pelos senhores feudais e eram autossuficientes permaneciam subordinados e dependentes a eles e ainda eram forçados a repassarem um rendimento do trabalho e do produto final, que nunca existiram no país. A formação de uma sociedade agrária no Brasil, com uma economia autossuficiente e fechada, constituída de pequenos produtores camponeses, com características européias no termo, foi impedida, desde sua origem, pelas exigências mercantilistas da grande produção com objetivos para o atendimento do consumo externo. Nesse sentido, um modo de produção feudal nunca foi desenvolvido no Brasil. Como mera mão de obra suplementar, os trabalhadores mestiços e brancos, que compunham a população livre, foram integrados ao sistema social e econômico, na forma de trabalhadores sem terra e como agregados, administrando as propriedades e mais comumente comandando a roça.

Em detrimento da abundância de terras disponíveis e da escassez de mão de obra, o trabalho forçado foi imposto, pelo uso do modo de produção escravista, diferindo-se muito da

agricultura da Europa na Idade Média. As relações de produção foram devidamente adequadas a este objetivo, com a intenção de erigir-se um empreendimento mercantil lucrativo.

Os resultados positivos da colonização excluíram o trabalho dos indígenas. Os negros africanos importados e os mestiços efetivamente possibilitaram o êxito do “negócio colonial”. Suas verdadeiras tarefas e ou funções não foram outra, senão a de atuarem como mão de obra barata, disponível e submissa.

## **2.2 As conexões de dominação colonial na sociedade agrária brasileira**

A configuração da sociedade agrária brasileira teve como agentes principais de sua estrutura mestra a grande propriedade sustentada pelo trabalho escravo e um sistema de produção agrícola introduzido com a colonização. Passou de uma simplória unidade de produção econômica para uma unidade importante da sociedade colonial.

A formação de conexões de dominações específicas, em que a ideia básica era a dominação da terra, somente foi possível por causa do isolamento e dispersão das grandes propriedades, do poder praticamente absoluto dos senhores de terras, favorecidos e incentivados pelo sistema de Sesmarias, somando-se uma grande falta de controle da administração pública local (PRADO JÚNIOR, 1965, p. 194).

O caráter rígido e típico da sociedade agrária brasileira começou a ser formado. Foi delineado com a separação da classe dos grandes proprietários da massa dos escravos e dependentes semilivres. Os respectivos posicionamentos na hierarquia e estrutura social da colônia foram situados e influenciados pelo grande vácuo na escala social, responsáveis pela divisão da multidão dos escravos e agregados, da pequena minoria dos senhores de terras. Ao passo que a multidão de escravos e agregados compunha a massa trabalhadora, subjugada aos preceitos da ordem escravista e senhorial, os senhores de terra seriam os beneficiários diretos e dirigentes do empreendimento colonial. O senhor de terras figurou no ápice da pirâmide social, em cada grande propriedade, em torno de quem gravitaria toda a vida do domínio. A freguesia de seu clã era constituída pela sua família, pelo conjunto de escravos e agregados que trabalhavam na sesmaria.

Foi no princípio da colonização que o “clã patriarcal” teve sua gênese, que tanto influenciou no crescimento político e social da sociedade agrária brasileira. Caracterizado como uma instituição, estabelecida no grande domínio rural, agregava todos os indivíduos que ali trabalhavam e viviam ou a ele se juntavam, sob o comando e domínio soberano do



proprietário das terras. Na Coroa portuguesa, que havia entrado numa acelerada decadência desde o término do século XV, encontrava-se a raiz do clã patriarcal que se desenvolveu no Brasil. Queiróz (1976, p. 17) defende que este “clã patriarcal” foi consolidado e resguardado no Novo Mundo em detrimento da forma assumida pela produção colonial.

Em centros únicos e eficazes de soberania política e social, cada uma das grandes propriedades foi constituída, mesmo não sendo representantes políticos de peso, uma vez que a administração pública da metrópole cuidava dos interesses coloniais, pelo menos na fase inicial da época colonial, permaneceram afastadas de sua colônia americana, somente recolhendo o “dízimo”. As relações de produção, os contatos sociais, as vivências políticas e culturais da população foram moldadas sob a autoridade absoluta dos senhores de terras e transcorreram sob o seu amparo. A população livre não tinha condições de livrar-se do alvo do poderio dos grandes proprietários, devido à característica de monopólio da propriedade de solo, porque estavam à mercê de seus domínios e dispunham dos meios de proteção e subsistência que davam garantias à sua sobrevivência num ambiente adverso. O clã patriarcal ainda era abrangido pelos indivíduos de parentesco de segundo e terceiro grau, incluindo seus homens e pedaços de terras, bem como os aglomerados da vizinhança que se instalavam no interior das fazendas ou ao lado e não somente de sua família nuclear e com os seus agregados e escravos, que circulavam em volta de sua influência. E ele ficou ainda mais forte devido aos casamentos “arrumados” entre as famílias, em favor de seus interesses de poder econômico e social, com suas amplas estruturas visando a sua clientela e, principalmente na região do Nordeste, se desenvolveram como uma instituição social predominante (QUEIRÓZ, 1976, p. 17).

A sociedade agrária brasileira, neste período, estabelecida pelo patriarcalismo, demonstrou que as suas ligações íntimas de dominação permitiram que a impetuosa e violenta exploração da mão de obra escrava fosse aparentemente amenizada e disfarçada. Ainda o domínio sobre os homens e as terras não era a única restrição da atribuição do senhor de terras, por ele explorados. No decorrer do demorado processo de pacto forçado entre população dependente e grande proprietário, o restrito contato existente nos domínios e seu relativo isolamento, possibilitou o surgimento de vínculos, que ultrapassaram a simples esfera econômica de produção. Os outros dependentes e os escravos não continuaram reduzidos permanentemente à sua obrigação como a força de trabalho de custo baixo e despojada. O sociólogo, antropólogo, historiador, escritor e pintor brasileiro Gilberto Freyre, em seu livro *“Casa-grande & senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal”* (1977), aponta exhaustivamente que houve uma íntima relação do senhor de terras

com os trabalhadores livres, semilivres e os escravos, abrangendo não somente o processo de produção, mas, também, a esfera da família patriarcal, envolvendo a sua própria convivência social, criando estreitos laços, várias vezes familiares, entre exploradores e explorados.

As cerimônias católicas, como os casamentos, batizados e compromissos entre “compadres”, tão comuns e difundidos no interior do Brasil, contribuíram para união dos escravos até mesmo com seus senhores, auxiliando a ideia de que a opressão e exploração assumiram uma afeição mais tolerável e suavizada. Esta consciência subjetiva de sua legitimidade permeou a sobreposição desses laços pessoais, fazendo com que a disposição objetiva, desta situação, fosse mais facilmente suportada e aceita pelos envolvidos. As ligações íntimas de dominação, na verdade, apenas reforçavam, de forma disfarçada, toda a autoridade e poder dos senhores de terras.

## **2.3 A composição ideológica da dominação patriarcal na sociedade agrária brasileira**

### **2.3.1 A função ideológica do catolicismo**

A cultura católica portuguesa e toda a sua ideologia tiveram uma grande influência na formação da sociedade agrária brasileira. Os colonizadores do Novo Mundo foram os responsáveis pela transferência de todos os costumes e modos de vida. Instituições e tradições religiosas, consideradas cristãs e advindos de Portugal, contribuíram, de forma decisiva, para a configuração da superestrutura das ideologias da sociedade no período do Brasil - Colonial. A sobreposição destes elementos reprimiu a contribuição cultural dos escravos importados e, principalmente, da classe escrava nativa (PRADO JÚNIOR, 1965, p. 79-100).

Sem dúvida nenhuma, a evangelização, por parte dos católicos portugueses, fez parte da colonização brasileira e a Igreja Católica se fez portadora e defensora em potencial da política expansionista da Coroa portuguesa. Ela foi quem forneceu a justificativa ideológico-religiosa para as conquistas dos territórios ultramarinos e para subordinação e sujeição dos índios. A concretização dos desígnios divinos foi a justificativa e o apoio usados por Portugal para introduzir a ideia de que o país estaria consumando uma Guerra Santa de conquista cristã e senhorial contra os pagãos. A conquista do novo território foi interpretada como a continuação das ideias culturais, sociais, políticas e econômicas que compuseram o ideário da Reconquista ibérica contra os mouros.

Prado Júnior (1965, p. 326-331) destaca ainda que as “conveniências” dos interesses da Igreja e da Coroa portuguesa, aliadas aos colonos portugueses e sua religiosidade,

resultaram na grande influência do Catolicismo no âmbito colonial. A igreja ainda possuía o aval de Portugal para desempenhar livremente suas atividades religiosas nesta nova terra “pagã”.

O cristianismo serviu como uma “domesticação” dos escravos e dos nativos da Colônia portuguesa constituindo-se, dessa maneira, uma ferramenta de aculturação, de inserção dos pensamentos europeus e da cultura europeia com seus costumes e normas, presentes em seus hábitos cotidianos. A subordinação das populações oprimidas foi sua principal finalidade, com o objetivo de suprimir todas as iniciativas de rebelião, que poderiam ameaçar a segurança dos colonizadores e de todo o sistema colonial.

Intermitentes e breves ensaios de resistência e fuga, por parte dos oprimidos, marcaram este demorado processo de acomodação. O catolicismo, aos poucos, transformou-se em uma religião das classes dominantes, em religião dos dominados, que a incorporaram às suas próprias crenças originais. Na sociedade agrária brasileira, o sistema de valores do cristianismo contribuiu para a manutenção do sistema de escravidão e da organização social oligarca. O jurista, escritor e historiador brasileiro, Mercadante (1980, p. 33), afirma que os teólogos e missionários justificavam a escravidão embasados na ideia de que era mais vantajoso aos mais fracos serem guiados pelos mais fortes, apoiados nas teorias de Aristóteles, principalmente a Teoria da Escravidão.<sup>26</sup>

### **2.3.2 A soberania patriarcal como ferramenta ideológica**

Não somente a natureza social e econômica, mas, também, a grande estrutura ideológica dos grandes proprietários marcaram o seu predomínio sobre a sociedade agrária brasileira. A ideologia das classes dominantes<sup>27</sup>, desde os tempos do Brasil-colônia, marcou o

---

<sup>26</sup> Teoria da Escravidão: Aristóteles é um dos poucos filósofos da Antiguidade que se colocou explicitamente o problema da legitimidade da escravidão e desenvolveu uma doutrina sobre o tema, em particular no Livro I da Política. Para justificar a escravidão – que era a base do sistema econômico e social do seu tempo - Aristóteles recorre à distinção entre “escravo por lei” e “escravo por natureza”. Na sua época, havia críticos da escravidão que afirmavam que ela havia sido introduzida pela força e pela violência, que não podem ser o fundamento do justo. Aristóteles produz várias tentativas de definição do escravo natural, nem sempre satisfatórias e convincentes, que encontram a sua justificação principal na afirmação de que existe uma distinção entre quem é por natureza escravo e, portanto, destinado a obedecer e quem é por natureza livre e, portanto, destinado a comandar: Comandar e ser comandado (árchein kai árchesthai) estão entre as condições não somente necessárias, mas também convenientes; e certos seres, desde o nascimento (ek genetés), são diferenciados

<sup>27</sup> Karl Marx e Friedrich Engels tratam deste tema no seu livro “*Ideologia Alemã*” (1989).

jeito de pensar e a cultura do interior brasileiro. Essa supremacia foi expressa, sobretudo, porque as classes dominadas assumiram e passaram a utilizar normas, valores, tradições e comportamentos que integravam a ordem patriarcal. As concepções sobre a realidade social do homem do campo, bem como o seu modo de agir, foram influenciados de forma decisiva por esta dominação patriarcal.

Podemos atestar essa influência pelo fato de que o mundo cultural das populações do interior, do sistema de valores e da orientação ideológica assentou-se, mesmo preservando elementos da cultura indígena e africana, nas tradições provenientes do passado colonial ibérico-católico.

A sociedade agrária brasileira passou a ser integrada por mestiços, negros e índios que foram violentamente introduzidos no processo de produção da colônia como simples instrumentos de trabalho, com falta de respeito e consideração à sua maneira de vida, usos e costumes. Suas relações de produção e sua organização social foram devastadas, quando não arruinadas pelas formas de dominação e exploração estabelecidas, de forma impositiva, pelo sistema de produção colonial. Nessa mesma sociedade agrária que se formava houve a presença paramilitar e ideológica do poder colonial no Novo Mundo, que foi inserida e sentida em todas as classes dessa sociedade, e que levou, não somente, ao sucessivo acomodamento das etnias oprimidas no sistema de exploração colonial, mas também à progressiva eliminação de grande parte das noções de ordem social, religiosa, econômica e cultural dos negros e indígenas. Isso impossibilitou o desenvolvimento de seus modos originais de cultura e de vida.

Esse processo foi caracterizado pelas constantes tentativas de inserção das normas e valores característicos da sociedade ibérica na sociedade agrária brasileira e levado à frente pelos colonizadores e pela Igreja. Tentativas que sucederam não somente pelo juízo cultivado pelos portugueses de se considerarem responsáveis por mais uma missão sagrada, de propagação dos valores e da palavra de Cristo aos “incultos pagãos”, mas também pela necessidade de impor as exigências do sistema da colônia às forças produtivas. O antropólogo, escritor e político brasileiro, Darcy Ribeiro, defende que houve uma crescente substituição das relações sociais, normas e costumes. Enfim, concretizou-se o processo de imposição externa e de supressão dos próprios elementos culturais (RIBEIRO, 1975, p. 20)<sup>28</sup>.

---

<sup>28</sup> Darcy Ribeiro definiu todo esse processo definido como “desculturação” dos povos nativos brasileiros.

Essa “desintegração” das origens nativas contribuiu para o arrebatamento das etnias subalternas com suas culturas e modos de vida. Elas assimilaram os valores e normas dos senhores coloniais, abrindo a possibilidade de se integrarem, de forma mais fácil, ao sistema predominante, fosse pela atração ou pela força (RIBEIRO, 1968, p.138).

A sociedade agrária brasileira e sua conformação histórico-cultural manifestaram-se, de forma nítida, pela disposição de sua absorção de estruturas culturais (língua, valores, tradições, etc.), cristianização e miscigenação. O catolicismo, nesse contexto, serviu para a sujeição dos escravos africanos e indígenas brasileiros, meio para legitimar a sua Conquista, também como meio para que pudesse ser disseminada a sua ideologia patriarcal, tornando mais fácil sua assimilação por parte dos oprimidos.

Nos domínios dos grandes senhores, foi conservada uma parcela dos elementos que constituíram, mesmo a após o evento da Proclamação da Independência, a superestrutura cultural e a ideológica da sociedade portuguesa. A grande propriedade tradicional continuou sendo a principal unidade produtiva fundamental que preservou as relações de produção pré-capitalistas e conservou as principais características das fazendas tradicionais.

A situação de dominação que vigorava na zona rural da sociedade brasileira não teve grandes alterações, mesmo com o a Abolição, que ocorreu no final dos anos 1800. As mudanças foram mínimas na situação dos ex-escravos e, apesar da substituição do trabalho escravo pelo livre, pouco influenciaram nas relações de dominação e classe. Mesmo livres, não tinham como comprar uma pequena área para onde se deslocarem e, sem recursos, não tinham como conquistar sua independência.

A monopolização do solo foi mantida pelas classes dominantes que defenderam e preservaram seus privilégios. Sem disporem da possibilidade de desenvolverem uma identidade cultural própria, os ex-escravos continuaram sendo tratados e considerados simplesmente como instrumentos de trabalho, sem deveres e direitos além daqueles impostos pela ordem patriarcal e, ainda, sem a possibilidade de desenvolverem uma identidade cultural própria. Eles continuaram sendo oprimidos e não puderam apelar para a sua própria cultura e acabaram assimilando e utilizando uma articulação de seus próprios interesses e para seu planejamento de mundo, modelos da cultura e ideologia dominantes. Impedidos de adquirirem uma clara consciência de sua situação de fato, eles interpretaram a realidade social de um ponto de vista, que no fundo, não correspondia às suas reais necessidades, e, por isso, aceitaram esta situação como inevitável.

### **3 Primeiros entendimentos do contexto da sociedade agrária brasileira**

O sociólogo e filósofo marxista francês Henri Lefebvre (1968) defendeu a hipótese de que “o horizonte cultural dos homens é determinado pelos limites do seu conhecimento e práxis, bem como das representações efetuadas a partir dessas limitações”; essas mesmas representações irão refletir circunstâncias concretas dessa práxis, mesmo que tenham sofrido alguma distorção em suas percepções (LEFEBVRE, 1968, p. 63-64). Em seus inter-relacionamentos, os homens e grupos sociais produzem e projetam imagens de sua realidade social, que refletem o modo e a maneira como as atividades e relações sociais lhes apresentam.

A imagem e entendimento de mundo construído pelos trabalhadores da zona rural contêm uma intimidade com os processos objetivos que decorrem no contexto em que eles vivem e atuam. Entretanto, o grau de reconhecimento e a consciência de sua condição social, expressa o estágio de progresso de suas forças produtivas e uma maior ou menor transparência das relações de produção e dominação.

No interior brasileiro, a sociedade agrária, que foi se constituindo, caracterizou-se, até pouco tempo, pelo crescimento de suas forças produtivas com nível baixo. A população rural, há alguns séculos, vem sendo sustentada pelas mesmas relações de produção, onde a maioria dos trabalhadores está sujeita, às mesmas relações e condições impostas pelos donos das terras. O modo de produção agrário conservou e reproduziu o mesmo nível tecnológico pouco desenvolvido por várias gerações. A necessidade de se buscar novas tecnologias e a racionalização do processo produtivo foi alicerçada na relativa existência de uma abundante oferta de mão de obra. E, ainda, diante de tudo isso, a grande maioria dos trabalhadores rurais ultrapassou o horizonte local de seus contatos e relacionamentos com o mundo e mercado externo, que era um privilégio e exclusividade do senhor das terras. Eles permaneceram impedidos de buscar o rompimento dos seus limites de experiências e conhecimentos, em função das obrigatoriedades e coações que lhes foram impostas no desempenho de suas atividades, por estarem inseridos no sistema hierárquico que predominava na sociedade agrária.

Esta sociedade havia se formado, no transcorrer do tempo, com características de desenvolvimento das forças produtivas de nível baixo e espelhou-se nas aspirações e noções das pessoas. A influência marcante do patriarcalismo e a falta de possibilidades de se alcançar o rompimento das barreiras ideológico-culturais de um passado, causou a estagnação relativa

da sociedade e fez com que o horizonte das ações e aspirações das pessoas permanecesse restringido.

Praticamente até o recorte de tempo desta pesquisa, anos de 1940 a 1970, este sistema de dominação foi preservado e delineado em sua essência, com pouquíssimas alterações. Um abrangente e amplo desenvolvimento das forças produtivas criou possibilidades para alterações estruturais profundas, advindas do processo de industrialização. Isso afetou de forma direta as relações de dominação vigentes na zona rural, agravando as circunstâncias de vida e materiais das suas populações.

Devido a dificuldades externas e internas, o modelo de crescimento e desenvolvimento baseado no processo de industrialização por substituição de importações, desde o final da década dos anos de 1950, durante o Governo de Juscelino Kubitschek, enfrentou uma crescente crise de estagnação e empobrecimento das massas populacionais. A crise política foi acentuada paralelamente à crise econômica. Os movimentos e organizações de massas foram radicalizados e aguçados, face ao agravamento dos antagonismos de classe aos conflitos sociais que se espalharam pelo país.

As Ligas Camponesas e os sindicatos rurais no Nordeste emergiram dentro deste cenário de acirramento dos conflitos que abalaram todo o Brasil e foram disseminados para os outros estados brasileiros. Eles ultrapassaram o mero caráter de protesto, representando uma resposta das populações rurais oprimidas ao aguçamento dos antagonismos de classe e à deterioração real de suas condições de vida. Esses movimentos visavam minar o sistema de dominação advindo da época colonial, representavam um produto do processo global de transformações e crises que sacudiam o país. Colocaram em questão o monopólio da terra e a base do poder dos grandes proprietários pela primeira vez na história do Brasil, mas o golpe militar de 1964 tratou de colocar um rápido fim a essa mobilização. Somente 10 anos mais tarde é que começaram a surgir inéditas formas de mobilização e protesto em torno desta questão que caracterizou a sociedade agrária brasileira.

O processo de modernização capitalista na sociedade agrária brasileira, que foi induzido pelo governo militar, trouxe profundas e novas transformações que propiciaram, não somente a emergente necessidade de um novo tipo de movimento social, que eclodiu de forma viril por todo o país, mas provocou uma reformulação nas relações de dominação e de classes. O predomínio passa ser do empresário ruralista e não mais do antigo e tradicional senhor de terras, porém, permaneceu e acentuou o monopólio e a concentração da terra nas mãos de poucos. A insegurança e a dependência dos trabalhadores rurais transformados, em sua

maioria, em boias-frias (que sobreviveram à mercê de trabalhos temporários), aumentaram e engrossaram muito as periferias urbanas, causando o aumento da marginalidade social.

Influenciando o modo de vida das pessoas, bem como o seu comportamento, vários dos componentes ideológico-culturais do antigo patriarcalismo estenderam sua sobrevivência. Os fazendeiros tradicionais, transformados em empresários rurais, executivos do “agrobusiness”, expressaram-se, através de seus hábitos aristocráticos, de sua arrogância prepotente, nos seus interrelacionamentos exclusivistas. Exibem-se em luxuosas feiras agropecuárias e seus suntuosos leilões e, nas suas ações, mescladas de paternalismo, demonstram profunda indiferença pelas classes inferiores.



## CAPÍTULO II

### A SOCIEDADE URBANO-INDUSTRIAL BRASILEIRA

O propósito deste capítulo é apresentar a ideia de atraso que a sociedade brasileira construiu e se apropriou, em relação ao contexto rural e a ideia de progresso em relação ao estilo de vida urbano, percebidos na transição do modelo agrário para o urbano industrial. Este propósito, neste momento da pesquisa, deve-se ao fato de que o rural desenvolveu um papel importante em nossa sociedade até a metade da década dos anos 1950, quando a grande maioria dos indivíduos residia na zona rural, ocupando uma posição secundária em nossas pesquisas. A falta de prestígio do contexto rural pode ser verificada, pela qualidade da educação oferecida pelas escolas agrícolas, que não possuíam estruturas adequadas.

Ainda, neste capítulo, procuramos entender o papel e a importância das cidades na organização do espaço econômico da sociedade urbano-industrial brasileira, que têm sido crescentemente reconhecidos, implicando releituras históricas. Novos centros urbanos foram redefinidos e passaram a comandar espaços de produção cada vez mais amplos. O consumo da sociedade urbano-industrial brasileira gerou e ampliou, permanentemente, novas regiões e redes de localidades em seus espaços de influência. O contexto mundial e macro-regional foi dominado pela unificação e harmonização espacial e econômica multiescalar nessa nova realidade e as articulações dos territórios nacionais em escalas que variam de espaços locais a regiões continentais.

De fato, o que observamos foi uma articulação crescente entre as economias urbanas que concentraram o expansionismo do setor terciário que comandava os espaços de produção industrial e agrícola. Esses espaços estão cada vez mais disseminados nos territórios das cidades globais e mundiais, nas Regiões Metropolitanas, incluindo cidades grandes, centros médios e pequenos e novas aglomerações e sistemas urbanos em formação. Os movimentos articulados de trabalhadores, mercadorias e de pessoas entre regiões e centros urbanos facilitaram, além do espaço virtual de articulações que exigiram territorialidades concretas, o aumento de fluxos de serviços e informações.

De outra parte, e com o intuito de dificultar distinções rígidas, o equipamento e a produção dos territórios ocupados e de novos espaços urbano-regionais avançaram para configurar possibilidades de organização e integração, gerando fronteiras e novas regiões entre campo/cidade e região/cidade. Tornou-se cada vez mais um artifício metodológico uma definição de linhas demarcatórias urbanas, rurais ou metropolitanas em regiões tão diversas e

diferentes como a do Centro-Oeste, as fronteiras recentes da Amazônia e o Sudeste. A grande variedade de possibilidades de articulações socioespaciais e funcionais, que observamos até os dias de hoje no Brasil, foram intensas e redefiniram a marcha da nova espacialidade ordenada e dominada pelos tecidos urbano-industriais sobre os territórios regionais e nacional. A partir do marco histórico-econômico e socioespacial e da formação da sociedade urbano-industrial brasileira é que se redefine e se entende como se organizou e se reestruturou o território nacional e o espaço econômico, sobre o qual fenômeno urbano contemporâneo extensivo se impôs.

## **1 O crescimento e desenvolvimento urbano do Brasil**

O crescimento e o desenvolvimento urbano do Brasil, que faz parte da transição do agrário para o urbano ocorrido, principalmente, nos anos 1940 a 1970, é diretamente proporcional à industrialização brasileira. Deste modo, antes de tecermos uma análise sobre a questão urbana, seria de grande valia, resumirmos as variáveis da história da economia do Brasil.

As relações da economia brasileira com o capitalismo mundial têm características de relações que possuem uma extrema dependência. No final dos anos 1800, o Brasil ainda era um país agrícola, movimentado e atrelado à força braçal escrava. Singer (2002) defende a tese de que o período compreendido no ano de 1888 (marco da abolição da escravatura), e o ano de 1930 (período da Revolução), o Brasil foi submetido a grandes e importantes transformações econômicas, sociais e políticas. Deu-se o início do desenvolvimento brasileiro, caracterizado pela instalação de um grande conglomerado industrial produtor de bens de consumo não duráveis (tecidos, roupas, alimentos) em substituição às importações e de uma ampliação da agricultura, principalmente nos Estados do Rio de Janeiro e de São Paulo, e de uma agricultura voltada para o comércio do mercado interno, sobretudo, nos estados do Sul como Santa Catarina, que tiveram sua colonização caracterizada pelas culturas alemã e italiana.

A imigração européia ganhou grande volume, alcançando o seu apogeu antes da 1ª Guerra Mundial, fazendo a integração dos imigrantes na cultura do café e nas atividades novas do Mercado Interno. Assistiu-se um pequeno processo de urbanização, com o desenvolvimento mais aligeirado das capitais que eram centros de mercados regionais como: Rio São Paulo, Porto Alegre, Recife e Belo Horizonte. (SINGER, 2002, p. 121).

Souza; Afonso (1977) afirmam que estas transformações aconteceram, de certa maneira, em consequência das crises do capitalismo mundial. A 1ª Guerra Mundial e a quebra da Bolsa de Valores de Nova Iorque em 1929 fizeram com que o Brasil ficasse isolado de boa parte do mundo e passasse por difíceis momentos e situações. Até naquele período de sua história, era um mero produtor e exportador de sua produção agrícola. A maior urbanização dos grandes centros aconteceu devido ao próspero início da industrialização brasileira e da substituição das importações.

Tais mudanças e transformações ganharam intensidade a partir do ano de 1930, início da Era Vargas (1930 a 1945), onde foi estabelecida uma política voltada para a industrialização, fundamentada

numa legislação para o trabalho que deveria ser aplicada somente em áreas urbanas (na verdade, apenas nas cidades maiores) proporcionando aos trabalhadores urbanos um nível de vida consideravelmente mais elevado que o das massas das áreas rurais, possibilitando, desta maneira, um sistema de incentivos que atraiu uma parcela crescente dos trabalhadores rurais às cidades. A grande parcela da população da zona rural passa a ser confinada na economia de subsistência, passando pela constituição da economia capitalista industrial, tornando-se um enorme reservatório de mão-de-obra ou, na expressão clássica usada comumente por Karl Marx, *um exército industrial de reserva* (SINGER, 2002, p. 121-122).

A imigração estrangeira diminuía muito e inversamente proporcional ao crescimento da migração interna, principalmente, após o ano de 1930. Singer (2002) ainda demonstra que, na primeira década do século XX (1900-1909), o montante de imigrantes estrangeiros era de 622.397 e que alcançou o seu auge na segunda década (1910-1919) com um número de 815.463 pessoas. Nos anos de 1920-1929, na terceira década, este número cai um pouco, cerca de 3,35% (788.170), mas, nas décadas seguintes, este percentual de diminuição torna-se muito elevado em tão pouco tempo: queda de 60,42% (322.768) nos anos 1930-1939 e queda de 85,98% (114.405) nos anos de 1940-1949.

[...] Pois bem, mesmo com esta queda da imigração estrangeira, a capacidade de absorver a mão-de-obra pela economia capitalista aumentou mais ainda, substituída pelo acréscimo das migrações internas, composta pelo êxodo rural. (SINGER, 2002, p. 122)

Devido à adiantada industrialização e ao forte crescimento dos setores de serviços, sobretudo, o do comércio, verificamos que este processo migratório dava-se em direção, principalmente, aos Estados de São Paulo e Rio de Janeiro.

Algumas instabilidades regionais foram detectadas no Brasil, causadas pelo crescimento e desenvolvimento econômico brasileiro dos grandes centros - São Paulo

destacou-se entre eles. Este destaque para São Paulo seria baseado na hipótese de que o crescimento e desenvolvimento deste estado estariam fundamentados na exploração de algumas regiões do Brasil, sobretudo, dos estados do nordeste. Esta hipótese é rejeitada pelo economista Cano (2002), que afirma que São Paulo teria crescido apoiado na influência de forças da sua região e que “a liderança do crescimento do capitalismo no Estado de São Paulo, alcançado um pouco antes dos anos 1930, teve um acentuamento, por motivos que apontam, antes de tudo, à dinâmica do próprio pólo” (CANO, 2002, p. 302).

Este mesmo estudioso da economia brasileira rejeita, ainda, a ideia que dá privilégios para a disputa entre regiões e ou estados e declara:

Não há por que brandir arma contra suposta ‘exploração’ de São Paulo sobre a periferia, ao contrário, tornar-se-á, tão somente, a defesa dos interesses capitalistas regionais. É necessário que se estude o óbvio: os interesses dos assalariados de todo o Brasil devem ser solidários, juntamente com os dos trabalhadores rurais. Caso contrário, estaríamos aplicando regionalmente, equivocadas teses sobre o imperialismo mundial e acabaríamos dizendo o absurdo de que os operários paulistas exploram seus confrades da periferia... (CANO, 2002, p. 314)

O caso da união dos trabalhadores tomado, por exemplo, por este mesmo autor, é apontado para demonstrar como os interesses de cada região do país são usados, de forma ideológica, para demover a atenção dos verdadeiros problemas.

A entrada maciça de capital estrangeiro no Brasil ocorrida, principalmente, na segunda metade dos anos 1950, fez com que o processo de mudanças no capitalismo brasileiro experimentasse outro momento fundamental. Os caminhos políticos adotados pela indústria brasileira que causaram tais mudanças, tanto que o cientista econômico brasileiro Lessa (1981, p. 11) declara que “a nossa industrialização [...] nasceu não de um objetivo principal intencionalmente perseguido, mas sim como uma decorrência”, que teria ocorrido anteriormente à década de 1950, mais especificamente, entre o ano de 1948 e o ano de 1950. Lessa (1981, p. 11-12) afirma ainda que, já nos anos de 1950, a primeira mudança teria iniciado no ano de 1951 e estendida até o segundo semestre do ano de 1954, consolidando o que, no meio econômico, seria considerado como se fosse o início de um relacionamento com o desenvolvimento e sua política. As bases instrumentais das políticas econômicas da década de 1950 foram lançadas nesta etapa. Todas as diligências foram dirigidas, de forma intencional, para edificação dos estágios da parte de cima da pirâmide industrial integrada verticalmente, sob a batuta do Plano de Metas, que ocorreu na segunda metade desta mesma década. Em virtude da amplitude e integração dos objetivos setoriais perseguidos pela elite paulista, a etapa segunda foi distinguida da primeira pela maior intensidade dos esforços dos

mesmos. No governo Juscelino Kubitscheck, procurou-se traçar uma política econômica no Brasil, com o advento do Plano de Metas, aumentando consideravelmente a participação do Estado em toda a economia.

Os sociólogos Souza e Afonso analisam este período da história brasileira e dizem que:

A partir das décadas dos anos 50 e 60 [...] ocorrem alterações fundamentais no sistema capitalista mundial. Agora não temos somente sistemas produtivos capitalistas nacionais articulados com sistemas comerciais e financeiros internacionalizados. O que hoje se analisa como fenômeno das corporações multinacionais [...] expressa de fato a configuração de uma realidade de qualidade diferente no desenvolvimento do capitalismo contemporâneo: como resultado do processo histórico de internacionalização do modo de produção capitalista, se define claramente um sistema produtivo capitalista mundial, isto é, um sistema do capital mundial ou multinacional que não mais se expressa somente através de uma comercialização mundializada, de um sistema financeiro internacionalizado, mas que (e este é o aspecto central do que há de novo) articula um sistema produtivo que opera a nível internacional numa escala global e segundo objetivos e alcance medidos nessa escala mundial. (SOUZA; AFONSO, 1977, p. 25)

Nesta época, o sistema econômico mundial tinha sua base alicerçada no fenômeno das corporações multinacionais e o Brasil entrou efetivamente nesta nova ordem capitalista mundial, com a chegada de Juscelino Kubitscheck ao palácio do governo federal. Por conseguinte, um ponto de importância fundamental para a aceleração da industrialização no Brasil foi a entrada do capital internacional. Porém, seria importante fazer um questionamento neste instante: as empresas de capital internacional e a burguesia brasileira não entraram em confronto? Gorender (1981), um dos grandes historiadores marxistas brasileiros, defende que não e, segundo ele, devido

a própria classe burguesa brasileira que necessitou do capital estrangeiro e deu incentivo a ele para investir no Brasil e por causa da cooperação do nacionalismo da burguesia brasileira delineada pelas conveniências do capital nacional, que não implicou na rejeição do capital estrangeiro. (GORENDER, 1981, p. 93).

Como seria o entendimento da classe burguesa brasileira sobre este assunto? O grande historiador, geógrafo, editor, político e escritor brasileiro Caio da Silva Prado Júnior, discutindo este tema em seu polêmico livro *A Revolução Brasileira* (1978, p. 190), discorda deste entendimento de burguesia nacional relacionado ao Brasil. Seu pensamento é baseado na ideia de que a “‘Burguesia nacional’ [...] não tem realidade no Brasil, e não passa de mais um destes mitos criados para justificar teorias preconcebidas.” Gorender (1981, p. 93), neste mesmo caminho, analisa a problemática que se refere ao entendimento da burguesia. Para o autor, quando se quer conceituar burguesia nacional, deve-se, sobretudo, procurar enxergá-la

como uma classe revolucionária. Conclui-se, então, que, como não aconteceu uma revolução burguesa no Brasil, estaria errado denominar a burguesia brasileira de nacional. Entretanto, este fato não quer dizer, que a burguesia do Brasil “se comportou como espectadora passiva dos acontecimentos históricos” (GORENDER, 1981, p.112). Muito diferente disso. Todavia, é importante perceber que a burguesia “não precisou realizar uma revolução para se tornar classe dominante principal.” (GORENDER, 1981, p. 112).

Jamais poderíamos deixar de afirmar que a classe burguesa do Brasil, o Estado e as empresas multinacionais foram os responsáveis diretos pela caracterização do modelo econômico brasileiro. O sociólogo político norte-americano Evans (1982) chama de “a tríplice aliança” esses três agentes. Uma das mais importantes referências históricas do governo Juscelino Kubitschek foi, sem dúvida alguma, este desenho de desenvolvimento e crescimento econômico, em que destacaram os referidos agentes. O processo de internacionalização da economia brasileira continuou com o Governo militar, com o Golpe de 1964<sup>29</sup>. Concordando que o modelo capitalista brasileiro foi o resultante da aliança destes três agentes fundamentais, Souza; Afonso (1977) traçam uma análise sobre estas questões, tentando sintetizar o papel de cada um neste processo:

1. O capital das multinacionais, que coordena, controla e monitora:
  - a) os meios de exportação dos setores ativos e estratégicos da indústria e agroindústria;
  - b) os setores importantes e essenciais da exploração de recursos naturais;
  - c) os setores mais ativos das recentes fronteiras agrícolas [...];
  - d) os arranjos internos de captação de recursos estatais, bem como os arranjos básicos do capital financeiro internacional operando no Brasil.
2. O capital nacional agregado ao capital mundial, o qual se funde ao setor internacionalizado da economia simplesmente como elemento que funciona como uma espécie de complemento subsidiando todo o processo produtivo, dos setores de comércio e de serviços.
3. O Estado brasileiro que tem a função básica de se comportar como um agente disciplinador interno e negociador externo e com a responsabilidade de implementar a instalação de toda a infra-estrutura das indústrias e do setor de serviços solicitada pelo setor internacionalizado da economia. (SOUZA; AFONSO, 1977, p.27)

Este modelo de crescimento e desenvolvimento da economia brasileira, alicerçado nesta “tríplice aliança”, possui um valor, que não foi viável para a grande parcela da população brasileira e muito menos para o Brasil, já que ele

---

<sup>29</sup> O **Golpe Militar de 1964** designa o conjunto de eventos ocorridos em 31 de março de 1964 no Brasil, e que culminaram no dia 1 de abril de 1964, com um golpe de estado que encerrou o governo do presidente João Belchior Marques Goulart, também conhecido como Jango.

supõe (ou exige) um elevado custo social, desigualdades crescentes na distribuição da renda nacional, desigualdades regionais [...], marginalização de boa parte da população em relação aos resultados tangíveis do desenvolvimento econômico, abandono das políticas de bem-estar social, repressão política e social, ao lado do aumento vertiginoso da dívida externa e a sensível perda das margens de negociação política do Estado com o sistema capitalista mundial. (SOUZA; AFONSO, 1977, p. 28).

Gostaríamos de deixar claro que, até o presente instante, procuramos evitar fazer uso, isoladamente, do termo *desenvolvimento econômico* (grifo nosso), porque se trata de um termo problemático.

O economista brasileiro Furtado (1974) alega que:

a literatura sobre desenvolvimento econômico do último quarto de século nos dá um exemplo meridiano (do) papel diretor dos mitos nas ciências sociais: pelo menos noventa por cento do que aí encontramos se funda na idéia, que se dá por evidente, segundo a qual desenvolvimento econômico, tal qual vem sendo praticado pelos países que lideraram a revolução industrial, pode ser universalizado. Mais precisamente: pretende-se que os standards de consumo da maioria da humanidade, que atualmente vive nos países altamente industrializados, é acessível às grandes massas de população em rápida expansão que formam o chamado terceiro mundo. Essa idéia constitui, seguramente, uma prolongação do mito do progresso, elemento essencial na ideologia diretora da revolução burguesa, dentro da qual se criou a atual sociedade industrial. (FURTADO, 1974, p.16).

Usando outras palavras, a ideia de desenvolvimento econômico, que é comumente utilizada, não é nada mais que uma interpretação primitiva de uma invenção que é difundida com propósitos ideológicos para suprir os interesses da classe burguesa.

Na sociedade urbano-industrial, o crescimento e o desenvolvimento da economia brasileira, em nosso entendimento, devem ser vistos dentro deste panorama, em que, por exemplo, observamos uma substancial elevação dos índices de crescimento do Brasil, no período que vai do ano seguinte do Golpe de 1964 até meados dos anos 1970, mas, em contra partida, observamos também um elevado índice de empobrecimento de grande parte do povo brasileiro.

## **2 Aspectos da sociedade urbano-industrial brasileira e seus antecedentes**

Incursões para buscar uma expansão dos seus direitos territoriais e a exploração de seus recursos naturais foram mantidas pelo Brasil, por séculos, ocupando a sua costa Atlântica. Lugares centrais, cidades e vilas foram criados a partir do movimento da “pata do gado” e da dinâmica dos ciclos regionais e eram os responsáveis pela articulação e envio, aos mercados externos, de toda produção das áreas rurais aos portos. Todo conjunto estatal de

apoio ao sistema mercantil e o capital comercial estavam centralizados em poucas cidades da costa, o que permitiu sua continuidade, desde os tempos de Colônia, Império e até a República. Distantes dos centros costeiros, que articulavam as economias regionais, as vilas estruturavam redes urbanas isoladas e frágeis, nas florestas, campo e cerrado, além da urbanização que foi caracterizada por uma ocupação rural extensiva.

Podemos citar, como uma exceção, a economia mineradora dos setecentos<sup>30</sup> que causou forte migração interna e externa e fez com que a economia colonial fosse deslocada para o sudeste. Este fato promoveu a primeira integração da economia e territórios brasileiros, constituindo certo modelo de concentração que ainda é característico nos dias de hoje. Um sistema de cidades e uma cultura urbana forte, com certa complexidade, foram construídos, pois a economia urbano-industrial da Idade do Ouro brasileira estava ligada ao centro do metalismo europeu, que somente em nossos dias de hoje começa a ser revelada em sua extensão maior. Tal fato proporcionou a mudança da capital da Colônia da Bahia para o Rio de Janeiro; o desmembramento da capitania de São Paulo nas capitanias do Rio de Janeiro e Minas Gerais; e a articulação de um espaço macro-regional de abastecimento que, além das regiões paulistas e fluminenses vizinhas, atingiu o sul do país e o vale do São Francisco e estendeu-se para oeste, atingindo Goiás, Mato Grosso, até a Amazônia. Minas Gerais tornou-se a província mais populosa e o Rio de Janeiro o principal centro político e econômico, até que a nova indústria fez de São Paulo o estado mais rico do país.

O imperialismo da economia inglesa, marcante no século XIX, limitou o desenvolvimento da rede urbana e a industrialização da época. A autarquia do campo foi exacerbada e a cidade brasileira ficou restrita a uma estrutura dominada pela oligarquia rural, devido a falta de uma partilha do trabalho cidade-campo expressiva e sem papel econômico importante a cumprir. As zonas urbanas passaram a ofertar serviços e bens centrais às atividades agrícolas dinâmicas devido ao advento da Proclamação da República e da Abolição da Escravatura. Com o poder marcante da oligarquia rural as cidades do Brasil ainda permaneceram, predominantemente, cidades políticas. Mesmo cidades planejadas como Belo Horizonte, por exemplo, que tentou combinar a função industrial com os interesses oligárquicos rurais, tiveram seu desenvolvimento limitado pelo papel de cidade política, vitrine de uma urbanidade sonhada nas fazendas do café ou de gado.

A industrialização brasileira ficou restrita a redutos progressistas, devido a uma forte e crescente influência dos Estados Unidos, sobretudo no final do século XIX. Capitais regionais

---

<sup>30</sup> Termo utilizado para se referir aos anos de 1700 no Brasil.



e poucas cidades produziam alimentos e manufaturas sob o controle das oligarquias rurais, com esforços incipientes de industrialização promovidos em alguns estados pioneiros.

Nesse meio tempo, o Rio de Janeiro se tornou a segunda maior cidade da América Latina e os seus trabalhadores urbanos ganhavam, cada vez mais, um importante peso político. No início do século XX, uma tímida industrialização substitutiva foi forçada devido uma forte redução dos preços internacionais do café, mas a indústria nascente sofria com o legado escravista da pequena divisão do trabalho cidade/campo e, sem poder se apoiar em uma base manufatureira prévia, teve que desenvolver internamente altos níveis de integração vertical.

As cidades começaram a receber os trabalhadores rurais que não toleraram as relações semiescravistas dominantes no campo, devido a influência das políticas de imigração internacional, que a partir do final do governo imperial, corroboraram para a expansão das cidades nas regiões Sudeste e Sul. As regiões metropolitanas começaram a se estruturar devido ao crescimento de vários mercados e o surgimento de novas cidades. As primeiras décadas do século XX não viram intensa urbanização generalizada, mas sim, grandes concentrações urbano-regionais. A cidade de São Paulo, nesta época, já havia atingido 500 mil pessoas, juntamente com mais seis capitais estaduais, que superaram a marca de 100 mil habitantes, demonstrando uma aglomeração da zona urbana brasileira para além do Estado do Rio de Janeiro, atestado pelo Censo de 1920. Outras oito capitais estaduais atingiram a marca de cem mil<sup>31</sup> habitantes no ano de 1940 e, as cidades Rio de Janeiro e São Paulo, consideradas as duas grandes metrópoles brasileiras, atingiram um milhão de habitantes. A hegemonia do Sudeste, especialmente de São Paulo, se consolidou e a região metropolitana da capital paulista transformou-se no grande polo nacional concentrando atividades industriais e de serviços em níveis sem precedência no país.

Ainda neste mesmo período, mesmo que localidades, que compreendiam as fronteiras agrícolas e de expressivos recursos naturais, apresentassem crescimento da população rural, todas as regiões brasileiras sinalizaram altas taxas de urbanização. Em 1960, a região Sudeste já apresentou um decréscimo absoluto da população rural, em 1970, as demais regiões iniciaram sua perda de população rural, à exceção do Nordeste onde se inicia apenas a partir de 1980. No país, a população rural começou a decrescer em termos relativos em 1940 e, a

---

<sup>31</sup> Dados consultados no artigo **Concentração Urbanos no Brasil: 1940-1970**, publicado na Revista Pesquisa e Planejamento Econômico nº 02 - Vol. 02 - Ed. Instituto de Planejamento Econômico e Social, Ipea – 1972. Pelos pesquisadores Pedro Pinchas Geiger (Centro de Estudos de Planejamento da PUC/RJ), João Rua (IBGE) e Luiz Antônio M. Ribeiro (PUC/RJ). Disponível em: <http://www.ppe.ipea.gov.br/index.php/ppe/article/viewFile/232/166>. Acesso em 10/06/2011.

partir de 1970, decresceu em termos absolutos. Estava concretizada a inflexão rural-urbana no Brasil.

## **2.1 A construção da política urbana no Brasil sob a influência da indústria**

Foi durante a crise de 1929 que, no Brasil, a questão urbana teve seu início. Um grande número de pessoas foi impulsionado em direção às cidades, devido à condição financeira mundial, que era vulnerável e atingiu a produção das fazendas paulistas de café. É, ainda, importante ressaltar, que no governo de Getúlio Vargas o objetivo era povoar a região centro-oeste do Brasil e, para isso, foi criado um movimento denominado “Marcha para o Oeste”. Ainda com os resquícios do povoamento colonizador, o Brasil possuía sua população ainda muito concentrada no litoral ou próximo a ele. Esses momentos históricos reunidos proporcionaram um movimento intenso de ocupação das cidades, muitas delas recém-construídas. As décadas de 1960 e 1970 foram o auge dessa ocupação urbana, ocasionando o salto significativo da população urbana no Brasil.

Uma série de problemas urbanos, como era de se esperar, apareceu com este enorme contingente de pessoas, que povoaram as cidades de forma desordenada. Instrumentos jurídicos, planejamento e estrutura administrativa não faziam parte da composição dos municípios, o que dificultou o trato com o problema. O poder dos detentores do capital imobiliário e a classe dominante tornaram as cidades parte de esquemas excludentes. Os olhos do Estado cuidavam de poucos, enquanto muitos eram alijados do processo urbano, formando imensas periferias, regiões do além-cidade, privadas do exercício da cidadania e do usufruto do bem público.

De um lado, tínhamos enormes massas populacionais sem assistência de qualquer natureza, cada vez mais isoladas em loteamentos na periferia, cortiços e favelas, e, de outro, a apropriação privada dos investimentos públicos, utilizados para o benefício de uma casta de poder.

O passo a ser dado rumo à mudança dessas condições passava inequivocamente por uma mudança na teia jurídica brasileira. A reforma urbana, para prosperar, carecia de uma reforma jurídica. Em outras palavras, era preciso evoluir o conceito de propriedade privada, antes tido como absoluto e incondicional, até o ponto em que ele fosse vinculado ao aspecto social das cidades - do território patrimonialista do direito privado ao direito público que privilegia o interesse coletivo.

Com objetivos fundamentais de questionar e reivindicar mudanças na política voltada para a zona urbana do país, visando atender às demandas sociais vigentes e provocar alteração seminal na estrutura jurídica, surgiram alguns grupos de pressão organizados. Alguns desses grupos coligados à Igreja Católica, geografia, assistência social, engenharia e associações de profissionais da arquitetura, se formaram nos anos de 1970 e um desses principais movimentos foi denominado de Movimento Nacional pela Reforma Urbana (MNRU). O movimento trazia uma nova abordagem da questão urbana. Como nos diz Haroldo Abreu (1986)<sup>32</sup>, “a reforma urbana implica uma nova concepção intelectual e moral da sociedade (e uma nova ética urbana) que condene a cidade como fonte de lucro para poucos e pauperização<sup>33</sup> para muitos”.

O alvo então era aquela cidade em que se via um verdadeiro *apartheid* social, com o benefício de poucos e o malefício de muitos. Pretendia-se levar cidadania às camadas populares das cidades, por meio do oferecimento da saúde, transporte, educação, lazer, cultura e saneamento básico.

Somente quando a indústria tornou-se o setor mais importante da economia nacional é que a urbanização brasileira começou a ocorrer. Ela representa um dos aspectos da passagem de uma economia agrário-exportadora para uma economia urbano-industrial.

Essa transformação do Brasil apresenta inúmeros outros aspectos. Por exemplo, as camadas sociais dos fazendeiros e grandes comerciantes exportadores deixaram de ser dominantes politicamente, isto é, perderam suas influências sobre o governo em favor dos industriais, banqueiros e diretores de grandes empresas estatais.

O meio urbano tornou-se subordinado às atividades industrial e bancária, onde, nesse momento, ocorria um predomínio da cidade sobre o campo, pois os principais interesses econômicos e a maior parte da força de trabalho do país estavam localizados no meio urbano.

Essa subordinação do campo em relação à cidade se manifestou de várias maneiras, ele é um fornecedor de mão de obra e gêneros alimentícios para o meio urbano; o setor agrário de exportação continuava a ser importante para a economia nacional, mas agora sua renda era utilizada principalmente para pagar as importações de máquinas ou petróleo para o setor industrial, e não mais para importar bens manufaturados de consumo; ganhava a

---

<sup>32</sup> ABREU, Haroldo. Espoliação urbana, reforma urbana e soberania popular. In: *Debatendo a reforma urbana*. Cadernos de Questões Urbanas. Rio de Janeiro: FASE, 1986.

<sup>33</sup> A pauperização é um fenômeno moderno que não é inteiramente redutível à falta de rendimento suficiente para sobreviver. É a modernização da pobreza e tem efeitos devastadores em todas as dimensões da vida social. Também tem o significado de estado, situação, ou processo de empobrecimento.

importância, cada vez maior, certos insumos procedentes do meio urbano, como fertilizantes e adubos - além de crédito bancário e máquinas agrícolas.

Uma divisão territorial de trabalho que subordinava o campo à cidade, e as cidades menores às maiores foi instituída pela modernização do país resultante do crescimento da economia urbano-industrial. Uma visível hierarquia: as cidades pequenas dependendo das médias e estas, por sua vez, subordinadas às grandes cidades ou metrópoles, estabeleceu um sistema integrado de cidades.

No cume desse sistema hierarquizado de cidades situavam-se as duas únicas metrópoles nacionais: São Paulo e Rio de Janeiro. Elas exerciam uma influência sobre todo o território brasileiro, praticamente, comandando a vida econômica e social da nação com suas indústrias, universidades, bancos, imprensa, grandes estabelecimentos comerciais, etc. E como elas se localizavam relativamente próximas, existindo em torno da via Dutra uma área intensamente urbanizada onde estão cidades como São José dos Campos, Taubaté, Volta Redonda e outras, convencionou-se, nos últimos anos, que ali se formara uma megalópole.

As capitais: Porto Alegre, Curitiba, Belo Horizonte, Salvador, Recife, Fortaleza e Belém tornaram-se as sete metrópoles regionais (grandes cidades que polarizam extensas regiões), logo abaixo das duas metrópoles nacionais: Rio de Janeiro e São Paulo.

Seguindo-se, nessa escala, apareceram as capitais regionais, que eram cidades que exerciam uma polarização sobre inúmeras cidades pequenas e médias, além das áreas rurais ao seu redor, por exemplo, Campinas, Bauru, Londrina, Ribeirão Preto, Uberlândia, Juiz de Fora, etc.

Hoje em dia, usa-se a noção de população agrícola e urbana, em detrimento da antiga distinção entre população rural e urbana. O número de pessoas que exerce atividades na zona rural, mas moram na zona urbana é considerável. O interessante aí é que todos os movimentos grevistas dos trabalhadores boias-frias são realizados nas cidades. São inúmeras as cidades que nascem e crescem em áreas do país que têm a agroindústria como mola propulsora das atividades econômicas secundárias e terciárias.

Em virtude da modernização do campo, verificada em diversas regiões agrícolas, assistiu-se a uma verdadeira expulsão dos pobres, que encontraram nas grandes cidades o seu único refúgio. Como as indústrias absorviam cada vez menos mão de obra e o setor terciário apresentava um lado moderno, que exigia qualificação profissional e outro, marginal, que remunerava mal e não garantia estabilidade, a urbanização brasileira caminhou lado a lado com o aumento da pobreza e com a deterioração crescente das possibilidades de vida digna dos novos cidadãos urbanos.

Os serviços de infraestrutura (sistema de transportes coletivos, instituições de ensino, de saúde, saneamento básico etc.) precários foram os disponíveis para os moradores dos cortiços, favelas e da periferia. O espaço urbano, amplamente dominado pelos agentes hegemônicos, que impõem investimentos direcionados para seus interesses particulares, foi organizado tendo em vista o tráfego de veículos particulares, a informação, a energia e as comunicações, relegando a segundo plano os investimentos sociais e, assim, excluindo os pobres da modernização. O certo é que o espaço urbano, quando não oferece oportunidades, multiplica a pobreza.

## **2.2 Mudanças antigas x mudanças recentes: o caráter extensivo da urbanização brasileira**

Benefícios que a legislação trabalhista garantia como: salário mínimo, pensões, décimo terceiro salário, férias, entre outros eram as condições gerais de produção e de reprodução coletiva da força de trabalho que estavam restritas às cidades industriais e centros regionais onde apenas algumas categorias de trabalhadores recebiam tais benefícios. Os serviços urbanos básicos, como educação e saúde, esgoto, água, eletrificação e mesmo pavimentação das ruas (mesmo que fosse somente calçamento), inexistiam ou tinham um alto índice de limitação ao seu acesso e comprometiam o Estado do Bem Estar<sup>34</sup>, que era embrionário e seletivo, limitando-se aos setores econômicos modernos e excluía do campo, centenas de pequenas cidades e sedes de municípios. O urbano-industrial estava restrito a capitais estaduais e cidades industriais ou mercantis regionais e, mesmo assim, apenas aos setores modernos.

O crescimento anual médio da população urbana brasileira superou em muito o crescimento da população total, mas os problemas de crescimento e de serviços urbanos (incluindo habitação) ainda não configuravam políticas governamentais; o planejamento urbano estava restrito a casos isolados, tratado como urbanismo de luxo em grandes projetos políticos (novas capitais) ou industriais (novas cidades) que exigiam tratamento formal diferenciado. Problemas de desenvolvimento industrial, integração espacial e territorial e

---

<sup>34</sup> O Estado do Bem-estar também é conhecido por sua denominação em inglês, *Welfare State*. Os termos servem basicamente para designar o Estado assistencial que garante padrões mínimos de educação, saúde, habitação, renda e seguridade social a todos os cidadãos. É preciso esclarecer, no entanto, que todos estes tipos de serviços assistenciais são de caráter público e reconhecidos como direitos sociais. A partir dessa premissa, pode-se afirmar que o que distingue o Estado do Bem-estar de outros tipos de Estado assistencial não é tanto a intervenção estatal na economia e nas condições sociais com o objetivo de melhorar os padrões de qualidade de vida da população, mas o fato dos serviços prestados serem considerados direitos dos cidadãos.

desequilíbrios regionais cresciam no debate nacional, mas questões referentes ao crescimento de cidades e aglomerações urbanas e seu papel na condução e comando do desenvolvimento regional não estavam ainda em pauta.

O governo Kubitschek (1956-1961) criou as bases para as grandes transformações urbanas e regionais nas décadas seguintes. O Plano de Metas trouxe para o nível nacional a experiência mineira centrada na infraestrutura de transportes e energia como base de investimento para dinamização e integração do mercado interno. Deu nova vida às políticas regionais, em voga desde a experiência norte-americana no Vale do Tennessee e de sua substituta brasileira no Vale do São Francisco, resgatando da Constituição de 1946, os investimentos na região deprimida, o Nordeste, e na região vazia, a Amazônia. A nova capital federal construída no Planalto Central tornou-se um dos mais significativos projetos regionais já implementados no país. Contrariando a teoria dos pólos centrados em indústrias-motrizes, a cidade política de onde a indústria foi excluída transformou-se em lugar central de novo território (maior que a Índia) e em pólo de desenvolvimento das forças que alavancaram a ocupação do interior do país.

Paralelamente, a Revolução Verde<sup>35</sup> começou a mudar o campo e indústrias ligadas à agropecuária, fazendo com que elas se interiorizassem, potencializando investimentos federais e deslanchando, junto com um ambicioso e incompleto programa de rodovias federais, buscando a integração nacional. Rodovias novas fizeram a ligação de Brasília ao triângulo São Paulo - Rio de Janeiro - Minas Gerais e ao norte do país às áreas costeiras ao sul. Um sistema de rodovias não pavimentadas ligou Brasília à Amazônia oriental e ocidental delineando o programa rodoviário que seria implantado pelos militares. Novo patamar de racionalidade técnica na gestão e planejamento públicos iniciou-se, mantido nos governos militares cuja ilegitimidade os fazia particularmente dependentes da racionalidade e suposta eficiência tecnocráticas.

A orientação nacionalista ditada pelo Governo Getúlio Vargas foi alterada pelo período do Governo Juscelino Kubitschek. Regulações foram estabelecidas quanto ao tempo de nacionalização dos processos de produção, remessa de lucros para exterior, pois o Brasil atraiu capitais estrangeiros em setores fordistas (particularmente na indústria automobilística).

---

<sup>35</sup> O termo **Revolução Verde** refere-se à invenção e disseminação de novas sementes e práticas agrícolas que permitiram um vasto aumento na produção agrícola em países menos desenvolvidos durante as décadas de 1960 e 1970. É um amplo programa idealizado para aumentar a produção agrícola no mundo por meio do “melhoramento genético” de sementes, uso intensivo de insumos industriais, mecanização e redução do custo de manejo e as Escolas Agrotécnicas Federais poderiam contribuir com esta dissiminação.

O Estado financiou grupos nacionais e/ou investiu diretamente na produção de caminhões e automóveis em projetos conjuntos com multinacionais europeias como a Alfa Romeo, Volkswagen, Renault, Willys, entre outras, que buscavam os mercados internacionais promissores do pós-guerra. Investimentos na indústria siderúrgica, cimento e outros bens intermediários, vagões ferroviários de carga e passageiros, produção de navios e construção pesada, entre outros, foram feitos e/ou estimulados pelo governo federal.

Em 1960, partindo do binômio Rio/São Paulo e provendo a modernização e integração acelerada do espaço nacional, o Brasil já apontava claramente para uma territorialidade mais interiorizada mantendo a opção urbano-industrial centrada nas grandes metrópoles e eixos rodoviários. O crescimento da população urbana a uma taxa anual média de 5,15% atestava a transformação para a qual a década tinha apontado, mas atestava também que as oportunidades estavam concentradas apenas em cidades médias e grandes.

As concentrações urbanas em torno de algumas capitais estaduais, cidades médias principais e/ou centros mono-industriais objeto de inúmeros investimentos públicos e/ou privados estavam ainda concentradas em poucos pontos modestos do espaço urbano-industrial do Brasil, que é em outras palavras, as condições gerais de produção, incluindo a reprodução coletiva, a força de trabalho e o apoio direto à produção. Para tentar mudar este cenário e contribuir para o sustento “alimentar” e de matéria-prima para esta realidade instalada no espaço urbano-industrial, as Escolas Agrotécnicas ganharam mais importância com mais investimentos e apoio.

As regras e condições para investimentos de capitais externos no país, que reduziram as limitações nacionalistas, foram alteradas quando os militares assumiram o poder com a Revolução de 1964. O Milagre Econômico Brasileiro<sup>36</sup> (identificado como o atalho para o crescimento industrial fordista brasileiro) foi possibilitado pela Constituição de 1967, outorgada no período militar neste período. Os níveis de abertura e dependência externa da economia brasileira aprofundaram-se com as necessidades de importação, enquanto o crédito e o capital produtivo internacionais fugiam dos baixos níveis de remuneração nas economias centrais financiando investimentos em mercados periféricos como o Brasil. Os padrões substitutivos da produção industrial foram assim modificados e as indústrias, na base da

---

<sup>36</sup> O “**milagre econômico brasileiro**” é a denominação dada à época de excepcional crescimento econômico ocorrido durante a Regime Militar no Brasil, também conhecido pelos opositores como “anos de chumbo”, especialmente entre 1969 e 1973, no governo do General Emílio Garrastazu Médici. Nesse período áureo do desenvolvimento brasileiro em que, paradoxalmente, houve aumento da concentração de renda e da pobreza, instaurou-se um pensamento ufanista de “Brasil potência”, que se evidencia com a conquista da terceira Copa do Mundo de Futebol em 1970 no México e com a criação do mote: “Brasil, ame-o ou deixe-o”.

cadeia produtiva - bens intermediários e de capital - deram lugar às indústrias fordistas centradas nos bens de consumo durável.

O consumo de bens duráveis modernos implicou o fortalecimento das camadas médias e sua concentração nas áreas urbanas onde os meios de consumo coletivo requeridos para o consumo individual estavam parcialmente disponíveis. Reforçou-se e hierarquizou-se, então, o incipiente sistema urbano brasileiro. Os investimentos concentraram-se nas áreas centrais das grandes cidades do Sudeste, capitais regionais e cidades médias. O novo padrão urbano-industrial demandava melhores condições socioespaciais para o consumo (coletivo e individual) dos bens fordistas, com concentração espacial da renda nas camadas ricas e médias que constituíam sua demanda efetiva. Um criativo sistema combinado de poupança voluntária e compulsória permitiu a expansão do crédito ao consumidor incluindo segmentos inferiores das classes médias e financiou a produção do espaço urbano nas áreas selecionadas.

Por outro lado, as condições gerais da produção foram estendidas além dos limites das cidades integrando partes dos espaços regionais aos novos padrões de consumo exigidos pela indústria fordista implicando a regulação da força de trabalho (e os benefícios sociais associados); redes de transportes, comunicações e energia elétrica; infraestrutura e serviços de apoio à produção; e o conjunto de serviços urbanos, sanitários e sociais com o objetivo principal de viabilizar o novo consumo e estender um Estado do Bem Estar incipiente e seletivo aos espaços integrados ao tecido urbano-industrial.

Já no final dos anos de 1970, além das fronteiras das grandes cidades, anexando os novos espaços metropolitanos e as áreas rurais situadas às margens das rodovias e unindo as cidades e fazendas aos centros urbano-industriais, as condições (das zonas urbanas) de produção (industrial) e de reprodução (coletiva) já estavam desenvolvidas. Essa urbanização extensiva, que se processa para além das cidades e representa, em última instância, a dominação final do campo pela lógica urbana, ganhou o espaço regional e estendeu-se ao longo das rodovias e sistemas de comunicação e energia cobrindo virtualmente todo o território nacional e carregando consigo, em maior ou menor grau, os serviços urbanos requeridos pela vida (urbano/industrial) contemporânea, desde aqueles básicos ligados à reprodução da força de trabalho até, mais recentemente, os mais complexos de gestão e apoio à produção.

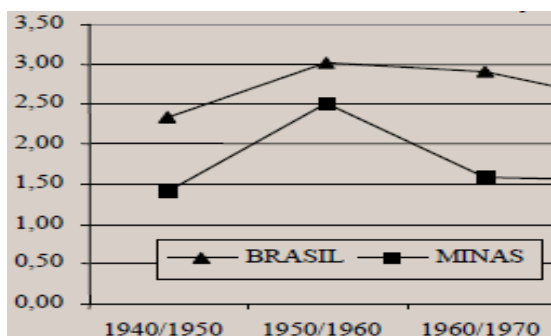


### 3. O cenário específico da pesquisa: Minas Gerais e seu crescimento demográfico, migrações e distribuição espacial da população

São Paulo era o Estado mais populoso do Brasil com quase 37 milhões de habitantes e, ao final do século XX, com quase 18 milhões, distribuídos por sua área de 586.648, 7 Km<sup>2</sup>, garantiu Minas Gerais o segundo lugar em grandeza populacional. Porém, os seus índices relativos ao total da população brasileira, no decorrer das últimas décadas, tem sido decrescentes: nos anos de 1940, o percentual era de 16,3%, entretanto no ano 2000 ultrapassou, em pouco, o percentual de 10,5%. Observa-se, desde a década de 1950, uma tendência ao declínio de suas taxas de crescimento, tanto da população urbana quanto da rural, que tem ficado sempre abaixo da média nacional.<sup>37</sup>

Porém, nos anos de 1960, a tendência mineira, de crescer sempre abaixo da média brasileira, alcançou o seu apogeu, como podemos observar, no gráfico 1. As diferenças entre os índices nacional e estadual tenderam a minimizar, logo após este período.

Gráfico 1 – Brasil e Minas Gerais: taxas de crescimento anual da população total (1940-1970)



Fonte: Dados básicos: IBGE, Censos Demográficos de 1940, 1950, 1960 e 1970.

Já no gráfico 2, por outro lado, a contribuição do estado mineiro para o aumento da média da população média brasileira, que havia chegado a percentuais mais baixos nos anos de 1960 e 1970. Esses fenômenos, certamente, constituem-se nos dois lados de uma mesma moeda: a redução dos grandes saldos migratórios negativos de Minas. Este será o tema da primeira parte deste subitem, que compõe este capítulo. A segunda analisará a distribuição espacial da população do estado, com ênfase na distribuição da população entre os diferentes tamanhos de municípios e de cidades. A última parte, discutirá as particularidades do

<sup>37</sup> Todos os gráficos e tabelas deste item do texto são recortes de pesquisas feitas pela CEDEPLAR - Centro de Desenvolvimento e Planejamento Regional da UFMG. O CEDEPLAR abriga os programas de pós-graduação (mestrado e doutorado) da UFMG em Demografia e em Economia e desenvolve um amplo programa de pesquisas nestas áreas.

crescimento demográfico das Regiões de Planejamento sublinhando a grande diversidade social e econômica de Minas.

Gráfico 2 - Participação de Minas Gerais no incremento médio anual da população brasileira em percentuais (1940-1970)



Fonte: Dados básicos: IBGE, Censos Demográficos de 1940, 1950, 1960 e 1970.

### 3.1 Crescimento demográfico e migrações em Minas Gerais

Abrindo uma nova possibilidade para a fixação de sua economia no contexto nacional, Minas Gerais, em meados dos anos 1920, deu início à extensão e difusão da sua siderurgia, que foi acelerada no final dos anos 1930, que ficou marcada pela instalação e inauguração, na cidade de João Monlevade, do alto forno da Siderúrgica Belgo Mineira. Porém, o crescimento da siderurgia só se consolidou na década de 1950, com a estatização da Acesita, a inauguração da Mannesmman e a construção da Usiminas. Assim mesmo, os efeitos multiplicadores da siderurgia para a economia mineira foram relativamente pequenos, assim como da mineração, que acompanhou o crescimento da produção de aço. O estado estava longe de superar a sua estagnação econômica, com fortes repercussões sobre o crescimento demográfico (tabela 1).

Tabela 1 - Minas Gerais - Taxa de crescimento segundo situação do domicílio - 1940/1970

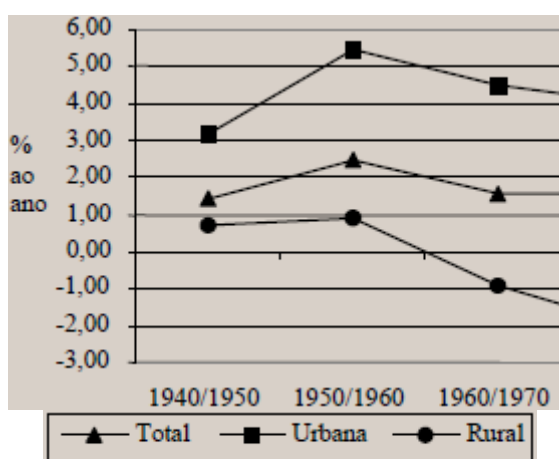
INDICADORES	1940/1950	1950/1960	1960/1970
Total	1,41	2,50	1,58
Urbana	3,21	5,49	4,52
Rural	0,74	0,94	-0,90

Fonte: Dados básicos - IBGE, Censos Demográficos de 1940, 1950, 1960, 1970.

O gráfico 3 demonstra que somente 25,1% do total de habitantes de Minas (6.743.416) moravam em zonas urbanas. Ainda, entre as décadas de 1940 e 1950, esse percentual cresceu

para um pouco mais de 30,0%, onde os índices de crescimento apontaram, para a população urbana, um aumento de 3,21% / ano e para a população rural, um aumento de apenas 0,74% / ano, o que demonstra uma média bem abaixo do resto do Brasil. Os pesquisadores Douglas Graham e Sérgio Buarque Hollanda (1984) em seu livro *Migrações internas no Brasil (1872/1970)*, apontavam que o estado de Minas, de acordo com algumas avaliações indiretas, entre os anos de 1920 e 1940, a diferença migratória era negativa (- 608.455) equivalente a apenas 9% de sua população no final do período, o que apontava que a população mineira já experimentava uma grande drenagem migratória desde os primeiros anos do século XX, o que favorecia a redução do crescimento da sua população total. Fausto Brito (1987), em sua tese de doutorado, corrobora com estes dados quando aponta que estes imigrantes se deslocavam para os estados de Goiás, Paraná, Rio de Janeiro e, principalmente, para São Paulo.

Gráfico 3 - Minas Gerais - Taxa de crescimento anual segundo situação do domicílio - 1940/1970



Fonte: Dados básicos: IBGE, Censos Demográficos de 1940, 1950, 1960, 1970.

A instituição do DER e da CEMIG (binômio transporte / energia) foi decisiva, na década de 1950, e demonstrou a direção das ações governamentais para construir uma infraestrutura crucial para o crescimento econômico. Ainda, nesta mesma década, as indústrias de cimento, as metalúrgicas e as siderurgias de Minas expandiram acompanhando a economia nacional, apoiadas pelo Plano de Metas. Além disso, a construção de Brasília colocou Minas Gerais numa posição privilegiada no sistema de transporte nacional. Desta forma, estavam praticamente consolidadas as condições necessárias para o desenvolvimento regional. De acordo com Diniz (1981) e Brito (1994), porém, depois deste estupendo crescimento brasileiro, neste período, Minas Gerais enfrentou uma recessão que somente foi superada no final da década de 1960.

Nos anos 1950, Minas Gerais teve a maior taxa de crescimento populacional da sua história, 2,39% ao ano, assim mesmo menor do que a do Brasil, 3,04%, que também bateu todos os recordes. A combinação de um alto crescimento vegetativo com a intensificação da migração rural-urbana (a população rural cresceu apenas 0,98% ao ano), fez com que as cidades mineiras crescessem a uma taxa média anual de 5,49%.

Os fortes desequilíbrios regionais, derivados de um crescimento espacialmente concentrado da economia brasileira e um sistema de transporte no qual Minas Gerais tinha uma posição central, levou a um aumento enorme nas migrações dos mineiros para o estados com maior crescimento urbano e industrial, São Paulo e Rio de Janeiro. Soma-se, ainda, a ampliação das áreas de atração migratória com a intensificação da ocupação da fronteira agrícola paranaense, já iniciada na década de 1940 e, com a expansão de Goiás, estimulada pela construção da nova capital da República.

Uma recessão no Brasil foi instalada na maior parte dos anos de 1960, o que fez com que a agricultura mineira ficasse paralisada e os investimentos na sua indústria escassos, afetando os orçamentos das Escolas Agrotécnicas Federais, principalmente, aqueles voltados para a ampliação de suas estruturas físicas. Não havia recursos disponíveis para a modernização da agricultura e expansão da indústria e, em consequência disso, os emigrantes vindos de Minas Gerais para os outros estados passaram a ocupar o primeiro lugar no ranking brasileiro. Na tabela 2 observamos que, uma média de 204.175 emigrantes anuais, correspondendo ao maior índice de sua história, foi para diversas partes do país e o número de seus habitantes era 2.041.748, na década de 1960, de acordo com o Censo Demográfico de 1970.

Tabela 2 - Minas Gerais - indicadores migratórios - 1960/1970

<b>INDICADORES</b>	<b>1960/70</b>
<b>IMIGRANTES</b>	527.000
<b>EMIGRANTES</b>	2.041.748
<b>SALDO MIGRATÓRIO*</b>	-1.514.748
<b>IMIGRANTES(% BRASIL)</b>	5,64
<b>EMIGRANTES(% BRASIL)</b>	21,86
<b>IMIGRANTES (ANUAL)</b>	52.700
<b>EMIGRANTES(ANUAL)</b>	204.175
<b>SALDO MIGRATORIO(ANUAL)</b>	-151.475
<b>TAXA LÍQUIDA DE MIGRAÇÃO</b>	-13,19
<b>ÍNDICE DE REPOSIÇÃO</b>	0,26

Fonte: IBGE - Censos Demográficos de 1970

Por volta de 53% da população da zona rural, nos anos de 1970, tinha emigrado para as cidades, confirmando algumas estimativas indiretas que mostraram que o saldo migratório rural negativo foi em torno de 2.900 mil. Percebeu-se que a população da zona rural diminuía, em termos absolutos, pela primeira vez. Carvalho; Fernandes (1996) asseguram que 18,0%, em torno de 1.086 mil, no final dos anos de 1960, compuseram o saldo migratório urbano positivo. Essa capacidade relativa de retenção migratória das cidades mineiras, apesar da diminuição da taxa de crescimento populacional, ficou, principalmente, concentrada nos municípios da Região Metropolitana de Belo Horizonte, no Vale do Aço e no Triângulo Mineiro (BRITO, 1994).

O Estado de Minas Gerais aproveitou bem a evolução da economia brasileira e as novas possibilidades de crescimento, tornando, os anos de 1970, bastante promissores. Brito (1988) assinala que a política de incentivos fiscais se tornou agressiva e a captação de investimentos e a projeção de uma disposição para o fomento foram comandados pelas Centrais Elétricas de Minas Gerais – CEMIG, pelo Banco de Desenvolvimento Econômico e patrocinado pelo Instituto de Desenvolvimento Industrial de Minas Gerais – INDI. Quando se faz uma comparação com os dez anos anteriores (anos 1960), observamos o setor industrial com um resultado positivo: a construção civil de 7,3% evoluiu para 22,7%; a indústria manufatureira de 6,9% passou para 16,4%; com uma taxa alta na média anual, a indústria mineradora manteve 14,5% ao ano. Até mesmo a agricultura começou a superar sua tradicional estagnação com seu Produto Interno Bruto superando a pequena taxa de crescimento de 1,6% ao ano, entre 1962/67, alcançando 5,7% no quinquênio seguinte e 6,6% entre 1973/80 (DINIZ, 1981).

Devido ao crescimento urbano de 4,01%, consequência da enorme aceleração do êxodo rural, a população total do estado de Minas Gerais cresceu apenas 1,54% / ano, nestes anos de prosperidade. Este crescimento da zona urbana foi maior ainda que nos anos de 1960, com 70% da população rural em 1980, correspondente a mais de 3 milhões de habitantes. Quanto ao saldo migratório urbano positivo que ficou na casa dos 26,0%, superando a década de 1960, se concentrou na Região Metropolitana da capital mineira, que se tornou responsável, de forma isolada, por um terço do crescimento da população urbana de Minas Gerais, refletindo uma maior capacidade de retenção populacional das cidades do Estado. Brito (1994) e Carvalho; Fernandes (1996) apontam que se as cidades do Sul de Minas e do Triângulo Mineiro fossem somadas a esta conta chegaríamos a um total de quase 60,0%.

Entretanto, o bom desempenho da economia mineira teve reflexos não só na migração rural – urbana, ampliando a capacidade de retenção das suas cidades, mas, também e conseqüentemente, nas migrações interestaduais.

Neste mesmo período, em comparação com a década de 1960, a emigração de Minas Gerais sofreu uma diminuição por volta de 40% e a imigração um crescimento de aproximados 16,0%. De 1.514.748 para 626.262 foi o saldo negativo bem reduzido apresentado nas trocas migratórias mineiras com outros estados. Como nos anos anteriores, os estados do Rio de Janeiro e de São Paulo, bem como a região Centro-Oeste, eram os destinos da grande maioria dos emigrantes mineiros. Já os imigrantes, que buscavam o retorno do estado do Paraná e os advindos da mesma região e estados, eram a maioria.

Os emigrantes, na sua maioria, orientavam-se, como sempre, para São Paulo, 47,0%, Centro-Oeste, 15,0%, e Rio de Janeiro, 13,0%. As novidades foram o aumento da proporção de emigrantes para o Espírito Santo e para a Região Norte, nova fronteira em expansão desde os anos 1970. Os imigrantes vieram, principalmente, de São Paulo, da Região Centro-Oeste e do Rio de Janeiro, estado com o qual Minas passou a ter um saldo positivo nas suas trocas migratórias. Como foi mencionado, a contribuição da migração de retorno foi decisiva para o aumento das imigrações. Estima-se que 47,7% dos imigrantes, que chegaram a Minas Gerais, no final dos anos de 1970, eram mineiros que retornavam. Somando aqueles que, apesar de não serem naturais do estado, mas emigraram para Minas Gerais em função do retorno dos mineiros, essa porcentagem chega a 67,0%.

A capacidade de retenção de sua população foi reforçada em virtude da Região Metropolitana da capital mineira, além de algumas cidades médias das demais regiões, alcançarem um bom crescimento econômico. A migração para Minas Gerais não se compõe apenas pelos imigrantes de retorno, mas, também, por aqueles que buscam as oportunidades geradas nas regiões de expansão agrícola e industrial, como o Triângulo, o Alto Paranaíba e o Sul do estado. Entretanto, revela também que, em regiões como os Vales do Jequitinhonha, Mucuri e Rio Doce, extremamente carentes, persistem ainda “excedentes populacionais” potencialmente emigrantes, que hoje, praticamente, só encontram a alternativa da migração temporária (BRITO, 2000).

### 3.2 A distribuição da população por municípios: a fragmentação territorial e o processo de urbanização de Minas Gerais

Minas Gerais sempre se caracterizou pela sua divisão em um grande número de municípios. Para se ter uma ideia, em 2000, eram 853 municípios, cujo número praticamente triplicou desde 1940, fragmentando o território mineiro em unidades políticas diversas.

Notamos na tabela 3, que um pouco mais da metade dos municípios de Minas Gerais apresentavam uma população menor que 20 mil habitantes, o que correspondia a 28% da população de todo estado. Neste mesmo cenário, esta proporção alcança 52,0% quando somamos os 118 municípios que apresentavam de 20 a 50 mil habitantes. Os que apresentavam mais de 50 mil habitantes eram somente 19, como o total da população que neles residiam.

Tabela 3 - Minas Gerais - Distribuição da população segundo o tamanho do município e distribuição dos municípios segundo o tamanho da população – 1940/1970

TAMANHO	1940 (1)	1950 (1)	1960 (1)	1970
<10.000	5,37	10,13	12,51	19,67
10 A 20.000	22,79	27,05	20,68	21,02
20 A 50.000	51,86	45,04	37,99	30,24
50 A 100.000	15,29	11,57	14,87	8,56
100 A 500.000	4,68	6,22	6,88	9,75
>500.000	0,00	0,00	7,08	10,75
<b>TOTAL RELATIVO</b>	<b>100,00</b>	<b>100,00</b>	<b>100,00</b>	<b>100,00</b>
<b>TOTAL ABSOLUTO</b>	<b>6.736.416</b>	<b>7.717.792</b>	<b>9.798.880</b>	<b>11.485.663</b>
<10.000	16,67	27,72	39,13	61,08
10 A 20.000	35,76	37,31	29,61	19,94
20 A 50.000	40,97	30,83	25,26	15,51
50 A 100.000	5,90	3,63	4,76	2,22
100 A 500.000	0,69	0,52	1,04	1,11
>500.000	0,00	0,00	0,21	0,14
<b>TOTAL RELATIVO</b>	<b>100,00</b>	<b>100,00</b>	<b>100,00</b>	<b>100,00</b>
<b>TOTAL ABSOLUTO</b>	<b>288</b>	<b>386</b>	<b>483</b>	<b>722</b>

Fonte: Dados básicos: IBGE, Censo Demográfico de 1940, 1950, 1960, 1970.

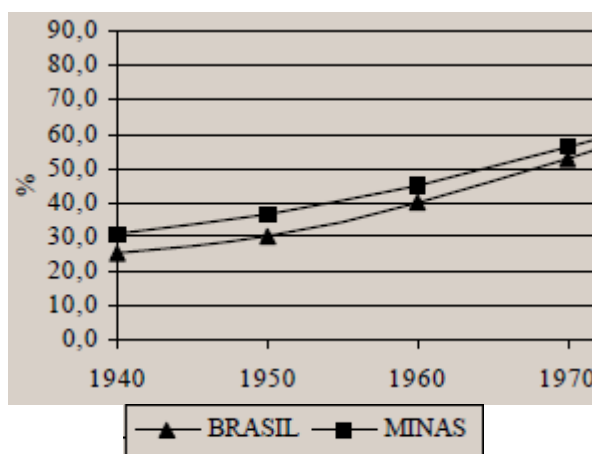
Nota: (1) Não inclui a população da região da Serra dos Aimorés.

Entre 1940 e 1970, demonstrando a mesma característica até o ano de 2000, a porcentagem da população residente nos municípios menores que 50.000 habitantes reduziu-se de 80,0% para 46,0% e, conseqüentemente, naqueles maiores que 50.000 aumentou de 20,0% para 54,0%, num processo de nítida concentração demográfica nos municípios maiores.

Ao lado do processo de concentração populacional, não pode deixar de ser sublinhado que a enorme fragmentação territorial, causada pela multiplicação dos municípios, teve como contrapartida a grande dispersão territorial de uma parcela menor da população.

O grau de urbanização em Minas Gerais sempre apresentou valor próximo à média nacional (gráfico 4). Segundo o critério do IBGE, 82,0% da população residia em cidades. Adotando critérios mais rigorosos, considerando como urbana somente a população residente em cidades maiores que 10.000 e 20.000 habitantes, esse índice baixa para 69,0 e 62,0%. Mas, segundo qualquer um dos critérios utilizados, a tendência da população em residir em áreas urbanas tem sido crescente, o que também coincide com a tendência nacional. Em 1940, somente um quarto da população morava nas cidades e naquelas maiores que 20.000 habitantes a proporção era irrisória, cerca de 5,6%.

Gráfico 4 - Brasil e Minas Gerais - Grau de urbanização – 1940/1970



Fonte: Dados básicos: IBGE - Censos Demográficos de 1940, 1950, 1960, 1970.

A distribuição da população urbana entre os diferentes tamanhos das cidades apresenta em Minas algumas singularidades. A proporção da população residente nas cidades menores que 20.000 habitantes diminuiu continuamente no decorrer das últimas seis décadas. No outro extremo, isto é, nas cidades maiores que 100.000 habitantes, a proporção aumentou de 11,0% para 45,0%. Também, nas cidades intermediárias, entre 20 e 100.000, a proporção dos residentes aumentou, ainda que nas últimas três décadas tenha havido uma tendência à estabilização entre 29,0 e 30,0%. Não há como duvidar, no período analisado, de uma tendência à concentração modal nas cidades maiores do que 100.000 habitantes (tabela 4).



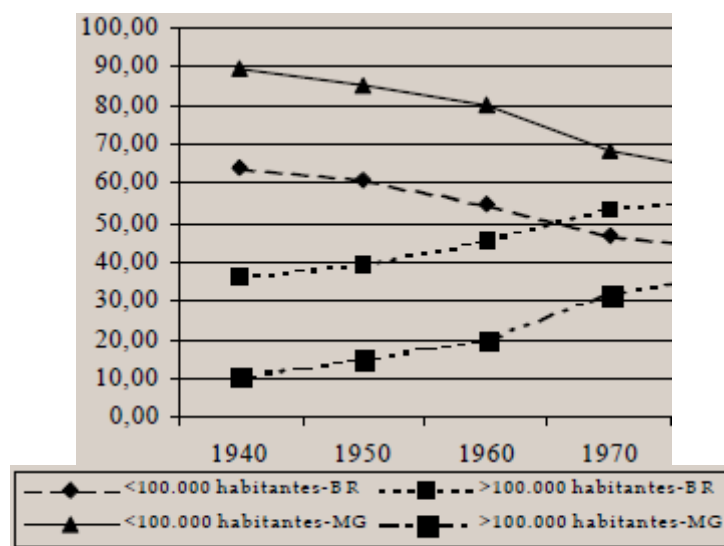
Tabela 4 - Minas Gerais - Distribuição da população urbana segundo o tamanho das cidades(%)  
1940/1970

TAMANHO	POPULAÇÃO			
	1940 (1)	1950 (1)	1960 (1)	1970
<10.000	53,6	47,4	34,3	28,7
10 a 20.000	24,0	18,7	15,6	12,5
20 a 50.000	7,6	15,5	24,4	20,9
50 a 100.000	4,3	3,8	5,6	6,5
100 a 500.000	10,5	14,7	3,3	11,2
>500.000	0,0	0,0	16,8	20,3
TOTAL RELATIVO	100,0	100,0	100,0	100,0
TOTAL ABSOLUTO	1.693.040	2.320.054	3.940.557	6.063.274

Fonte: Dados básicos: IBGE - Censos Demográficos de 1940, 1950, 1960, 1970

A dificuldade para se comparar esses diferentes grupos de cidades, cuja distribuição foi certamente bastante afetada pelas migrações, é que elas também podem passar de um grupo para outro, seja pelo seu crescimento, seja como consequência da fragmentação do município (gráfico 5). Para tornar a análise mais interessante, tem-se uma comparação, com o Brasil como um todo, considerando somente dois grandes grupos: as cidades menores e as maiores que 100.000 habitantes.

Gráfico 5 - Brasil e Minas Gerais - Distribuição da população urbana segundo o tamanho das cidades 1940/1970



Fonte: Dados básicos: IBGE – Censos Demográficos de 1940, 1950, 1960, 1970.

Há uma grande simetria entre as curvas, sendo que a proporção da população brasileira, no seu conjunto, residente nas cidades maiores que 100.000 habitantes, sempre ficou acima da porcentagem de Minas Gerais e, nas menores, sempre abaixo. Considerando

que a convergência das duas curvas para o Brasil já se deu há mais de 30 anos e, em Minas, que é um caso a parte, ainda está prestes a acontecer e ficou claro que o processo de concentração urbana em Minas está razoavelmente defasado em relação à média nacional, ou seja, ainda é menor em relação ao restante do país.

### **3.3 Minas Gerais e suas regiões de planejamento**

A distribuição espacial da população no estado, assim como o seu crescimento regional, mostram claramente a importância da desagregação do estado, segundo as suas Regiões de Planejamento, para se entender melhor as suas diversidades. Em termos de distribuição espacial da população, é possível constatar a participação crescente, ao longo das três últimas décadas, das regiões mais desenvolvidas do estado. A região Central destaca-se pelo significativo volume populacional, relativamente crescente, ao longo das últimas décadas. No ano de 1970, cerca de 27% da população do estado residia na região Central<sup>38</sup>. Assim, pode-se afirmar que a região Central ainda se configura como a área de concentração e atração populacional mais importante do estado, podendo-se atribuir à Região Metropolitana de Belo Horizonte, sem dúvida, o papel mais importante nesse processo. Vale lembrar, entretanto, que a capital de Minas vem, ao longo dos anos, perdendo posição relativa para os demais municípios da Região Metropolitana. Esse fenômeno, observado na quase totalidade do conjunto de Regiões Metropolitanas do País, é fruto do sistema de exclusão social em que a população com menos recursos é empurrada, principalmente pelo mercado imobiliário, para a periferia das Capitais, e, em seguida, para outros municípios da Região Metropolitana (tabela 5).

---

<sup>38</sup> A concentração populacional é ainda maior quando se observa apenas o segmento urbano do estado. Praticamente 40% encontram-se concentrados na região Central.

Tabela 5 - Distribuição da população residente segundo situação do domicílio regiões de planejamento de Minas Gerais – 1970

Região de Planejamento	1970			Total
	Total	Urbana	Rural	
Alto Paranaíba	3,60	3,38	3,85	3,28
Central	26,64	37,78	14,19	31,19
Centro Oeste	5,69	6,28	5,03	5,50
Doce	11,95	9,12	15,12	10,42
Jequitinhonha/Mucuri	8,36	5,03	12,08	6,90
Mata	13,71	12,83	14,69	12,25
Noroeste	2,02	0,95	3,21	2,08
Norte	8,54	4,47	13,09	8,42
Sul	13,51	13,07	14,01	13,23
Triângulo	5,97	7,10	4,71	6,73
<b>MINAS GERAIS</b>	<b>100,00</b>	<b>100,00</b>	<b>100,00</b>	<b>100,00</b>

Fonte: Dados básicos: IBGE – Censo Demográfico de 1970.

A década dos anos de 1970 caracterizava-se pelo intenso fluxo migratório rural/urbano que determinava, por um lado, elevadas taxas de crescimento negativas para as áreas rurais, e, por outro, uma crescente urbanização em praticamente todas as Regiões de Planejamento<sup>39</sup>.

A região Central é que tinha a maior taxa de crescimento da população total, em que se destaca a presença da Região Metropolitana de Belo Horizonte e do dinamismo das áreas onde se localizam o seu parque siderúrgico. No Triângulo Mineiro, o crescimento da população total também era significativo devido, principalmente, ao crescimento das cidades, uma vez que sua população rural apresentou os maiores decréscimos relativos entre as regiões consideradas. Como reflexo da expansão da fronteira agrícola do cerrado, a região Noroeste era a terceira maior em crescimento da sua população, em função, principalmente, da taxa de crescimento demográfico de suas cidades de 7,16% ao ano.

Os saldos migratórios interestaduais, para a década dos anos de 1970, apontam também para a importância das regiões Central e Triângulo Mineiro. Essas foram as únicas que tiveram estimativas de saldos migratórios positivas, sendo mais representativa a região Central (302 mil pessoas), o que está diretamente relacionado à atração exercida pela Região Metropolitana de Belo Horizonte. Por outro lado, as regiões Jequitinhonha/Mucuri (-391.339), Norte de Minas (- 238.857) e Rio Doce (- 414.758), sabidamente mais carentes, apresentaram

<sup>39</sup> Dados fornecidos pelo site da Assembléia Legislativa de Minas Gerais. Disponível em: [http://consulta.almg.gov.br/opencms/export/sites/default/consulte/publicacoes\\_assembleia/periodicas/revistas/arquivos/pdfs/32/crescimento.pdf](http://consulta.almg.gov.br/opencms/export/sites/default/consulte/publicacoes_assembleia/periodicas/revistas/arquivos/pdfs/32/crescimento.pdf) Acesso em 22 abr. de 2011.

saldos migratórios negativos bastante expressivos. Junta-se a esse grupo a região da Mata, com saldo negativo de -323 mil pessoas. Chama atenção que o saldo migratório, no caso da região Jequitinhonha/Mucuri, representou - 42,33% da população total da região.

De maneira geral, as áreas urbanas atraíram população e as áreas rurais expulsaram, estabelecendo significativo ritmo de crescimento do processo de urbanização dessas regiões. A exceção fica apenas para Jequitinhonha/Mucuri, que apresentou saldo migratório também negativo para a área urbana (- 19 mil pessoas), devido não haver, ainda, na região, cidades capazes de oferecer atrativos para o aumento de sua urbanização. É triste a situação desta região considerada uma das mais pobres do país.

É certo que os seus desequilíbrios regionais, a sua fragmentação territorial e o seu atraso relativo na urbanização, ainda, preservam uma grande quantidade de migrantes potenciais. Entretanto, apesar da inércia estrutural que ainda mantém algumas antigas trajetórias migratórias, grande parte do excedente populacional do estado terá que se mover, principalmente, dentro das próprias fronteiras do estado. E, então, apresenta-se um grande desafio: se não é mais possível transferir para outros estados a responsabilidade pela absorção do seu excedente demográfico, Minas Gerais tem que dar conta do desenvolvimento das suas regiões mais pobres - todas com grandes saldos migratórios negativos. Mais ainda, mesmo as regiões mais ricas, como a Central, têm uma grande parte da sua população abaixo da linha de pobreza, que migra dentro delas sem encontrar um destino socialmente satisfatório. Sem desenvolvimento regional e sem políticas sociais, findamos o período estudado com uma grande parte da população migrante, mas sem destino.

Daí cresce de importância de iniciativas de investimentos na formação e qualificação desta população como tentativa de fixação das mesmas no campo. Algumas destas iniciativas são percebidas com inauguração de escolas profissionalizantes e Escolas Agrícolas. Citamos o caso das situadas nos municípios do Triângulo Mineiro e Sudeste de Minas Gerais: SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial e Escolas Agrotécnicas Federais de Barbacena, Rio Pomba e Uberlândia.

## CAPÍTULO III

### BREVE HISTÓRICO DO ENSINO PROFISSIONAL AGRÍCOLA NO BRASIL

O presente capítulo tem como objetivos historiar a gênese do ensino agrícola no Brasil e desvelar as intenções subjacentes a essa política educacional no contexto geral, com foco na educação profissional nas escolas agrícolas.

Como âncoras, para as reflexões sobre história da educação agrícola brasileira, foram consultadas algumas obras e, dentre elas, a de Saviani (2007), Romanelli (1999) e Ribeiro (2000), assim como a trilogia sobre história do ensino profissional de Cunha (2005a, 2005b, 2005c), dentre outros estudiosos.

#### 1 Influência religiosa sobre o desenvolvimento agrícola do Capitalismo no Ocidente

No Brasil, o trabalho manual era observado com repulsa e desprezo, resultante de uma estrutura econômica vigente, por alguns anos, talvez pela identidade entre a escravatura e trabalho manual ou da cultura clássica dos colonizadores da Península Ibérica, que eram, em sua maioria, seguidores da religião católica. Pela afeição à situação de cativos e pelas constantes ameaças de castigos, o trabalho manual era uma forma de distinguir os escravos dos homens livres. Cunha (2005a, p.23) alega que, “às crianças largadas nas Casas da Roda, aos ‘meninos de rua’, aos delinquentes e a outros desafortunados” foi estabelecida a educação optativa a escravos.

Moura (2000, p.31) defende que, de forma diferente da ética protestante, o colonizador português trouxe consigo, para o Brasil, frutos de uma cultura clássica, a imagem do trabalho com valor desacreditado e contraproducente, como as suas tradições, sinais e signos. Essa ética protestante foi bastante discutida por Max Weber (1981) em seu livro “*A ética protestante e o ‘espírito’ do capitalismo*”, que foi escrito entre os anos de 1904 e 1905 como uma coletânea de ensaios que, mais tarde, por volta do ano 1920 (ano de sua morte), foi revisada e complementada pelo autor. Ele investiga as razões do capitalismo ter se desenvolvido inicialmente em países como a Inglaterra ou a Alemanha, concluindo que isso se deve à concepção de mundo e a hábitos de vida instigados pelo protestantismo. Weber avaliou a história sob o ângulo do desenvolvimento do capitalismo. Para ele, o capitalismo é um espírito, uma mentalidade, que não busca simplesmente o lucro e o acúmulo de riquezas. E apesar dessa mentalidade capitalista sempre ter existido na China, na Índia, no Egito, as

forças mágicas e religiosas formavam a visão de mundo e influenciavam a conduta, o que prejudicava a racionalidade econômica.

O Ocidente, ao contrário do Oriente, possuía uma cultura onde o racionalismo era muito peculiar. Foi o Ocidente, o criador do instrumentalismo e da racionalização. O Ocidente desenvolveu uma forma muito diferente de capitalismo, com a organização sistemática da mão de obra livre e a utilização da ciência e da tecnologia. Para Weber, o espírito do capitalismo se desenvolveu a partir de dois aspectos: primeiro, era necessário homens de negócio e grandes capitalistas; em segundo, operários qualificados e de alto nível, e pessoal especializado (tecnologicamente e comercialmente). Esses componentes sociais coincidem no fato de serem majoritariamente protestantes. O protestantismo, principalmente, o calvinismo foi a força espiritual, o fator cultural que impulsionou o espírito capitalista no Ocidente. A doutrina Calvinista fundou uma moral individual e econômica favorável ao capitalismo e foi esta teologia que, segundo Weber, deu ao capitalismo ocidental força e originalidade. A doutrina Calvinista fundamenta-se na predestinação, em que o homem é salvo ou condenado de acordo com a vontade de Deus, que é insondável e misteriosa. Só pela graça o homem pode ser salvo, porque todos pecaram e destituídos estão da glória de Deus<sup>40</sup>. E o homem em toda a sua vida tem que servir unicamente para a glória de Deus. O homem ganha a salvação, mas não a merece. Os valores culturais constituem um fator de mudança e os valores da doutrina da predestinação trouxeram algumas consequências que influenciaram a evolução do capitalismo, como: direcionar o crente para atividades econômicas, o trabalho deveria ser produtivo e contínuo (a preguiça era pecado), as crianças deveriam aprender a trabalhar desde cedo, em sua hora de descanso deveriam levar uma vida pura, sem provar dos prazeres carnis e materiais. Então, o crente acumulava riquezas (que não eram para o seu bel-prazer) e ao invés de gastar, empregava sua riqueza em novas atividades econômicas e produtivas. O homem era apenas o administrador dos bens materiais na terra, e deveria fazê-los frutificar. Todo crente também deveria ter o mínimo de conhecimento, para poder ler a palavra de Deus. Dessa forma, a ética protestante calvinista incentivava os seus fiéis a terem uma vida de trabalho que os fazia enriquecer. Não acreditavam em pensamentos mágicos, pregavam o autodomínio e valorizavam o conhecimento, o que impulsionou a organização racional da vida, do trabalho e das atividades econômicas (WEBER, 1981).

Os proprietários e os religiosos eram favoráveis e propagavam essa moral, proporcionando implicações sérias quando visava mudá-la com o objetivo de alcançar uma

---

<sup>40</sup> Trecho citado na Bíblia por Paulo em sua carta aos Romanos, no versículo 23, do capítulo 3.

formação melhor da mão de obra livre, tal era o desdenho para com o trabalho e a marca que o mesmo atribuía a quem lhe destinasse o tempo. Dessa maneira, a educação para a classe dominada era sinônima de educação profissional (ROMANELLI, 1999, p. 44).

A falta de facilidade de ter acesso a pesquisas e textos específicos sobre as escolas agrícolas, como também as nossas restrições<sup>41</sup> e as omissões de estudos e pesquisas sobre a educação agrícola, nos conduziram a optar pela concretização na escolha das metas deste capítulo e dividindo-as em três etapas: a primeira, indo da iniciativa religiosa à gênese da rede federal profissionalizante; a segunda, relativa a criação da rede federal profissionalizante indo até o princípio do Estado Novo, fundamentos principais do ruralismo pedagógico; e, por último, o período que recebeu influências do ruralismo pedagógico sob a proteção dos acordos econômicos e políticos.

Esse capítulo esgotou a história da política educacional do cenário brasileiro e, sobretudo, mineiro, no período estipulado. Procuramos por em evidência aspectos ocultos com vistas a problematizar lacunas de estudos específicos sobre escolas agrícolas, com ênfase na relação público-privado na gênese dessas instituições. Além disso, esse registro torna-se fundamental em virtude de trazer à cena aspectos, embates, lutas e visões suprimidas quando se aborda a história da educação, sobretudo, tendo como pano de fundo o ensino agrícola.

## **2 O surgimento da rede federal de educação profissional: uma iniciativa religiosa e política**

Os primeiros jesuítas que, no mês de março de 1549, chegaram ao Brasil implantaram a primeira educação formal brasileira, junto com Tomé de Souza, o primeiro governador geral. Em Salvador e tendo como mentor, o Irmão Vicente Rodrigues, a primeira escola brasileira foi edificada e comandada pelo Padre Manoel de Nóbrega (FONSECA, 1961, v. 1).

Objetivando ensinar os índios a escrever e ler para convertê-los à fé católica os jesuítas dedicou-se à pregação dessa fé e ao trabalho educativo. De Salvador, a ação jesuítica direcionou-se para o sul e, em 1570, era composta por cinco escolas de instrução elementar (Porto Seguro, Ilhéus, São Vicente, Espírito Santo e São Paulo de Piratininga) e três colégios (Rio de Janeiro, Pernambuco e Bahia). Inácio de Loiola escreveu o *Ratio Studiorum*, que era a

---

<sup>41</sup> Limitações estas ligadas ao nosso incipiente conhecimento sobre a História da Educação, sobretudo a Educação Profissional, dificuldades ao acesso às suas fontes primárias, onde muitas delas foram destruídas ao longo dos anos de forma acidental (má conservação, excesso de umidade, consumidos por pragas, etc.) e ou proposital (descartados no lixo, queimados, etc.).

tradução para o Brasil da educação pública religiosa e todas as escolas jesuítas eram estabelecidas sob o regulamento dadas por ele (SAVIANI *et. al.*, 2006).

O ensino agrícola, ministrado por padres e ordens religiosas jesuítas, no Brasil Colônia, foi destinado, sobretudo, aos índios e aos filhos de colonos com o intuito de estabelecer a exploração das terras, onde eram os proprietários, visando o seu sustento básico (SOBRAL, 2005, p. 12).

Saviani (2007, p. 40) afirma que os primeiros a investir em educação no Brasil foram os jesuítas com mais alguns religiosos e, esse trabalho, foi de responsabilidade dos franciscanos espanhóis que, foi de responsabilidade dos franciscanos espanhóis que “constituíram recolhimentos que funcionavam em regime de internatos, como verdadeiras escolas que ensinavam, além da doutrina, a lavrar a terra e outros pequenos ofícios”. Entretanto, ainda que se louve o pioneirismo desses franciscanos, foi inegável a predominância dos jesuítas no Brasil colonial, desde o início com forte apoio estatal, diferentemente das outras ordens e por isso mesmo detiveram quase que o monopólio do trato com a educação nos dois primeiros séculos da nossa história.

Os cursos de Ciências Sagradas ou Teologia, Filosofia e Ciências, chamado também de curso de Artes, e o de Letras ou Humanidades faziam a composição e divisão em três etapas, do programa educacional idealizado pela Companhia de Jesus. Essa divisão básica deveria ser rigorosamente seguida por todos os colégios. Os jesuítas permaneceram em território brasileiro até 1759.

Com uma percepção antropocêntrica, eurocêntrica, humanística e focada nos interesses eclesiásticos e nos ideais das classes dominantes, os Jesuítas marcaram a escola brasileira, fundamentados na educação baseada em livros elitistas e humanistas, que deixaram rastros profundos no sistema educacional no Brasil propondo uma direção no trabalho educativo. Isto fez com que fosse criada uma educação elementar mais voltada para o atendimento dos brancos; a “instrução profissional” que significava orientação de trabalhos elementares para os índios, negros e mestiços; uma educação média destinada à camada dominante com o objetivo de formar a elite colonial e também de preparar para o ingresso na vida sacerdotal e, ainda, a educação superior (Filosofia e Teologia) para os candidatos ao sacerdócio e para a formação da elite.

Apresentando certa importância para a divulgação de determinadas técnicas que, mesmo pouco desenvolvidas, insistiam a existir, o ensino agrícola era destituído de um planejamento.



O desenvolvimento da agricultura no Brasil teve uma participação, mesmo pequena, da missão jesuíta, porque eles eram considerados como os primeiros artífices da agricultura que as pessoas daquela época tiveram, mas, sem transmitir conteúdos especializados no currículo dos Colégios dos padres, nem seguindo um planejamento específico. Maria da Glória De Rosa (1979) nos retrata, que:

Algumas coisas que ainda hoje se procura inculcar em nossos lavradores, nos centros mais adiantados, os jesuítas conseguiram que fossem realizadas pelos aborígenes, desde o século do descobrimento. Vamos encontrá-los praticando o cooperativismo agrícola, até mesmo com certo rigor científico, lá no interior distante de Goiás, entre os índios caiapós. Foram esses padres, os primeiros mestres da agricultura do Brasil, e até hoje grande parte da população agrícola só sabe o que eles ensinaram. (DE ROSA, 1979, p. 46)

Sem sistematizá-las, mas buscando uma organização da exploração de suas propriedades, com o objetivo de alcançar sua sustentação básica, os jesuítas se interessaram por esse tipo de ensino, colaborando com o projeto pedagógico da Companhia de Jesus. Oficialmente, Paiva (1987) aponta que o sistema educativo proposto pelos jesuítas não mantinha nenhuma relação com a formação de quadros profissionais para as atividades econômicas. A mão-de-obra necessária à indústria extrativa, ao cultivo extensivo da cana-de-açúcar, à criação de gado, à mineração não parecia exigir qualquer preparo profissional específico e nem sequer o domínio das técnicas de leitura e escrita.

Somente no segundo Império é que surgiu o ensino regular nas zonas rurais, mas foi na primeira metade do século XX que ele foi implantado de forma ampla, refletindo, através da história, de certa maneira, as carências manifestadas pela evolução das estruturas socioagrárias do Brasil.

A classe capitalista-mercantil, principal componente das camadas dominantes dos colonizadores, iria definir o produto a ser explorado e cultivado em terras brasileiras. Com isto, a economia brasileira foi dominada na primeira metade do século XIX, pelo cultivo da cana de açúcar, principalmente na região Nordeste, onde as características de solo e de clima eram propícios. Não era exigido, porém, para esse tipo de atividade, nenhuma mão de obra especializada.

O desenvolvimento das atividades econômicas coloniais em todas as áreas foi dificultado por uma postura política, por parte dos colonizadores, que isolou a Colônia, culturalmente, promovendo uma exploração, de forma precária, de todas as suas riquezas naturais com técnicas deficitárias no uso da terra, o que dificultou a evolução das atividades econômicas coloniais em todos os ramos. Nessa direção, Prado Júnior (1967) aponta que:

Quanto às deficiências técnicas, é preciso lançar a culpa principal sobre a administração pública que manteve a Colônia num isolamento cultural completo, e não tendo organizado aqui nenhum sistema eficiente de educação, por mais rudimentar que fosse, tornou inacessível aos colonos qualquer conhecimento relativo às suas atividades. (PRADO JÚNIOR, 1967, p. 61)

Com uma preocupação realista objetivando a sobrevivência, o ensino agrícola mirava à produção para manutenção dos colégios jesuítas, onde o cultivo do arroz, milho e mandioca, além da produção de açúcar, vestimentas e tecidos e a criação de gado eram feitos pelos alunos.

Por ordenação do Marquês de Pombal, nomeado responsável pela gestão do ideário iluminista português, os jesuítas foram expulsos, em virtude de divergências radicais em seus objetivos<sup>42</sup>, porque as escolas da Companhia de Jesus visavam servir aos propósitos da Fe e já Pombal buscava a organização das escolas para alcançar as necessidades do Estado (CUNHA, 2000).

Pouca prática educativa sobrou no país, devido os jesuítas basearem-se sua estrutura pedagógica no *Ratio Studiorum* com essa ruptura histórica de um processo já consolidado e implantado como modelo educacional. Resulta daí que:

as reformas Pombalinas contrapõem-se ao predomínio das idéias religiosas e, com base nas idéias laicas inspiradas no Iluminismo, instituem o privilégio do Estado em matéria de instrução, surgindo, assim, a nossa versão de 'educação pública estatal'. Mas também nesse caso a responsabilidade do estado se limitava ao pagamento do salário do professor e às diretrizes curriculares da matéria a ser ensinada, deixando a cargo do professor a provisão das condições materiais relativas ao local, geralmente sua própria casa, e sua infra-estrutura, assim como os recursos pedagógicos a serem utilizados no desenvolvimento do ensino. (SAVIANI et. al., 2004, p. 16-17).

---

<sup>42</sup> Esta atitude do Marquês de Pombal é o reflexo de um processo de secularização iniciado na Europa. Este processo significou um o impacto da modernidade – em diferentes níveis: econômico, social, político, intelectual, simbólico, etc. – sobre a religião ou mais exatamente, sobre a configuração tradicional das relações entre a religião e a sociedade. Ele significou, primeiramente, um fenômeno jurídico-político: a separação das Igrejas e do Estado. Com todas as transformações, o Estado moderno, temendo perder a soberania, não tolera o domínio da instância religiosa, mas quer estreitar juridicamente, suas relações com ela, a fim de proteger sua independência. O processo de secularização designa igualmente, a localização da religião fora da esfera pública e seu limite ao domínio privado. Enfim, ela remete a um processo de laicização pelo qual as diversas instituições sociais conquistam sua autonomia dotando-se de ideologias, referências e regras próprias. Não importa em que domínio, a religião entra em concorrência com uma nova visão do lugar do homem num mundo a conquistar e a organizar. Como a Igreja, que era a peça mestra do dispositivo de socialização e do controle social das sociedades do passado, perde essa função, aí, o conceito de secularização pode, extensivamente, designar a perda de influência da religião na sociedade.

Feitosa (2006) e Sobral (2005) atestam que o ensino agrícola sempre manteve vínculos estreitos com a economia. Cunha (2005a, p. 29) concorda com esta visão quando lembra que, no período colonial, o ensino dos ofícios não foi apresentado na forma escolar, o que aconteceu, dessa maneira, somente quando a cora real portuguesa veio para o país, com a criação da primeira instituição de ensino voltada para o ensino de ofícios manufatureiros. Nesse período, a política educacional estava nas mãos da sociedade civil, sob as responsabilidades da Igreja. Porém, Cunha (2005a, p. 66) indica que o ensino nos anos coloniais foi caracterizado pela iniciativa do estado, mesmo sob as responsabilidades de ordens religiosas, porque parcela da burocracia do país era composta pela igreja católica. No Brasil, as iniciativas privadas somente apareceram na segunda metade do século XIX.

Na tentativa de manter sob a dominação dos antigos senhores, a vida desses indivíduos, é que se configurava a criação ou apoio a essas instituições de ensino. Estes mesmos senhores mantinham, sob sua administração, esta mão de obra que era preparada pelo ensino agrícola, devido a indícios de ameaça aos seus negócios, vindos dos pensamentos do movimento abolicionista, isto é, havia alguma probabilidade de alguns escravos conseguirem um pedaço de terra evitando, assim, a dependência dos seus patrões e ou donos.

A ideologia dominante e sua própria estrutura de classes foram reproduzidas pela educação, de certa maneira, durante a estadia da Família Real no Brasil, no período correspondente aos anos de 1808 a 1820, onde os conflitos sociais e econômicos foram agravados. No dia 25 de junho de 1812, o rei D. João VI fez um pronunciamento oficial ao Governador da Bahia, o Conde dos Arcos, que era o décimo - quinto e derradeiro Vice-Rei do Brasil, por ocasião da vinda da Família Real de Portugal:

[...] já por falta dos bons princípios agrônômicos, já por ignorância dos processos e máquinas rurais, que tanto servem para brevidade e facilidade de mão-de-obra, e para a toda multiplicação de variedades das produções da natureza, não podendo por taes motivos sustentar a concorrência nos mercados da Europa; tendo resolvido franquear e facilitar a todos os meus vassallos os meios de adquirirem os bons princípios de agricultura, que sendo uma das artes que exige maior número de conhecimentos diversos, não tem sido até agora ensinada pública e geralmente; mas antes aprendida por simples rotina, do que provem o seu tão vagaroso progresso e melhoramento. Portanto, principiando a por em prática estas minhas paternas disposições: hei por bem que debaixo de vossas inspeções, e segundo as disposições provisórias que com esta baixam assinadas pelo Conde de Arcos se estabeleça imediatamente um Curso de Agricultura na Cidade da Bahia para instrução pública dos habitantes dessa Capitania, e que servirá de norma aos que me proponho estabelecer em todas as outras Capitancias dos meus Estados (FEITOSA, 2006, p. 30, grifo nosso).

Porém, Feitosa (2006) faz uma argumentação que mesmo que houvesse uma perda de espaço no mercado mundial para a produção holandesa, por parte dos produtores de açúcar, o rei D. João VI, nesse pronunciamento, tentou acalmar os ânimos desse segmento da produção

agrícola brasileira e não, de forma efetiva e prática, propor alguma coisa de concreto. A primeira escola agrícola do país surge somente em 1859, no Brasil Império, com a inauguração do Instituto Baiano de Agricultura. O autor argumenta que, nesse período, a criação de cursos superiores em agricultura e veterinária eram as principais iniciativas oficiais. Existe, porém, discordância nas datas de surgimento da primeira escola de agricultura do país. No entanto, o que nos interessa é o significado delas na história do ensino agrícola de forma geral. Enfim, o interesse volta-se para a significação do ensino agrícola dentro do contexto social da época, suas motivações e embates.

Uma necessidade inadiável e real de técnicas e metodologias que alcançassem níveis mais elevados de produção somente poderia ser sanada com uma modernização da agricultura brasileira. Outra necessidade prioritária era a preparação da própria burguesia rural e de trabalhadores para que se atingisse o seu pleno desenvolvimento. Moura (2000, p. 34) diz que, com objetivos de colocar um fim na ideia de que o trabalho era o símbolo do depreciamento humano, a classe política não poupou esforços no ano de 1808.

Porém, mesmo com o discurso que defende a visão de que o trabalho edifica a condição humana, objetivando grande parte da população, os empregos públicos e títulos de doutores eram destinados para os filhos das classes abastadas, enquanto a lida exaustiva e a prática dos ofícios eram para os filhos dos trabalhadores. Enfim, a construção ideológica sobre o valor do trabalho constituía parte dos discursos e ações do poder religioso e político.

Finalmente, o cenário econômico e social fazia a imposição que as iniciativas oficiais aparecessem. Com uma duração média de dois anos, as primeiras escolas de agricultura ofereciam cursos na área e a partir de 1877, foram criados dois níveis para o ensino agrícola: “o superior – destinado a formar agrônomos, engenheiros agrícolas, veterinários e silvicultores – e o elementar – habilitando operários e regentes agrícolas” (GOUVEIA, 2005, p. 48).

A sobrevivência e conflitos da escravidão, a instabilidade política do primeiro império e a ascensão da cultura cafeeira foram os mais importantes aspectos relacionados com o retardamento na execução política de Estado visando, neste período, o ensino agrícola (SOBRAL, 2005; FEITOSA, 2006).

Um problema para a reflexão das elites rurais que tinham o entendimento de que os escravos indígenas e negros eram contra o trabalho foi implantado com a possibilidade da abolição da escravatura. O pesquisador Saviani (2007, p.159) conferia “à educação a tarefa de formar o novo trabalhador para assegurar que a passagem se desse de forma gradual e segura, evitando-se eventuais prejuízos aos proprietários de terra e escravos que dominavam a

economia do país” antes de dar privilégios à imigração de ser considerada a responsável pela resolução da questão da mão de obra na agricultura. Porém Saviani ainda afirma que,

no caso específico da agricultura, “o principal meio aventado para atingir esse objetivo era a criação de escolas agrícolas, às vezes, também chamadas de fazendas-escolas ou colônias agrícolas, aparecendo, ainda, a expressão ‘colônias orfanológicas’” (SAVIANI, 2007, p. 163).

A carência de escolas agrícolas diminuiu com a vinda de imigrantes europeus para o país, o que não aconteceu com a educação voltada para a indústria para suprir as carências industriais que se percebia no Brasil de forma lenta, onde a formação de mão de obra nacional visava o afastamento desses formandos do pensamento “subversivo” europeu, presente nos ideais dos primeiros imigrantes, dentre eles, socialistas e os anarquistas.

Uma quantidade expressiva de cafeicultores investiu na mecanização de suas plantações para fazer a compensação da falta dos escravos, devido à queda da oferta de mão de obra escrava e das manifestações de resistência como as cartas de alforria, fugas e pelas mortes ocasionadas pelos maus tratos. Essa mecanização agrícola não foi ofertada aos escravos, porque eles poderiam, no caso de uma fuga, colocar em risco todo o investimento, porém esta capacitação para o manuseio desse maquinário foi oferecido aos trabalhadores livres. A alternativa era a força de trabalho dos imigrantes estrangeiros ou dos homens livres da nação, esses, entretanto, sem qualificação necessária. Mesmo utilizando desse artifício, os empresários reclamavam falta de mão de obra, pois, conforme “aumentava o contingente de trabalhadores livres, intensificava-se entre eles a repugnância por qualquer regime de trabalho ininterrupto, fatigante e supervisionado, associado à plantação escravista” (CUNHA, 2005a, p. 106).

Por outro lado, temia-se, na época, o aumento da vadiagem e do ócio por parte dos escravos libertos e, para tentar impedir esta possibilidade, foi gerada uma legislação específica. Para ajudar essa medida, os desocupados eram direcionados para os recém criados institutos correccionais de trabalho compulsório, para garantir que não faltasse mão de obra para a agricultura e a indústria. “Nos estabelecimentos correccionais, a principal ocupação das pessoas aí internadas seria em trabalhos agrícolas, mas admitia-se a possibilidade de empregá-las também em oficinas ou outras atividades” (CUNHA, 2005a, p. 93).

Na busca de oportunidades na qualificação profissional os trabalhadores fizeram pressão e tomaram iniciativas durante o período do império. Nesta época, a antipatia aos trabalhos manuais e à sua formação para o seu exercício era comum. Essa aversão se dava em virtude também de que os trabalhadores livres sentiam-se humilhados em dividir os mesmos espaços

com os escravos que buscavam essa formação, conforme nos mostra Gonçalves Dias no seu relatório sobre instrução pública (ALMEIDA, 1989, p. 355).

Mais tarde, no início do século XX, essa situação mudou e pode-se observar que a reivindicação dos trabalhadores mostrou-se de forma mais contundente sob influência dos imigrantes anarquistas vindos para o Brasil (SAVIANI, 2007, p. 182-183) que dentre outras demandas exigiam escolas de formação profissional.

De alguma maneira, o objetivo da elite de alterar a visão do povo em relação à educação profissional – nos tempos coloniais e imperiais ela era para os delinquentes, abandonados, órfãos, miseráveis – começava a se concretizar. Meios, discursos e homilias pregavam o valor do trabalho a fim de que o povo passasse a enxergar nessa modalidade de educação algo que dignificava o trabalhador e, ao mesmo, tempo abria-lhe maiores e reais possibilidades de sobrevivência.

Capdeville (1991, p. 28) defende que um número baixo de matrículas e a precária condição de trabalho acarretavam poucos investimentos em escolas de ensino agrícola provocando um grande desprestígio em relação a elas.

Em São Paulo, no ano de 1882, a Sociedade Propagadora da Instrução Popular fundou o Liceu de Artes e Ofícios. Esta instituição de ensino objetivava uma educação direcionada para as artes e ofícios direcionados para a indústria, o comércio e a agricultura. O Liceu de São Paulo mencionava o ensino com vocação agrícola, de forma diferente ao que era praticado nos outros liceus fundados entre os anos de 1858 e 1886, como o do Rio de Janeiro (1858), da Bahia (1872), de Pernambuco (1880) (CUNHA, 2005a, p. 131). Ribeiro (2000, p. 61) afirma também que no mesmo espaço de tempo, estes mesmos liceus, no que diz respeito a ensino técnico, agrícola e industrial, visaram mais ensaios do que experiências consistentes. Houve ainda na cidade do Rio de Janeiro, por iniciativa da Sociedade Auxiliadora da Indústria Nacional, cujos objetivos constavam o de auxiliar também a agricultura, por meio de fazendas experimentais, a instalação de uma instituição chamada Farol Agrícola e Industrial, em 1854, porém, com curto período de vida em função de dificuldades financeiras.

De acordo com Cunha (2005a) a educação do povo foi uma meta que se firmou devagar dentro das respectivas dimensões: a) *da prevenção à correção*; b) *do temor à aliança*; c) *da filantropia à racionalidade capitalista*; d) *da coação à socialização*; e) *do gradualismo à abolição imediata*. Uma característica processual foi a marca da educação profissional, durante a sua trajetória nessa primeira etapa de “vida”, ou seja, das origens de seu percurso que foi marcado pela rejeição a quaisquer trabalho manual até a alteração de cenário, com o começo de sua valorização, principalmente ao que se refere à educação comercial e industrial.

Com relação ao ensino agrícola, avançou-se no sentido de livrar-se da pecha de castigo para delinquentes sociais imposto nas instituições correcionais. Em documento oficial que resgata um pouco da história do ensino agrícola salienta-se que talvez seja esse um dos motivos da desvalorização do ensino agrícola (BRASIL, 1984). Importante neste item deste capítulo foi buscar a compreensão da origem do ensino agrícola no Brasil e suas contradições, que mesmo assim, se mostrou importante na estruturação econômica do país, mas com o entendimento de que foi idealizado com status de inferioridade e de “atrasado”.

### **3 As bases do ensino agrícola: do nascimento da rede federal de educação profissional ao princípio do Estado Novo**

O país vinha perdendo sua característica colonial, principalmente no final do século XIX. Novas ideias e escolas, novos costumes, o trabalho escravo sendo substituído pelo livre, técnicas novas usadas na agricultura constituíam mudanças importantes na realidade do Brasil. No entanto, no setor político, mesmo com a mudança da forma de governo, a Primeira República representou um período de continuísmo em relação ao Império, pois a sustentação da estrutura do poder continuou sendo o latifúndio e o coronealismo.

Nesse ínterim, os padrões de vida da zona rural ainda continuavam bem aquém dos padrões da vida urbana, pois o analfabetismo era uma realidade presente na população rural, que, em sua maciça maioria, possuía baixa renda e exposta a endemias, enquanto a população urbana já experimentava as mudanças percebidas neste período. O modelo urbano industrial se desenvolve e, nesta fase de transição, se sobrepõe ao modelo agrário-exportador, que era uma característica do Império.

Direcionamentos novos começam a aparecer nas primeiras décadas do século XX, como por exemplo: formação de um mercado consumidor interno, processo de urbanização, afluência de imigrantes convictos da capacidade de ascensão econômico-social, dificuldades na importação de mercadorias, política protecionista e uma acumulação de capitais originados na agricultura.

Nesses primeiros anos do século XX, os grandes fazendeiros do Estado de São Paulo, principalmente os produtores de café, que já entendiam como funcionavam os trâmites de crédito internacionais e o controle de suas finanças, adotaram, sem muitas dificuldades, algumas novas tecnologias, usando menos mão de obra e aumentando sua produção.

Porém, mesmo com um modelo novo de desenvolvimento, alicerçado na cafeicultura, que é uma cultura que exige uma mão de obra mais qualificada, o ensino agrícola

não apresentou modificações significativas, visto que não foi apresentado nenhum plano relevante para esse tipo de ensino.

No início do século XX, o emergente nacionalismo sustentou o projeto liberal que estava presente no cenário político-social e que sustentava o tema: “É necessário Educar o povo!”. Para as elites dirigentes, a educação consistia no instrumento de formação do cidadão republicano e representações a respeito da educação em vigor, no Brasil do século XIX, que partiam da concepção liberal, e que tomou conta do pensamento e da política educacional do período, vista como “vitória das luzes e da razão sobre as trevas e a ignorância. Alicerce das sociedades modernas, garantia de paz, de liberdade, da ordem e do progresso social; elemento de regeneração da nação. Instrumento de moralização e civilização do povo” (SOUZA, 1998, p. 26).

Diversas reformas foram introduzidas, como, por exemplo, a Reforma de Benjamin Constant, que tinha sua orientação fundamentada na laicidade do ensino e liberdade, a escola primária gratuita, com foco no ensino de línguas, ciências e com a educação geral visando a preparação do cidadão para as tarefas no Estado. A educação passava a ser valorizada como um ‘dever’ essencial da sociedade moderna e como ‘direito’ de cada cidadão. E, com o elevado percentual de analfabetos no ano de 1900 e a exigência de saber ler e escrever como condição para a assunção de cargos políticos e administrativos, foi preciso ‘reordenar’ a escola para atender às novas exigências e necessidades da sociedade moderna industrial fundada no trabalho livre, com a “educação ocupando lugar central nessa proposta” (GATTI JR.; INÁCIO FILHO, 2005, p. 264).

Todo esse processo em busca da modernização da sociedade brasileira é relatado por Buffa e Nossela (1991) que defendem que os educadores discutiram, organizaram construíram propostas pedagógicas visando a autonomia desta categoria profissional envolvendo-se na modernização da sociedade brasileira. Ainda na década de 1920, houve um embate de pensamentos entre correntes divergentes, que receberam influências da crise de 1929 e pelos movimentos europeus. Ideia defendida pelos mesmos autores citados acima. A partir dessa década, “a pedagogia brasileira compartilha do movimento da Modernidade Européia, com descompassos, mas se inserindo e participando de seu andamento” (ARAÚJO, 2007, p. 182-183). A presença da Modernidade revela-se através das apropriações, disseminações, reapropriações e ressignificações.

A relação campo-cidade foi modificada pela industrialização brasileira criando uma interdependência entre os dois, a ponto de atentar que:



[...] as novas demandas do sistema capitalista que se inseriam no cotidiano brasileiro requeriam uma ampliação das atividades agrícolas aqui desenvolvidas, principalmente no que se referiam à subsistência (alimentação da população que crescia nos centros urbanos – arroz, feijão, milho, carne, charque, etc.) e ao fornecimento de matérias-primas, tanto para o conhecido mercado europeu e norte-americano, como também para a incipiente indústria nacional (neste caso o algodão era o principal elemento, visto que tais indústrias eram majoritariamente do setor têxtil). (FEITOSA, 2006, p. 56).

Com a abolição da escravatura, em 1888, o pensamento baseado em ideias anarquistas e socialistas chegou ao Brasil trazido pelos que tratavam da organização dos trabalhadores e alimentada pela chegada ao país de imigrantes para tomar os lugares dos postos de trabalho deixados pela mão de obra escrava, o que deixou boa parte da elite brasileira sentindo-se ameaçada da situação da ordem. Uma dessas ideias era da carência na formação de mão de obra especializada, pois percebia uma aversão dos trabalhadores brasileiros a ordem e ao trabalho. Defendia-se, também, a repressão e expulsão dos líderes estrangeiros do movimento operário. Em virtude disso, a educação profissional tornou-se medida tanto preventiva quanto corretiva (CUNHA, 2005b, p. 24).

No Império começou as represálias contra os vadios, o que foi intensificado na República. O Código Penal brasileiro<sup>43</sup> foi instituído e nele foi estipulada que nove anos de idade seria a maioridade penal, o que foi agravado com a possibilidade de pessoas com a idade mínima de doze anos trabalharem nas fábricas<sup>44</sup>. O índice de vadiagem aumentou e mesmo não sendo considerada “crime”, mas uma contravenção, facilitava as ações criminosas e podia ser reprimida. Resultou desse entendimento um verdadeiro aprimoramento da delinquência, já que as prisões na verdade eram escolas do crime. (CUNHA, 2005b, p. 38).

Porém, os menores infratores e abandonados eram tratados de forma diferenciada com a tentativa de ressocializá-los pelo trabalho por muitos estabelecimentos especializados neste atendimento durante o Código Penal vigente. Um desses estabelecimentos foi o Instituto Disciplinar criado na cidade de São Paulo em 1902, transformado em Reformatório Modelo no ano de 1934. No que se refere à modelo, o adjetivo qualificava somente o nome da instituição, uma vez que o trabalho, por ele desempenhado, tinha mais a função de deseducar do que seu objetivo legal: “incutir hábitos de trabalho, educar e fornecer instrução literária e profissional” (CUNHA, 2005b, p. 39).

Essas instituições passaram a ter caráter corretivo, o que era visto de uma forma muito negativa e, também, como punição pelas transgressões cometidas e, novamente, percebemos o

---

<sup>43</sup> Decreto nº. 847, de 11 de outubro de 1890

<sup>44</sup> Decreto nº. 1.313, de 17 de janeiro de 1891

trabalho voltado para a agricultura. A qualificação negativa com relação ao trabalho manual no início do século XX não era exclusividade do trabalho agrícola. Todo tipo de trabalho manual era mal visto no período.

Nos últimos anos do século XIX e nos primeiros do século XX, percebemos o início dos incentivos ao desenvolvimento da indústria, embora a atividade agroexportadora, principalmente com a cultura cafeeira é que sustentava a economia brasileira neste período.

Poucas instituições se encarregavam de qualificar a mão de obra para as indústrias. A partir de 1906, a Câmara dos Deputados, através da proposição 195, habilitou o Estado a destinar recursos financeiros para a criação de escolas profissionais federais (SILVA, 1991, p. 35)

Segundo Fonseca (1961, p. 160) a multiplicação e a criação de instituições de ensino técnico e profissional cooperam com a prosperidade das indústrias, formando operários habilidosos, com boa instrução, além de mestres, o que foi norteado pelo desenvolvimento destas escolas profissionais pelo então, Presidente da República, Afonso Pena.

Cunha (2005b, p. 63) defende que essas instituições passaram a ser conhecidas por “escolas de aprendizes e artífices” e objetivavam a formação, embasada no ensino prático, de contramestres e operários, durante o governo do sucessor de Afonso Pena, Nilo Peçanha.

Essas escolas eram coordenadas pelas Diretorias Gerais da Indústria e Comércio e de Contabilidade, que eram subordinadas pelo Ministério da Agricultura. Cunha (2005b, p. 66) afirma que os critérios políticos foram utilizados em detrimento dos critérios técnicos, o que também ocorre até os dias de hoje, quando da criação e instalação das instituições federais de educação profissional.

Cunha (2005b, p. 72) ainda defende que as escolas de aprendizes e artífices davam todo suporte ao plano político das oligarquias brasileiras e do patrimonialismo, além de serem utilizadas como “arranjos políticos locais” atendendo à configuração patrimonial do país.

Neste período, o ensino agrônômico foi criado pelo Decreto nº 8.319, de 20 de outubro de 1910, onde constatamos a primeira regulamentação do ensino agrícola que se tem notícia. Esse decreto disciplinou o ensino agrícola e deu a ele uma legalidade, sob a direção do Ministério da Agricultura, finalizando o período que teve, como características, “as tentativas e iniciativas autônomas, sem nenhuma orientação ou regulamentação do governo central” (CAPDEVILLE, 1991, p. 19).

Contudo, as experiências davam prioridade ao ensino superior com o objetivo de estruturar uma elite agrária, diante de um período em que o desenvolvimento do ensino agrícola do Brasil, ao passo que as outras categorias desta modalidade de ensino ainda eram

direcionadas aos órfãos, desprovidos de sorte e os filhos dos agricultores. Deduz-se uma influência europeia no Decreto nº 8.319/1910, uma vez que se percebem semelhanças entre a organização do ensino agrícola brasileiro e as experiências, particularmente, da Bélgica, França e Itália, presentes no relatório apresentado à Secretaria de Estado da Agricultura, Comércio e Obras Públicas de São Paulo por Luiz Silveira, datado de 1920 (SÃO PAULO, 1920).

Nesse ínterim surgem os patronatos agrícolas, que ofertavam o ensino agrícola básico e buscavam, fundamentalmente, o aproveitamento desses jovens em grandes propriedades rurais como mão de obra com custo diminuto, fazendo com que a oferta de produtos agropecuários fosse maior, evitando o êxodo rural e que esses menores corrigissem sua conduta através de um sistema rígido (FEITOSA, 2006).

Cunha (2005b, p. 76) comenta que a industrialização, neste período, se preocupava, fundamentalmente em permitir os seus dirigentes a receberem encomendas dos departamentos públicos e ou de particulares, mas a matéria-prima tinha que ser fornecida por quem as fizesse e os custos com a mão de obra fossem pagos à própria escola, bem como com outras despesas necessárias. Esse procedimento trouxe desentendimentos entre os contrários e os favoráveis ao processo de industrialização das escolas de aprendizes artífices, quando um documento intitulado de “Consolidação dos Dispositivos Concernentes às Escolas de Aprendizes e Artífices” foi expedido pelo Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio em 1926.

*Aprender fazendo* era o slogan dos que defendiam a industrialização, pois eles entendiam que os alunos somente alcançariam uma formação completa, quando eles pudessem vivenciar as fases de produção em sua totalidade. Já os que eram contrários à industrialização defendiam a tese que o processo de ensino e aprendizagem era sufocado pelo processo de produção que desfigurava as metas das escolas. Cunha (2005b, p. 119) aponta, ainda, que havia um conflito entre as concepções de “escola-oficina” e “oficina-escola” constituindo um interessante debate que ocorreu nesse período, no estado de São Paulo, dentro do panorama da educação profissional. A “escola-oficina” não descartava a prática do aluno na oficina e dava prioridade ao conhecimento científico dentro do currículo da formação, pelo menos em parte das primeiras séries do primário. A “oficina-escola” buscava a formação do aluno nos locais de trabalho, quando auxiliava um operário durante a fase de produção. Por fim, o documento “Consolidação dos Dispositivos Concernentes às Escolas de Aprendizes Artífices” autorizou a industrialização das Escolas de Aprendizes e Artífices, ou seja, permitiu-se a encomenda de prestação de serviços externos, porém a mão de obra deveria ser paga e matéria-prima fornecida. A utilização do maquinário, o trabalho da

administração, dos contramestres, mestres e alunos-aprendizes deveria ser remunerado pelo montante arrecadado.

O Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, também em 1926, buscou um empenho maior no sentido de reformular o ensino profissional agrícola, foco a fiscalização e orientação melhor desta modalidade de ensino, inserido em cursos que, raramente apresentam exceções, deixaram muito a desejar funcionando sem qualquer tipo de fiscalização oficial, porque até os cursos mantidos pelo Estado estavam necessitando de bases mais concretas e seguras, com um projeto racional visando a preparação completa de técnicos agrícolas e indústrias rurais (BRASIL, 1926, p. 3).<sup>45</sup>

Todavia, julgam erroneamente aqueles que têm a ideia que a falta de estrutura da educação profissional era somente do ensino voltado para a agricultura. Gomes (2003, p. 59), estudando as Escolas de Aprendizes e Artífices, faz a ressalva de que a educação profissional geralmente era instalada em construções públicas estaduais com o seu funcionamento acontecendo em estruturas com muita precariedade.

Porém, uma comissão composta por professores e diretores das escolas agrícolas de todos os níveis (dos aprendizados agrícolas até as escolas de nível superior) foi instituída pelo Ministro da Agricultura, Indústria e Comércio, Miguel Calmon (1922/1926), para tentar reformar a educação voltada para o ensino agrícola. “As consequências da passagem do regime do braço escravo para o trabalho livre” (BRASIL, 1926, p. 3) contribuía para a crise que a agricultura brasileira passava. No entanto, de caráter mais generalista, pode-se entrever as influências da função da agricultura para ultrapassar os impactos da primeira guerra mundial (SÃO PAULO, 1920).

Constata-se que havia uma apreensão com a prática nesta modalidade de ensino e uma projeção de se adequar as escolas existentes para voltá-las para as vivências norte-americanas e europeias. Esta constatação e projeção foram debatidas no instante que se repensou o ensino agrícola no Brasil. Estas principais reflexões foram ordenadas pelo catedrático de agricultura geral da Escola Nacional da Agricultura, Arthur Torres Filho, que também era o Diretor do Serviço de Inspeção e Fomentos.

Oficinas de pequenas indústrias na zona urbana e oficinas de experimentos agrícolas e de campo na zona rural era o que Fernando de Azevedo<sup>46</sup> defendeu, em 1928, ao reformular o

---

<sup>45</sup> Foi mantida a ortografia original do documento.

<sup>46</sup> **Fernando de Azevedo** foi professor, educador, crítico, ensaísta e sociólogo. Foi diretor geral da Instrução Pública do Distrito Federal (1926-30); Diretor Geral da Instrução Pública do Estado de São Paulo (1933); Diretor da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São Paulo (1941-42); Membro do Conselho Universitário

ensino público do Distrito Federal, pensando o mercado de trabalho ao objetivo do ensino primário evidencia o pensamento do ensino primário articulado ao mundo do trabalho, ainda que, de forma incipiente. “O quinto ano dessa escola constituiria um ‘curso pré-vocacional técnico, elementar de ensino agrícola ou agrícola-doméstico na zona rural e industrial ou doméstico profissional na zona urbana’” (CUNHA, 2005b, p. 162).

Uma ambiguidade foi percebida no consenso sobre a definição de trabalho, quando a reforma de 1928, ainda que tenha feito propaganda, não se preocupou de buscar a articulação do ensino primário ao secundário e, muito menos, o ensino profissional ao secundário e ao superior. Cunha (2005b) afirma que, ora, uma característica ampla que abre lacunas em várias interpretações para o trabalho, ora o seu entendimento possui característica de trabalho produtivo.

Antecedendo a Revolução de 1930 tínhamos um debate entre os dois grupos políticos dominantes: o primeiro era representado pela antiga oligarquia agrária, que representava, naquele período, o domínio econômico e político brasileiro e dominava as exportações do país; o segundo, alicerçado pela industrialização crescente e na defesa de um projeto nacional-desenvolvimentista representado pelos burgueses industriais.

A ideia do progresso, presente na primeira república, como fator decisivo na superação do atraso em que se encontrava o país, quando comparada com países europeus, pretendia fazer da técnica e do seu domínio o caminho para o desenvolvimento.

Este tema, no Brasil, começa a crescer por estes fatores refletirem diretamente na educação, devido a discussões entre educadores de correntes de pensamentos distintos. Incluem-se aqui as ideias do grupo de pioneiros do “ruralismo pedagógico”, que percebiam que as políticas educacionais estavam centralizadas no meio urbano, em função da crescente urbanização e da industrialização emergente, acabando por marginalizar a educação no meio rural.

---

por mais de doze anos, desde a fundação da Universidade de São Paulo; Secretário da Educação e Saúde do Estado de São Paulo (1947); Diretor do Centro Regional de Pesquisas Educacionais, que ele instalou e organizou (1956-61); Secretário de Educação e Cultura no governo do prefeito Prestes Maia (1961); redator e crítico literário de *O Estado de São Paulo* (1923-26), jornal em que organizou e dirigiu, em 1926, dois inquéritos um sobre a arquitetura colonial, e outro sobre Educação Pública em São Paulo, abordando os problemas fundamentais do ensino de todos os graus e tipos, e iniciando uma campanha por uma nova política de educação e pela criação de universidades no Brasil. No Distrito Federal (1926-30), projetou, defendeu e realizou uma reforma de ensino das mais radicais que se empreenderam no país. Traçou e executou um largo plano de construções escolares, entre as quais as dos edifícios na rua Mariz e Barros, destinados à antiga Escola Normal, hoje Instituto de Educação. Em 1933, quando Diretor Geral da Instrução Pública do Estado de São Paulo, promoveu reformas, consubstanciadas no Código de Educação.

As classes dominantes viam o problema migratório como uma constante ameaça devido a eminente falta de capacidade do mercado de trabalho absorver a mão de obra disponível diante do crescimento das cidades. Este problema também era discutido pelos educadores e políticos da época: a educação seria a válvula propulsora para a fixação do homem na zona rural para reter a migração. Paiva (1987), diante desse ambiente de discussão, diz que

inicia-se aí o “ruralismo pedagógico”, como tentativa de fazer o homem do campo compreender o “sentido rural da civilização brasileira” e de reforçar os seus valores a fim de prendê-lo à terra, para tanto era preciso adaptar os programas e currículos ao meio físico e à “cultura rural”. (PAIVA, 1987, p.127)

Em resumo, tais pensamentos se opunham à escola literária que, de uma maneira, desarraigava o povo da zona rural. Deste modo, a educação rural ganhou importância e foi justificada pela conveniência de se conter a migração campo/cidade através dela. Segundo Maia (1982),

pensava-se num determinado tipo de escola que atendesse as orientações do ruralismo pedagógico. Propunha-se uma escola integrada às condições locais, regionalista, cujo objetivo escolanovista<sup>47</sup> reforçava essa posição, da escola colada à realidade, baseada no princípio de adequação e assim colocava-se ao lado das forças conservadoras. Isto porque a “fixação do homem ao campo”, a exaltação da natureza agrária do brasileiro, faziam parte do mesmo quadro discursivo com que a oligarquia rural defendia seus interesses. (MAIA, 1982, p.05).

Neste contexto, além da ideia da educação rural como forma de fixar o homem ao campo, surge também a implantação da *extensão rural* no Brasil, assunto a ser analisado nos próximos capítulos, quando abordaremos as escolas agrícolas como agências formadoras do *extensionista rural*’.

Embora a causa da educação rural fosse defendida desde os anos 1910 e se mantivesse nos anos 1920, com a Revolução de 1930 é que ela ganha impulso, apoiada pelo governo.

---

<sup>47</sup> O Escolanovismo foi um movimento educacional renovador brasileiro, cujas bases encontram-se no escolanovismo surgido em fins do século XIX, na Europa e nos Estados Unidos. Este movimento opunha-se às práticas pedagógicas tidas como tradicionais, visando uma educação que pudesse integrar o indivíduo na sociedade e, ao mesmo tempo, ampliar o acesso de todos à escola. O escolanovismo desenvolveu-se no Brasil no momento em que o país sofria importantes mudanças econômicas, políticas e sociais. O acelerado processo de urbanização e a expansão da cultura cafeeira trouxeram o progresso industrial e econômico para o país, porém, com eles surgiram graves conflitos de ordem política e social, acarretando assim uma transformação significativa da mentalidade intelectual brasileira. No cerne da expansão do pensamento liberal no Brasil, propagou-se o ideário escolanovista.

O Ministério da Agricultura durante o período varguista conduziu o debate sobre o problema e criou projetos, com especialidades, destinados para educar os que viviam no meio rural<sup>48</sup>. Dentre eles podemos destacar

a criação de colônias agrícolas e núcleos coloniais, como organismos de fomento ao cooperativismo e ao crédito agrícola (1934), o curso de aprendizado agrícola, com padrões equivalentes aos de ensino elementar, regulamentado em 1934, com o objetivo de formar capatazes rurais. (PAIVA, 1987, p. 20).

A criação de projetos educacionais no meio rural nesse período não ocorreu ao acaso, pois, na questão educacional, duas frentes de ação distintas evidenciam-se: a educação rural, para conter a migração na sua fonte e a educação técnico-profissional nas cidades, a fim de qualificar o trabalhador e evitar o *descontentamento social*.

O ensino técnico passa ter um ganho de espaço na sociedade e, principalmente, o ensino técnico agrícola que se prolifera pelo país, motivado pelas novas pretensões desta sociedade que vai surgindo e pelo crescimento do desenvolvimento econômico. De acordo com Calazans (1993),

No período que vai de 1910 a 1930, foram criadas 17 escolas agrícolas que somadas às do período imperial, ofereciam o seguinte quadro: funcionavam 20 escolas, sendo seis com cursos de Agronomia e Veterinária; dez somente com cursos de Agronomia e quatro apenas com curso de Veterinária; formaram-se 1.577 agrônomos e 394 veterinários numa média anual de 70 agrônomos e 20 veterinários. (CALAZANS, 1993, p. 83)

Nota-se que o ensino agrícola, neste período, com iniciativas consistentes, deu-se especialmente no setor de ensino superior, de forma semelhante ao ocorrido ainda, no final do século XIX, no Brasil, conforme mencionado por nós anteriormente.

Ao realizarmos uma comparação entre o período que antecede a República e os seus primeiros 40 anos constatamos continuidades e rupturas no ensino técnico profissional, o que indica cunho dialético e processual do desenvolvimento do ensino agrícola. Primeiramente, com vistas ao período antecessor, porque esta modalidade de ensino tomou rumos para as iniciativas públicas estaduais e federais, inclusive alcançando as privadas. As demandas dos trabalhadores tomaram lugar da educação compulsória em detrimento de delitos e crimes. Em segundo lugar, uma seleção passa a ser feita, através de testes psicotécnicos, nas pessoas que

---

<sup>48</sup> Paiva (1987) aponta que os planos de educação rural dessa época além de estimularem o sertanejo a permanecer no campo, também orientavam uma assistência sanitária ao interior do país. Recomendava-se, na época, para as escolas, a distribuição de medicamentos, o fornecimento de preceitos de higiene e civilidade, combate à malária, à ancilostomíase e outras moléstias do interior.

buscavam e eram direcionados para esse modelo de ensino, que, antes, era destinado aos *menos favorecidos de intelecto*, aos *desvalidos da sorte* e aos *miseráveis* devido ao seu rápido crescimento e diversificação. Em terceiro, os custos foram minimizados por uma metodologia pedagógica, que, de início, era espontânea e empírica tornando-se instrumento de racionalização.

#### **4 O amparo das manobras políticas e econômicas à influência do ruralismo pedagógico no ensino agrícola**

Saviani (et. al., 2004) diz que, pela primeira vez, passou a exigir-se uma construção de um plano nacional de educação, leis orgânicas de ensino e a fixação de diretrizes da educação brasileira, com o slogan de que a educação deveria ser uma responsabilidade dos Poderes Públicos e das famílias e um direito de todos, de acordo com a Constituição Federal de 1934.

Nos debates nacionais, o ensino técnico industrial passou a fazer parte importante na proteção da indústria do país, que buscava a sua consolidação e, conseqüentemente, na oficialização das atividades dos sindicatos e nas relações de trabalho. A responsabilidade de elaborar as diretrizes educacionais para todo o país foi uma determinação para a o Governo Federal dada por esta mesma Constituição. Presenciou-se, também, nesse período, o crescimento do meio industrial brasileiro.

Desde os anos em que o Império predominou no país havia certa rejeição ao ensino profissional. Anísio Teixeira propôs uma reforma, no Distrito Federal, que objetivava acabar com o dualismo na educação brasileira, pois para a população mais carente tínhamos, como prioridade, a educação profissional e primária, voltada para o trabalho manual e para população da elite uma educação superior e secundária, voltada para o ensino intelectual, o que colaborou para a manutenção desta rejeição.

As sociedades que sustentavam as Ordens Religiosas, como por exemplo, os Salesianos, e os Liceus de Arte e Ofícios apresentavam-se como os principais atores quando tratamos de Educação Profissional, principalmente durante o Estado Novo que marcou uma presença estatal de maneira mais contundente com ações mais diretas no cenário da época.

Constata-se, claramente, uma educação para o *povo* e outra para a *elite*, mesmo que o texto da constituição oficializava um modelo de discriminação do processo educacional que vinha desde o decurso da organização escolar dos tempos coloniais e também da época do Império. Em seu artigo 129, a Constituição de 1937 estabelecia, como responsabilidade do Estado, a educação profissional voltada para *as classes menos favorecidas*. Com uma postura



de exclusão social, caracterizado por um esboço altamente discriminatório, o ensino técnico de nível médio foi influenciado e impulsionado pelo crescimento da industrialização do Brasil. Tal modelo e estrutura para o ensino técnico fundamentaram a criação das primeiras Escolas Técnicas, atravessando décadas.

O Estado passou a assumir as rédeas da industrialização do país, intervindo diretamente na economia, principalmente a partir de 1937. O modelo adotado exportador de matéria-prima e de alimentos e importador de bens industrializados foi questionado.

O Decreto nº 982, de 23 de dezembro de 1938, criou a Superintendência do Ensino Agrícola, mas em 4 de dezembro de 1940, através do Decreto-lei nº 2.832, passou a ser denominada Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário – SEAV e ligada ao Ministério da Agricultura administrou o ensino agrícola até maio de 1967. Ela, ainda, era responsável por pesquisas e estudos educacionais voltados para a agricultura, por promover a educação das populações da zona rural, fornecer o ensino médio elementar de agricultura, fiscalizar o desempenho dos profissionais de Agronomia.

Em sua tese, “Problemas de ensino agrícola no Brasil”, Arthur Torres Filho, apresentada em 1942 no 8º Congresso Brasileiro de Educação, na cidade de Goiânia-GO, defendeu que o ensino agrícola deveria manter o homem na zona rural e, no que se trata ao ensino médio, deixar de ser tão teórico e investir mais na prática e, para isso,

*o mais simples seriam as fazendas-modelo, não só para o ensino como também podendo servir de fator de transformação inteligente da riqueza agrícola de cada Estado. Essas fazendas-modelo se incumbirão de preparar, além de chefes de cultura, práticos de indústria rurais, simples capatazes, etc. (TORRES FILHO, 1943, p. 49, grifo nosso).*

O ensino agrícola foi sustentado nos pontos relativos à segurança nacional e política demográfica durante o Estado Novo. Quando se tratava da política demográfica, o objetivo principal era tentar a manutenção do homem na zona rural, buscando amenizar o crescimento do êxodo rural, que provocava a diminuição da mão de obra no campo e a dilatação da população nas maiores cidades, o que ocasionava conflitos sociais. Com o objetivo de proteger o território nacional, a segurança nacional procurava acompanhar a ocupação de zonas interioranas e fiscalizar os imensos vazios demográficos. No campo educacional, a profissionalização do ensino primário era vista como suficiente para a população da zona rural, ou seja, eram dispensados conhecimentos sem utilidade à vida cotidiana visando uma melhor condição de uma vida digna, o que o ruralismo pedagógico defendia piamente. Nesse mesmo 8º Congresso de Educação, Prado (1995, p. 14) defende que “foram freqüentes as

propostas para restringir os conteúdos ensinados nas escolas primárias, considerando-se, muitos deles, supérfluos, desde que não estivessem diretamente referidos às práticas profissionais”. Porém, dentro da discussão sobre a educação rural havia discórdias entre os intelectuais. Com a eminência de risco à criação de uma educação com características hereditárias (casta) o que não agradaria a população do campo, surgiu um setor contrário à educação específica e profissionalizante para o campo.

Uma concorrência entre dois projetos para a educação brasileira resultou na composição das políticas públicas educacionais do Estado Novo. Segundo Nunes (2001, p. 103), o projeto que venceu esta concorrência deu um reforço à dualidade da educação no Brasil, pois criou a rede secundária superior, com prioridades para as elites dominantes, e a rede primária profissional.

O Decreto nº 16.826, de 13 de outubro de 1944, criou o regimento da Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário que estipulou, em seu artigo 1º, que

A Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário (S.E.A.V.), diretamente subordinada ao Ministro da Agricultura, tem por finalidade orientar e fiscalizar o ensino da agricultura e da veterinária em seus diferentes graus, fiscalizar o exercício das respectivas profissões e ministrar o ensino médio e elementar da agricultura às populações rurais. (BRASIL, 1944).

A Lei Orgânica do Ensino Agrícola foi decretada após a Lei Orgânica do Ensino Industrial, embora fossem entendidas como componentes da mesma ação política que as decretou na Reforma Capanema. O Decreto-lei nº 9.613, de 20 de agosto de 1946, estabelecia o ensino agrícola no país e recomendava que:

Art. 2º O ensino agrícola deverá atender:

- I. Aos interesses dos que trabalham nos serviços e misteres da vida rural, promovendo a sua preparação técnica e a sua formação humana.
- II. Aos interesses das propriedades ou estabelecimentos agrícolas, proporcionando-lhes, de acordo com as suas necessidades crescentes e imutáveis, a suficiente e adequada mão de obra.
- III. Aos interesses da Nação, fazendo continuamente a mobilização de eficientes construtores de sua economia e cultura.

Art. 3º O ensino agrícola, no que respeita especialmente à preparação profissional do trabalhador agrícola, tem as finalidades seguintes:

- I. Formar profissionais aptos às diferentes modalidades de trabalhos agrícolas.
- II. Dar a trabalhadores agrícolas jovens e adultos não diplomados uma qualificação profissional que lhes aumente a eficiência e produtividade.
- III. Aperfeiçoar os conhecimentos e capacidades técnicas de trabalhadores agrícolas diplomados. (BRASIL, 1946).

Cury (1998) faz um relato sobre as essas Leis Orgânicas de ensino profissional e afirma que,

ao lado do Ensino Secundário mantém-se o enciclopedismo, até mais reforçado no curso clássico,[...]. E do lado do ensino profissional, este é guindado no seu todo à condição de nível secundário. Contudo a dualidade persistia em termos de objetivos últimos e mesmo de prestígio. (CURY, 1998, p. 13)

Feitosa (2006) defende que houve um acirramento entre as disputas sociais, surgindo a carência de conferir ao ensino agrícola a tarefa de conciliar as classes presentes na zona rural, pois na zona urbana esta responsabilidade ficou por conta do ensino comercial e industrial. Em alguns artigos da Lei Orgânica do Ensino Agrícola (1946) está explícita essa intenção.

Podemos afirmar que arranjos políticos foram seguidos e que essa composição de leis não acompanharam uma ordem lógica, ainda mais se fizermos uma observação de sua ordem cronológica (SAVIANI, 2007). Porém, as próprias “redefiniram a estrutura de todo o sistema educacional brasileiro. [...] Redefiniram os currículos e as articulações entre os cursos, ramos, ciclos e graus” (CUNHA, 2005c, p. 40). Uma estrutura nacional surgiu no Brasil como um todo em virtude da motivação econômica voltada para a formação de mão de obra para a motivação ideológica e do propósito industrialista de estruturar um plano simétrico e geral que atingisse todas as modalidades de ensino.

Os primeiros ciclos dos ramos industrial, agrícola e comercial compõem a clássica categorização de trabalhadores manuais. Ainda que os segundos ciclos dos ramos profissionalizantes fossem “classificados” como trabalho intelectual, com exceção de algumas instituições e turnos voltados ao ensino normal, de uma forma geral, tratava-se de uma educação de segunda classe.

As primeiras tentativas de solucionar a separação entre o específico e o geral foram observadas somente nos anos de 1950, pois existia duas ideias divergentes de educação: a educação profissionalizante e a educação propedêutica, isto é, os estudos e as pesquisas realizadas em algum destas ideias educativas não poderiam pensar um no outro.

Na década de 1950, as ideias capitalistas de modernização do início do Século XX começavam a tomar forma no Brasil, mas continuavam intimamente ligadas à ideia de povoamento, civilização e melhoria do país. O posicionamento ideológico conservador em relação à educação, era de que às escolas cabia a preparação do homem de acordo com sua posição social, a fim de que desempenhasse suas funções de cidadão e desenvolvesse seu senso de moralidade, enfim, a formação de um bom caráter.

A ignorância do povo era uma das ameaças da ordem social, o que a educação tinha, como objetivo, tentar conter. A formação do cidadão, o seu bem comum e a sua religiosidade foram os principais valores morais que fundamentaram esse discurso ideológico. Baseado na

cultura e nos padrões da classe dominante, nas reformas educacionais, na metodologia e nos currículos este discurso ganhou evidência. A formação de um maior número de mão de obra para as recém criadas funções abertas pelo mercado capitalista acontecia de acordo com a direção dos interesses do Estado e sua orientação política educacional. Entretanto, uma ideia de educação sobressaia como “[...] uma arma poderosa de mistificação e de conservação entre as mãos da classe capitalista. Tem tendência para dar aos jovens uma educação que os torna leais e resignados ao sistema atual, e os impede de descobrir as suas contradições internas.” (MARX, 1978, p. 37)

Pensada dessa forma, a educação brasileira reforça o seu caráter dual. Com a desigualdade de conhecimentos, perpetua-se a desigualdade social. As décadas de 1940 e 1950 sinalizam tal fato, pois a educação brasileira foi moldada com objetivo de manutenção e reprodução dessas desigualdades. Nesse contexto, acentua-se, no Estado brasileiro, a noção de que havia necessidade de institucionalização de uma “educação para o desenvolvimento”, ou seja, de um ensino técnico profissionalizante com a finalidade de educar para o trabalho, que não deveria ocorrer apenas no nível de ensino médio, mas, até mesmo, no ensino primário.

A grande preocupação dessas décadas para o Estado e suas reformas educacionais era o ensino profissionalizante e a educação para o trabalho, em virtude de se encontrar sob a tutela do mercado e do capital. O Estado inverteu, assim, o papel da educação colocando a escola sob os desígnios diretos do mercado, como formadora de mão de obra técnica.

Entretanto, essas reformas mantiveram, sob a égide da modernidade, a conservação da dominação, pois “o grau de desenvolvimento urbano passou a ser medido pela capacidade de a cidade atender e ao mesmo tempo orientar as necessidades humanas fundamentais com base na expansão do capitalismo industrial: habitação, trabalho, locomoção, educação” (VEIGA, 2008, p. 207).

Os reflexos da economia e a influência do capitalismo e das ideias liberais permeavam os conflitos educacionais. A escola pública, atrelada aos interesses do Estado e aos ditames do mercado, exercia uma função importante como reguladora da luta de classes e da ordem social.

Inferese daí que não somente o trabalho se compartimentou, mas as capacidades humanas também foram segmentadas, o que gerou novas necessidades de qualificação do trabalhador, a fim de ampliar as suas potencialidades para o exercício da atividade profissional.

Considera-se, portanto, que a criação das escolas técnicas federais ocorreu em conjuntura histórica determinada, em condições que as configuraram de forma diferenciada,

com certas especificidades singulares para o desenvolvimento urbano das regiões nas quais foram estabelecidas. São esses elementos que conferiam identidade à educação profissional no cenário onde fizeram ou fazem parte, mesmo que transformado com o tempo.

Decorridos quase 15 anos de aplicação da Lei Orgânica do Ensino Agrícola, entrou em vigor a Lei nº. 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que estabeleceu as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, (LDB) estruturando o ensino em 3 (três) graus: primário, médio e superior.

O ensino médio, ministrado em dois ciclos (ginasial e colegial), abrangeu, entre outros, os cursos secundário, técnico e de formação de professores para o ensino primário e pré-primário; com relação ao ensino técnico de grau médio, a referida lei fixou normas para o funcionamento dos cursos industrial, agrícola e comercial.

Em decorrência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, as antigas escolas de iniciação agrícola e escolas agrícolas foram agrupadas sob a denominação de ginásios, ministrando as 4 (quatro) séries do 1º ciclo (ginasial) e mantendo a expedição do certificado de Mestre Agrícola. As Escolas Agrotécnicas passaram a denominar-se Colégios Agrícolas, ministrando as 3 (três) séries do 2º ciclo (colegial) e conferindo aos concluintes o diploma de Técnico em Agricultura.

A partir de 1964, auge da modernização do país e da ênfase em sua participação na economia internacional, quando se discutiam as questões que embasaram o desenvolvimentismo, tanto o poder público como o setor privado assumiram a função de preparar recursos humanos para serem absorvidos pelo mercado de trabalho. De início, aqueles que tiveram maior acesso aos postos de trabalho foram aqueles formados em nível superior, entretanto, a situação de dificuldades instalada nas universidades que não conseguiam absorver a demanda, além dos interesses mais imediatistas do mercado, provocaram o privilegiamento de uma educação profissional de nível médio. Assim, o ensino técnico assume uma maior importância, pois contribuía com as funções político-econômicas do país.

Nesse sentido Massuquetti e Silva (2002) identificam ações concretas do Governo Federal (1967-1973) que buscavam estimular o processo de modernização da base técnica da agricultura brasileira, pois na época era necessário que o setor agrícola acompanhasse o processo de modernização da economia. Dentro dessas ações, citadas pelos autores, destacaremos, como principais mecanismos, o crédito rural, o estabelecimento de preços mínimos, a pesquisa e a extensão rural. Com o conjunto dessas ações, verificou-se a real modernização da estrutura produtiva da agricultura brasileira.

Com efeito, foi a partir desse momento que o ensino agrícola, em especial o técnico profissionalizante, passou a se expandir pelo país, conforme analisaremos, ainda neste capítulo. Particularidades da pesquisa e da criação das escolas agrícolas mineiras serão analisadas nos próximos capítulos.

Entre o final da década de 1960 e início da década de 1970, o Brasil passou por amplo processo de mudança dos padrões vigentes na produção, que tinha como principal característica a fabricação, em massa, de bens e serviços nos setores econômicos clássicos, ou seja, na agricultura, na indústria e nos serviços

Com o advento da Reforma Administrativa dos Ministérios, ocorrida em 1967 e legitimada pelo Decreto-Lei nº. 200/1967, promoveu-se a absorção do Ensino Agrícola pelo Ministério da Educação e Cultura. Em consequência, o órgão responsável, a Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário, também foi transferida ao MEC, através do Decreto nº. 60.731 de 19 de maio de 1967, sob a denominação de Diretoria de Ensino Agrícola - DEA, inserindo-se no Departamento de Ensino Médio - DEM, daquele ministério, que absorveu as Diretorias do Ensino Agrícola, Industrial, Comercial e Secundário.

Sobral (2005, p. 26) afirma ter sido esse período compreendido entre as décadas de 1960 e 1970, um ambiente “político e econômico, ideal para se adotar políticas de produção agrícola para exportação e grãos e importação de implementos e insumos favoráveis aos interesses econômicos e financeiros que operam em escala internacional”. Como, para esse novo modo de produzir, era necessário um profissional formado sob esse prisma, a educação agrícola antecipou-se no seu preparo seja na formação de professores para os cursos técnicos; seja na orientação dada nas instituições formadoras para transformar esses técnicos em extensionistas rurais ou agentes de produção de forma autônoma.

As escolas profissionalizantes tinham como objetivo a formação de mão-de-obra para o mercado de trabalho. Prevaleceu esta orientação até 1971, com a aprovação da Lei nº 5.692/1971, através da qual tentou-se implantar uma escola única, oferecendo educação profissionalizante para todos.

A Lei 5.692/1971 fundamentou-se especialmente nos argumentos da teoria do capital humano, divulgada no Brasil na década de 1970, principalmente, após a tradução do livro de Schultz, “O Capital Humano”.<sup>49</sup>

---

<sup>49</sup> SCHULTZ, T. *O capital humano*. Rio de Janeiro: Zahar, 1973. Na década de 1960, Theodore Schultz, professor da Universidade de Chicago, publicou textos que formalizaram a nova teoria. Seu trabalho teve repercussão mundial e rendeu-lhe o Prêmio Nobel da Economia em 1979. A origem da **Teoria do Capital Humano** está ligada ao surgimento da disciplina **Economia da Educação**, nos Estados Unidos, em meados dos anos 1950. Theodore W. Schultz, professor do departamento de economia da Universidade de Chicago na época

Tal teoria teve um impacto expressivo no Terceiro Mundo, sendo considerada uma alternativa para se alcançar o desenvolvimento econômico, para se reduzir as desigualdades sociais e para aumentar a renda dos indivíduos.

No Brasil, as idéias de Schultz inspiraram inúmeros autores vinculados aos governos militares pós 1964 (LANGONI, 1974). Predominou, nesse período, a ideia de que, através de políticas educacionais impostas de forma tecnocrática, seria possível promover o desenvolvimento econômico e social.

Segundo Frigotto (2003), a ideia da educação como estratégia para o desenvolvimento econômico e social não é nova e já estava presente na escola clássica liberal. Mas, a partir da Segunda Guerra Mundial, revela Frigotto (2003), é que a educação como fator de produção adquire um corpo teórico dentro de um campo disciplinar, a saber, a Economia da Educação ou teoria do capital humano. Sobre a teoria, Frigotto (2003), acrescenta:

A ideia-chave é a de que a um acréscimo marginal de instrução, treinamento e educação, corresponde um acréscimo marginal de capacidade de produção. Ou seja, a idéia do capital humano é uma “quantidade” ou um grau de educação e de qualificação, tomado como indicativo de um determinado volume de conhecimentos, habilidades e atitudes adquiridas, que funcionem como potencializadoras da capacidade de trabalho e de produção. (FRIGOTTO, 2003, p. 41)

Para Frigotto (2003), a teoria do capital humano teria influenciado a concepção, as políticas e as práticas educativas no Brasil, principalmente no período mais duro da ditadura militar, entre 1968 e 1975.

---

é considerado o principal formulador dessa disciplina e da idéia de capital humano. Esta disciplina específica surgiu da preocupação em explicar os ganhos de produtividade gerados pelo “fator humano” na produção. A conclusão de tais esforços redundou na concepção de que o trabalho humano, quando qualificado por meio da educação, era um dos mais importantes meios para a ampliação da produtividade econômica, e, portanto, das taxas de lucro do capital. Aplicada ao campo educacional, a idéia de capital humano gerou toda uma concepção tecnicista sobre o ensino e sobre a organização da educação, o que acabou por mistificar seus reais objetivos. Sob a predominância desta visão tecnicista, passou-se a disseminar a idéia de que a educação é o pressuposto do desenvolvimento econômico, bem como do desenvolvimento do indivíduo, que, ao educar-se, estaria “valorizando” a si próprio, na mesma lógica em que se valoriza o capital. O capital humano, portanto, deslocou para o âmbito individual os problemas da inserção social, do emprego e do desempenho profissional e fez da educação um “valor econômico”, numa equação perversa que equipara capital e trabalho como se fossem ambos igualmente meros “fatores de produção” (das teorias econômicas neoclássicas). Além disso, legitima a idéia de que os investimentos em educação sejam determinados pelos critérios do investimento capitalista, uma vez que a educação é o fator econômico considerado essencial para o desenvolvimento. Em 1979, Schultz recebeu o prêmio Nobel de Economia pelo desenvolvimento da teoria do capital humano.

## 5 A relação conflituosa entre o ensino agrícola e o setor produtivo nos anos de 1970

A “Lei do Boi” (anexo M) foi uma das mais marcantes políticas adotadas pelo MEC, quando ele passou a ser responsável pela condução do ensino agrícola através da Diretoria de Ensino Agrícola – DEA, no ano de 1967, o que durou em torno de 16 anos com a expansão da filosofia “escola-fazenda”, que norteava as Escolas Agrotécnicas Federais. Uma discussão sobre o contexto político-econômico dessa época para que se situe os processos políticos criados voltados para o ensino agrícola, pois eles são considerados marcantes na história da educação agrícola no país.

Para tentarmos a compreensão dessas políticas temos a necessidade de verificar que, nos anos de 1960 e 1970, foi criado, no país, um cenário político-econômico, muito bom para a adoção de políticas voltadas para a importação de insumos e implementos e exportação de grãos, que eram favoráveis aos interesses financeiros e econômicos que fazem operações internacionais. Esse fato foi tão significativo na época que a expressão “Revolução Verde”, já adotada em inúmeros países periféricos, ganhou corpo no Brasil.

Leher (1997) fez uma análise sobre as políticas que o Banco Mundial para a América Latina e apontou para algumas prioridades que esta instituição financeira criou para os países em desenvolvimento. Ainda, segundo este autor, o Banco Mundial teria a incumbência de levar esses países para perto da influência dos Estados Unidos – EUA sem, entretanto, posicionar os EUA como principal personagem e indica, como exemplo de eficiência na ação desse Banco a *Revolução Verde* que, mais do que um grande pacote tecnológico, subordinou a agricultura dos países “em desenvolvimento” aos complexos agroindustriais multinacionais e, ao mesmo tempo, contribuiu para a despolitização do problema agrário.

Em torno da metade dos anos de 1960, foi instaurad, no Brasil, um momento de expansão de financiamentos agrícolas, através da disponibilização de verbas do Governo Federal e de acordo com Massuquetti; Silva (2002)

estimular o processo de modernização da base técnica da agricultura brasileira: era o auge do Sistema Nacional de Crédito Rural (SNCR) [...] criado em 1965 com o intuito de oferecer ao setor agrícola, crédito abundante e com taxas favorecidas para estimular a aquisição, por parte do agricultores, dos chamados insumos modernos. (MASSUQUETTI; SILVA, 2002, p. 56)

Esses “insumos modernos” entendidos como máquinas, tratores, colheitadeiras, fertilizantes, defensivos químicos etc., de certa forma, impulsionaram a chamada agricultura



comercial da época a alcançar a categoria de agricultura moderna, promovendo uma revolução no campo chamada de “Revolução Verde”.

Com efeito, a “Revolução Verde” provocou mudanças significativas nos arranjos de emprego no campo. As inovações científicas e tecnológicas foram introduzidas e incorporadas em máquinas e insumos agrícolas importados. Decresceu o número de trabalhadores permanentes com a tratorização da lavoura.

O aumento da produção agrícola foi acompanhado de uma redução das oportunidades de emprego no campo, configurando um processo de crescimento econômico com altas taxas de exclusão. Soma-se a isso a facilidade de crédito por parte de latifundiários, apontando uma desigualdade na distribuição do financiamento subsidiado.

Em determinados segmentos de produtores, tipos de culturas e regiões esse crédito ficou com uma maior concentração. Desse modo, os grandes e médio produtores rurais se privilegiaram em detrimento do grande percentual dos produtores rurais pequenos, pois a exportação era o objetivo das culturas produzidas, principalmente, nas regiões Sul e Sudeste (MASSUQUETTI; SILVA, 2002).

Com relação a crédito rural, ainda, devemos fazer o destaque da função da Extensão Rural, criada em 1948, que sempre elogiou o seu uso, como salienta, Massuquetti; Silva (2002, p.70), “esperava-se que a conjugação do crédito com a assistência técnica fosse um instrumento de viabilização das tecnologias propostas pelo aparato governamental, ou seja, como modernizador da estrutura produtiva”. Nesse período, o crédito rural era entendido como instrumento difusor e de adoção de tecnologias homogêneas, o que era defendido pela Extensão Rural.

O desenvolvimento social no meio rural e o atendimento aos pequenos produtores eram os objetivos originais, porém, foram considerados com segundo plano, que fez com que houvesse um acréscimo no contingente de técnicos em agropecuária com o seu trabalho destinado a elaboração de projetos, mirando a diminuição de técnicos na área social e na obtenção de recursos (OLIVEIRA, 1984).

Mais adiante (na Parte II), vamos detalhar a criação das escolas agrícolas com a função da extensão rural no país e a função requerida a seu agente: o técnico em agropecuária. Por enquanto, voltemos aos destaques das políticas do Ensino Agrícola criadas pelos governos militares nesse período.

Assim, no ensino agrícola, políticas públicas foram implementadas no período com possíveis objetivos de tentar impedir o êxodo rural crescente e dinamizar a agricultura nacional.

“Aprender a fazer e fazer para aprender”. Esse era o lema dos métodos utilizados pelo modelo escola-fazenda, na mesma época que foi feita uma orientação para a reformulação da filosofia do ensino agrícola pela DEA.<sup>50</sup>

Um caráter tecnicista foi adotado pelo sistema escola-fazenda durante este interregno para o ensino agrícola. Quando se busca interpretar o tecnicismo, “busca-se planejar a educação de modo a dotá-la de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência” (SAVIANI, 1999, p.16).

No projeto de desenvolvimento do Banco Mundial, no princípio da década de 1970, a educação foi entendida como grande responsável pelo crescimento da economia, ou então,

como meio para o provimento de técnicos para o setor produtivo, especialmente no nível de 2º grau. Esta diretriz explica a ênfase conferida ao ensino profissionalizante no interior dos projetos desenvolvidos à época pelo Banco junto ao ensino brasileiro. (FONSECA, 1996, p. 232)

O MEC teve muitos projetos financiados pelo Banco Mundial durante os anos 1970 e, também, na década seguinte. Fonseca (1996) afirma que o primeiro projeto foi financiado entre os anos de 1971/1978 e objetivava

assegurar a melhoria e a expansão do ensino técnico de 2º grau, industrial e agrícola. Os objetivos do projeto para o ensino agrícola visavam ao desenvolvimento de metodologias de ensino segundo o modelo escola-fazenda. (FONSECA, 1996, p. 236)

É importante lembrar que o sistema escola-fazenda, comentado anteriormente, já havia sido considerado no âmbito de cooperação técnica bilateral desde os anos 1960. Nesse primeiro projeto, entretanto, o Banco Mundial visava reforçar o modelo norte-americano de desenvolvimento rural que fundamentava o enfoque pedagógico da escola-fazenda.

Nos anos de 1970 o ensino agrícola enfrentou várias mudanças. Maduro (1979) fez uma análise sobre a *descontinuidade administrativa*, que acarretou muitas mudanças na administração federal, representando um negativismo para o ensino agrícola, que já não tinha apoio financeiro e administrativo comparado aos setores de comércio e financeiro. Seria bom ressaltar aqui que ensino comercial e industrial desenvolveram-se com isenção da descontinuidade administrativa, que foi uma característica do ensino agrícola. A Lei nº 3.552/1959 transformou as escolas técnicas em autarquias.

---

<sup>50</sup> MEC/COAGRI. *Lema do ensino agrícola*. DF, 1985.

Uma política nova foi definida para o ensino técnico agrícola baseada na Lei 5.692/1971. Com o propósito de proporcionar, nos termos desse decreto, assistência técnica e financeira a estabelecimentos especializados em ensino agrícola do MEC a Coordenadoria Nacional do Ensino Agrícola – COAGRI foi criada através do Decreto nº 72.434/1973.

Esse Decreto, em seu 2º artigo, garantiu, à COAGRI, a sua autonomia financeira e administrativa, possibilitando a criação de uma reserva contábil, o que possibilitou um considerável crescimento nas escolas, já que os produtos agropecuários comercializados<sup>51</sup> por elas puderam ser aplicados nelas mesmas sem passar, antes, pelo recolhimento do Tesouro Nacional.

A criação da COAGRI, sem a menor dúvida, representou um grande momento na história das Escolas Agrícolas e para o Sistema de Ensino Agrícola Federal, porque iniciou suas atividades como um órgão com autonomia para tomar decisões administrativas diretas, proporcionando grandes transformações na manutenção e administração das trinta e três Escolas Agrícolas Federais, que existiam naquele período.

[...] a COAGRI ampliou e/ou reformou seus prédios e instalações; equipou as escolas com laboratórios, salas-ambiente, unidades educativas de produção, quadras para esporte, bibliotecas e acervos; regularizou as terras, num total de 13.345 hectares; implantou os serviços de orientação educacional e de supervisão educacional; implementou e consolidou o sistema escola-fazenda; consolidou as cooperativas-escola; vem oferecendo cursos para habilitar seu corpo docente, e promovendo concursos públicos para a admissão de servidores técnicos e administrativos, bem como aperfeiçoando e reciclando diretores, professores, técnicos e pessoal administrativo. (BRASIL/MEC-SEMTEC, 1994)

Nessa época, as escolas agrícolas foram beneficiadas com um grande aporte ao receberem incentivos ao preparo de Recursos Humanos voltados, especificamente, para essa modalidade de ensino.

Os profissionais contratados, tanto professores quanto funcionários, estão mais qualificados, pois foram sendo proporcionados pela Coagri, ao longo desses anos, cursos de Esquema I e II, Aperfeiçoamento e Especialização, além de treinamentos. Isso ocorreu principalmente na década de 80 (BRASIL MEC/SENETE, 1990).

Em grande parte do tempo em que atuou, a COAGRI contribuiu para colocar em prática a política voltada para o ensino agrícola, que estava em sintonia com as necessidades prioritárias nos setores sociais e econômicos instituídas pelo III Plano Nacional de

---

<sup>51</sup> Pelo sistema escola-fazenda, os alunos desenvolvem projetos agropecuários nas UEPs - Unidades Educativas de Produção, sendo que os produtos advindos destas são comercializados pela Cooperativa-escola.

Desenvolvimento – PND e pelos planos estabelecidos no III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto, ambos estruturados entre os anos de 1980/1985.<sup>52</sup>

As ideias que nortearam o ensino agrícola de 2º grau criadas pela COAGRI demonstraram um comprometimento da escola, não somente com a formação do técnico com especialização, como também tentou formalizar uma proposta de formar o adolescente integralmente (FRANCO 1994).

A política para o ensino agrícola, implantada no período da COAGRI, foi responsável por sistematizar e garantir uma identidade, não construída até então, para essa modalidade de ensino, conferindo-lhe uma metodologia adequada.

Na tentativa de se compreender a política da COAGRI, explicitada pelas suas linhas norteadoras que, de certa forma, expressavam uma política progressista para a época, vale contextualizar o momento político-econômico pelo qual o país passava.

Germano (1985) demonstra que a criação das políticas educacionais, na época do governo militar, é marcada por dois períodos marcantes à maneira ou aos métodos de ação adotados pelo Estado. Entre os anos de 1964/1974, o primeiro período, foi adotada uma maneira *tecnocrática ou propositiva-racional*, onde a criação das políticas foi atribuída aos especialistas, técnicos e cientistas e as questões político-sociais foram simplesmente tratadas como questões *técnicas*. A Reforma Universitária (1968) e a Reforma do Ensino de 1º e 2º graus (1971) foram *formuladas e deflagradas* durante este período.

Essa política justificava as reformas propostas, como meio de equalização social, por meio de um discurso de valorização da educação, visando propiciar a todos uma igualdade de oportunidades perante o mercado de trabalho. Sob tal perspectiva, a política educacional pautava-se na chamada teoria do capital humano.

Os anos de 1975/1985, correspondentes ao segundo período, ficaram marcados pela caracterização na alteração na produção de políticas em que o Governo passou a usar uma maneira de atuar mais *participacionista e consensual*, tentando a sua legitimação diante de uma oratória que desse apoio aos menos favorecidos.

Também, nesse período, o país atravessava um momento delicado, de crise político-econômica e dúvidas sobre a legitimidade do regime e essa mudança conduziu ao esgotamento e declínio do poder dos militares.

---

<sup>52</sup> As prioridades estabelecidas pelo III PSECD – Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto são introduzidas num período conhecido como distensão e abertura do regime, em função de um processo de crise econômica e política que conduziria ao declínio e ao esgotamento da ditadura militar. Essas prioridades alteraram a forma das políticas sociais, inclusive da política educacional, pois o Estado, na busca incessante de legitimação, absorve interpelações populares na formulação de tais políticas.

Nesse contexto, é introduzida uma modificação na metodologia de ação do Estado, no que se refere à sua relação com as classes subalternas e, por conseguinte, a uma mudança na forma das políticas sociais, inclusive a política educacional [...] absorvendo interpelações populares na formulação de tais políticas. (GERMANO, 1985, p.49)

As escolas agrícolas passaram a ser denominadas de Escolas Agrotécnicas Federais, através do Decreto nº 83.935, no dia 4 de setembro de 1979. A esta identificação era agregada o nome da cidade onde se localizava.

Na história pesquisada até aqui, concluímos que o ensino agrícola tornou os seus alunos em trabalhadores / reprodutores do sistema e quase sempre foi voltada aos *desprovidos da sorte*. Isso aconteceu por essa modalidade de ensino prover trabalhadores com uma qualificação específica, mas com atitudes passivas em relação ao seu questionamento do próprio sistema como mecanismo exploratório, que deu suporte às atividades industriais e comerciais da cidade. Ainda apreendemos que o ensino agrícola possuía uma relação íntima com o setor produtivo.

O envolvimento conflituoso entre a produção e ensino revelava aspectos da disputa entre o setor privado e público na organização do Estado brasileiro e voltava-se para o atendimento aos interesses de uma minoria que dominava a sociedade econômica e politicamente.

A organização e hierarquia presente nas escolas como, por exemplo, as pessoas dos diretores, professores, monitores, etc., demonstravam ao aluno o que ele enfrentaria em sua vida produtiva-remunerada como: fazendeiro-patrão, capataz-gerente, técnico agrícola e peões.

A concepção utilitarista e instrumentalista, que deu aos alunos uma conotação de simples trabalhadores assalariados, foi assumida pelas escolas agrotécnicas federais, pois foi repassada às instituições de ensino público a responsabilidade de capacitar a mão de obra para o atendimento aos grandes empreendimentos. A ideia de que uns deveriam obedecer e executar e a de que outros deveriam planejar e mandar foi incutida nos alunos através das relações sociais desenvolvidas no ambiente interior dessas escolas.

Percebemos um grande avanço do ponto de vista dessa política educacional não ser mais entendida como assistencialismo, punição ou mero castigo, embora, ainda na atualidade, existam resistências ao ensino agrícola. Um embate entre uma quantidade imensa de forças industriais e comerciais na cidade e forças de grande poder econômico rural que lutaram e sustentaram seus interesses na zona rural se encastelaram no parlamento exigiu que o Estado

atendesse suas intenções, o que influenciou a configuração e o tratamento diferenciado do ensino agrícola em relação à educação profissional e tecnológica. Foram os propósitos dos ideais capitalistas, em momentos diferentes da história brasileira, sobretudo nos anos de 1940 a 1970.

## PARTE II

### HISTÓRIA DAS ESCOLAS AGRÍCOLAS MINEIRAS

As escolas agrícolas mineiras são o objeto desta pesquisa, por isso, é importante que façamos uma contextualização das cidades onde estão situadas: Barbacena, Rio Pomba e Uberlândia. Isto nos levará à compreensão das motivações que levaram o Ministério da Agricultura e os governos da época a investir e construir esse tipo de instituição em municípios do interior de Minas Gerais.

Na educação de Minas Gerais, podemos perceber que, desde o Congresso Agrícola, Industrial e Comercial de Minas Gerais, realizado em 1903 até o ano de 1918, houve uma crescente inquietação com a educação básica para o trabalho. O ensino agrícola era considerado um meio de manter o trabalhador no campo e evitar ou, pelo menos, diminuir o ritmo do êxodo rural que vinha acontecendo. O ensino agrícola, a princípio, visava ao ensino de trabalhadores na fase adulta. O propósito do estado era de:

[...] aumentar o ensino primário e de construir estabelecimentos de aprendizagem agrícola – fazendas-modelo e campos de experiência e demonstração – que se inseriam e somavam ao serviço de instrutores ambulantes na divulgação de novas técnicas e no uso da mecanização (DULCI, 1996, p. 51).

Durante o Governo de Artur Bernardes (1918-1922), ocorreu o aumento de importância ao ensino médio e superior que, até neste período, estava sob a responsabilidade de estabelecimentos de ensinos privados. A preocupação com o ensino elementar foi mantida, mas o centro das atenções passou a ser a formação de mão de obra mais qualificada para o setor agropecuário. Esta urgência de formação foi atendida com a criação e construção da Escola Superior de Agricultura e Veterinária de Viçosa, inaugurada em 1926. Dulci (1996, p. 52) defende que, a Escola de Viçosa significou “um grande salto em direção da modernização do campo, desejada pelo projeto de diversificação produtiva”. Seu foco era a restauração do campo, tanto na área técnica quanto na sociocultural.

Até por volta dos anos de 1940, sobressaiu a política econômica de diversificação agrícola como estratégia de solução dos percalços na área de finanças que o estado de Minas Gerais encarava. Nos anos de 1920, houve um impulso da cafeicultura cuja renda possibilitou a construção de estradas e a reforma do ensino público. O crescimento da pecuária e do cultivo de cereais foi muito grande a partir dos anos 1930. A siderurgia também apresentou um crescimento, pois, neste período já havia sido instalado, no estado, duas

siderúrgicas (a Belgo-Mineira e a Ferro Brasileiro), que favoreceram a substituição de importações de ferro e aço no período pós-crise.

Nos anos 1940, os objetivos estavam voltados para a difusão industrial, mas o conflito mundial fixou barreiras à continuidade da diversificação da agricultura que vinha aumentando no estado até aquele período, o que incentivou a introdução de um novo modelo de desenvolvimento econômico. Segundo Dulci (1996), outro ponto que influenciou na expansão industrial mineira foi a pequena quantidade de empregos oferecidos no setor urbano: “os egressos do campo se dirigiam a outras partes do país em busca de trabalho. [...] O encolhimento constante da população envolvia implicações econômicas, sociais e políticas que não podiam ser ignoradas” (DULCI, 1996, p. 72). Com este panorama, o Governador Benedito Valadares Ribeiro (1933-1945) incentivou a industrialização como forma de criar um número maior de empregos e minimizar a migração desses trabalhadores para outros estados.

Neste cenário, foi adotada como a principal medida, em Minas Gerais, a criação e instalação do Parque Industrial, mais tarde, denominado Cidade Industrial, construída na cidade de Contagem, próxima a Belo Horizonte. Posteriormente, esse projeto se estendeu para outras regiões do estado. A questão “energia” foi outro fator que mereceu atenção, para que o desenvolvimento da indústria ocorresse de maneira satisfatória.

A necessidade de energia surgiu como grande obstáculo à industrialização mineira e para vencê-lo não se podia contar simplesmente com o regime predominante de licenças a particulares. Os anos 1940 ficaram marcados pela contínua busca de alternativas para o problema energético de Minas Gerais, atingindo uma perspectiva definitiva no início dos anos 1950 (DULCI, 1996, p. 74).

O engenheiro Lucas Lopes, ex-diretor da Companhia Vale do São Francisco, ficou encarregado da energia no governo mineiro de Juscelino Kubitschek e assegurou afirmando que havia um círculo vicioso em torno dessa temática: “[...] não se instalam indústrias importantes porque não há energia elétrica disponível e não há energia porque não existem indústrias que garantam o seu consumo” (DULCI, 1996, p. 75). O Governador Benedito Valadares Ribeiro se concentrou na industrialização, ficando o setor primário mineiro à margem das propostas de seu governo.

No mandato do Governador Milton Campos (1947-1951), tentou-se uma articulação do desenvolvimento da indústria e da agricultura como projeto de modernização de várias regiões de Minas Gerais, que deveria atingir tanto a zona urbana quanto a zona rural. O Estado de Minas Gerais encontrava-se atrasado em comparação aos demais estados



brasileiros, por isso, procurou-se a implementação de uma política de incentivo e impulso visando à industrialização. A intenção era investir na produção interna de determinados ramos de modo a diminuir a compra de produtos semelhantes de outros estados.

A produção agrícola e a pecuária mineira apresentavam-se em queda em virtude do esgotamento do solo, da utilização de técnicas rudimentares de produção e do grande êxodo rural. Constatou-se, nessa época, um intenso processo de êxodo rural (Tabela 6) que ocorria devido à baixa qualidade de vida no campo e à rudimentar industrialização mineira.

Tabela 6 – População Urbana e Rural de Minas Gerais (1940 a 1970)

<b>Percentual da população nos Censos Demográficos por situação do domicílio em Minas Gerais</b>		
<b>Variável - Percentual da população</b>		
<b>Ano</b>	<b>Urbana</b>	<b>Rural</b>
<b>1940</b>	29,7 %	70,3%
<b>1950</b>	36,2 %	63,8 %
<b>1960</b>	45,1 %	54,9 %
<b>1970</b>	56,0 %	44,00 %

Fonte: IBGE.

Disponível em:

<<http://www.sidra.ibge.gov.br/bda/tabela/protabl.asp?c=1286&z=t&o=3&i=P>>. Acesso em: 16 mar. 2011.

O Plano acreditava que, para curar estes transtornos, havia a urgência de se promover a mecanização do campo, de aumentar o uso de insumos modernos, de introduzir novas tecnologias etc.

Uma das medidas adotadas pelo Plano foi a criação de programas de extensão rural, tais como: o Ensino Agrário Ambulante/Missão Médica Censitária, que percorria diversas regiões do estado, prestando assistência técnica e sanitária para os pequenos produtores rurais, em conjunto com vários governos estaduais e em cooperação com os Estados Unidos, por meio da American International Association for Economic Development (AIA). O objetivo destes programas era aumentar a “produtividade por meio da propagação de novas técnicas conjugadas à promoção de mudanças socioculturais no campo [...]” (DULCI, 1996, p. 88).

A temática do ensino agrícola estava sendo debatida desde o início do século XX, mas vinha se realizando lentamente. O governador Milton Campos considerava que a modernização da zona rural dependia da educação e os programas de extensão rural deram ressalto ao ensino agrícola de níveis médio e elementar.

Juscelino Kubitschek (1951-1955) estabeleceu um programa, em Minas Gerais, que deu ênfase no problema da infraestrutura como forma de estimular o processo de industrialização. O desenvolvimento que buscou uma articulação da agricultura e da indústria havia paralisado e a grande preocupação, neste período, passou a ser o setor secundário e o espaço urbano.

De acordo com Bojunga (2000, p. 208), Juscelino Kubitschek “entendia que a resolução dos problemas sociais e do atraso seria uma consequência inevitável da ação decisiva sobre a estrutura da economia, da ruptura econômica com o mundo agrário”. Com a intenção de melhorar a infraestrutura econômica do estado, seu governo se apoiou no “Binômio – Energia/Transporte”, que tinha como meta construir novas usinas hidrelétricas para aumentar a capacidade de produção de energia e pavimentar e construir novas rodovias.

A política de transportes brasileira, nesse período, privilegiou o sistema de rodovias, pelo fato de o sistema ferroviário ser da alçada da União, inclusive a Rede Mineira de Viação, companhia ferroviária arrendada desde o início dos anos de 1930, fora devolvida para a União em 1953, devido aos altos encargos impostos sobre o estado (DULCI, 1996).

Ainda, neste mesmo Plano, foi projetada a abertura de novas rodovias e a pavimentação de outras já existentes e o saldo desse empreendimento foi que: “[...] em 1951, foi aberto o triplo das estradas construídas em 1950. Em 1952, estava planejada a construção de seis vezes o total de 1951 e, nos anos de 1953, 1954 e 1955, estavam prontos novecentos quilômetros de rodovias” (BOJUNGA, 2000, p. 217).

Um programa de energia elétrica para o Brasil foi traçado por meio do Plano de Eletrificação lançado em 1950. No ano de 1952, foram criadas as Centrais Elétricas de Minas Gerais (CEMIG), que acompanhava um modelo empresarial. Bojunga (2000, p. 214) afirma que, Kubitschek era privatista e não pretendia transformá-la em estatal, “[...] a CEMIG foi pioneira, tornando-se a matriz a partir da qual se resolveu o problema energético brasileiro”. O impacto regional do programa foi importante para o desenvolvimento, porém os outros setores foram negligenciados. Neste instante, houve um grande avanço da indústria, enquanto a agricultura decaiu.

A industrialização alcançou seu apogeu na década de 1950 e junto com o desenvolvimento do setor secundário observamos o aumento da urbanização brasileira. Essas

alterações nas características urbanísticas unidas ao processo de interiorização do país trouxeram benefícios a Minas Gerais devido, principalmente, a sua posição geográfica privilegiada entre os estados de São Paulo, Rio de Janeiro, Bahia, Espírito Santo, Goiás e Mato Grosso. Outro fator importante, que vale a pena destacar foi que a construção de Brasília ajudou os municípios mineiros a reduzir suas principais deficiências infraestruturais que estavam representadas no insuficiente fornecimento de energia elétrica e nos precários meios de transporte.

Juscelino Kubitschek, ao se tornar Presidente da República (1956-1961), continuou o seu programa de desenvolvimento do Brasil. Intensificou as relações mercantis por meio da retirada dos pontos de estrangulamento e da melhoria da infraestrutura, sobretudo, na construção e pavimentação de rodovias e na modernização da frota comercial. A abertura de estradas desenvolvidas nesse governo favoreceu o Estado de Minas Gerais (hoje o estado com a maior malha rodoviária federal), pois sua posição geográfica a tornou ponto de convergência de várias rodovias de diversas regiões do País com o Centro-Oeste e de acordo com Machado (1991), “investimentos federais passaram a serem canalizados para Minas Gerais como forma de viabilização da integração nacional, contida no projeto desenvolvimentista do governo Juscelino Kubitschek” (MACHADO, 1991, p. 40).

Diante deste cenário promissor, vários municípios do interior mineiro começaram a se expandir rapidamente e as classes dirigentes passaram a criar uma série de projetos de modernização de maneira a inseri-los no quadro da economia nacional.

A educação também era vista como condição de aceleração do progresso e muitos municípios mineiros, a partir dos anos de 1940, passaram a investir na escolarização dos menos favorecidos em busca da modernização, pois se aspirava educar e formar não só as elites com o ensino clássico, mas também habilitar o povo para encarar as novas exigências do mercado de trabalho. As políticas educacionais mineiras buscavam uma reciprocidade com os projetos educativos do Governo Federal; mesmo assim, a divergência entre o ensino das elites e o das massas ainda era manifesto às claras: o ensino propedêutico destinado às elites e, para os populares, restava o ensino voltado para a prática, objetivando “um lugar ao sol” no mercado de trabalho, demonstrando que ainda havia, claramente, uma dualidade estrutural na educação brasileira. A pesquisadora Manfredi (2002) demonstra as diferentes facetas da educação voltada para este último caso: “[...] o ensino agrícola para o setor primário; o ensino industrial para o setor secundário; o ensino comercial para o setor terciário; o ensino normal para a formação de professores para o ensino primário” (MANFREDI, 2002, p. 99).

Em suma, podemos apreender que nos anos de 1930, e, sobretudo, nos anos de 1940 a 1970 as políticas econômicas e educacionais brasileiras para o setor agrícola e para o ensino agrícola tentaram criar as condições necessárias para a modernização. A Lei Orgânica do Ensino Agrícola, criada em 1946, foi a primeira legislação eficaz dessa modalidade de ensino, pois significou um progresso ao introduzir o ensino agrícola no sistema educacional do Brasil.

O governo de Juscelino Kubitschek, apesar de não ter feito a inclusão da agricultura no seu Plano de Metas, diminuiu os pontos de estrangulamento e melhorou a qualidade da infraestrutura dos meios de transporte, armazenamento e comercialização beneficiando indiretamente o setor primário.

João Goulart, por sua vez, reconhecia que o setor agrícola ocupava uma posição importante na economia e que para torná-lo moderno era preciso mecanizar os meios de produção através da ampliação dos investimentos destinados para os produtores rurais. O propósito era otimista, mas a avaliação dos resultados do crédito agrícola não foi a contento devido aos obstáculos para se conseguir um financiamento. Durante este governo, ocorreu a promulgação da primeira LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – nº. 4024/1961, que possibilitou ao ensino técnico e profissionalizante a equivalência entre os cursos técnicos e secundários, e que os primeiros possibilitassem acesso ao nível superior de ensino.

O entendimento de que a agricultura se encontrava em situação de atraso em relação a indústria, era a visão dos governos militares; as formas antiquadas de produção que ainda existiam eram o resultado da ausência de qualificação dos trabalhadores agrícolas, que não tinham conhecimento e capacidade para usarem técnicas modernas. Nesse período, a educação foi destinada a atender aos interesses econômicos do governo e a educação profissional surgia como condição para o aumento da produtividade. Com a proposta de qualificar a mão de obra necessária à expansão econômica foi promulgada a Lei nº 5.692/1971, que tornou esta ideia obrigatória para o ensino profissionalizante no segundo grau. No caso de Minas Gerais, essas modificações indicaram a necessidade de qualificar a mão de obra para o trabalho agrícola. Assim, nos anos de 1960, o governo mineiro buscou, através de um acordo com a União, executar vários projetos de Colégios Agrícolas por todo o estado que era uma aspiração antiga de várias cidades. Compreender o processo de criação dessas Escolas, bem como o distanciamento entre os discursos que as reivindicavam e a criação de condições concretas para viabilizá-las são objetivos deste trabalho. Nos próximos capítulos, desta segunda parte da pesquisa, são apresentadas as discussões acerca da criação e consolidação de cada uma das escolas pesquisadas em seus respectivos municípios.

## CAPÍTULO IV

### GÊNESE CENTENÁRIA DA ESCOLA AGROTÉCNICA FEDERAL DE BARBACENA (hoje IFSudestmg/Campus Barbacena)

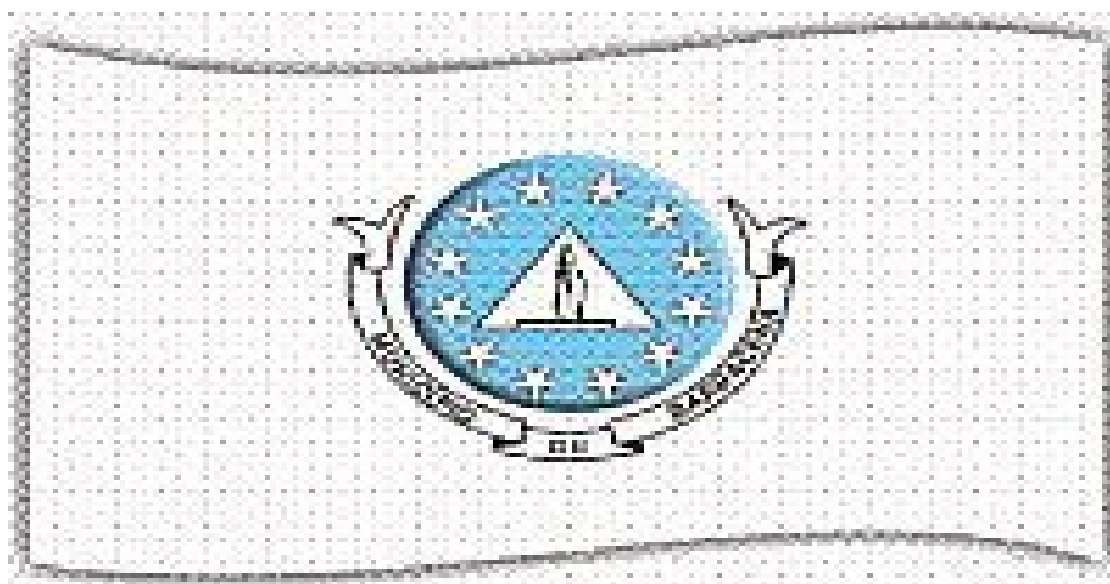
#### 1 Breve histórico do município de Barbacena / MG

A cidade de Barbacena, representada pelos seus símbolos (Figuras 1 e 2), era conhecida como a “Cidade dos Loucos”, por abrigar muitos hospitais psiquiátricos, embora o município também seja conhecido, em grande parte do Brasil, como a “Cidade das Rosas”<sup>53</sup>. O município (Figura 3) abrigou esses manicômios em consequência da antiga teoria, defendida por alguns estudiosos e médicos, de que seu clima com temperaturas médias bem amenas para os padrões brasileiros fazia com que os chamados de “loucos e perturbados da mente” ficassem menos inquietos e menos arredios, supostamente facilitando o tratamento.

---

<sup>53</sup> Barbacena é conhecida em todo o Brasil, e também no exterior, como a “Cidade das Rosas”, em função da grande produção de primeira qualidade desta flor. Apesar de seu clima frio e por ficar a uma altitude considerável, embora seja uma cidade tropical, Barbacena proporciona uma das mais belas e intensas luminosidades do país. Um europeu, reconhecido como João Augusto da Rosa natural de Posen (Polônia) vindo muito moço para Barbacena, aproximadamente por volta de 1850, exercia na cidade a função de farmacêutico. Ele cultivava um belíssimo pomar em sua horta e além disto várias flores que eram novidades no Brasil, entre elas, certamente, as rosas. Outra curiosidade histórica é que o barbacenense Francisco de Paula Leopoldino de Araújo dedicou-se ao estudo da flora nativa, tornando-se grande botânico, legando seu sobrenome a duas espécies de plantas MEZIA ARAÚJO e ARAÚJIA SERIFERA, BROT, ambas nativas de Barbacena. Foi a partir de 1948, com a chegada dos imigrantes alemães na região de Barbacena, que se iniciou o ciclo de produção de rosas. Fugindo da 2ª Guerra Mundial, essas famílias vieram da Europa e buscavam uma nova oportunidade de trabalho. Trouxeram na bagagem nova cultura e tradições para serem aplicadas na produção de rosas e flores. O Brasil era visto como o país do futuro. Foram eles os responsáveis pelo plantio das primeiras mudas na região. Pioneiros na produção de rosas de Barbacena, os alemães começaram a chamar a atenção de outros para a atividade. Logo depois, chegaram os italianos, também, em busca de uma nova oportunidade de trabalho. Os primeiros imigrantes italianos começaram a trabalhar em lavouras para famílias tradicionais de Barbacena, mas, desde que ali se instalaram, sonhavam em produzir suas próprias rosas. Em 1962, após um árduo trabalho, conseguiram juntar o dinheiro necessário e adquiriram um espaço próprio. Desde então, a produção de rosas e flores passou a ser a principal atividade econômica do município, oferecendo novas oportunidades de emprego para a comunidade local. A partir daí, iniciou-se a primeira festa das rosas de Barbacena, com desfiles que começavam diante do Santuário da Matriz de Nossa Senhora da Piedade, e os carros alegóricos ricamente enfeitados eram direcionados para o Parque de Exposições Senador Bias Fortes. Como não existiam muitos locais de produção no Brasil, Barbacena tornou-se referência e começou a distribuir rosas para todo o País. Depois iniciou o envio para outros países, tendo como o principal consumidor Portugal. Alguns descendentes de japoneses instalaram-se em Barbacena, tanto nas margens da rodovia BR 040, quanto nos bairros Santo Antonio e região denominada Cabeça Branca. Inicia-se o cultivo de plantas em vasos também, tais como os crisântemos que são plantas muito exigentes. Posteriormente foi implantado o Brasil Flowers que, por muitos anos, dominou o mercado de rosas no Brasil, tendo principalmente o objetivo de enviar estes produtos para o exterior, que tem um mercado competitivo. Mas com a burocratização das remessas, impostos, taxas, fretes e despachantes, a produção da cidade e região foi prejudicada e muitos produtores não tendo mais onde escoar seus produtos, sentiram-se desmotivados com o trabalho e desistiram do cultivo de rosas aproveitando a terra para adaptar a lavoura de frutas e hortaliças. **Fonte: [www.barbacenaonline.com.br](http://www.barbacenaonline.com.br)**

Figura 1 – Bandeira do município de Barbacena / MG



Fonte: Portal da Prefeitura Municipal de Barbacena / MG.  
Disponível em: <<http://www.ferias.tur.br/fotos/2735/barbacena-mg.html>>. Acesso em: 22 abr. 2011.

Figura 2 – Brasão do município de Barbacena



Fonte: Portal da Prefeitura Municipal de Barbacena / MG.  
Disponível em: <<http://www.ferias.tur.br/fotos/2735/barbacena-mg.html>>. Acesso em: 22 abr. 2011.

Figura 3 - Vista parcial da cidade de Barbacena-MG / 2010 (foto em preto e branco)



Fonte: Portal da Prefeitura Municipal de Barbacena / MG.

A cidade é originária de um pequeno aglomerado de aldeias da tribo dos índios puris e foi organizada pela missão jesuítica na nascente do Rio das Mortes. Em meados do século XVII, o povoado da Fazenda da Borda do Campo instalou-se nas margens do Caminho Novo. Esta estrada foi iniciada pelo bandeirante Capitão Garcia Rodrigues Paes para interligar o Sertão das Minas Gerais ao porto do Rio de Janeiro na época da Colônia, com o objetivo de escoar toda a produção do ouro e finalizada com o auxílio de seu cunhado, o Coronel Domingos Rodrigues da Fonseca Leme, então já estabelecido na Fazenda da Borda do Campo. Em agradecimento e reconhecimento pela iniciativa receberam ambos muitos títulos, privilégios e diversas sesmarias ao longo do Caminho Novo, por eles aberto.

Na função de cobrador das entradas e provedor dos quintos, o Coronel Domingos Rodrigues da Fonseca Leme instituiu em suas terras o Registro da Borda do Campo, que mais tarde veio a se chamar “Velho” e, posteriormente, do “Padre Manoel Rodrigues.” Vendeu sua propriedade em 1724, a Matias Domingos e a Francisco da Costa e mudou-se para São Paulo, falecendo em 1738.

A Freguesia de Nossa Senhora da Piedade da Borda do Campo foi instaurada em 1725, pelo 4º Bispo do Rio de Janeiro, Frei Antônio de Guadalupe. O 1º Vigário foi o Padre Luís Pereira da Silva e sua sede provisória, até 1730, a Capela do Borda. A sede da Freguesia foi transferida para a chamada Igreja Nova, atual Matriz de Barbacena. Já com as primeiras obras finalizadas, os cultos foram iniciados em 27/11/1748 e a conclusão da Matriz deu-se em 1764. Em volta da Matriz formou-se, desde o início de suas obras, o arraial da Igreja Nova. Por sua posição comercial estratégica entre o Caminho Novo e o Velho, que interligavam as Províncias de Minas Gerais, Goiás e Mato Grosso ao Rio de Janeiro, o lugarejo cresceu rapidamente. Em 14/08/1791, foi alçado à categoria de Vila pelo Governador da Capitania, Visconde de Barbacena, de onde saiu sua denominação, sendo o seu território desmembrado dos termos das Vilas de São José e São João Del Rei.

Infelizmente em sua gênese histórica, Barbacena foi obrigada a celebrar a prisão e condenação dos Inconfidentes e ainda fazer uma exposição, nos arredores da Igreja do Rosário e à margem da Estrada Real do Rio para Vila Rica, do membro superior direito inteiro de Tiradentes.

Como o Príncipe Regente D. Pedro I optou por permanecer em terras brasileiras, a Vila de Barbacena mostrou seu descontentamento contra o Governo da Província, propondo-se a se tornar a nova Capital, sede da Monarquia Portuguesa no Brasil, em 11/02/1822, que passava por uma crise: os barbacenenses, na ocasião, colocaram-se à disposição para defenderem o Príncipe.

Em 1833, converte-se em baluarte da resistência à revolta de Ouro Preto. O Padre Manuel Rodrigues da Costa colocou sua casa à disposição, no Registro Velho, para que se articulasse tal movimento de 10/06/1842.

Nos anos seguintes, Barbacenenses participaram intensivamente das manifestações a favor da Abolição e da República, fazendo com que as culturas de seus eminentes filhos e suas tradições, tendências liberais e progressistas, fossem respeitadas e reconhecidas.<sup>54</sup>

---

<sup>54</sup> Dados históricos coletados no site do IBGE no endereço <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1> e Acessado em 14/04/2011.

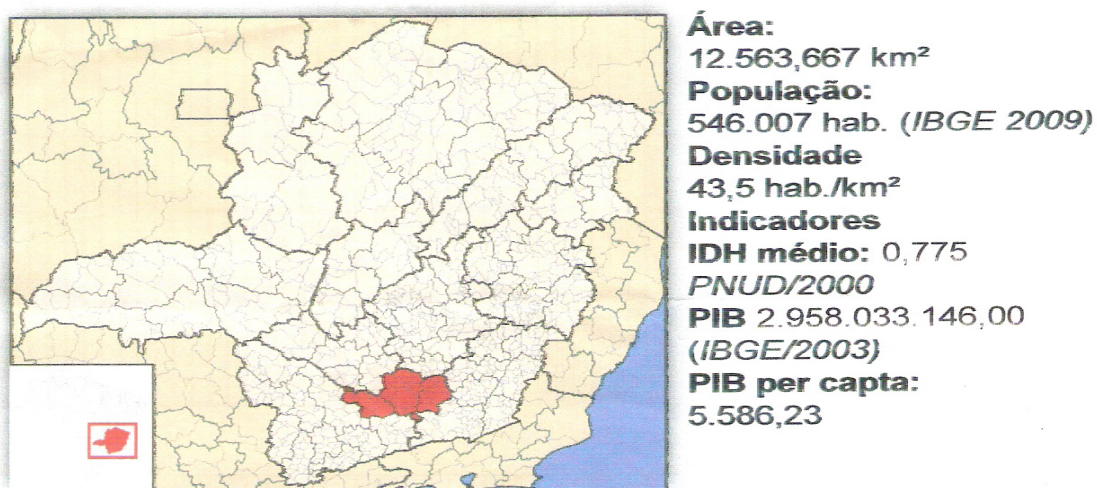


Com o privilégio de estar localizada geograficamente entre polos de desenvolvimento, este diminuto povoado foi conquistando um desenvolvimento tal, que foi elevado ao status de cidade em 1840, quando conquistou um progresso muito grande em relação a vários municípios vizinhos.

Nos dias de hoje, a cidade de Barbacena faz parte da chamada mesorregião do Campo das Vertentes (Figura 4), no Estado de Minas Gerais, que é constituída de 36 municípios, subdistribuídos em três microrregiões: Barbacena (Figura 5), Lavras e São João Del Rei.

Figura 4 – Mesorregião de Barbacena / MG

### Mesorregião de Barbacena



**Microrregiões:** Barbacena, Lavras e S. João del-Rei

**Mesorregiões limítrofes:**

Metropolitana de BH, Oeste de Minas, Sul de Minas e Zona da Mata

Fonte: Portal da Prefeitura Municipal de Barbacena / MG.

Disponível em: <<http://www.barbacena.mg.gov.br/pmb/dados.pdf>>. Acesso em: 13 abr. 2011.

Figura 5 – Microrregião de Barbacena / MG

## Microrregião de Barbacena



**Área:**  
3.360,771 km<sup>2</sup>

**População:**  
226.651 hab. (IBGE 2009)

**Densidade:**  
65,3 hab./km<sup>2</sup>

**Indicadores**

**IDH médio:** 0,767  
PNUD/2000

**PIB R\$**  
1.167.650.403,00  
(IBGE/2003)

**PIB per capita:**  
R\$ 5.318,32

### 12 MUNICÍPIOS:

Alfredo Vasconcelos, Antônio Carlos, Barbacena, Barroso, Capela Nova, Caranaíba, Carandaí, Desterro do Melo, Ibertioga, Ressaquinha, Santa Bárbara do Tugúrio, Senhora dos Remédios

Fonte: Portal da Prefeitura Municipal de Barbacena / MG.

Disponível em: <<http://www.barbacena.mg.gov.br/pmb/dados.pdf>>. Acesso em: 13 abr. 2011.

Integram a microrregião de Barbacena 12 municípios e 14 unidades distritais (Figura 6): Dr. Sá Fortes, Colônia Rodrigo Silva, Correia de Almeida, Costas da Mantiqueira, Faria, Padre Brito, Galego, Mantiqueira do Palmital, Senhora das Dores, Pinheiro Grosso, Ponte do Cosme, Ponto Chique do Martelo, São Sebastião de Campolido e São Sebastião dos Torres.

Figura 6 – Distritos do município de Barbacena



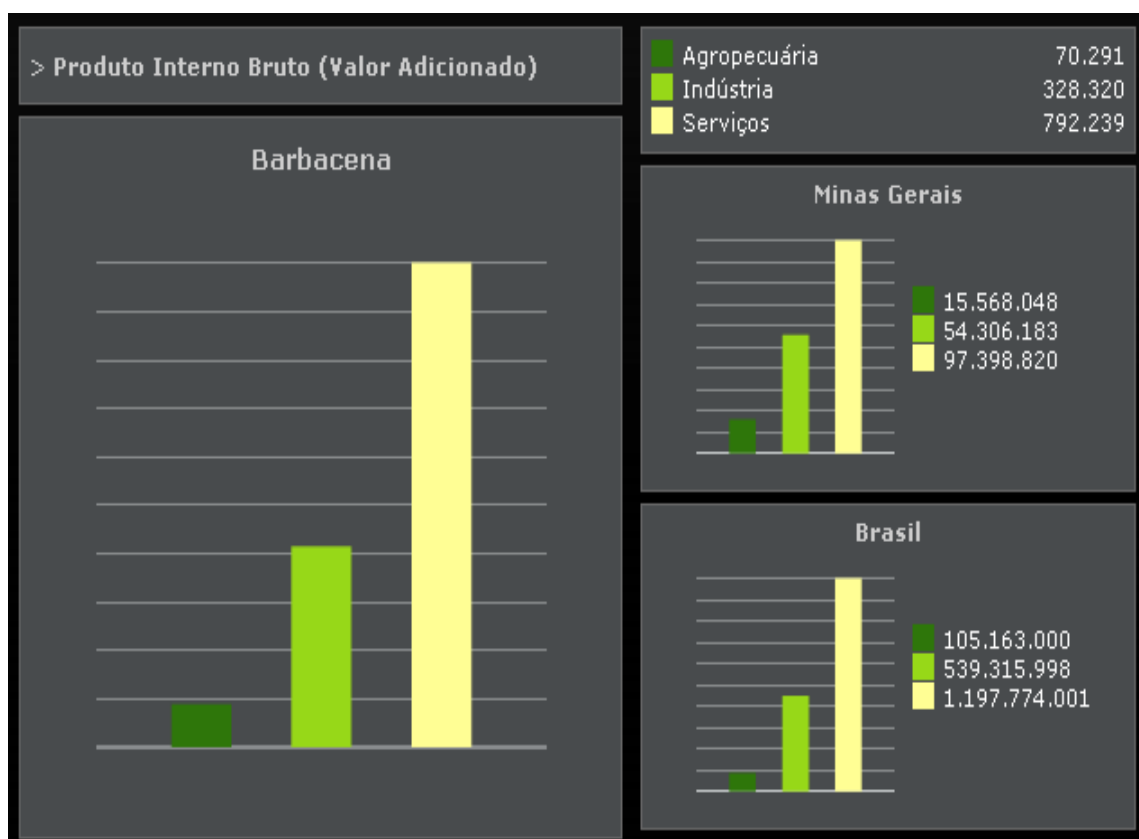
### Distritos de Barbacena: 14 unidades distritais

Fonte: Portal da Prefeitura Municipal de Barbacena.

Disponível em: <<http://www.barbacena.mg.gov.br/pmb/dados.pdf>>. Acesso em: 13 abr. 2011.

O município de Barbacena conta atualmente com uma população de 126.325 habitantes, contra 114.126 habitantes existentes no ano 2000. Ainda segundo os números do Censo 2010, Barbacena tem uma população urbana de 115.617 pessoas (91,52%) e uma população rural de 10.708 (8,48%). Outro dado interessante levantado foi o número de homens e mulheres. Em Barbacena, o número de mulheres supera o de homens em 6.015 pessoas, sendo 66.170 mulheres e 60.155 homens. Embora ela continue tendo um excelente destaque no setor agrícola e pecuário, a sua base econômica (Gráfico 6) continua sendo o setor de serviços.

Gráfico 6 - Produto Interno Bruto município de Barbacena / MG



Fonte: IBGE / 2010.

Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/painel/painel.php?codmun=310560#>>. Acesso em: 5 de maio 2011.

As lavouras permanentes e temporárias são a base de sua produção agrícola, com destaque para as produções demonstradas na tabela 7, a seguir:

Tabela 7 – Produção agrícola do município de Barbacena / MG

<b>PRODUÇÃO</b>	<b>TONELADAS/ANO</b>	<b>CLASSIFICAÇÃO</b>
<i>Pêssego</i>	10.450	Permanente
<i>Tomate</i>	7.000	Temporária
<i>Milho</i>	6.000	Temporária
<i>Batata Inglesa</i>	1.940	Temporária
<i>Caqui</i>	540	Permanente
<i>Maçã</i>	420	Permanente

Fonte: Portal da Prefeitura Municipal de Barbacena / MG.

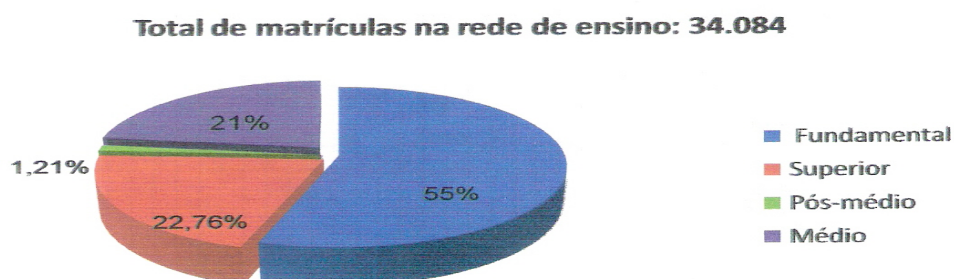


O rebanho pecuário do município é constituído de bovinos, equinos, bubalinos (búfalos), asininos (burros, jegues, jumentos), muares (macho resultante do cruzamento de burro com a égua), suínos, caprinos, ovinos e aves, com destaque para os rebanhos de bovinos, suínos e de aves. Barbacena também apresenta uma grande rede de comércio, que tem aproximadamente em torno de 3.000 empresas com Cadastro Nacional de Pessoa Jurídica - CNPJ, das quais 88% são classificadas como microempresas.

Na rede de ensino, Barbacena é sede da 3ª Superintendência Regional de Ensino do Estado de Minas Gerais e conta com 56 escolas de ensino pré-escolar; 63 de fundamental; 18 de ensino médio, 5 de ensino superior e destaca-se no número de alunos matriculados em todos os níveis (Gráfico 7) em sua microrregião (Tabela 8).

Gráfico 7 – Estratificação da população por nível de escolaridade em Barbacena /MG

### Estratificação da população por nível de escolaridade



Total de matrículas no ensino médio	7.160 alunos
Na rede pública estadual	4.801 alunos
Na rede pública federal	1.100 alunos
Na rede privada	1.259 alunos
Total de matrículas no ensino pós-médio	414 alunos
Jovem Aprendiz/Senac	87 alunos
Total de matrículas no ensino superior	7.759 alunos
Na rede privada	7.094 alunos
Na rede pública estadual	478 alunos
Na rede pública federal	187 alunos
Alunos matriculados ensino fundamental	18.751 alunos

Estudantes que se formam anualmente no ensino médio em Barbacena:

**1.112 alunos da rede estadual**  
**308 alunos na rede particular**  
 A cada 10 anos um contingente de 14.200 estudantes concluem o ensino médio.

Fonte: Secretaria de Educação, dados 2008



Fonte: Portal da Prefeitura Municipal de Barbacena / MG.

Disponível em: <<http://www.barbacena.mg.gov.br/pmb/dados.pdf>>. Acesso em: 14 de abril de 2011.

Tabela 8 – Contingente de alunos do Ensino Fundamental e Médio da Microrregião de Barbacena / MG

Contingente de alunos dos Ensino Fundamental e Médio  
da Microrregião de Barbacena

CIDADES[	POPULAÇÃO	Alunos do Ensino Fundamental	Alunos do Ensino Médio
Alfredo Vasconcelos	6.300	1.023	212
Antônio Carlos	11.624	1.670	362
Barbacena	128.572	<b>18.751</b>	<b>7.160</b>
Barroso	20.253	3.231	806
Capela Nova	4.661	698	178
Caranaíba	3.553	593	123
Carandaí	23.286	3.603	912
Desterro do Melo	3.302	561	130
Ibertioga	5.206	853	265
Ressaquinha	4.732	785	169
S. Barb. do Tugúrio	4.574	710	179
Sra. dos Remédios	10.588	1.492	423
<b>TOTAIS</b>	<b>226.651</b>	<b>33.970</b>	<b>10.912</b>

Fonte: IBGE/2009



Fonte: Portal da Prefeitura Municipal de Barbacena / MG.

Disponível em: <<http://www.barbacena.mg.gov.br/pmb/dados.pdf>>. Acesso em: 14 de abril 2011.

O Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais – Campus Barbacena classifica-se como estabelecimento de ensino médio, técnico e superior (em nível de tecnólogo). Observa-se, pelo número de instituições de ensino fundamental e de ensino médio, que há uma acentuada diminuição de oferta do número de escolas e vagas para a promoção dos alunos de ensino fundamental para o médio. Assim, o número de escolas desse nível de ensino não apresenta oferta de vagas que acolham toda a população escolarizável oriunda do fundamental. Isto também é visível do ensino médio para o superior. Essas observações, somadas ao fato de o município ter uma economia alicerçada na agropecuária e no setor terciário, demonstram o nível de importância e responsabilidade que essa instituição de ensino

público federal passou a ter com relação à demanda por educação da cidade, desde os primórdios de sua gênese, a qual apresentamos a seguir.

## **2 História da Escola Agrotécnica Federal de Barbacena / MG**

Em decorrência da escravatura, o ato de manejar a caneta tornou-se nobre. A importância de ser doutor foi herdada do Império pela educação do Brasil, transformando-se num modo de enxergar a vida e a elite, neste contexto, via o trabalho como algo privado.

Manfredi (2007, p. 85) aponta, no início dos anos 1900, mais precisamente, em 1906, a criação de escolas profissionais no Brasil, pelo então Presidente do Estado do Rio de Janeiro, que demonstrava preocupação com o aumento da quantidade de jovens sem uma projeção de futuro e que permaneciam ociosos pelas ruas, entregues à própria sorte.

A criação das Escolas de Aprendizes Artífices, através do Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909 foi, para muitos, o ato mais importante para a educação profissional da Primeira República, entretanto a primeira a ser inaugurada foi a Escola de Campos dos Goytacazes em 17/10/1906 (VÉRTICES, 2003, p. 55-56).

A educação profissional brasileira teve seu início marcado pela dualidade estrutural, as escolas profissionais para miseráveis e desocupados, sem qualquer acesso ao ensino superior e, para a elite, o ensino primário seguido pelo secundário propedêutico, complementado pelo ensino superior, dividido em ramos profissionais.

A herança escravagista brasileira influenciou de forma preconceituosa as relações sociais e o modo como a sociedade via a educação e a formação profissional. A idéia da formação esteve sempre ao longo do tempo dissociada da educação acadêmica e esse pensamento só começou a ser alterado nas últimas três décadas (GOMES, 2003, p. 53-54).

Percebe-se, por isso, que a implantação de escolas profissionalizantes, já no início do século XX, era algo forte e inovador e tinha como objetivo romper a carapaça da cultura dominante. Entretanto, é oportuno lembrar que “a formação profissional da época era voltada tão-somente para o trabalho manual” (GOMES, 2003, p. 57).

*Aprendizado Agrícola de Barbacena*<sup>55</sup> este foi o primeiro nome da Escola Agrotécnica Federal de Barbacena, hoje Campus Barbacena do IFSudestemg (Figura 7) e foi constituída

---

<sup>55</sup> Um ano após a criação das 19 escolas, o Decreto nº 8.358 de 09 de novembro de 1910, criou a primeira escola técnica agrícola de Minas Gerais, o “Aprendizado Agrícola de Barbacena”, institucionalizada oficialmente em 14 de julho de 1913, com a finalidade de ensinar os filhos (órfãos ou não) de pequenos agricultores e trabalhadores rurais, em cumprimento ao estabelecido pelo governo de Nilo Peçanha, que pela primeira vez, instituiu a formação profissional na educação pública brasileira.



pelo Decreto nº 8.358, de 09 de novembro de 1910 (Figuras 8 e 9), no governo de Nilo Peçanha, um ano depois que ele promulgara o Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, criando 19 escolas de ensino profissional, iniciando, dessa forma, uma política e uma meta de investimentos visando à educação profissional no País. A escola era ligada administrativa e pedagogicamente ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, que foi criado quatro anos antes, tornando-se responsável pela administração de todo o ensino profissional do País.

Figura 7 – Vista do pátio central do prédio principal do IFSudestemg / Campus Barbacena – Outubro de 2010

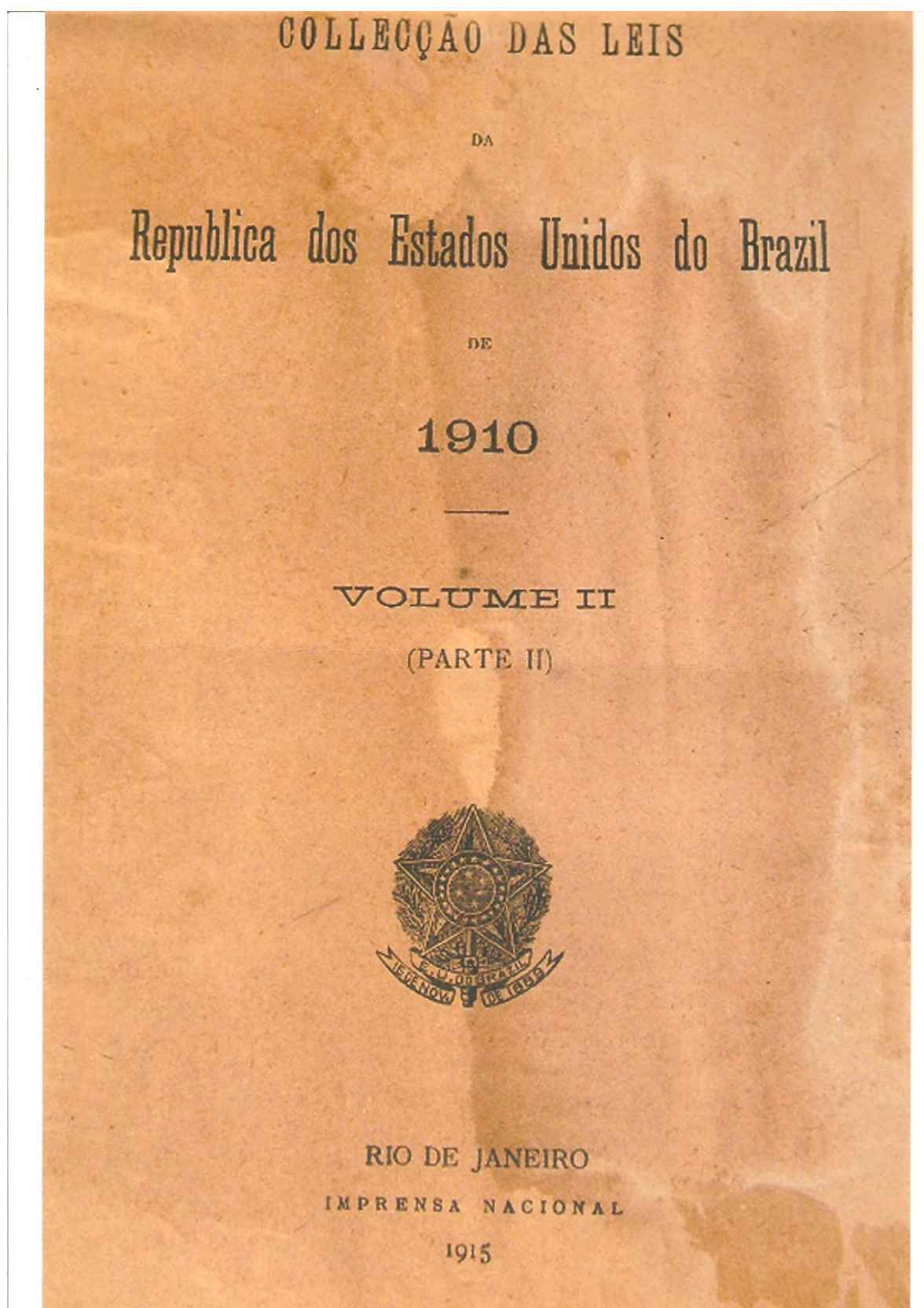


Fonte: Acervo do autor (outubro de 2010).

Figura 8 - Decreto nº. 8.358, de 09 de novembro de 1910

---

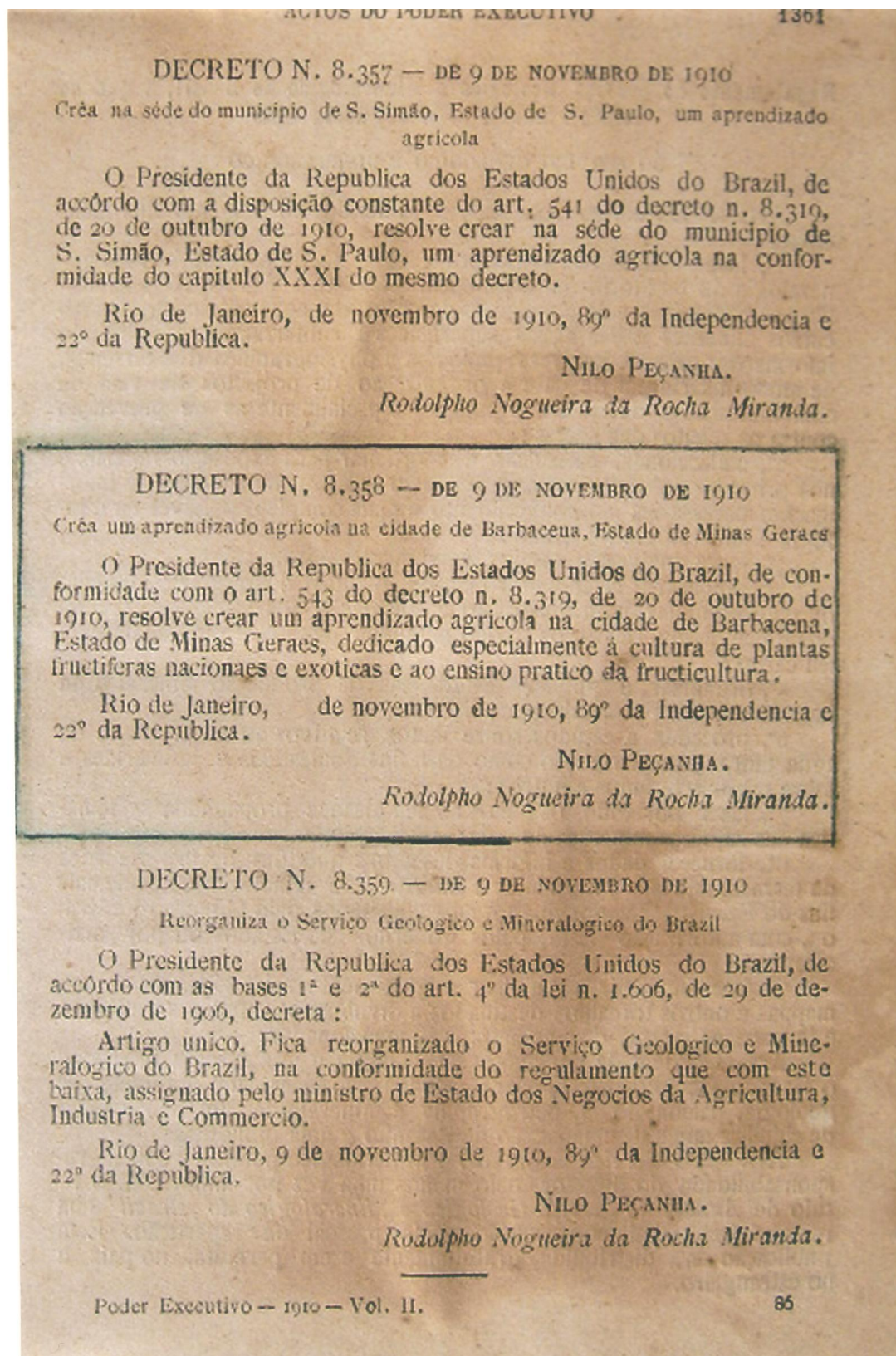




Fonte: Acervo da biblioteca do IFSudestemg / Campus Barbacena.

Figura 9 - Decreto nº. 8.358, de 09 de novembro de 1910





Fonte: Acervo da biblioteca do IFSudestem / Campus Barbacena.

Foi necessário fazer uma justificativa para esta criação, junto ao Governo Federal, pois Barbacena não era conhecida e, nem tão pouco, o seu nível de importância na Província de

Minas Gerais, que ocupava uma posição notória dentro do regime político da Primeira República.

Algumas poucas informações foram registradas sobre esta justificativa e achamos importante destacá-las neste momento. Barbacena estava estrategicamente localizada físico-geograficamente em relação ao Rio de Janeiro, então capital da República, figurando-se como um “ponto natural de passagem entre alguns dos maiores centros industriais e mercados consumidores do país”<sup>56</sup>. Também por possuir uma localização topográfico-latitudinal – 1.160 m acima do nível do mar – muito favorável ao cultivo de hortifrutícolas (tropicais e temperados) e à criação de gado de leite. Embora Barbacena não tenha tido suas terras contempladas em seu subsolo com a descoberta de ouro e outros metais preciosos, que era uma característica de muitas regiões das Minas Gerais, priorizou as atividades agropecuárias e estabeleceu-se com a função de entreposto comercial prosperando sua economia naquele período.

A privilegiada localização geográfica de Barbacena, que era ponto de entroncamento com regiões mantenedoras de economias diversificadas, deu ao município um grande poder de angariação de recursos e de investimentos para o fomento de vários segmentos.

A agroindústria foi um setor de destaque em Barbacena no final do século XIX. Em 1888, foi montada a primeira fábrica de laticínios do Brasil com a intervenção do Dr. Carlos Pereira de Sá Fortes<sup>57</sup>, como nos relata o historiador Altair José Savassi<sup>58</sup> (1991):

Fazendo o histórico da fundação da Indústria de Laticínios no Brasil e de seu desenvolvimento, o “Boletim do Leite”, do Rio, em seu número 119, diz que “em começo do ano de 1888, o Dr. Carlos Pereira de Sá Fortes montou nas serranias da Mantiqueira, em Barbacena, Minas Gerais, uma fábrica de laticínios, especialmente destinada à fabricação de queijos, tipo holandês (Reno)”, fazendo vir para esse fim, as plantas, maquinismos e o pessoal técnico necessário, diretamente da Holanda. *Foi essa a primeira fabrica de laticínios montada no Brasil, quiçá na América do Sul* [grifo nosso]. Constitui, pois, a fábrica de Mantiqueira o marco decisivo do histórico dessa indústria em nosso país. (SAVASSI, 1991, p. 43)

E por último, é bom que se destaque a tradicional força política do município, onde se instalaria o Aprendizado Agrícola. Ele teria sido criado em Barbacena devido ao grande interesse e esforço de seus filhos notáveis que, tirando proveito da participação marcante da

<sup>56</sup> INTRODUÇÃO AOS ASPECTOS URBANOS DE BARBACENA. Disponível em <<http://www.barbacenaonline.com.br/historia/introducao.htm>> Acesso em: 15/04/2011.

<sup>57</sup> É creditado a ele como sendo o primeiro produtor rural a importar gado holandês e responsável pelo início da produção de laticínios no Brasil.

<sup>58</sup> Altair José Savassi foi nomeado interventor Federal no Estado nos períodos de 31/08 a 29/11/1938 e de 0/02/1946 a 01/01/1947.

cidade no contexto político brasileiro, reivindicaram ao Governo Federal a criação do Aprendizado Agrícola no município (EAFB, 1992). A intervenção dos políticos da terra que reforçou a importância da criação do Aprendizado Agrícola de Barbacena se tornou um fato, tanto que o historiador local, Altair José Savassi<sup>59</sup> aponta para essa intervenção na criação da Escola.

Nos primeiros anos do século XX, Barbacena, que fora sempre teatro de ardentes cenas cívicas, e que no período republicano até então merecera o nome de **Meca dos políticos**, foi, durante a chamada **Campanha Civilista**, ponto de convergência para os olhares dos homens públicos. É que residia nesta cidade o Dr. Crispim Jacques Bias Fortes, homem público encanecido nos serviços à República, com um passado impoluto, notável senso patriótico, por suas excelsas virtudes cívicas, por seu desprendimento e por sua desambição.

Inclinando-se este chefe pela candidatura Hermes da Fonseca, em 1909, e recusando, depois, o seu próprio nome como candidato de conciliação à presidência da República, para sustentar a palavra empenhada, deu ao seu candidato, em Minas, expressiva vitória.

Depois de eleito, o Marechal Hermes, quando no exercício do Poder, por gratidão ao seu velho amigo Bias Fortes, dotou Barbacena de grandes melhoramentos federais, quais foram a Estação Sericícola, hoje Inspeção Regional de Sericultura, de âmbito nacional, o Aprendizado Agrícola, hoje Escola Agrotécnica, que tantos serviços tem prestado à coletividade [...] (EAFB, 1992, p. 45)<sup>60</sup>.

Naquela época, Barbacena ocupava lugar de destaque no cenário político nacional, por meio da atuação de cidadãos ilustres que, desde o império, participavam de maneira atuante, das grandes decisões políticas brasileiras, como ainda hoje acontece.

Em razão de pretensões dessas forças políticas barbacenenses, lideradas pelo Senador Bias Fortes e pelo Deputado Federal, depois embaixador, José Bonifácio de Andrada e Silva, o então Presidente da República, Nilo Peçanha, atendeu a esses anseios, escolhendo Barbacena para sediar a primeira escola de aprendizado agrícola de Minas Gerais. Na época, Barbacena já se destacava como centro que polarizava todo o seu entorno. A expansão da área agrícola impunha-se para contrabalançar o declínio da atividade de mineração. Essa expansão demandava mão de obra especializada e formação de administradores competentes. Daí, a necessidade de uma educação voltada para preparar jovens que viessem a atuar na área da atividade agrícola. Outro fator deu-se pela forte influência política dos líderes barbacenenses, a qual, sem dúvida, foi fator decisivo para que Barbacena fosse escolhida para acolher a primeira escola de aprendizado agrícola de Minas.

<sup>59</sup> Este reconhecimento está em seu livro “*Resumo histórico do município de Barbacena*”. Barbacena: Prefeitura Municipal, 1953.

<sup>60</sup> Manfredi (2007) declara que “As escolas constituíam eficiente mecanismo de *presença* e de *barganha política* (grifo nosso) do governo federal, nos Estados, junto às oligarquias locais.” (MANFREDI, 2007, p. 83)



Embora a criação do Aprendizado Agrícola de Barbacena (Figuras 10 e 11) tenha acontecido por decreto do Presidente Nilo Peçanha, a sua instalação e concretização do projeto de construção, bem como, o começo de suas atividades pedagógicas e acadêmicas, foram estabelecidas durante o governo do seu sucessor, o Presidente Marechal Hermes da Fonseca.

Figuras 10 e 11 - Aprendizado Agrícola de Barbacena (acredita-se ser uma das primeiras imagens da Escola, datada entre os anos de 1913 e 1918)



Fonte: Acervo iconográfico do IFSudestemg / Campus Barbacena.

O momento político pelo qual passava o País, na criação desta Escola, era de consolidação da República que era ainda recente. Os políticos locais, unidos, reivindicaram ao

Governo Federal, a instalação do “Aprendizado Agrícola” como primeiro passo para a implantação do Ensino Agrícola no País. A economia nacional tinha como base de sustentação a agropecuária e, conseqüentemente, o incremento do ensino agrícola era fundamental para o desenvolvimento do setor.

Em 1910, através de decreto, Nilo Peçanha criou o Aprendizado Agrícola de Barbacena e, para a constituição de seu espaço físico, a Fazenda Federal, de início, foi adquirida de Francisco Maximiliano e outros, com área de 103 alqueires de terras e benfeitorias, propriedades denominadas Fazenda “João Ribeiro”, conforme escrituras de compra e vendas, de 9 de junho de 1909, lavrada no livro de notas do Tabelião Ferraz, em Belo Horizonte.

Posteriormente, Rodolfo Ernesto de Abreu e sua esposa venderam à União a “Chácara e Sítio”, propriedades situadas em Barbacena, conforme consta escritura lavrada no Nono Cartório do Rio de Janeiro, datado de 31 de dezembro de 1910 e ratificado em 6 de fevereiro de 1919.

Assim, também, o Padre Luiz Zanchetta vendeu, à União Federal, uma Chácara no lugar denominado “São Geraldo”, anteriormente conhecido como Fazenda “Maria Antônia”, por escritura pública lavrada no livro especial do Tabelião de Notas do 2º Ofício de Belo Horizonte, em 30 de dezembro de 1911.

As três unidades adquiridas pelo Governo Federal somam área de 445 há. Segundo levantamento planimétrico feito pelo DER 4, no ano de 1976, a distribuição é a seguinte: campo: 60 há; cerrado: 86 há; cultura: 81 há; mata: 109 há; pastagens: 100 há; serviço: 9 há.<sup>61</sup>

As atividades acadêmicas foram iniciadas em 14/07/1913, oferecendo dois cursos: Preparatório, com três anos de duração e Profissional, com dois anos de duração. O seu primeiro dirigente foi Diaulas Abreu<sup>62</sup> (Figura 12), nomeado para ocupar o cargo por Rodolfo Miranda, Ministro da Agricultura, daquele governo. Sua indicação foi efetivada em razão da

---

<sup>61</sup> Todos estes documentos foram encontrados no setor de patrimônio do IFSudestemg / Campus Barbacena.

<sup>62</sup> Nascido na cidade do Rio de Janeiro em 22/07/1885 era filho do Coronel Rodolfo Ernesto de Abreu e de Dona Ana Pastorina de Abreu. Mesmo tendo se graduado em Direito, pela Faculdade de Direito do Rio de Janeiro, demonstrou ainda muito jovem a sua vocação para a agricultura, junto ao pai nas terras da família. Em 14/11/1910 foi instituído como o primeiro Diretor do Aprendizado Agrícola de Barbacena, através de uma portaria do Ministério da Agricultura, por Pedro Toledo que era o ministro da época. Entrou em exercício no dia 17 do mesmo mês, permanecendo neste cargo por quarenta e quatro anos e sete meses, até o dia 22/07/1955, data de seu aniversário, quando completou 70 anos de idade. Mesmo ocupando o cargo de Diretor da instituição atuou também como professor de Agricultura. Usando um projeto seu que ganhou a primeira colocação na Exposição de Horticultura, realizada na capital da República, idealizou e construiu na Escola todos os campos de culturas, compreendendo pomares (Figura 13), vinhedos (Figura 14), viveiros de plantas e horta (Figura 15) modelo com sistema de irrigação por ele inventado.

sua comprovada mestria e capacidade de gerir a propriedade agrícola da família, conseguindo “magníficas demonstrações do quanto se pode obter com a cultura inteligente de nosso solo” (MASSENA, 1985, p.350).

Figura 12 – Diaulas de Abreu – 1º diretor do Aprendizado Agrícola de Barbacena



**Em 1955, Dr. Diaulas Abreu afasta-se da Direção da Escola, após 45 anos como gestor. E em sua homenagem, um Decreto Presidencial deu a escola o nome de “Escola Agrotécnica “Diaulas Abreu””.**

Fonte: Acervo iconográfico do IFSudestemg / Campus Barbacena.

Figura 13 – Pomares do Aprendizado Agrícola de Barbacena

## POMARES - 1932



Fonte: Acervo iconográfico do IFSudestemg / Campus Barbacena (1932).

Figura 14 - Vista parcial dos vinhedos do Aprendizado Agrícola de Barbacena



## VISTA PARCIAL DOS VINHEDOS



Fonte: Acervo iconográfico do IFSudesterng / Campus Barbacena (1932).

Figura 15 – Plantação de repolhos da horta - Aprendizado Agrícola de Barbacena

## PLANTAÇÃO DE REPOLHO



Fonte: Acervo iconográfico do IFSudesterng / Campus Barbacena (1932).

Naquela época, o Aprendizado Agrícola também tinha por finalidade o cultivo de frutas nacionais e exóticas e o ensino prático da fruticultura, já que Barbacena, por sua



situação geográfica, possui clima e topografia favoráveis para aquele tipo de cultura e manteve-se neste grau de ensino até o ano de 1933.

A filosofia prescrita pelo aprendizado congregava um ensino prático, a fim de formar trabalhadores aptos aos diferentes serviços de uma pequena propriedade, destinado, preferencialmente, aos filhos de pequenos agricultores e trabalhadores rurais, sustentando a tese, da época, de que a educação profissional no Brasil era destinada à população que atuasse e estivesse nas linhas de produção. Em 25/05/1911, o Aprendizado Agrícola de Barbacena aprovou o seu Regulamento Interno e o artigo 2º de seu Capítulo – Do Aprendizado e seus afins -, dá força a esta ideia.

Art. 2º O ensino é essencialmente pratico e deve aproveitar, de preferência, aos filhos dos pequenos cultivadores e trabalhadores ruraes que queiram instruir-se nas referidas especialidades, na cultura, tratamento, multiplicação, aclimatação e melhoramento das plantas fructíferas e hortenses e nas praticas de conservação, embalagem, transporte e comercio dos respectivos productos, assim como no fabrico de conservas, geléas, vinhos, licores, vinagres, etc. (AAB, 1911)<sup>63</sup>

Segundo esta suposta restrição de “freguesia” podemos notar que há uma outra restrição: o ensino oferecido não era exclusivo aos filhos de grandes agricultores e sim destinado aos filhos dos pequenos agricultores. O poder estava nas mãos de um pequeno grupo de indivíduos e de poucas famílias, a chamada oligarquia rural, muito comum na organização social da época, que tinha na parcela dos grandes proprietários rurais a classe dominante. Uma educação própria destinada a esta elite objetivava formar as gerações condutoras futuras do país e não a educação profissional. Um dualismo patente era percebido no artigo, em que se percebia um ensino diferenciado para os pobres e outro destinado aos ricos. Há de se comentar um outro ponto de vista interessante no citado Regimento registrado nas primeiras palavras do artigo 2º e no artigo 4º:

Art. 2º O ensino é *essencialmente prático* [grifo nosso]...

Art. 4º O Aprendizado deverá ter organização similar a uma propriedade agrícola, orientada pelos modernos methodos cultivares e dispondo de meios necessários para obter o maior rendimento útil de suas culturas e das indústrias correlativas. (AAB, 1911)<sup>64</sup>

A recente abolição dos escravos com as mudanças que ela causou na sociedade fazia parte do cenário da economia brasileira, quando este Regulamento tornou-se público. Dentre as mudanças, destaca-se um sistema de produção mais próximo do sistema de produção

<sup>63</sup> Foi respeitada a ortografia original do documento.

<sup>64</sup> Foi respeitada a ortografia original do documento.

capitalista. No começo do documento, notamos que há a manifestação de que o ensino deveria ser prático, traduzindo a maneira de como esse ensino agrícola seria ministrado, não deixando dúvida de que se tratava de uma modalidade de ensino que tinha o propósito de treinar e não qualificar mão de obra, para as exigências das propriedades agrícolas da época.

Destacamos as primeiras palavras do Art. 4º - “O aprendizado deverá ter organização similar a uma propriedade agrícola, orientada pelos modernos métodos cultivares”<sup>65</sup>, mostra claramente a grande inquietação de se começar uma produção agrícola racional, alicerçada sob um controle das técnicas científicas. Ao Aprendizado Agrícola caberia instrumentalizar o seu alunato para a aplicação de tais técnicas em suas respectivas propriedades. O Aprendizado Agrícola, como os demais estabelecimentos de ensino agrícola, tinha, pois, um papel fundamental de abrir um caminho de livre acesso para que a ordem capitalista penetrasse no campo, introduzindo um ideário da oposição entre uma prática produtiva tradicional e uma prática produtiva moderna.

O Aprendizado Agrícola de Barbacena foi elevado a Escola Agrícola com a denominação de “Escola Agrícola de Barbacena”, em 13/07/1933, através do Decreto nº. 22.934<sup>66</sup> e ficou diretamente subordinada à Diretoria de Ensino Agrônômico do Ministério da Agricultura.

Houve uma justificativa para essa transformação, por Decreto Presidencial de Getúlio Vargas, sendo Major Juarez do Nascimento Fernandes Távora o Ministro da Agricultura. A qualidade do ensino ministrado pela Escola de Barbacena conquistara um destaque em relação às demais instituições de ensino de mesmo nível, conforme se vê na exposição de motivos constante no referido Decreto, a qual antecede a determinação legal da transformação.

Como houve uma grande alteração na organização estrutural da Escola, significando uma ascensão em seus graus dentro do ensino agrícola, ela passou a ter a competência de ministrar um ensino integrado ao médio e não mais elementar, como o era até então.

O Curso Regular de Aprendizado e o curso preparatório ou primário (grau elementar) eram os que o Aprendizado Agrícola poderia disponibilizar. Com esta elevação à Escola Agrícola, a instituição poderia ofertar um ensino teórico-prático nos cursos chamados, “Curso de Adaptação” e “Curso Profissional”, com habilitação intitulada como Instrutor Agrícola,

---

<sup>65</sup> Foi respeitada a ortografia original do documento.

<sup>66</sup> PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL – PDI do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais / IFSudestemg (2009-2013), p. 5. Disponível em: <<http://www.ifsudestemg.edu.br/institucional/documentosInstitucionais/downloads/PDI.PDF>>. Acesso em 19/04/2011.

constituindo-se em um ensino de nível médio, mas ainda assim, não possibilitava ao formando, egresso de um Curso Profissional, a possibilidade e o direito de ter acesso em curso superior.

Sem dúvida alguma, esta transformação significava um crescimento vertical do grau de ensino ofertado na Escola Agrícola, mas, indiscutivelmente, essa determinação era mais uma demonstração do tratamento discriminatório dado ao ensino profissional em relação ao ensino secundário.

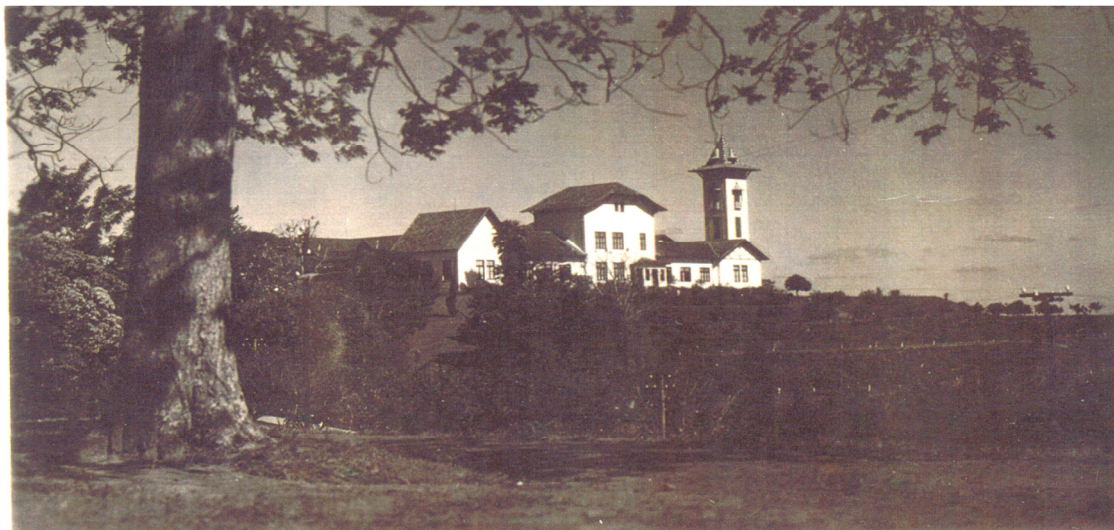
A Portaria Ministerial nº. 708, de 27 de dezembro de 1943, estabeleceu disposições, através das quais a Escola Agrícola de Barbacena passou a ministrar os cursos de Ensino Agrícola Básico, com três anos de duração e de Ensino Rural, com duração de dois anos.

Somente em 20/08/1946, depois da instalação do Governo Provisório que sucedeu o Estado Novo (1937/1945), também conhecido como Era Vargas, e ainda como efeito da Reforma Capanema (1942), é que foi promulgado do Decreto-lei nº. 9.613, em 20/08/1946, denominado como Lei Orgânica do Ensino Agrícola, considerada como a primeira ação do governo visando à sistematização do ensino agrícola em âmbito nacional.

No Art. 12, deste Decreto-Lei, o texto regulamentava sobre os tipos de Escolas que poderiam oferecer o ensino agrícola: as de Iniciação Agrícola, as Agrícolas e as Agrotécnicas. Ainda, no mesmo texto, encontramos uma determinação para que esta modalidade de ensino se fizesse em dois ciclos e, em cada um deles, os seus cursos deveriam ser distribuídos em cursos chamados de: cursos de formação, cursos de continuação e cursos de aperfeiçoamento. Dentre estes, o curso de formação profissional tornou-se, dentro do ensino secundário brasileiro, uma modalidade do ensino médio e onde toda a formação técnica tinha a mesma duração temporal do ensino secundário.

As Escolas Agrotécnicas tinham a possibilidade de articular o ensino agrícola em dois ciclos, em que, os docentes poderiam ter uma progressão vertical, tanto em um ciclo como no outro. Estas mesmas Escolas poderiam ainda oferecer os cursos de aperfeiçoamento e os cursos de continuação. Além dos cursos do 1º e do 2º ciclos, que eram os cursos de formação, uma escola agrotécnica poderia, ainda, oferecer cursos de continuação e aperfeiçoamento. Neste período, a Escola Agrícola de Barbacena (Figura 16) já possuía o Curso de Ensino Rural, o Curso de Ensino Agrícola Básico e o Curso Profissional.

## ESCOLA AGRÍCOLA - 1946



Fonte: Acervo do Centenário do IFSudestemg. (1946).

Somente no ano seguinte, no dia 22 de janeiro de 1947, através do Decreto nº 22.506, assinado pelo Presidente Eurico Gaspar Dutra, ocorreu a transformação da Escola Agrícola de Barbacena em Escola Agrotécnica de Barbacena, como acontecera em 1933, quando o Aprendizado Agrícola de Barbacena transformou-se em Escola Agrícola de Barbacena, oferecendo o Curso Técnico em Agricultura, além dos dois anteriores. Esta mudança fez com que a Escola alcançasse um nível acima de ensino.

Sua missão educacional passou ser a de “cooperar na educação das populações rurais, ministrando cursos agrícolas técnicos, de mestría agrícola pedagógica, competindo-lhe, ainda, realizar cursos de continuação e de aperfeiçoamento” (SAVASSI, 1991, p. 62).

A Escola Agrotécnica de Barbacena passou a ministrar o Curso Profissional, o Curso de Iniciação Agrícola, o Curso de Mestría Agrícola e os Cursos Técnicos de Horticultura, Zootecnia e Indústrias Agrícolas, obedecendo a matriz curricular contida na Lei Orgânica do Ensino Agrícola.

As leis orgânicas do ensino profissional que foram instituídas e, em especial, a Lei Orgânica do Ensino Agrícola, divergiram das legislações anteriores no sentido de que, quando o aluno terminava o seu percurso estabelecido para o ensino técnico profissional, a ele era dada a oportunidade de ingressar em estudos mais avançados, mas, deveriam ser da mesma área profissional. Entendemos que, mesmo tendo sido promulgadas durante a vigência de um Estado autoritário e centralizador, não há como não admitir que as Leis Orgânicas foram responsáveis por permitir um avanço no sentido de se iniciar a eliminação da duplicidade subentendida que marcava o ensino médio no Brasil.

Até o ano de 1953, os egressos da Escola Agrícola tinham acesso exclusivo aos cursos superiores de Agronomia e Veterinária. Somente com o advento da Lei nº. 1.821, de 1953, regulamentada pelo Decreto-Lei nº. 34.330, do mesmo ano, foi que os concluintes dos cursos Agrícolas Técnicos puderam prestar exames vestibulares para outros cursos superiores.

Em se tratando da Lei Orgânica do Ensino Agrícola, há um outro fator muito importante a ser considerado, que foi a permissão dada às mulheres de ingresso no ensino agrícola, no texto do artigo 51, mesmo que algumas restrições foram colocadas à forma de conduzir esse ensino no artigo subsequente. Entretanto, foi a partir dessa iniciativa que, no ano de 1955, que se criou na Escola Agrotécnica de Barbacena o Curso Preparatório de Economia Doméstica Rural.

Naquele mesmo ano de 1955, o professor Diaulas Abreu, seu Diretor-Geral desde a criação do Aprendizado Agrícola de Barbacena, aposentara-se compulsoriamente, sendo substituído pelo Dr. João Lopes. O então Presidente, João Café Filho, homenageia-o dando o seu nome a esta instituição, que passou a se chamar Escola Agrícola Diaulas Abreu, como reconhecimento ao seu espírito arrojado de educador.

Desde o ano de 1948, ocorriam várias discussões sobre a educação brasileira e, após 13 (treze) anos, a promulgação da Lei nº. 4.024/1961, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional entrou em vigor. Conforme o texto desta lei, o ensino técnico de nível secundário organizava-se em dois ciclos: o ginásial e o colegial, com duração distintas, de quatro anos e de no mínimo três anos, respectivamente. Todas as instituições que ofereciam o ensino agrícola nos moldes da Lei Orgânica do Ensino Agrícola de 1946, tiveram a sua denominação alterada pelo Decreto nº. 53.558, de 13 de fevereiro de 1964. Desse modo, a Escola Agrotécnica de Barbacena já admitia o 2º ciclo como nível máximo de ensino, que correspondia ao colegial, destinado à formação de técnicos, teve a sua denominação alterada para Colégio Agrícola “Diaulas Abreu” agrupada, segundo a denominação de ginásio, ministrando as três séries do 2º ciclo, conferindo os títulos de Técnico em Agricultura e o de Técnico em Economia Doméstica. Houve, então, uma reformulação da filosofia do ensino agrícola, com a implementação da metodologia do sistema escola- fazenda, baseada no princípio “aprender a fazer, fazendo”.

Até o ano de 1967, o Colégio Agrícola de Barbacena permaneceu sob a pasta do Ministério da Agricultura, primeiramente ligado à Diretoria do Ensino Agrônomo e, mais tarde, no ano de 1968, à Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário – SEAV.

No ano de 1967, o Colégio Agrícola de Barbacena passou a ser subordinado ao Ministério da Educação e Cultura e esta mudança foi estabelecida através do Decreto nº

60.731, do mesmo ano, cumprindo o que foi legislado na LDB nº. 4.024/1961, determinando que todas as instituições de ensino do Brasil, exceto as instituições de ensino militares, passariam a ser subordinados a este ministério.

O Ministério da Educação e Cultura, antes do ano de 1967, já defendia esta ideia alegando que o Ministério da Agricultura era uma pasta de produção e não uma pasta de assuntos pedagógicos. O Ministério da Educação e Cultura e Saúde Pública havia sido instituído em 1930 com a responsabilidade de administrar todos os níveis e ramos de ensino. O Ministério da Educação reivindicava para a sua pasta todas as instituições de ensino, incluindo as de ensino profissional, sob a alegação do próprio Ministro Tarso de Moraes Dutra de que

Em abono da transferência de todos os estabelecimentos de ensino profissional para o Ministério de Educação e Saúde, primeiro, trata-se de uma providência administrativa racionalizadora, reclamada pelo princípio da unidade de direção; segundo, que não é pedagogicamente certo que a Educação da mocidade continue a ser feita sem unidade de métodos, de programas e de técnicas, pois o resultado disto é a confusão e a esterilidade<sup>67</sup> (MENDONÇA, 2007, p. 10)

A necessidade da Escola Agrícola de Barbacena ser transferida para o Ministério da Educação, naquele momento, foi listada e citada nominalmente, pelo Ministro,

em evento reunindo Secretários de Educação Estaduais, o Ministro Capanema, discorrendo sobre os problemas de sua Pasta apontaria como primeiro deles a necessidade de “transferir para o Ministério de Educação e Saúde os nove Aprendizados Agrícolas e a Escola Agrícola de Barbacena, ora subordinada ao Ministério da Agricultura”. (MENDONÇA, 2011, p. 10)

No ano de 1971, foi promulgada a Lei nº. 5.692/1971, e nela destacamos a implementação da ação de que a profissionalização no ensino de 2º Grau seria compulsória, ou seja, o ensino de 2º Grau deveria ser oferecido com intento a uma habilitação profissional.

A partir da LDB nº. 4.024/1961, o ensino secundário e os ramos de ensino profissional (ramos do ensino de grau médio), passaram a ter uma única denominação, constituindo-se “indiscriminadamente de um nível de ensino cujo objetivo primordial é a habilitação profissional” (ROMANELLI, 2007, p. 238). Assim, o curso Técnico em Economia Doméstica Rural e o curso Técnico Agrícola começaram a ser oferecidos como possibilidades de habilitação no ensino de 2º grau no Colégio Agrícola “Diaulas Abreu”.

---

<sup>67</sup> Arquivo Capanema, rolo 28, fotograma 566, citado por Sônia Regina Mendonça em seu artigo “*O papel dos técnicos estadunidenses na resignificação da Educação Rural no Brasil (1945-1961)*”, por ocasião do IV Simpósio Nacional Estado e Poder: intelectuais, realizado de 8 a 11 de outubro de 2007, na Universidade Estadual do Maranhão em São Luís/MA.

Ainda no ano de 1971, ocorreu esperada Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus, estabelecida pela sanção da Lei nº. 5.692/1971, não somente na sua extensão estrutural, mas, sobretudo, na extensão dos princípios que nortearam e justificaram as alterações estruturais.

Naquele momento, para o progresso e desenvolvimento econômico do Brasil, os projetos de investimentos financeiros tornaram-se fundamentais. Esses investimentos na educação eram fatores decisivos para alicerçar este propósito, transformando a variação do capital humano em um dos indicadores do desenvolvimento econômico. É na fundamentação da LDB de 1971 que estava este propósito de interligar economia e educação, fazendo com o desenvolvimento daquela se condicionasse a esta. Naquele cenário surgiu, então, a ideia de que as instituições de ensino, em qualquer que fossem os níveis ofertados por elas e que estivessem antes do nível superior, deveriam qualificar o aluno para o mercado de trabalho, possibilitando-lhe, inclusive, qualificação que lhe permitiu o ingresso no setor das forças produtivas, mesmo tendo completado somente o 1º Grau.

O Governo Federal iniciou uma grande reforma administrativa, envolvendo o Ministério da Educação nos seus projetos e programas de desenvolvimento econômico, tanto que no ano de 1973, ele vinculou todas as instituições que ofereciam o ensino agrícola, como a Escola Agrotécnica de Barbacena, a uma nova coordenação – COAGRI – Coordenação Nacional do Ensino Agrícola, através do Decreto nº. 72.434.<sup>68</sup>

Em 04 de setembro de 1979, através do Decreto nº 83.935, o então Colégio Agrícola “Diaulas Abreu” passou à denominação de Escola Agrotécnica Federal de Barbacena-MG, oferecendo os Cursos Técnicos em Agropecuária e Economia Doméstica.

Seria apropriado lembrar que nosso objeto de estudo são as escolas agrícolas mineiras num contexto em que o capitalismo influenciou a Educação Profissional no Brasil, determinando a ação da COAGRI, razão pela qual voltaremos a nos referir a ela em outro momento da pesquisa.

Em 1996, foi sancionada a nova LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9.394 e, no ano seguinte, foi editado o Decreto nº. 2.208/1997, deflagrando mais uma reforma na educação profissional do país, efetivando a separação entre ensino técnico e

---

<sup>68</sup> Tornou-se um órgão autônomo do MEC, tendo por finalidade prestar assistência técnica e financeira a estabelecimentos especializados em ensino agrícola, ficando-lhe diretamente subordinados todos os colégios agrícolas e de economia doméstica. A COAGRI centralizava todas as decisões curricular-pedagógicas e financiamentos para o ensino nacional agrícola. Além de propor o modelo Sistema Escola-Fazenda como o ideal e oficial para os estabelecimentos de ensino médio-técnico, tinha também como objetivo, apoiar os projetos de todo o sistema de ensino agrícola. Ela (COAGRI) não reconhecia as Escolas da Família-Agrícola (Pedagogia da Alternância) que se baseavam na Agricultura Familiar e na Agricultura Alternativa (sem agrotóxico) pedagogicamente amparada por Paulo Freire.

ensino médio, tornando-os concomitantes e, também, houve uma proposta de currículos flexíveis, estruturados por competências e habilidades.

A professora Marise Nogueira Ramos (2002), doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF), em seu artigo “A educação profissional pela pedagogia das competências e a superfície dos documentos oficiais” defende a ideia de que esta separação ocorreu para responder a uma série de exigências do Banco Mundial, do Banco Interamericano de Desenvolvimento e da Organização Internacional do Trabalho, que se servem da sustentação das seguintes alegações:

- a) a educação secundária profissionalizante de qualidade atraía os filhos de classes mais favorecidas, em detrimento dos filhos das classes trabalhadoras;
- b) alunos com esse perfil, em vez de se deterem no mercado de trabalho, acabam se dirigindo às universidades;
- c) a educação profissional não deveria ocupar-se com a formação geral do educando, responsabilidade exclusiva da educação básica. (RAMOS, 2002, p.403)

É importante destacar outro ponto da reforma proposta no Decreto nº. 2.208/1997, que além de outros aspectos confusos e pouco claros, tratam destas constantes mudanças em nossa legislação educacional. A alegação de que a educação básica deveria ter a responsabilidade da formação geral indica uma faceta anacrônica da reforma que queria se fazer tão atualizada. Distinguir do aluno a sua formação profissional da formação geral é negar uma práxis epistemológica que, em um momento histórico da educação no Brasil, reivindica a interdisciplinaridade. E a reforma finalmente, declara que a educação profissional não deveria se dedicar à formação geral do aluno. Comungamos com preocupação central de António Gramsci, citada por Souza (2002), ao alegar a necessidade

de integrar a corrente humanista e a profissional que se chocam no campo do ensino popular, lembrando que antes do operário existe o homem, que não deve ser impedido de percorrer os mais amplos horizontes do espírito, subjogado à máquina. (SOUZA, 2002, p.61)

Observamos aqui que a educação profissional foi novamente privada no seu currículo de formação. Para agravar o panorama educacional do momento, foi editado o Parecer CNE/CEB nº. 16/1999 que separava de forma discriminatória as áreas profissionais nas quais a formação técnica poderia ser considerada, desencadeando uma multiplicação de cursos nas escolas. Entretanto, uma gama de possibilidades de expansão e o crescimento maduro das instituições foram possíveis pelo princípio da flexibilidade dado às escolas. Baseado na ideia de que com autonomia, a escola poderia pensar uma organização curricular particular para os cursos que projetasse oferecer, sem depender de currículos mínimos delegados pelo MEC;



seria mais ágil a “proposição, atualização e incorporação de inovações, correção de rumos, adaptação às mudanças, buscando contemporaneidade e a contextualização da educação profissional” (BRASIL, 1999); enfim, havia a possibilidade de sistematizar o currículo em módulos.

Em 1999, a EAF de Barbacena passou a oferecer, além dos Cursos Técnicos em Agropecuária e Economia Doméstica, o Curso Técnico em Processamento de Dados e o Curso Pós-Médio em Indústrias Rurais.

Considerando esse contexto e a possibilidade de uma expansão institucional, a Escola Agrotécnica de Barbacena passou, num primeiro momento, de três cursos técnicos para oito; e, depois, gradualmente, para doze, dos quais um curso superior de tecnologia. Na expansão deste primeiro momento, é importante destacar que o Curso Técnico em Agropecuária, foi dividido em três áreas específicas: agroindústria, agricultura e zootecnia. Imaginando que a área profissional é que determinava as especialidades, agora chamadas de “competências gerais” a serem conquistadas, um aluno do curso técnico em agricultura, por exemplo, poderia pleitear a sua matrícula em zootecnia, aproveitando conteúdos cursados em agricultura, sendo, então, permitido ao aluno “transitar para outros campos ou ocupações da mesma área profissional ou de áreas afins.” (BRASIL, 1999).

A Escola Agrotécnica de Barbacena aproveitou esta expansão acadêmica implantada para implementar uma expansão em sua infraestrutura com a construção de novas salas de aulas, modernização de seus laboratórios com aquisição de equipamentos de tecnologia mais avançada, aquisição ainda de vários equipamentos didático-pedagógicos e títulos mais atualizados para a sua biblioteca, que passou a ter o melhor acervo da região. Além do mais, a instituição pôde capacitar seus professores através de várias parcerias e convênios.

Porém, alguns sacrifícios foram exigidos da classe dos docentes por esta expansão acadêmica, pois, para algumas áreas do conhecimento, não havia, entre eles, professores em número suficiente, que possuíssem uma qualificação adequada para trabalhar com todos os conteúdos curriculares propostos. Com autorização limitada para contratação de professores substitutos, na Escola Agrotécnica de Barbacena, como em várias outras Escolas, houve por bem recorrer aos currículos de formação dos docentes e, “avaliando-lhes as afinidades” com este ou aquele conteúdo, propor-lhes a regência de conteúdos para os quais não havia profissionais especificamente qualificados<sup>69</sup>.

---

<sup>69</sup> Tal fato aconteceu com o autor desta tese, que ministrou aulas da disciplina de Filosofia por nove anos, na Escola Agrotécnica Federal de Uberlândia, pois não havia profissionais habilitados (nem ele o era) para ocupar o

Este foi mais um estratagema comum usado pelo mundo do trabalho onde o capitalismo impera atingindo, também, a classe trabalhadora da educação. Os professores, sob a oratória da expansão das instituições e da necessidade urgente de acompanharem o novo ideário da educação profissional (entendam-se novas formas de produção de serviços educacionais), deixaram-se levar pela ideologia da flexibilização de suas atividades acadêmicas, pois o discurso, que se tornou moda na época, foi denominado de “polivalência”. Neste mais recente paradigma apresentado à educação profissional, a flexibilização possibilitava também que os currículos fossem organizados em módulos.

Muitas são as formas de flexibilizar os currículos. Sem a intenção de propor uma metodologia única, aponta-se aqui uma possibilidade, que é a modularização, já destacada pelo Decreto Federal nº 2.208/97.

Para os efeitos deste Parecer, módulo é um conjunto didático-pedagógico sistematicamente organizado para o desenvolvimento de competências profissionais significativas. Sua duração dependerá da natureza das competências que pretende desenvolver. “Módulos com terminalidade qualificam e permitem ao indivíduo algum tipo de exercício profissional”. (BRASIL, 1999)

A Escola Agrotécnica Federal de Barbacena, obedecendo a esta determinação legal, procurou construir currículos por módulos<sup>70</sup> resultando numa estrutura curricular denominada “Circuito de Qualificação Técnica”. É interessante destacarmos dois aspectos dessa construção dos currículos de seus cursos a serem ofertados.

Um aspecto seria a interpretação da palavra “significativas” como um atributo de competências. Essa adjetivação da palavra “competências” evidencia que, ao terminar o módulo, o aluno deveria demonstrar competências que lhe possibilitasse condições de exercício profissional na área escolhida por ele.

O outro aspecto é a possibilidade de o aluno obter apenas a certificação de qualificação profissional. Vista deste prisma, a concepção de qualificação profissional fica restrita à ideia de que o aluno conseguiu uma formação parcial ou incompleta, já que a habilitação completa somente seria concretizada se o aluno cursasse todos os módulos propostos para determinada área profissional. E ainda:

Os certificados e diplomas, entretanto, deverão explicitar títulos ocupacionais identificáveis pelo mercado de trabalho tanto na habilitação e na qualificação profissional, quanto na especialização. (BRASIL, 1999).

---

cargo. Havia uma grande dificuldade nas Escolas Agrotécnicas de se realizar concursos para suprir as vagas necessárias para atender esta demanda.

<sup>70</sup> Esta modalidade de currículo por módulos permitia entradas e saídas parciais dos alunos com terminalidade nos referido módulos.

Esta legislação acreditava que estes módulos com terminalidade aligeirariam a inserção do aluno no mercado de trabalho, porque tratava a qualificação profissional apenas nas suas dimensões conceitual e experimental (RAMOS, 2002); mas no mundo de hoje, não há como sustentar ideia de uma educação profissional ausente da dimensão social da qualificação.

A dimensão social da qualificação evidencia que tantos outros elementos, além dos saberes e diplomas, atuam na divisão social e técnica do trabalho. Ao se considerá-los, reconhece-se que a hierarquia social sofre influências, por exemplo, do costume e da tradição socialmente construídos, do prestígio social das profissões, do nível de organização coletiva de uma categoria, das regras e disputas corporativas, das disputas internas a categorias e entre trabalhadores de uma mesma categoria, entre outras. Por essa perspectiva, a qualificação é compreendida como uma construção social dinâmica, síntese das dimensões conceitual, social e experimental. (RAMOS, 2002, p. 405)

No ano 2000, a Escola Agrotécnica Federal de Barbacena-MG manteve o Curso Técnico em Agropecuária, passando a oferecer, também, os Cursos Técnicos, de nível médio, em Paisagismo e Informática e o Técnico, de nível pós-médio (hoje chamados de subsequentes), em Processamento de Dados. Extinguiu o Curso Técnico em Economia Doméstica e o pós-médio em Indústrias Rurais.

Em 2001, a Escola Agrotécnica Federal de Barbacena-MG extinguiu o Curso Técnico em Agropecuária, desmembrando-o em Cursos Técnicos em Agricultura, Zootecnia e Agroindústria. Desse modo, o Curso Técnico em Agropecuária, com três anos de duração, formava alunos com habilidades, competências e conhecimentos ligados à agricultura, zootecnia e agroindústria. A EAF de Barbacena passou a formar, em dois anos, especialistas em três cursos, separando-os em Cursos Técnicos em Agricultura, em Zootecnia e em Agroindústria. Manteve os Cursos Técnicos, de nível médio, em Paisagismo e Informática. Extinguiu, também, o Curso Técnico, de nível pós-médio, em Processamento de Dados.

No ano de 2002, a instituição manteve os Cursos Técnicos em Agricultura, Zootecnia, Agroindústria, Paisagismo e Informática, passando a oferecer, também, os Cursos Técnicos, de nível pós-médio, na área de saúde, em Nutrição e Dietética, Segurança do Trabalho e Enfermagem.

Em 2003, além de manter os cursos anteriores, passou a oferecer o Curso Técnico, de nível médio, em Higiene Dentária e os Cursos Técnicos, de nível pós-médio, em Turismo e Hospitalidade, Gestão de Negócios e Ecologia e Meio Ambiente.

Em meados de 2003, a EAF de Barbacena, com o objetivo de oferecer o ensino técnico profissional a um maior número de alunos, que teriam que se deslocar de suas cidades para virem até Barbacena, expandiu seus cursos à cidade vizinha de Barroso, oferecendo os Cursos Técnicos, de nível pós-médio, em Nutrição e Dietética, Segurança do Trabalho, Enfermagem, Ecologia e Meio Ambiente e o Curso Técnico, de nível médio, em Informática.

Ainda em 2003, a Escola passou a ter o ensino técnico subordinado à da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica - SETEC - vinculada ao Ministério da Educação. Devido ao sucesso alcançado com a saída dos cursos para a cidade de Barroso e à demanda e pedidos de alunos interessados da cidade histórica de São João Del Rei, a EAFB expandiu também, para lá os Cursos Técnicos de Enfermagem, de nível pós-médio, e de Higiene Dentária, de nível médio. Assim, a EAFB passou a oferecer 13 cursos em Barbacena; 06 em Barroso e 02 em São João Del Rei, totalizando 21 cursos.

Com a edição do Decreto nº. 5.154/2004, o Decreto-lei nº. 2.208/1997 foi revogado, pois se afastou muito dos fundamentos da educação profissional. Este novo documento procura reintegrar o ensino técnico-profissionalizante ao ensino médio de formação geral, priorizando a oferta de cursos técnicos integrados.

No ano de 2006, a Escola Agrotécnica Federal de Barbacena-MG, reimplantou o Curso Técnico em Agropecuária, extinguindo os Cursos Técnicos em Agricultura e Zootecnia, além de oferecer o Curso Tecnológico em Sistemas Distribuídos e extinguir o Curso Técnico em Informática. Implantou o Programa de Educação para Jovens e Adultos - PROEJA: destinado a jovens e adultos com qualificação em Agricultura Familiar Orgânica; e extinguiu, também, os cursos das cidades vizinhas de Barroso e de São João Del Rei. A Escola ficou com um total 11 cursos.

No ano de 2008, o Governo Lula criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFET, através da Lei nº. 11.892 e a Escola Agrotécnica Federal de Barbacena passou por sua mais nova transformação, integrando o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais – IFSudestemg, juntamente com outras duas instituições de ensino profissional: o então Centro Federal de Educação Tecnológica de Rio Pomba e o Colégio Técnico Universitário, vinculado à Universidade Federal de Juiz de Fora. Hoje, o IFSudestemg é composto pelos campi de Barbacena, Rio Pomba, Juiz de Fora, Muriaé, São João Del Rei e Santos Dumont. Nesta nova transformação, foi nomeada de Campus Barbacena, oferecendo vinte três cursos, dentre eles, os cursos superiores de Administração, Engenharia Agrônômica, Gestão Ambiental, Gestão de Turismo, Licenciatura em Educação Física, Licenciatura em Química, Licenciatura em Ciências Biológicas e

Sistemas para Internet; Cursos técnicos em Administração, Enfermagem, Informática, Nutrição e Dietética, Meio Ambiente, Segurança no Trabalho e em Química; Cursos integrados ao Ensino Médio em Agroindústria, Agropecuária, Hospedagem e em Química; Curso de Ensino à Distância (EAD); PROEJA – Cuidador de idosos; PROEJA Fic e Ensino Médio não Articulado.<sup>71</sup>

Mesmo com esta nova configuração, o agora IFSudestemg/Campus Barbacena é uma realidade institucional recente e realizar análises mais criteriosas das suas realizações e novas possibilidades exigir-nos-ia um pouco mais de tempo.

### **3 Conjuntura Histórica do Ensino Técnico Profissionalizante e Ensino Médio da Escola Agrotécnica Federal de Barbacena**

Enquanto, historicamente, a escola regular tinha como objetivo preparar grupos seletos de pessoas para o comando, poder e direção social, a metodologia de ensino agrícola utilizada nas Escolas Agrotécnicas Federais, sempre teve a práxis educativa inspirada no conhecido princípio de “aprender a fazer e fazer para aprender”, evidenciado pelo Sistema Escola-Fazenda, em que o aluno adquire o conhecimento de maneira que o possibilite fazer do trabalho um aspecto integrante do processo ensino-aprendizagem, conciliando educação e produção e preparando-o para o ingresso no mercado de trabalho.

Nesse horizonte de educação profissional nascente, a escola “Aprendizado Agrícola Diaulas Abreu de Barbacena”, pioneira em Minas Gerais, formou centenas de profissionais para a área agrícola e pecuária e vem evoluindo, adaptando-se aos novos tempos.

Na Primeira República, o sistema educacional e a educação profissional ganharam nova configuração. Manfredi (2007) afirma que, contando com apoio dos governos estaduais, federais e da Igreja Católica, o governo, com intenção de tornar digna a pobreza, incluiu em seu processo, como destinatários das ofertas de seus cursos, não só pobres e desvalidos, como também trabalhadores assalariados. A Primeira República trouxe grandes transformações, pois o Ensino Técnico Profissional conseguiu absorver todos desses segmentos no mercado de trabalho, embora fosse um emprego com predomínio de ação capitalista de trabalho.

A instauração de novas redes de primeiras escolas de aprendizes, dentre elas Escolas Técnicas, hoje IFET's, empreendimentos industriais e o surgimento de grandes centros

---

<sup>71</sup> Dados coletados “in lócus” na página do IFSudestemg / Campus Barbacena. Disponível em: <<http://www.barbacena.ifsudestemg.edu.br>> Acesso em 22/04/2011.

estimularam a modernização tecnológica, gerando necessidades de qualificação profissional com instrução básica e profissional.

E, já na época da fundação da EAF de Barbacena, começara a aflorar nova mentalidade, que tendia a abrir o leque da educação para a área da técnica. Tendo em vista a vocação do Brasil para agropecuária, era natural que ela fosse a primeira área a ser contemplada. A clientela dessa educação técnica não era aquela das elites, mas das classes menos favorecidas. Para estas, a educação técnica; para outras, a formação acadêmica (MANFREDI, 2007). Como acontecia com as demais escolas de ensino técnico, a EAF de Barbacena obedecia a uma finalidade de educar, pelo trabalho, os órfãos, pobres e desvalidos da sorte, retirando-os da rua. Assim, na primeira vez que apareceu a formação profissional como política pública, ela o fez na perspectiva mobilizadora da formação do caráter pelo trabalho.

Na Reforma Capanema de 1942, enquanto as outras escolas eram criadas para atender as elites com os cursos científico e clássico, com três anos de duração, destinados a preparar os estudantes para o ensino superior, a EAF de Barbacena oferecia o nível médio, como o agrícola, que não dava acesso ao ensino superior. Com isso, ficou evidente que o acesso ao nível superior dava-se pelo domínio de conteúdos gerais, das ciências, das letras e das humanidades, devendo ser provada a competência do candidato em línguas, ciências, filosofia e arte, uma vez que tais conteúdos não eram prioridade na EAF de Barbacena e nas demais escolas de ensino profissional. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (4.024/1961) promoveu alterações na então dualidade estrutural.

Em 1971, a EAF de Barbacena, obedecendo a Lei 5.692/71, substituiu o sistema de ensino anterior pelo estabelecimento da profissionalização compulsória no ensino médio; desta forma, todos teriam uma única trajetória. Nessa época, a euforia do “tempo do milagre” apontava o Brasil no bloco do Primeiro Mundo, pois houve um crescimento significativo da economia pela força de trabalho qualificada no nível técnico. Foi nessa época que a EAF de Barbacena começou a desenvolver os Projetos Agrícolas Orientados. As disciplinas do ensino técnico passaram a ser ministradas juntamente com as do ensino médio e os alunos desenvolviam projetos, visando a fins lucrativos na área de campo. O objetivo dessa nova dinâmica no ensino era a obtenção imediata do lucro, já que as atividades práticas desenvolvidas (Figura 17, Figura 18 e Figura 19) eram desvinculadas da parte teórica.

Figura 17 - Núcleo de Agricultura (olericultura; fruticultura; floricultura; culturas anuais, bienais e perenes; produção de mudas)



Fonte: Acervo iconográfico do IFSudestemg / Campus Barbacena.

Figura 18 - Núcleo de Zootecnia (bovino, caprino, suíno, avicultura, piscicultura, apicultura, cunicultura)



Fonte: Acervo iconográfico do IFSudestemg / Campus Barbacena.

Figura 19 - Núcleo de Agroindústria (processamento de produtos de origem vegetal e animal (carne e leite), defumados, embutidos, compotas, cristalizados, iogurtes, queijos, produtos light)





Fonte: Acervo iconográfico do IFSudestemg / Campus Barbacena

Com isso, ficou comprovado que a Lei 5.692/1971 instituiu a profissionalização compulsória, equiparando os cursos secundários e os técnicos com o objetivo de preparar os recursos humanos para a absorção pelo mercado de trabalho e, a EAF de Barbacena, inserida nesse contexto, também, priorizava o ensino para produção.

Os princípios que orientaram a elaboração da Lei nº 5.692/71 estiveram em perfeita sintonia com a estratégia do “autoritarismo triunfante”, contribuindo assim para o objetivo governamental de consolidação da democracia excludente (SAVIANI, 1988, p. 135).

Essa base tecnicista dava ênfase à quantidade e não à qualidade. O método prevalecia sobre os fins e a adaptação sobre a autonomia. Aquele *modus educandi* resultou no empobrecimento da cultura geral dos jovens.

Kuenzer afirma:

A educação era considerada como um instrumento capaz de promover, sem contradição, o desenvolvimento econômico pela qualificação da mão-de-obra, pela redistribuição da renda, pela maximização da produção e, ao mesmo tempo, pelo desenvolvimento da consciência política, indispensável à manutenção do Estado autoritário” (KUENZER, 1999, p. 34).

A afirmação acima, segundo a qual a educação tende à manutenção do Estado autoritário, parece encontrar respaldo na história. De fato, as classes dominantes montavam sistemas que garantiam a permanência do *status quo*. Entendemos, entretanto, que a verdadeira escola é aquela que procura libertar-se das amarras do sistema e, com sabedoria



pedagógica e bom senso, ministra uma educação realmente voltada para a autonomia, inclusive em relação ao sistema. Só assim, ela se mostrará transformadora:

A pedagogia do trabalho taylorista-fordista priorizou os modos de fazer e o disciplinamento, sem nunca se comprometer com o estabelecimento de uma relação entre o trabalhador e o conhecimento que, ao integrar conteúdo e método, propiciasse o domínio intelectual das práticas sociais e produtivas (KUENZER, 1999, p.127).

A Lei de Reforma nº 7.044 de 1982 retomou a dualidade – paradigma Fordismo/Taylorismo, segundo o qual os trabalhadores eram meros “apertadores de parafusos”. Kuenzer (1999) afirma que esta legislação normatizou a escola como o espaço para os já incluídos nos benefícios da produção e do consumo de bens materiais e culturais.

De acordo com essa nova pedagogia de trabalho, a EAF de Barbacena priorizava, nessa época, os modos de fazer e o disciplinamento sem comprometer a relação entre o trabalhador e o conhecimento; o conteúdo e o método eram integrados, propiciando o domínio intelectual das práticas sociais e produtivas. Com isso, os conteúdos eram repetidos de forma linear e fragmentada. Os métodos eram expositivos e as atividades eram cópias de texto à resposta de questões em que era muito mais importante cumprir a tarefa do que estabelecer uma relação com o mundo do conhecimento. A habilidade fundamental era a memorização como evidência de aprendizagem. Nos cursos de formação profissional, os conteúdos eram selecionados a partir das tarefas típicas de cada ocupação, pois as formas de fazer eram privilegiadas para uma ocupação definida, a fim de atender às demandas de um processo produtivo parcelado, com tecnologia rígida e pouco dinâmica.

Segundo Kuenzer (1999), nos cursos de formação profissional daquela época, o aprendizado privilegiava as formas de fazer para uma ocupação definida, atendendo ao processo produtivo. A ideia, naquele momento, era a de que a escola fosse autossuficiente. Com isso essas escolas encontravam-se diante de um dilema: ensino ou produção?

Com a globalização da economia, essa organização transformou-se radicalmente, imprimindo dinamicidade e incorporando ciência e tecnologia em busca de competitividade. Não há mais lugar para velhas formas de organização Taylorista/Fordista.

A partir da 2ª metade dos anos de 1990, houve uma reestruturação produtiva do Ensino Médio e Profissional, devido ao déficit de escolarização. Criou-se o sistema nacional que, dentre várias coisas, defendia: a qualificação ocupacional que dependia da formação escolar; a educação prática, integrada ao currículo de 1º grau; a formação técnica de nível médio, conhecimento em determinada área, respaldado na educação geral; a formação técnica

de nível superior tecnológico após conclusão de ensino médio e a formação profissional superior de cursos com licenciatura plena, visando ao exercício profissional e investigação científica. Este sistema tinha como objetivo valorizar e desenvolver as capacidades para o trabalho técnico e intelectual, atuando no processo de construção social, com força de trabalho e consciência de sua cidadania, contra a exclusão social. O sistema agiria em parceria com empresas, entidades empresariais, instituições de ensino público e privado e órgãos do governo, em favor do aumento da escolaridade básica, da melhoria qualitativa e do mercado de trabalho, que exige flexibilidade, qualidade e produtividade a todo o trabalhador em geral, independente da escolaridade alcançada.

Atendendo às normas da LDB 9.394/1996, o ensino médio na EAF de Barbacena passou a adotar uma conotação diferente, pois passou a ter como objetivo, consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos; preparar o educando, de maneira básica, para o trabalho e para a cidadania, além de aprimorá-lo como pessoa humana, de forma ética e solidária. Por outro lado, ao tratar do ensino técnico, a EAF de Barbacena não perdeu de vista as comunidades urbano-rurais, bem como suas relações comerciais, econômicas, profissionais, educativas, culturais, religiosas, sociais e de lazer.

Portanto, pela primeira vez, a legislação educacional reconhece a articulação completa do ensino profissional ao sistema regular de ensino, estabelecendo-se a plena equivalência entre os cursos profissionalizantes e propedêuticos.

Segundo Kuenzer (1999), esse novo discurso refere-se a um trabalhador para todos os setores da economia, com capacidades intelectuais que lhe permitam adaptar-se à produção flexível, com capacidade de comunicar-se adequadamente, dominando os códigos e linguagens, a língua portuguesa e estrangeira, além da autonomia intelectual, resolvendo problemas práticos através dos conhecimentos científicos. Cria-se uma nova casta de profissionais qualificados, possuidores de autonomia moral, enfrentando as novas situações que exigem posicionamento ético, comprometido com o trabalho e entendido em sua forma mais ampla de construção do homem e da sociedade, através da responsabilidade, da crítica e da criatividade.

Martins (2000) afirma que, com o objetivo de regulamentar o ensino tecnoprofissional, o governo de Fernando Henrique Cardoso determinou pelo Decreto 2.208/97, que se desvinculasse o ensino médio do ensino técnico, pois havia a necessidade de produção para a autossuficiência. Essa “autossustentabilidade”, prioriza o “fazer” em detrimento do “saber” que é relegado a um segundo plano. A EAF de Barbacena não se furtou

disso e, desde essa época até os dias atuais, prioriza a produção como forma de autossustentação, obedecendo às exigências dos órgãos superiores.

Diante disso, a EAF de Barbacena criou as Unidades Educativas de Produção - UEPs, com o objetivo de fornecer o ensino propriamente dito e promover a produção agrícola da Escola. Criou, também, a Cooperativa- Escola que, além de cunho didático, tem em seus objetivos a viabilização dos princípios do cooperativismo, bem como a comercialização dos produtos, atendendo tanto à demanda dos servidores da Escola, quanto à da comunidade barbacenense.

Os produtos oriundos dos núcleos de produção são consumidos pelos alunos no refeitório da Escola (Figuras 20 e 21) comercializados na Cooperativa-Escola (Figuras 22, 23 e 24), para manutenção e subsistência própria.

Figuras 20 e 21 – Refeitório da Escola Agrotécnica Federal de Barbacena / MG



Fonte: Acervo iconográfico do IFSudestemg / Campus Barbacena.

Figuras 22, 23 e 24 – Cooperativa-Escola da Escola Agrotécnica Federal de Barbacena/MG



Fonte: Acervo iconográfico do IFSudestemg / Campus Barbacena.

Para Kuenzer (1999), a justificativa mais importante para o Decreto 2.208/1997 é o alto custo do ensino técnico, financiado pelo poder público federal, o qual, segundo o discurso oficial, não atinge os trabalhadores por estar mais preocupado com o ensino propedêutico do que com o profissional. De acordo com a autora, com essa proposta, a relação entre educação geral e formação profissional fica desarticulada, impera um modelo conservador, volta a

concepção Taylorista/Fordista, ocorre uma ruptura entre o saber acadêmico e o saber para o trabalho.

É possível afirmar que não acontece a articulação entre ciência, cultura e trabalho, entre pensar e fazer, entre refletir e agir, bem como, não se reconhece a transdisciplinaridade que caracteriza a ciência contemporânea, como defende Nicolescu (1999) em Educação e Transdisciplinaridade.

A educação profissional substitui a educação geral como lógica da racionalidade financeira, tomando o mercado como foco e não os direitos de cidadania, justificando o descompromisso do governo com a sociedade, com os trabalhadores e com os excluídos. O governo, devido aos poucos recursos para investir na educação profissional, divide a responsabilidade do ensino com os segmentos municipal e estadual. Repassa, então, ao município, a responsabilidade da educação de nível básico; ao estado, o compromisso da educação de nível médio e ao governo federal o ensino superior e a oferta da educação de nível técnico-profissional de qualidade.

Não indiferente às outras Instituições de Ensino Profissional, a EAF de Barbacena, em meados do ano 2000, atendendo à orientação do governo federal, passa a ignorar o Ensino Médio, dando-lhe menos ênfase, inclusive, com a ameaça de suprimi-lo.

Ao afunilar e repatriar a oferta e o ingresso do educando ao ensino, observamos o desinteresse do governo em oferecer uma educação geral e profissional articulada, há, cada vez menos compromisso para assegurar educação básica e profissional pública para “todos” - um direito de cidadania.

Com esse afunilamento, as Escolas Agrotécnicas passam a perder o objetivo da origem de sua criação, que era o de receber filhos de produtores rurais que vêm de fazendas e pequenas cidades vizinhas, em sua maioria, na condição de internos, estudando o ensino médio em um período do dia e ensino técnico no outro, dormindo e fazendo suas refeições na própria escola, sem custos para seus pais, carentes, na maioria das vezes.

Da mesma forma, o descompromisso com a universalização da educação em todos os níveis: o Básico, o Técnico e o Tecnológico integram-se à política de destruição do sistema de produção de ciência e tecnologia, como convém a um país que abdica do direito de ser soberano e de participar autonomamente do processo de internacionalização do capital.

O mundo contemporâneo parece centrado no trabalho e a ideologia tecnoeconomicista gerou uma civilização do trabalho. O próprio Ministério da Educação tem-se ajustado a essas solicitações da era tecnológica, já que sua Secretaria de Educação Profissional Tecnológica - SETEC - tem como objetivo criar cursos que garantam perspectivas de trabalho para os

jovens e facilitem seu acesso ao mercado de trabalho. Em tal cenário, a EAF de Barbacena, condicionada e influenciada por esse meio sociocultural, faz com que a educação, por ela oferecida, volte-se, preponderantemente, para a profissionalização. Diante disso, como o trabalho é um direito fundamental do ser humano, nos tempos que correm, esse trabalho está se tornando cada vez mais complexo e demandando capacitação e contínua atualização.

O nosso século está profundamente marcado pelo desenvolvimento tecnológico. A produção atingiu níveis jamais conhecidos, tanto quantitativa, quanto qualitativamente. As aquisições de novos instrumentos materiais deram ao homem a possibilidade de trabalhar sem despender tanto a força física quanto antes; para agir, basta um simples apertar de botões. Isso foi assimilado de tal forma pela humanidade que hoje parece impossível a vida sem os produtos técnicos (MARTINS, 2000, p. 20).

A reforma do ensino profissional levada a efeito pelo Decreto 2.208/1997 repõe a dualidade estrutural no cenário da educação brasileira, tal como ocorria antes de 1961. No setor de ensino profissionalizante, o governo faz um grande investimento profissional e educacional de cunho tecnológico. E quanto ao ensino, de modo geral, faz-nos remeter ao passado, quando lembramos que as escolas profissionalizantes foram criadas para atender, principalmente, o segmento menos privilegiado da sociedade, com o objetivo de “Educação para Todos”. É grande a distorção daquele objetivo de sua criação, pois ao passar pelas reformas de ensino, essa situação acaba se revertendo. As Escolas Agrotécnicas, Técnicas e CEFET’s acabam atendendo, justamente, a classe privilegiada dentro do contexto educacional. Essa situação está presente, também, na EAF de Barbacena, ao observarmos que, para seu ingresso, os alunos precisam passar por um processo seletivo/vestibular em que só aqueles que tiveram oportunidade de terem frequentado uma boa escola, serão aprovados.

Esta seleção já é um processo de exclusão, pois o objetivo, primeiro, dessas instituições de ensino seria atender aos filhos de produtores rurais para disseminar a técnica, proporcionar uma produção de qualidade, promovendo a sustentabilidade do homem do campo, evitando o êxodo rural e, também, oferecer ensino gratuito àqueles que não teriam acesso fácil à continuidade dos estudos em instituições de nível superior, públicas ou particulares. Diante disso, não deveria ser prioridade real do governo a inclusão dos excluídos, nas instituições federais de ensino profissionalizante?

Com efeito, os filhos de trabalhadores já são excluídos do sistema escolar e quando cursam o Ensino Médio, frequentam-no em período noturno, ou seja, não fazem parte da clientela privilegiada dos CEFETs, Escolas Técnicas e Agrotécnicas, uma vez que tais escolas, em sua maioria, oferecem o ensino médio no período diurno. Na maioria das vezes,

os alunos que frequentam essas instituições federais têm acesso ao ensino superior sem passarem por cursinhos preparatórios, já que essas Escolas se preocupam em preparar os educandos para prestarem o vestibular e propiciam que ingressem com facilidade no mercado de trabalho, com salários competitivos.

Sob o ponto de vista crítico, é preciso que essas Escolas estejam engajadas ao novo sistema pedagógico, devendo respeitar a constatação de que não se faz formação profissional competente sem uma sólida base de educação geral. Porém, basta-nos saber se a educação geral, conforme é dada no Brasil, livresca, academicista e de baixo custo dará, realmente, base para um ensino profissional ou pós-médio de qualidade.

Acreditamos que o Ministério do Trabalho - MTB e o Ministério da Educação - MEC contemplem em suas reformas a construção de uma política e de uma prática de formação voltadas para a cidadania e inserção social e escolar para se oferecer uma educação profissional gratuita e de qualidade nos três níveis; para se ter controle das verbas advindas dos cofres públicos por representantes da formação profissional; para se obter a participação em programas de articulação continuada por docentes e funcionários; para que as ETF's, as EAF's, os CEFET's, e agora, os IFET's acompanhem as novas estruturas e que se tenha o reconhecimento da educação profissional adquirida mediante a experiência de trabalho fora dos espaços escolares.

Como a EAF de Barbacena, instituição oficial, a exemplo das demais EAFs, ETFs e CEFETs, nasceu sob a égide da Pedagogia do Trabalho, organizada e elaborada através de constituição do Paradigma Taylorista-Fordista, cuja finalidade é atender a uma divisão social e técnica do trabalho marcada pela clara definição de fronteiras entre as ações intelectuais e instrumentais, ao longo da sua trajetória, foi dando origem, historicamente, a uma pedagogia escolar centrada, ora nos conteúdos, ora nas atividades, formando mão-de-obra técnica para o mercado de trabalho rural e/ou urbano.

Como órgão público de administração indireta, a EAF de Barbacena (Figura 25), foi, também, adequando-se, em sua trajetória, a todos os modelos educacionais, no que diz respeito à educação profissional, impostos pelo poder público federal. Independente das desastrosas consequências, evoluía e retrocedia de acordo com as propostas e projetos determinados pelas Reformas, Lei Orgânica, Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e Decretos, cada qual pautada por interesses políticos e pessoais a serviço do capital.



Figura 25 - Foto aérea do IFSudesterng / Campus Barbacena



Fonte: Arquivo do Centenário do IFSudesterng / Campus Barbacena (2010).

Um dos objetivos idealizados desse modelo seria valorizar e desenvolver a capacidade para os trabalhos técnico e intelectual, atuando no processo de construção social, com força de trabalho e consciência de cidadania, contra a exclusão social. Dessa forma, o sistema deveria agir em parceria com empresas, entidades empresariais, instituições de ensino público e privado e órgãos do governo, em favor do aumento da escolaridade básica, da melhoria qualitativa e do mercado de trabalho, que exige flexibilidade, qualidade e produtividade a todo o trabalhador em geral, independente da escolaridade alcançada.

As imagens subjazem a qualquer processo mental. Refletir, planejar, organizar estratégias, usar o conhecimento previamente adquirido, acessar informações relevantes, tudo isso está impregnado de imagens que levam a um processo criativo. A criatividade pode ser entendida como uma capacidade ou função de criação, distribuída por todos os indivíduos. Ela é entendida como uma habilidade a serviço da solução de problemas, e por conseguinte, da inteligência (ALMEIDA & SEMINÉRIO, 2005, p. 179).



O momento é de mudanças e, para isso, devemos lutar por uma Educação Profissional voltada para a autonomia e para a criatividade, fatores que possibilitam o sucesso profissional, pois o mundo globalizado dos tempos modernos busca jovens competentes, flexíveis, críticos e conscientes de seu papel de agente transformador na sociedade em que vivem. Esse diferencial refletirá em um profissional com facilidade de trabalhar em equipe e de compartilhar idéias, espaço e lucros, além de acompanhar e manter as conexões que o impedem de ser devorado pelo mercado capitalista.

É norma fundamental, para toda e qualquer práxis educativa, que os currículos devem atender às grandes exigências em termos nacionais e, ao mesmo tempo, às características regionais, tendo, como vetores, os setores produtivos. Em tal dinâmica, os currículos não podem esquecer a formação humana, porque o trabalhador não pode ser transformado num autômato, sendo tratado como objeto a ser manipulado e não como sujeito ou pessoa. Arriscamos a dizer que a educação, nos tempos atuais, teria que estar voltada para a interdisciplinaridade como rede de conexões, ligando os vários conteúdos para que habilidades, como autonomia e criatividade, possam ser afloradas. Nesse sentido, os currículos, para de fato levarem à inclusão dos educandos na sociedade, teriam que incluir conteúdos e práticas que garantam o despertar da criatividade e da valorização do educando como pessoa.

Segundo Almeida e Seminério (2005, p. 180), terminou a era da teoria fechada, fragmentária e simplificante do homem, para começar a era da teoria aberta, multidimensional e complexa.

## CAPÍTULO V

### GÊNESE DA ESCOLA AGROTÉCNICA FEDERAL DE RIO POMBA (hoje IFSudestemg / Campus Rio Pomba)

#### 1 Informações e dados do município de Rio Pomba / MG

A Freguesia de São Manoel do Pomba foi criada por provisão régia de Dom João V, em 16 de fevereiro de 1718. Durante a primeira metade daquele século, a região do rio Pomba foi palco de diversos encontros violentos entre os índios das tribos Croatos (Coroados), Cropós e expedições exploradoras, destacando-se a do Capitão Inácio de Andrade, que a percorreu em 1750, fundando uma roça com um pequeno destacamento militar.

A partir da segunda metade do século XVIII, ocorre uma mudança na política de atuação, junto aos índios da região. O governador Luiz Diogo Lobo da Silva determina a criação de uma missão catequética, designando para este fim, o Padre Manoel de Jesus Maria, vigário encomendado da matriz a ser erguida, por provisão, em 2 de setembro de 1767. A expedição organizada contou com a participação do Capitão Francisco Pires Farinho a quem coube o governo civil dos nativos, seu irmão, Manoel Pires Farinho, e alguns índios pacificados para servirem de tradutores. Em 25 de dezembro de 1767, deu-se posse à freguesia, quando foi lavrada a ata de acontecimento.

A Freguesia do Mártir São Manoel do Sertões do Rio Pomba e Peixe dos Índios Cropós e Croatos foi declarada colativa pela resolução Régia e Consulta da Mesa de Consciência e Ordens de 15 de junho de 1771. Pela carta de apresentação de 13 de outubro de 1771, o vigário Manoel de Jesus Maria foi promovido a colado, instituído a 23 de abril de 1772. Nesta época o povoado já possuía uma escola de primeiras letras e de doutrina, na qual o vigário era auxiliado por seu parente, José Crisóstomo de Mendonça.

Pela resolução da Regência de 13 de outubro de 1831, a povoação de São Manoel do Pomba foi elevada a vila, sendo o pelourinho implantado no dia 25 de agosto do ano seguinte (1832). A elevação à categoria de cidade se deu pela lei nº 881 de 6 de junho de 1858, quando passou a chamar-se “Pomba”. A denominação vigente da cidade e do município ocorreu por lei nº 336 de 28 de dezembro de 1948. Desde então, ocorreram várias alterações na composição do município (Figuras 26, 27 e 28) que se constitui, atualmente, apenas do distrito – sede, que conta com 17.110 habitantes (Tabela 9 e Gráfico 8).

Figura 26 – Brasão do município de Rio Pomba / MG<sup>72</sup>



Fonte: Portal da Prefeitura Municipal de Rio Pomba / MG.  
Disponível em: <<http://www.riopomba.mg.gov.br/simbolos-oficiais.php#ancora>>. Acesso em: 20 fev. 2012.

Figura 27 – Bandeira do município de Rio Pomba/MG



Fonte: Portal da Prefeitura Municipal de Rio Pomba / MG.  
Disponível em: <<http://www.riopomba.mg.gov.br/simbolo-oficiais.php#ancora>>. Acesso em: 20 fev. 2012.

<sup>72</sup> **Brasão de Rio Pomba, conforme Lei nº740/88.** As cores e os símbolos consistem nas seguintes representações: o verde representa os campos verdejantes de cultura do município; o azul, o céu onde voa a pomba; os ramos de fumo evocam a principal riqueza agrícola do município; a pomba representa a cidade que tem seu nome; o triângulo vermelho, representativo da Trindade e emblema oficial do Estado de Minas Gerais, identifica a cidade mineira; a cruz (branca) de prata, evoca a primeira missa celebrada pelo Padre Manoel de Jesus Maria e primeiro marco que plantou no local, no dia da fundação; a inscrição latina se traduz “Voa para a Liberdade” significando a expansão da cidade para o progresso. **Disponível em:** <<http://www.riopomba.mg.gov.br/simbolos-oficiais.php#ancora>> Acesso em 20/02/2012

Figura 28 - Vista parcial da cidade de Rio Pomba-MG / 2011 (detalhe do Rio Pomba à esquerda)



Fonte: Portal da Prefeitura Municipal de Rio Pomba.

Disponível em: <<http://www.riopomba.mg.gov.br/simbolos-oficiais.php#ancora>>. Acesso em: 20 fev. 2012.

Tabela 9 – População de Rio Pomba/MG<sup>73</sup>

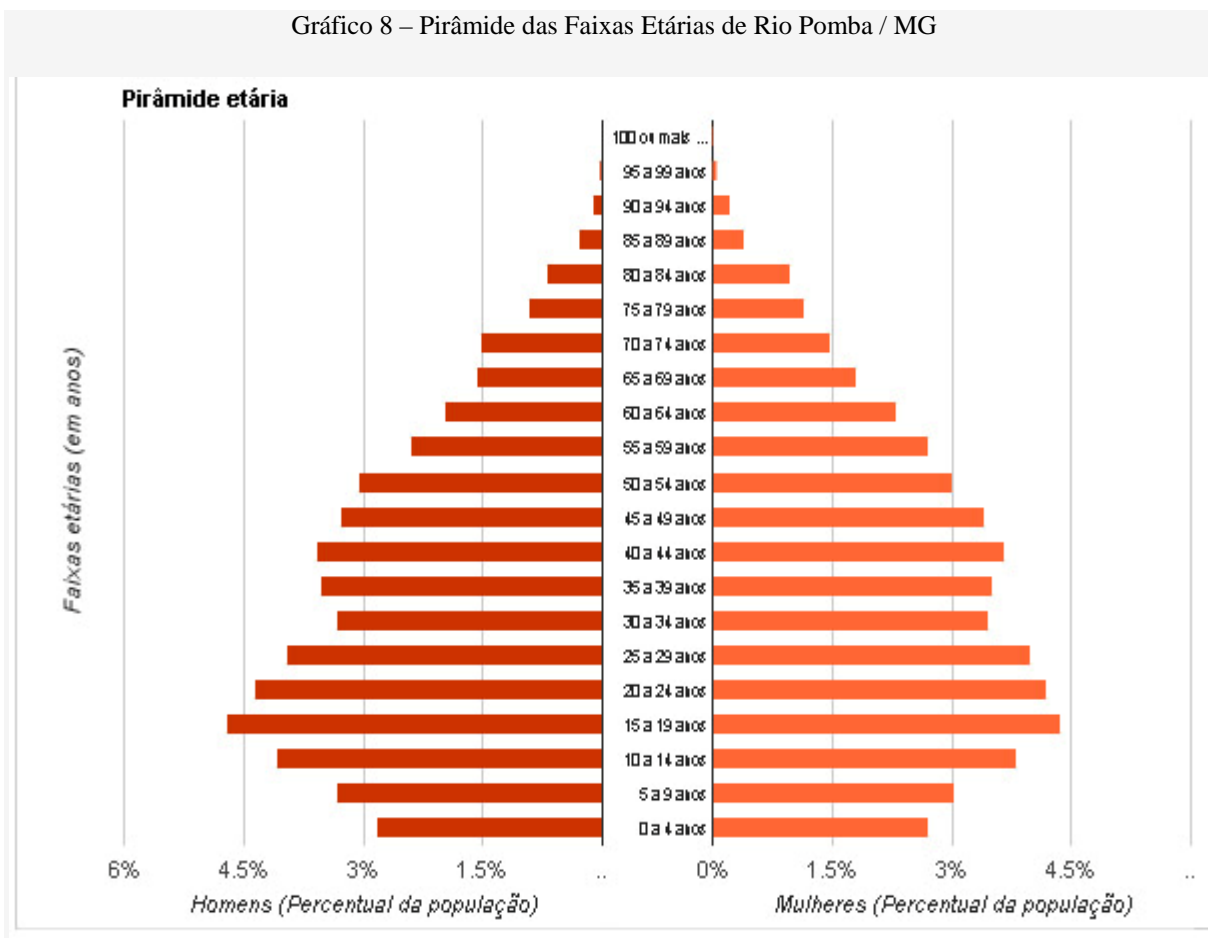
ANOS	URBANA	RURAL	TOTAL
1970	8.122	6.466	14.588
1980	9.317	4.733	14.050
1991	11.136	3.748	14.884
2000	13.005	3.074	16.079
2010	14.454	2.656	17.110

Fonte: Portal da Prefeitura Municipal de Rio Pomba / MG.

Disponível em: <http://www.riopomba.mg.gov.br/dados-demograficos.php#ancora>. Acesso em: 20 fev. 2012.

<sup>73</sup> Um detalhe interessante é que a população cresceu apenas 17,28% nos últimos 40 anos. O que foge totalmente das características do crescimento demográfico de Minas Gerais e do Brasil, que aumentou bastante no mesmo período.

Gráfico 8 – Pirâmide das Faixas Etárias de Rio Pomba / MG



Densidade demográfica (hab/Km<sup>2</sup>): 67,78

Homens: 8.509 = na área urbana: 7.076 + na área rural: 1.433

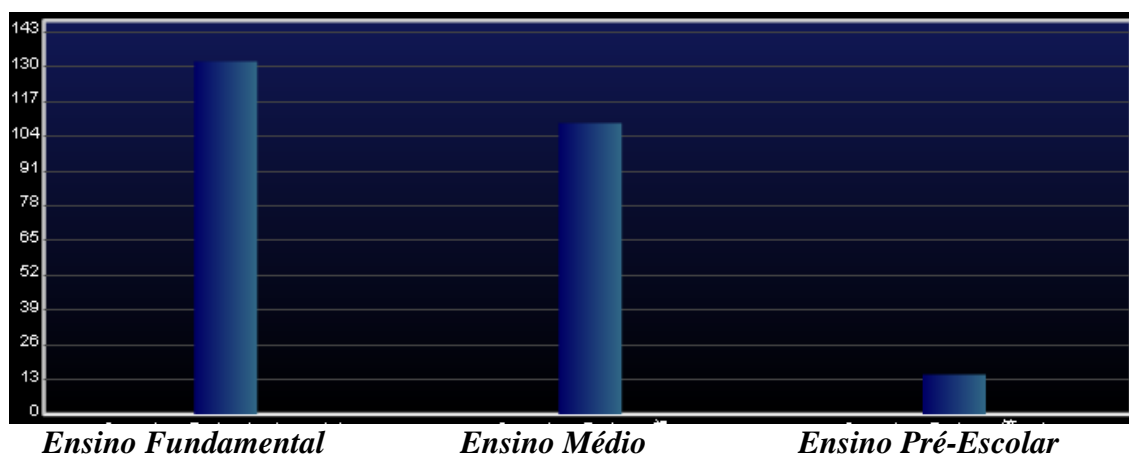
Mulheres: 8.601 = na área urbana: 7.378 + na área rural: 1.223

Fonte: Portal da Prefeitura Municipal de Rio Pomba / MG.

Disponível em: <http://www.riopomba.mg.gov.br/dados-demograficos.php#ancora>. Acesso em: 20 fev. 2012.

Em todo o município de Rio Pomba, encontramos 256 docentes (Gráfico 9). Deste total, 132 são do Ensino Fundamental (62 da escola pública estadual, 33 da escola pública municipal e 37 da escola privada). Outros 109 docentes atuam no Ensino Médio (23 da escola pública estadual, 60 da escola pública federal e 26 da escola pública privada) e, por último, 15 docentes trabalham no Ensino pré-escolar (8 da escola pública municipal e 7 da escola privada).

Gráfico 9 – Número de docentes em escolas de Rio Pomba / MG



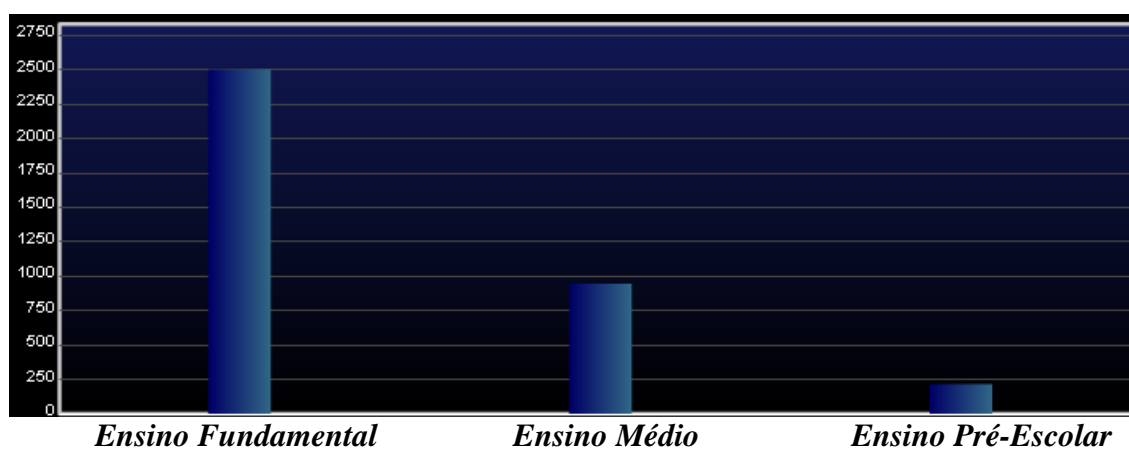
Fonte: IBGE.

Disponível em:

<[http://www.ibge.gov.br/cidadesat/xtras/grafico\\_cidades.php?codmun=315580&tema=educa#graf\\_2](http://www.ibge.gov.br/cidadesat/xtras/grafico_cidades.php?codmun=315580&tema=educa#graf_2)>. Acesso em: 22 fev. 2012.

Conforme o gráfico 10 abaixo, encontramos 2.500 alunos matriculados em todas as escolas do município de Rio Pomba-MG. Deste número, temos 1.402 matrículas efetuadas no Ensino Fundamental (1402 em escola pública estadual, 653 em escola pública municipal e 445 em escola privada). No Ensino Médio, encontramos 945 alunos matriculados (370 em escola pública estadual, 445 em escola pública federal e 130 em escola privada) e no Ensino pré-escolar temos o número de 219 matrículas efetuadas (135 na escola pública municipal e 84 na escola privada).

Gráfico 10 – Número de alunos matriculados em escolas em Rio Pomba / MG



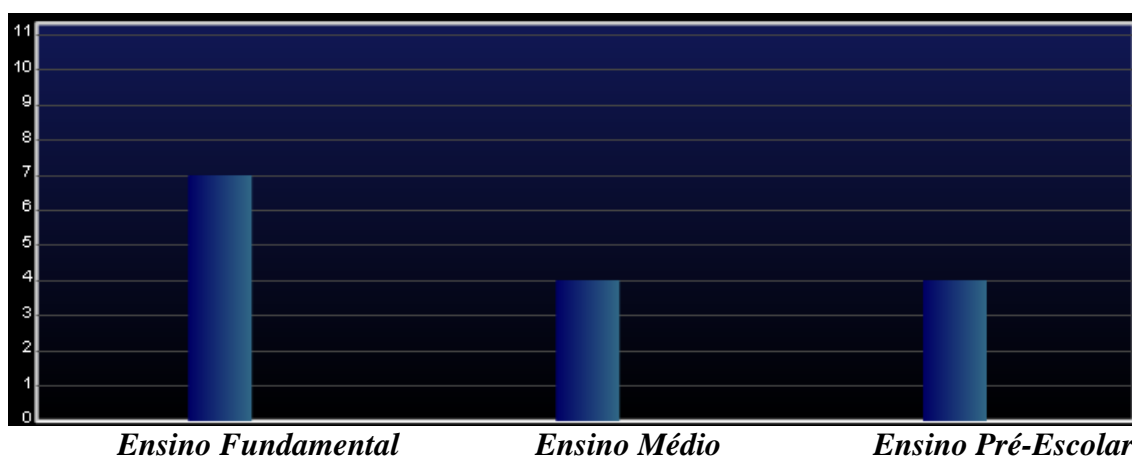
Fonte: IBGE.

Disponível em:

<[http://www.ibge.gov.br/cidadesat/xtras/grafico\\_cidades.php?codmun=315580&tema=educa#graf\\_af\\_2](http://www.ibge.gov.br/cidadesat/xtras/grafico_cidades.php?codmun=315580&tema=educa#graf_af_2)>. Acesso em: 23 fev. 2012.

Todos estes alunos e docentes estão matriculados e lotados, respectivamente, em 7 escolas do Ensino Fundamental (2 escolas públicas estaduais, 3 escolas públicas municipais e 2 escolas privadas), 4 escolas oferecem o Ensino Médio (1 escola pública estadual, 1 escola pública federal e 2 escolas privadas) e, ainda, 4 escolas que oferecem o ensino pré-escolar (2 escolas públicas municipais e 2 escolas privadas) (Gráfico 11).

Gráfico 11 – Número de escolas da rede escolar de Rio Pomba / MG



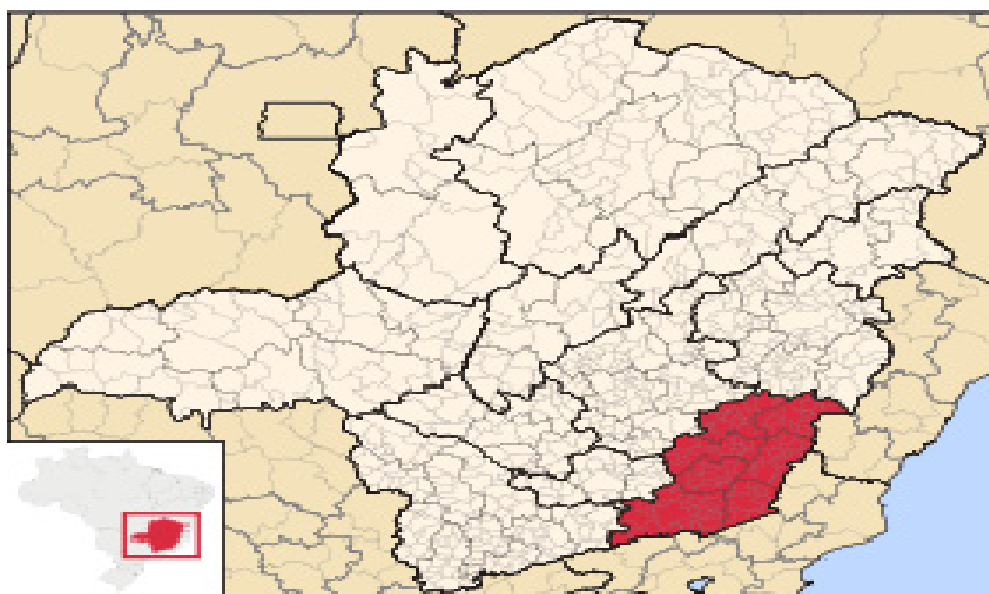
Fonte: IBGE.

Disponível em:

<[http://www.ibge.gov.br/cidadesat/xtras/grafico\\_cidades.php?codmun=315580&tema=educa#graf\\_2](http://www.ibge.gov.br/cidadesat/xtras/grafico_cidades.php?codmun=315580&tema=educa#graf_2)>. Acesso em: 23 fev. 2012.

O município de Rio Pomba está localizado na Mesorregião da Zona da Mata (Figura 29) que é uma das doze mesorregiões do estado de Minas Gerais, formada por 142 municípios agrupados em sete microrregiões e que fica situada na porção sudeste do estado, próxima à divisa dos estados do Rio de Janeiro e do Espírito Santo.

Figura 29 – Mesorregião da Zona da Mata



Fonte: Wikipédia.

Disponível em: <[http://pt.wikipedia.org/wiki/Mesorregi%C3%A3o\\_da\\_Zona\\_da\\_Mata](http://pt.wikipedia.org/wiki/Mesorregi%C3%A3o_da_Zona_da_Mata)>. Acesso em: 20 fev. 2012.

Na economia da Zona da Mata, destacam-se as indústrias, a criação de gado leiteiro e plantações de cana-de-açúcar, café, milho e feijão. A região é servida por importantes rodovias federais, tais como as BRs 040, 116, 262, 267 e 482. A região também é cortada pelas antigas ferrovias como a Central do Brasil e Estrada de Ferro Leopoldina.

A mesorregião da Zona da Mata possui boa infraestrutura educacional, com duas universidades federais bem conceituadas, universidades estaduais, particulares e cursos técnicos. As principais instituições públicas de ensino superior são a Universidade de Viçosa (UFV), Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG) em Carangola, Instituto Federal do Sudeste de Minas (IFSudestemg), que é composto pelos campi de Barbacena, Juiz de Fora, Muriaé, Rio Pomba, Santos Dumont e São João Del Rei. Além dessas, a região conta com uma série de instituições privadas de ensino superior.

A Zona da Mata tem participação de 7,6% no PIB de Minas Gerais. O setor agrícola, o setor industrial e o setor de serviços da região são responsáveis, respectivamente, por 8,4%, 5,4% e 9% da renda desses setores no estado.

O setor de serviços responde por 60,2% do PIB da Zona da Mata. A indústria representa 19,9% do PIB regional, sendo os principais segmentos a indústria metalúrgica, automobilística, têxtil e moveleira. Já a agropecuária representa 9,1% do PIB da Zona da Mata. O principal produto agrícola da região é o café, cultivado principalmente na



porção norte da região. Na pecuária, destacam-se a produção de leite e a criação de bovinos, suínos e aves (Tabela 10). Como destaque na produção de leite, temos as indústrias Vale do Carangola. Na indústria moveleira, Ubá destaca-se sendo o maior polo moveleiro de Minas Gerais e o segundo maior do Brasil.

Tabela 10 – Pecuária / Efetivo dos rebanhos

<b>Rebanho</b>	<b>Quantidade</b>	<b>Unidade / Medida</b>
Bovino	15.390	Cabeças
Eqüinos	708	Cabeças
Bubalinos	20	Cabeças
Asininos	03	Cabeças
Muares	60	Cabeças
Suínos	3.500	Cabeças
Caprinos	120	Cabeças
Ovinos	636	Cabeças
Galos, frangos e pintos	780.000	Cabeças
Galinhas	12.800	Cabeças
Codornas	2.800	Cabeças
Vacas ordenhadas	5.800	Cabeças
Leite de vaca/Produção	9.744	Mil/Litros
Ovos de Galinha/Prod.	192	Mil/Dúzias
Ovos de Codorna/Prod.	57	Mil/Dúzias
Mel de abelha	2.700	Kg

Fonte: IBGE.

Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1>>. Acesso em: 21 fev. 2012.

O município de Rio Pomba pertence à microrregião de Ubá (Figura 30) que está dividida em dezessete municípios (Astolfo Dutra, Divinésia, Dolores do Turvo, Guarani, Guidoal, Guiricema, Mercês, Piraúba, Rio Pomba, Rodeiro, São Geraldo, Senador Firmino, Silverânia, Tabuleiro, Tocantins, Ubá e Visconde do Rio Branco).

Figura 30 – Microrregião de Ubá

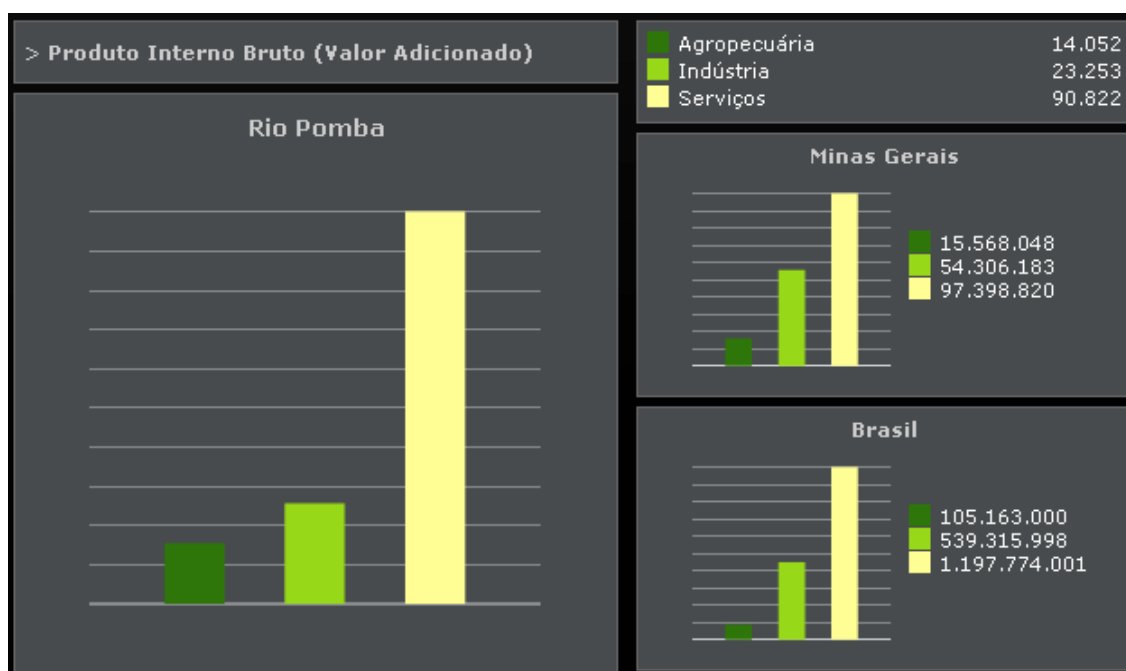


FONTE: Wikipédia.

Disponível em: [http://pt.wikipedia.org/wiki/Microrregi%C3%A3o\\_de\\_Ub%C3%A1](http://pt.wikipedia.org/wiki/Microrregi%C3%A3o_de_Ub%C3%A1). Acesso em: 20 fev. 2012.

O Produto Interno Bruto – PIB do município de Rio Pomba (Gráfico 12) é de R\$128.127,00 correspondendo a 0,07% do PIB de Minas Gerais e a 0,006% do PIB brasileiro. No setor agropecuário, o seu PIB é de R\$14.052,00, que corresponde a 0,09% do mineiro e a 0,013% do brasileiro. No setor da indústria, os números de seu PIB são de R\$23.253,00 representando 0,04% do PIB de Minas Gerais e 0,004% do Brasil. No setor de serviços, onde o município se destaca, o seu PIB é de R\$90.822,00 e corresponde 0,09% do Estado e a 0,007% da Nação.

Gráfico 12 – Produto Interno Bruto de Rio Pomba



Fonte: IBGE.

Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/painel/painel.php?codmun=315580#>>.  
Acesso em: 21 fev. 2012.

## 2 A história de Rio Pomba construída no contexto histórico da Zona da Mata Mineira

Há um entendimento de que o Caminho Novo<sup>74</sup>, em relação ao século XVIII, serviu somente como um elo entre a região da exploração do minério e a zona portuária do Rio de Janeiro, fazendo com que tenhamos a impressão de que, com o crescimento da cultura de café do Vale do Paraíba Fluminense, a história da Zona da Mata Mineira tenha tido o seu início no século XIX.

Entretanto, percebemos que o princípio de povoamento e colonização deu oportunidades e condições materiais para sua estruturação no século XIX, principalmente nas primeiras décadas dos setecentos, como também a região começou a ser devassada.

<sup>74</sup> O Caminho Novo parte do Rio de Janeiro e vai até Ouro Preto. O trecho foi construído a pedido da Coroa por volta de 1700, não só para encurtar a distância entre Minas e o litoral do Rio, mas principalmente aumentar a fiscalização do trânsito de riquezas. O trajeto tem saída no porto carioca e segue por Petrópolis margeando o rio Paraíba do Sul até alcançar cidades como Juiz de Fora - a mais populosa da Estrada Real, Barbacena e Santos Dummont, depois avança por Carandaí, Conselheiro Lafaiete até chegar em Ouro Branco e Ouro Preto. FONTE: Site WWW. Brasilviagem.com. Disponível em: <<http://www.brasilviagem.com/materia/?CodMateria=2&CodPagina=3>> Acesso em 23 fev. 2012.

Figura 31 – Mapa do Caminho Novo em 1812



Disponível em: < <http://sumidoiro.wordpress.com/2011/10/01/luis-joao-albuquerque-caceres-diario-soveral-carvalho-mato-grosso-vila-boia-maria-bela-sabara-penalva-castelo-insua-paracatu-caminho-novo-tosi-colombina-mota-franco-rondonia-principe-beira-mossamedes/>>. Acesso em: 23 fev. 2012.

Acreditamos ser importante e, neste momento, realizarmos um breve debate conceitual, antes mesmo de começarmos a análise histórica propriamente dita, porque temos a confiança que, deste modo, esclareceremos melhor o objetivo desse capítulo.

Alicerçado em um pronunciamento de Luís da Cunha Menezes, então Governador de Minas Gerais, Caio da Silva Prado Júnior (2000, p. 71) declarou que a Mata seria uma região que não cabia um povoamento para manter uma *barreira natural* aos extravios do ouro e não pelo desinteresse por parte de Portugal. Cunha Menezes provavelmente referia-se ao fato de não haver, já no último quartel do século XVIII, nenhuma vila erigida na região, uma vez que o conceito de civilização estava intimamente ligado ao de cidade. Evidentemente, o governador não ignorava o grande número de pousos, roças e sesmarias presentes, mas desconsiderava a presença destes como forma de povoamento.

Obviamente, não podemos falar em povoamento no sentido de criação de vilas no mesmo sentido em que se fala, por exemplo, na região propriamente mineradora. A atual Zona da Mata Mineira era denominada de Sertões do Leste<sup>75</sup>. Contudo, não podemos deixar de mencionar que as roças e pousos formados ao longo deste “*Caminho Novo*” foram de importância ímpar para o processo de povoamento da Mata Mineira, uma vez que alteravam o

<sup>75</sup> MERCADANTE, Paulo. Os sertões do leste. Estudo de uma região: a Mata Mineira. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

meio ambiente por meio do trabalho, tanto para sustento quanto para a comercialização, fosse do espaço físico (acomodação de muares e de pessoas) fosse de gêneros alimentícios (oferecidos aos transeuntes).

A ação do “homem branco” sobre a região da Mata provocou uma alteração significativa do local. É incontestável que a área já era habitada por povos nativos, contudo, a ação colonizadora provocou uma redefinição dos seus significados, uma vez que há claras diferenças nas duas formas de agir sobre a paisagem. Partindo dessa análise, acreditamos que a Zona da Mata Mineira, apesar de ainda não possuir aquela designação, poderia ser considerada mais do que uma mera área de interligação entre as Gerais e a capitania do Rio de Janeiro no século XVIII, pois já existia uma atividade econômica que a diferenciava da região mineradora, isto é, a atividade agrícola.

É bem verdade que a atividade agrícola e a atividade mercantil eram ainda muito incipientes se comparadas à região mineradora. Contudo, foi em torno desses pequenos núcleos que se desenvolveram, no século XIX, cidades como Juiz de Fora<sup>76</sup> e Matias Barbosa. Logo, ignorar a presença daquele tipo de atividade econômica assim como a sua relevância para o povoamento e a consequente colonização da área é, em nosso entendimento, ignorar as raízes que caracterizam essencialmente qualquer tipo de povoamento e de colonização.

Podemos considerar, para melhor entendimento, duas fases no processo de colonização e povoamento da Zona da Mata Mineira. Uma iniciada na primeira metade do século XVIII e ligada à abertura do Caminho Novo, na região sul da Mata e outra que se iniciou na segunda metade do mesmo século, a partir da penetração na área central da Mata, localizada às margens do rio Pomba. Ambas possuem ligação, pois, a partir da primeira área, do Caminho Novo, partiu a expedição que deu origem à colonização da segunda área, o vale do rio Pomba<sup>77</sup>. Segundo Fernandes (2004, p.13), a área mais fronteiriça ao Rio de Janeiro e situada ao norte foi colonizada somente a partir de fins do século XVIII e início do XIX.

A área sul da mata foi devassada por Garcia Rodrigues após ter pedido autorização ao rei português D. Pedro II para abrir uma nova rota em direção às Gerais em 1702. No ano de 1704, Garcia Rodrigues pediu auxílio à Coroa, pois havia, em suas palavras, gastado muitos cabedais e a ainda não havia concluído o caminho. O Caminho Novo do Rio de Janeiro, como

---

<sup>76</sup> SANTIAGO, Sinval Batista. Juiz de Fora à luz da História e dos documentos. In: **Revista do Instituto Histórico Geográfico de Juiz de Fora**. ANO VIII, nº 8, dezembro de 1979.

<sup>77</sup> Ambas as regiões integram a área da bacia do Rio Paraíba, pois o Rio Pomba e o Rio Paraibuna, juntamente com o Rio Muriaé, são seus principais afluentes.

ficou conhecido, foi concluído em 1709. Somente após o ano de 1720 passou à condição de rota principal entre o Rio de Janeiro e as Gerais.

Entretanto, o período que compreendeu os anos 1709-1720 não deixou de ser caracterizado por um povoamento primário, já que Garcia Rodrigues recebeu o direito de cobrar pela travessia dos rios Paraíba e Paraibuna. Mesmo sabendo que a área em que se estabeleceu o filho de Fernão Dias encontra-se atualmente no estado do Rio de Janeiro, não podemos descartar que a região da Mata também tenha sido povoada, uma vez que se estabeleceram roças e pousos, pois, mesmo tendo encurtado a viagem até a região mineradora, o percurso levava entre 10 e 15 dias.

Tal perspectiva é fundamentada pelas observações do jesuíta André João Antonil (1967) em seu livro *“Cultura e opulência do Brasil por suas drogas e minas”*<sup>78</sup>. Este jesuíta destacou a presença de roças e pousos na área da Mata, sendo as principais: as roças de Simão Pereira, de Matias Barbosa e Bispo. Estas roças e pousos localizam-se onde hoje estão respectivamente as cidades de Simão Pereira, Matias Barbosa e Juiz de Fora (ANTONIL, 1967, p.289).

Antes do período citado, encontramos evidências do início do povoamento e da colonização da atual Zona da Mata Mineira. Em três cartas de doação de sesmaria (sendo duas delas de 1708 e outra de 1710), percebemos essas evidências, pois, em todas, os sesmeiros pediam *confirmação*, uma vez que já estavam trabalhando a terra.

Vale ainda destacar a preocupação dos Governadores das Gerais em povoar a área do Caminho Novo na primeira metade do século XVIII. Existem cartas administrativas que mostram que, pelo menos desde a administração de D. Pedro de Almeida Portugal (1717-1720), o projeto de povoar com pousos, roças, ranchos e sesmarias a área próxima ao Caminho Novo estava diretamente relacionado com o projeto de diminuir os descaminhos do ouro. Isso explica o grande número de sesmarias concedidas na região durante as administrações de D. Antônio de Albuquerque (1721-1731) e Gomes Freire de Andrade (1733-1760).

Podemos considerar como data inicial do segundo momento de ocupação e colonização da Mata Mineira o ano de 1750, quando uma expedição liderada pelo sertanista Inácio de Andrade Ribeiro, partindo de Ouro Preto alcançou a área próxima ao rio Coroados,

---

<sup>78</sup> Sua primeira versão data do ano de 1711.

afluente do rio Pomba<sup>79</sup>. Os contatos iniciais com os indígenas locais foram marcados por ríspidos conflitos. Esses habitantes estabeleceram-se na Mata após o início da colonização do Rio de Janeiro; em outras palavras, fugiam dos contatos com os “*homens brancos*”. Apesar de encontrar forte resistência indígena, o sertanejo estabeleceu um posto avançado na Serra das Mercês, conjunto de montanhas pertencentes à Serra da Mantiqueira, nas proximidades da atual cidade de Mercês (SANTIAGO, 1991, p. 39).

Em 1757, após mais algumas expedições fracassadas, o capitão Francisco Pires Farinho conseguiu aproximar-se dos índios coroados e coropós que habitavam a região do rio Pomba iniciando um relacionamento mais amistoso e menos violento entre brancos e índios. O sucesso de Francisco Pires Farinho possibilitou que, em 1764, fosse criada, pelo então governador da capitania das Minas Gerais, Luís Diogo Lobo da Silva, a Freguesia do Mártir São Manoel do Rio da Pomba e Peixe dos Índios Coroados e Coropós. Contudo, somente com a chegada do padre Manoel de Jesus Maria à região, em 1767, foram construídas as primeiras casas que deram origem ao aldeamento, com fins evangelizadores, na área onde hoje se localiza a cidade de Rio Pomba (CASTRO, 2010).

A ação do padre Manoel de Jesus Maria referenda a visão exposta por José Ferreira Carrato (1968), que afirmou ter ocorrido uma ação evangelizadora na capitania de Minas Gerais, na segunda metade do século XVIII, tal como ocorreu nas capitanias do Rio de Janeiro e de São Paulo ao longo dos séculos XVI e XVII.

Frequentemente, as análises da ação missionária do padre Jesus Maria caminham para uma ação isolada, sem a presença de contingentes de brancos e negros escravizados no aldeamento criado pelo padre em questão. Entretanto, analisando o livro de registro de batismos percebemos que entre 8 de novembro de 1767 e 7 de janeiro de 1772 foram realizados aproximadamente 100 batismos na Freguesia de Rio Pomba, sendo que 95 de indígenas, 2 de escravos e 3 de brancos que seguiram junto com o padre para a colonização da região<sup>80</sup>.

O fato de encontrarmos escravos e brancos sendo batizados na Freguesia de Rio Pomba é indicativo da intenção colonizadora da região, extrapolando, portanto, a

---

<sup>79</sup> Acreditamos que Inácio de Andrade Ribeiro saiu de Ouro Preto e seguiu até a Borda do Campo (nas proximidades da atual Barbacena) e daí atingiu a serra das mercês (atual cidade de Mercês), uma vez que há uma proximidade razoável entre estas duas cidades.

<sup>80</sup> Livro de Registro de Batismos da Freguesia de Rio Pomba. Livro nº 1. fl. 1-20. Os livros estão sob custódia da Igreja Matriz de São Manuel, na cidade de Rio Pomba (o funcionário que atendeu o pesquisador não permitiu o uso de máquina fotográfica).

característica exclusiva de missão ou aldeamento como foi normalmente definido por muitos historiadores.

O adensamento populacional pode ser acompanhado também pelo livro de registro de batismos da Freguesia de Rio Pomba. Segundo Carrara (1999, p. 16), a população de Rio Pomba saltou de 1.179 almas de confissão em 1780 para 4.815 em 1800, o que corresponde a um aumento de mais de 400% em 20 anos. Não acreditamos que este aumento se deva exclusivamente à incorporação de indígenas, apesar de não podermos ignorar este fato. Contudo, a imigração oriunda da região mineradora também deve ser levada em conta. Esse aceleração da migração rumo às terras baixas da Zona da Mata Mineira levou muitos historiadores a concluir que a região foi povoada somente após o declínio da atividade de minerador (PRADO Jr., 2000, p. 71-72).

Tais fatos corroboram a análise de Carrara (1999). Este autor, analisando os registros de compra e venda de propriedades ao longo do vale do rio Pomba, concluiu que:

O movimento mais intenso de ocupação das terras ‘serra abaixo’, isto é, desde a região de altitudes maiores – contrafortes das serras da Mantiqueira e do Espinhaço – para uma região mais baixa e de relevo mamelonar característico do vale do rio Pomba, começou a tornar-se perceptível a partir do final do século XVIII, considerando-se o número de escrituras de compra e venda de propriedades rurais situadas nessa região (CARRARA, 1999, p.30).

A chegada do elemento branco nas terras baixas, situadas ao longo do Vale do rio Pomba, na segunda metade do século XVIII, é indicativo tanto da queda da atividade mineradora quanto da diversificação econômica da região. Um pouco acima da sede da Freguesia de Rio Pomba, Ângelo Alves Carrara (1999) encontrou um registro de venda de sesmaria situada nas margens do rio Xopotó<sup>81</sup>, datada de 1775. Segundo Carrara (1999), a sesmaria possuía:

[...] “**43 escravos, ferramenta de roça e lavra, carros e cangas, tachos de cobre, gado vacum, porcos**” além de **fumo**, provavelmente da **safra do ano anterior**, “casas, paiol e senzalas cobertas de telhas, ranchos, moinho e **monjolo de socar milho cobertos de capim**”... (CARRARA, 1999, p. 30-31) (grifos do autor).

Uma sesmaria dessa magnitude não poderia ser construída do dia para a noite. Há indícios de que ela remonta alguns anos antes da década de 1770, pois havia até mesmo fumo

---

<sup>81</sup> Este rio, com nascente também na Serra da Mantiqueira, localiza-se um pouco mais ao norte do rio Pomba, ainda na Zona da Mata Mineira e é afluente do rio Piranga. **FONTE:** <[http://pt.wikipedia.org/wiki/Rio\\_Xopot%C3%B3](http://pt.wikipedia.org/wiki/Rio_Xopot%C3%B3)> Acesso em 21/02/2012.



proveniente da safra do ano anterior além de milho. Se por um lado, o milho é um cereal de fácil carregamento e de produção rápida, o mesmo não podemos dizer em relação ao fumo. Segundo João Antônio de Paula (1988), a plantação de tabaco requeria “adubação e cuidados especiais por parte de seus cultivadores”, pois necessitava de um solo extremamente fértil, exigindo, portanto, maiores cuidados que o milho e o feijão (PAULA, 1988, 265-274).

O fato de o documento em questão mencionar a presença de gado *vacum* caracteriza bem a produção de fumo colonial, pois segundo Alice Cannabrava (1960, p. 212) era comum plantar o fumo em currais, uma vez que desta maneira a adubação não requeriria muito esforço. Os 43 escravos mencionados, seguindo o raciocínio de Alice Cannabrava (1960), poderiam ser utilizados na fase final do processo que incluía “torcer e enrolar em corda as folhas já curadas, seguido da cura das cordas que demorava de 15 a 20 dias”. Este trabalho era “reservado sempre para os escravos” (CANNABRAVA, 1960, p. 213).

Além do cultivo, o tabaco exigia um árduo trabalho no cuidado com pragas (larvas, formigas e pulgões) e no preparo da planta para consumo, segundo relatou minuciosamente o jesuíta André João Antonil (1967, p. 237-242). Devemos também levar em consideração a importância do tabaco para a economia colonial, não somente em função do seu largo uso, especialmente como rapé, mas para a compra de escravos no comércio atlântico realizado com a África (ANTONIL, 1967, p. 250).

Analisando outros aspectos do documento mencionado por Carrara (1999) podemos vislumbrar o tamanho da sesmaria e a sua importância econômica. Se a criação de porcos não demandava muito espaço e nem terras apropriadas, a criação de gado *vacum* é indicativa, não só do tamanho da propriedade como também da diversificação das atividades criatórias nas Minas Gerais Setecentistas. Venâncio (2001, p. 187) faz menção da criação e venda de gado *vacum* proveniente da Zona da Mata Mineira para a região de Ouro Preto.

Tais fatos demonstram que o processo de colonização e povoamento do vale do rio Pomba e de suas áreas adjacentes que englobam a região central da Zona da Mata Mineira iniciou-se quase que concomitantemente com o processo de catequese dos indígenas locais. Indo mais longe ainda, podemos dizer que a catequese dos habitantes originais teve como objetivo a sua pacificação para a inserção da Zona da Mata Mineira na economia colonial, uma vez que a mineração, atividade principal da capitania desde o final do século XVII, encontrava-se em franco declínio.

A Freguesia de São Manoel do Pomba foi criada, então, pela provisão régia de Dom João V em 16 de fevereiro de 1718, subordinada ao município Mariana. Foi elevada à categoria de vila com a denominação de Pomba e desmembrada de Mariana. Durante a

primeira metade daquele século, a região do rio Pomba foi palco de diversos encontros violentos entre os índios das tribos Croatos (Coroados), Cropós e expedições exploradoras, destacando-se a do Capitão Inácio de Andrade, que a percorreu em 1750, fundando uma roça com um pequeno destacamento militar.

A partir da segunda metade do século XVIII, ocorre uma mudança na política de atuação, em relação aos índios da região. O governador Luiz Diogo Lobo da Silva determinou a criação de uma missão catequética, designando para este fim, o Padre Manoel de Jesus Maria, vigário encomendado da matriz a ser erguida, por provisão, em 2 de setembro de 1767. A expedição organizada contou com a participação do Capitão Francisco Pires Farinho a quem coube o governo civil dos nativos, seu irmão, Manoel Pires Farinho, e alguns índios pacificados para servirem de tradutores. Em 25 de dezembro de 1767, deu-se posse à freguesia, quando foi lavrada a ata de acontecimento.

A Freguesia do Mártir São Manoel dos Sertões do Rio Pomba e Peixe dos Índios Cropós e Croatos foi declarada colativa pela resolução Régia e Consulta da Mesa de Consciência e Ordens de 15 de junho de 1771. Pela carta de apresentação de 13 de outubro de 1771, o vigário Manoel de Jesus Maria foi promovido a colado, instituído em 23 de abril de 1772. Naquela época, o povoado já possuía uma escola de primeiras letras e de doutrina, na qual o vigário era auxiliado por seu parente, José Crisóstomo de Mendonça.

Pela resolução da Regência de 13 de outubro de 1831, a povoação de São Manoel do Pomba foi elevada a vila, sendo o pelourinho implantado no dia 25 de agosto do ano seguinte (1832). A elevação à categoria de cidade se deu pela Lei Estadual nº. 881 de 6 de junho de 1858, quando passou a chamar-se “Pomba”. Pela Lei Provincial nº. 1.275, de 02 de janeiro de 1866, foi criado o distrito de Taboleiro, pela Lei Provincial nº. 1.534, 20 de julho de 1868 foi criado o distrito de Bonfim do Pomba, pelo Decreto Estadual nº 69, de 04 de junho de 1890 foi criado o distrito de Piraúba, pelo Decreto Estadual nº 164, de 19 de agosto de 1890 foi criado o distrito de Silveiras e todos foram anexados ao município de Pomba.

Pela Lei Estadual nº. 556, de 30 de agosto de 1911, o distrito de Bonfim do Pomba foi transferido do município de Pomba para o de Palmira. Em divisão administrativa referente ao ano de 1911, o município foi constituído de 4 distritos: Pomba, Piraúba, Silveiras (que teve o seu nome alterado pelo Decreto-Lei Estadual nº. 1.058, de 31 de dezembro de 1943 para Silveirânia) e Taboleiro. Assim permanecendo em divisões territoriais datadas de 31 de dezembro de 1936 e 31 de dezembro de 1937.

A denominação vigente da cidade e do município ocorreu por Lei Estadual nº. 336 de 28 de dezembro de 1948. Desde então, ocorreram várias alterações na composição do

município que se constitui atualmente. Pela Lei Estadual nº. 1.039, de 12 de dezembro de 1953, desmembram-se do município de Rio Pomba os distritos de Piraúba e Tabuleiro (ex-Tabuleiro), elevando-os à categoria de município. Pela Lei Estadual nº. 2.764, de 30 de dezembro de 1962, foi desmembrado do município de Rio Pomba o distrito de Silveirânia, que foi elevado à categoria de município, o que fez com que o município fosse reduzido ainda mais, permanecendo esta realidade até os dias de hoje.

### **3 O princípio, constituição, fundação e inauguração da Escola Agrícola de Rio Pomba/MG**

Em 02/07/1957, foi publicada a Lei nº 3.092 de 29/12/1956 que criou a Escola Agrícola de Rio Pomba/MG, demonstrando que o seu projeto de origem foi marcado por um enorme momento otimista que vivia o país, devido ao presidente da república, Juscelino Kubitschek (JK) e suas promessas, que, em suas oratórias e discursos, não aceitava que o Brasil se mantivesse sem confiança dos brasileiros e que a imagem de que era um país “atrasado”. Juscelino, com seu slogan de campanha, assegurava que promoveria “50 anos de progresso em cinco anos de governo”.

Depois da primeira metade dos anos de 1950, segundo Velloso (1991, p.122), “toma força a utopia nacionalista que dá por findo o ciclo do atraso. Industrialização, urbanização e tecnologia são as palavras de ordem do momento”.

Na década de 1930, teve o início do modelo urbano-industrial e, sua continuidade, economicamente, aconteceu na década de 1950, que deveria ser vista, efetivamente, como o período em que aconteceu a afirmação do progresso com a culminação da industrialização, devido a consolidação do modelo econômico urbano-industrial já instaurado.

A literatura econômica aponta que, para o Brasil, a passagem do modelo agro-exportador para a economia industrial, iniciada na década de 30 e que, na década de 50 se consolida, traz o marco da elevação da indústria ao centro dinâmico da economia e do aprofundamento da divisão social do trabalho na direção da industrialização, transformando essa década em um dos períodos mais representativos da investida nesse modelo econômico. (IGNÁCIO, 2000, p.63).

Entretanto, no que diz respeito ao setor agrícola da economia, os progressos foram mínimos. Na medida em que a industrialização avançava, ficava mais evidente o descompasso entre a economia rural e urbana. Os problemas causados por esse descompasso vieram à tona já nos primeiros anos da década de 1950.

As conquistas obtidas pelos moradores dos centros urbanos, somadas à falta de assistência e valorização das atividades agrícolas, estimulavam os trabalhadores do campo a abandonarem a vida rural e migrarem para as cidades.

Assim, paralelamente ao desenvolvimento industrial, houve a necessidade da adoção de medidas específicas para desenvolver o sistema agrícola brasileiro. Essa preocupação exigiu tomada de decisões por parte do governo como, por exemplo, a proposição de políticas de reforma agrária e a criação de órgãos governamentais para assistirem os produtores rurais.

Ao lado dessas estratégias para diminuir o fosso deixado no setor agrícola pela desproporcional valorização do setor industrial, surgem projetos para criação de escolas profissionalizantes voltadas para a área agrícola.

A apresentação de um projeto para a criação de uma Escola de Iniciação Agrícola, no estado de Goiás, publicado “Diário do Congresso Nacional”, explicitava: ao oferecermos este projeto à consideração da Câmara, estamos certos de que ela o examinará com interesse visto que nele se procura resolver uma situação dolorosa da economia agropastoril do Brasil, (DIÁRIO DO CONGRESSO NACIONAL, 04/05/1956, p.2939).

A questão da desvalorização da agricultura influenciava no ensino agrícola em comparação ao ensino industrial e esta ideia foi referendado pelo Parecer da Comissão de Economia, mesmo, ainda, no processo de criação da Escola Agrícola de Rio Pomba / MG.

É conveniente salientar-se que a preparação de profissionais para as atividades agrícolas não tem merecido a atenção necessária reclamado pelo progresso nacional. Comparado ao número sempre crescente de escolas para a formação do operariado para a indústria, verifica-se esta triste verdade. (DIÁRIO DO CONGRESSO NACIONAL, 04/05/1956, p.2940).

Analisando alguns números do Jornal “O Imparcial”<sup>82</sup>, fundado em 25/06/1896 e que circula até os dias de hoje, constatamos que o cenário não era diferente nesta localidade. Mesmo antes da publicação da lei, que efetivou a criação da Escola Agrícola de Rio Pomba/MG, já havia uma grande intenção de dar, aos produtores rurais do município e região vizinha, uma educação sistematizada e especialista.

Algumas iniciativas de instrução e treinamento agrícola já eram empreendidas na região e, particularmente, no município de Rio Pomba, através da Associação Rural, das Estações Experimentais de Agricultura, do Serviço de Informação Agrícola, da Associação de Crédito e Assistência Rural (ACAR), do Posto de Criação Animal, da Prefeitura Municipal,

---

<sup>82</sup> Nos dias de hoje é possível acessá-lo pelo site <http://oimparcialriopomba.com.br>

dos Centros de Treinamento Agrícola e até mesmo das escolas de ensino regular. Tais iniciativas compreendiam eventos de diversas naturezas, tais como: Semana Ruralista (palestras e cursos), Clubes Agrícolas (projeto de escolas regulares), cursos de treinamento agrícola, entre outros.

Dentre os vários problemas causados pela excessiva valorização da economia industrial em detrimento da agrícola, o êxodo rural aparece como sendo objeto de considerável preocupação social e política, e a falta de qualificação profissional dos produtores rurais como uma das principais causas do abandono do campo.

Essa preocupação estava patente nos convites feitos à população para a participação em tais eventos, que se faziam acompanhados de textos que objetivavam a “conscientização” acerca da importância das atividades rurais para o desenvolvimento do país e sobre a necessidade de se aprender novas técnicas e de se obter novas informações a respeito das práticas agrícolas. Foi oportuno percebermos nas publicações que o ensino agrícola era concebido como um dos instrumentos mais adequados para evitar a migração para os centros urbanos.

Rodrigues (1999) confirma a existência dessa preocupação e a utilização de estratégias com vistas a evitar a migração do homem do campo para a cidade e, conseqüentemente, os problemas sociais causados pelos inchaços dos centros urbanos. Segundo ele, “as políticas públicas voltadas para o meio rural, que se deram a partir dos anos 40, preocuparam-se, em maior ou menor grau, em eliminar o êxodo rural e alterar as condições de vida da população por diversos artifícios.” (RODRIGUES 1999, p.112).

O trecho a seguir é a parte inicial de um convite feito pelo diretor do Centro de Treinamento de um município vizinho de Rio Pomba para os produtores rurais da região. Tal convite fazia referência à participação dos ruralistas em um curso de treinamento agrícola, que seria oferecido gratuitamente, na Estação Experimental de Água Limpa, no município de Coronel Pacheco/MG<sup>83</sup>.

A agricultura sem a orientação técnica, em vez de trazer benefícios ao agricultor, enriquecendo-o, é de efeitos danosos ao proprietário da terra. Saqueia-lhes as economias amealhadas através de muitos anos e depois de o submeter às agruras da miséria e do desconforto, leva-o ao abandono da terra e a buscar as cidades, onde, desambientado, não só será uma vítima a mais dos gananciosos, exploradores do povo, como será um produtor a menos. Cada lavrador deveria preparar um filho nas fainas agrícolas, nas escolas agrotécnicas ou nos centros de treinamento agrícola,

---

<sup>83</sup> Município pertencente região da Zona da Mata Mineira. Situa-se, aproximadamente, a 50 km de distância de Rio Pomba.

semelhantes aos que existem em Coronel Pacheco<sup>84</sup> e em Barbacena<sup>85</sup>. Depois de passar por essas escolas os rapazes estariam perfeitamente preparados para enfrentar racionalmente os trabalhos de seus pais e multiplicar a 500 ou mais por cento, os haveres de seus genitores, produzindo muito, por preços acessíveis a bolsa do povo e colaborando com o governo na batalha da produção. (O IMPARCIAL, 17/02/1952, p. 04).

O tom inicialmente protestador e posteriormente sedutor do texto torna visível a preocupação com o êxodo rural e a importância atribuída à educação, encarada como instrumento capaz de solucionar o problema da agricultura brasileira.

Não somente o êxodo rural era motivo de preocupação do governo, mas também a queda nos índices de produção agrícola, considerando que a falta de produtos alimentícios no mercado gerava a alta dos preços e o conseqüente encarecimento do custo de vida. A criação de escolas que instruísem os produtores e seus filhos era também uma estratégia com vistas ao crescimento da produção agrícola.

O problema de produção agrícola é, antes de tudo, um problema de instrução profissional de todos aqueles que se interessam nas atividades rurais. Evidentemente, só através do ensino agrícola será possível levar às populações dos campos os conhecimentos e práticas que a evolução dos processos técnicos aconselham pôr em execução, nas diferentes regiões do país. Daí se conclui, em fase de reduzida rede de escolas desse gênero ser imprescindível dotar o Ministério da Agricultura dos elementos necessários ao desempenho eficiente de sua tarefa, no setor de ensino. (DIÁRIO DO CONGRESSO NACIONAL, 04/05/1956, p.2939).

Ao lado dessa preocupação em instruir o homem do campo para evitar sua saída para os centros urbanos e para aumentar a produção agrícola, havia na região e, particularmente, no município de Rio Pomba, interesses econômicos que faziam com que a criação de uma escola profissional agrícola fosse um “sonho da sociedade regional” (RETROSPECTIVA HISTÓRICA, 1991).

A economia municipal girava em torno da agricultura e da pecuária. A principal produção era a de café, iniciada em 1845. O fumo era o segundo produto agrícola que colaborava com a economia do município desde 1850, cabendo à cana de açúcar o terceiro lugar. Para o processamento desses produtos agrícolas, Rio Pomba contava com indústrias de fumo desfiado e engenhos rapadureiros, além da considerável produção de aguardente. O cultivo de milho, arroz, feijão, batata e frutas também contribuía com sua economia.

---

<sup>84</sup> Esse centro de treinamento pertencia à Estação Experimental de Água Limpa que, em 1976, foi transformada em Campo Experimental da Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária – EMBRAPA / Gado de Leite – sediada em Juiz de Fora.

<sup>85</sup> A Instituição situada em Barbacena, a que se referiu o jornal, era o Colégio Agrícola Diaulas Abreu, antiga Escola Agrotécnica Federal de Barbacena/MG, atual Campus Barbacena do IFsudestemg.

Em 1955, o setor agrícola nacional também era essencialmente cafeeiro. “O café respondia por 30% do valor da produção vegetal, que por sua vez contribuía com mais de 70% do valor da produção agropecuária” (FARO; SILVA, 1991, p.45). Nas exportações, o café mostrava o seu “indicador mais cintilante de soberania”. Neste mesmo ano, segundo Faro; Silva (1991), o país exportou o equivalente a 1.419 milhões de dólares em mercadorias, sendo que 60% desse total era proveniente da venda do café.

Na pecuária do município destacava-se a criação de gado como uma das maiores fontes de riqueza. Além da bovinocultura, a suinocultura e a avicultura também ocupavam lugar de destaque nas atividades econômicas.

Além disso, a criação da Escola Agrícola de Rio Pomba/MG representa parte de uma política nacional: O Programa de Metas do governo presidencial de JK. Juscelino Kubitschek ocupou o cargo de Presidente da República do Brasil no período de 31 de janeiro de 1956 a 31 de janeiro 1961. Durante seu governo instituiu o Conselho do Desenvolvimento pelo Decreto nº 38.744, de 1º de fevereiro de 1956. Esse Conselho elaborou um conjunto de 30 objetivos a serem atingidos, denominados “Programa de Metas”, distribuídos em cinco setores: energia, transporte, alimentação, indústrias de base e educação.

Esse planejamento político-econômico do governo e a certeza – que demonstrava ter – da possibilidade de impulsionar o desenvolvimento industrial do país advinha, em boa medida, do estado favorável da conjuntura econômica internacional. O governo contava com capitais estrangeiros de grandes forças como a Europa, o Japão e os Estados Unidos que, por sua vez, buscavam no Brasil oportunidades de investimentos rentáveis.

Analisando as metas constantes no planejamento político-econômico do governo para o setor de alimentação, é oportuno perceber suas pretensões, no que se refere ao setor agrícola. Tais metas estão diretamente relacionadas ao crescimento da produção, seja no que tange à mecanização da agricultura, ao aumento de produção de adubos químicos e à construção de instalações físicas destinados ao armazenamento da produção. O crescimento da produção agrícola cumpriria uma dupla função: manteria o abastecimento de gêneros alimentícios básicos à população e forneceria matéria-prima para as indústrias.

Para o setor da educação constavam como metas a serem atingidas a intensificação de formação de pessoal técnico e a orientação da educação para o desenvolvimento. Nesse ínterim, a criação de instituições educacionais de ensino agrícola profissionalizante seria a materialização das metas propostas para o setor da educação que, por sua vez, qualificaria a mão de obra para pôr em execução as metas concernentes ao setor de alimentação.

Todo esse contexto fazia com que a criação de estabelecimentos de ensino agrícola fosse considerada uma necessidade. Não só a criação da Escola Agrícola de Rio Pomba, como também de outras instituições em diferentes regiões do país. Não há dúvida quanto à conveniência de promover-se a criação do maior número de estabelecimentos dessa natureza, e ainda, o de serem mantidos pelo Ministério da Agricultura, estabelecendo uma rede de escolas, que abranja os Estados, dando um tratamento equitativo a todos eles. Aliás, em um país onde tanto se fala em reforma agrária, em assistência ao trabalhador rural, em recuperação do homem do campo, existe apenas cerca de uma dúzia de escolas e um pouco mais de postos agro-pecuários, que na realidade, só começaram a ser implantados, com certa intensidade e programa, depois de 1947. (DIÁRIO DO CONGRESSO NACIONAL, 04/05/1956, p.2939 / 2940).

Assim sendo, a criação de Escolas Agrícolas, nesse período, significava não apenas a ampliação da oferta do ensino profissionalizante, mas, preponderantemente, uma estratégia de recuperação do setor agrícola brasileiro que se encontrava em crescente atrofia.

Essas escolas atuavam de forma direta nesse processo de recuperação, instruindo o trabalhador rural e inculcando-lhe a importância de seu papel na sociedade. As escolas seriam formadoras de profissionais que dominassem as mais modernas técnicas agrícolas, conhecimento considerado necessário a um país moderno e industrializado.

Encontramos no Decreto nº 53.774 de 20 de março de 1964, que criava funções gratificadas no Ministério da Agricultura, o registro de 24 estabelecimentos de ensino agrícola a ele subordinados (Tabela 11). Tal dado permite concluir que, em um período de aproximadamente 8 anos, o número desses estabelecimentos dobrou no país, considerando que, em meados dos anos 1950, existiam em torno de doze instituições agrícolas profissionalizantes subordinadas a esse Ministério.



Tabela 11 - Estabelecimentos de ensino agrícola subordinados ao Ministério da Agricultura em 1964

Nº	INSTITUIÇÕES
1	Colégio Agrícola Vidal de Negreiros-PB
2	Colégio Agrícola João Coimbra-PE
3	Colégio Agrícola Benjamin Constant-SE
4	Colégio Agrícola Floriano Peixoto-AI
5	Colégio Agrícola Sérgio de Carvalho-BA
6	Colégio Agrícola Brasília-DF
7	Colégio Agrícola Diaulas de Abreu-MG
8	Colégio Agrícola Januária –MG
9	Colégio Agrícola Nilo Peçanha- RJ
10	Colégio Agrícola Visconde da Graça-RS
11	Ginásio Agrícola Amazonas-AM
12	Ginásio Agrícola Manoel Barata-PA
13	Ginásio Agrícola Rio Pomba-MG
14	Ginásio Agrícola Visconde de Mauá-MG
15	Ginásio Agrícola Bambuí-MG
16	Ginásio Agrícola Urutaí-GO
17	Ginásio Agrícola Gustavo Dutra-MT
18	Ginásio Agrícola Passo Fundo-RS
19	Ginásio Agrícola Frederico Westphalen-RS
20	Colégio de Economia Doméstica Rural de Iguatu-CE
21	Colégio de Economia Doméstica Rural de Souza-PB
22	Colégio de Economia Doméstica Rural de Brasília-DF
23	Colégio de Economia Doméstica Rural de Uberaba-MG
24	Colégio de Economia Doméstica Rural de Visconde da Graça-RS

Fonte: Decreto nº 53.774 de 20 de março de 1964.

A necessidade da criação de tais escolas estava também relacionada com o fato de o Brasil ainda se caracterizar, na década de 1950, como um país “essencialmente agrícola”. Estatisticamente, “dos 51.944.397 brasileiros recenseados em 1950, 33.161.506 habitavam zonas rurais. Na mesma data, de uma população economicamente ativa de 17.117,4 milhares

de pessoas, 10.369,9 milhares trabalhavam no setor agropecuário”. (FARO; SILVA, 1991, p.45).

Em relação à criação da Escola Agrícola de Rio Pomba, é importante ressaltar que, além das questões sócioeconômicas citadas, as questões políticas apresentam-se de forma bastante destacada nas fontes consultadas. Elas se fazem presentes não somente através da instituição das metas que visavam ao aumento da produção agrícola e à intensificação da formação de pessoal técnico, como também estão relacionadas à rede de contatos entre os políticos locais e o então presidente Juscelino Kubitschek.

A questão política é tão presente que, segundo as fontes consultadas, a criação da Instituição, principalmente no que diz respeito à escolha do município para sua instalação, relaciona-se a tal questão. Podemos constatar que em todas elas aparece a afirmação de que a criação e a instalação da Instituição no município de Rio Pomba se deve ao prestígio e à força política do deputado federal, Último de Carvalho<sup>86</sup> junto ao governo presidencial.

A representatividade social do deputado na comunidade municipal apresenta-se como matéria que demandaria um estudo mais denso, – que foge ao escopo desse trabalho – considerando-se que, entre os políticos que fazem parte da história do município, Último de Carvalho é destacado como aquele que conquistou as maiores benfeitorias para Rio Pomba. A praça principal da cidade leva o seu nome.

O período de maior atuação do deputado na região e, particularmente, em Rio Pomba, coincide com o da criação da Escola. Pela imprensa percebemos que a década de 1950 foi um período fértil para o município em se tratando de obras públicas. O jornal local noticiava, com frequência, as “vultosas” verbas constantes no orçamento da União, destinadas para Rio Pomba. Inúmeros são os artigos que retrataram a fecunda e promissora fase que o município atravessava, estabelecendo um contraponto com a inércia que marcara sua história antes da atuação do político. Um editorial do jornal, intitulado “Nosso Progresso”, ilustra o exposto neste parágrafo:

É realmente confortador o balanço que mostra a grande diferença entre o passado de Rio Pomba e o seu presente verdadeiramente promissor. Parece que Rio Pomba despertou do longo e doentio sono em que esteve mergulhado. Dezenas de anos foram testemunho irrefutável da inércia que reinou, do desânimo que a todos envolveu e da descrença que se generalizara e fez ninho nos mais afastados rincões do município. (O IMPARCIAL, 30/08/1953, p.01).

---

<sup>86</sup> Último de Carvalho nasceu em Juiz de Fora em 1899. Formou-se engenheiro agrônomo e médico veterinário. Radicou-se em Rio Pomba, desde os vinte e três anos de idade onde foi tabelião, vereador e prefeito municipal. Foi deputado estadual em duas legislaturas consecutivas e membro do Congresso Nacional, como deputado federal, na segunda metade da década de 50.

Tal progresso vinha relacionado às conquistas do deputado Último de Carvalho junto ao governo presidencial. O jornal explicita também a estreita relação entre o político Último de Carvalho e Juscelino Kubitschek desde a década de 1940, momento em que, como deputado federal, candidatava-se ao governo de Minas Gerais.

Em suas três visitas à Rio Pomba, em momentos que antecedem a instalação da Escola Agrícola - a primeira como candidato a governador (1950), a segunda como paraninfo de uma turma de formandos de um curso ginásial (1951) e a terceira para inauguração de obras públicas (1953) - JK esteve acompanhado do deputado Último de Carvalho que, trabalhando para a eleição do político ao governo de Minas Gerais, em 1950, apresentou-o à comunidade municipal.

A política municipal, de uma forma geral, era propícia a esta rede de contatos e acordos. O Partido Social Democrático (PSD), do qual eram membros JK e Último de Carvalho, foi majoritário em todas as eleições ocorridas nesse período (década de 1950), em Rio Pomba.<sup>87</sup>

Em 26 de fevereiro de 1956, portanto onze meses antes de ser publicado o ato legal que criou a Instituição, em entrevista concedida pelo então deputado federal Último de Carvalho ao jornal local, já era ressaltada a instalação de uma Escola Agrícola em Rio Pomba. Entre vários projetos e propósitos a serem implantados em Minas e em Rio Pomba, o entrevistado expôs:

Instalaremos também em Rio Pomba a Escola de Iniciação Agrícola, velho sonho nosso para dar desenvolvimento à agricultura de nossa ubérrima terra com o preparo técnico dos filhos dos agricultores sob os mais modernos e avançados sistemas de educação e ensino profissional. Acreditamos que esta escola virá dar novo incremento e maior estímulo à nossa agricultura ainda muito rudimentar, criando novas fontes de riqueza. (O IMPARCIAL / 26/02/1956/ p.01).

Além do fator político citado, a análise dos dados aponta ainda um outro fator que contribuirá para a instalação da Escola em Rio Pomba/MG. O município já dispunha de um local onde poderia ser instalada a Instituição, o Posto de Criação Animal. Esse “Posto” era uma repartição do Ministério da Agricultura, destinada a oferecer suporte aos pecuaristas da região. Essa repartição possuía instalações físicas apropriadas para as atividades relativas à pecuária e espaços livres para as práticas agrícolas e encontrava-se, na época, em crescente

---

<sup>87</sup> Na década de 1950, Rio Pomba foi administrada por quatro prefeitos representantes do Partido Social Democrático. São eles: Romeu Vidal (1947 – 1951), Pedro Homem Campos (1951 – 1954) Luis Furtado Filho (1955 – 1958), Francisco dos Reis Coutinho – PSD / PTB (1958 – 1961).

decadência. O Posto de Criação Animal era subordinado ao mesmo Ministério que seria o responsável pela Escola Agrícola de Rio Pomba/MG.

Em 29 de abril de 1956, o jornal reportava a “alvissareira notícia” de que seria definitivamente instalada em Rio Pomba a Escola de Iniciação Agrícola. A informação de que o pedido de instalação da Instituição teria sido encaminhado ao Ministério da Agricultura, no dia 24 do corrente, foi recebida por telegrama enviado pelo secretário de Agricultura de Minas ao prefeito de Rio Pomba, Luiz Furtado Filho. O jornal anunciava tratar-se de uma “obra grandiosa”, de relevante papel no desenvolvimento da agricultura do município e da região.

O encaminhamento do projeto de lei para a criação da Escola Agrícola de Rio Pomba/MG foi noticiado pelo jornal em junho de 1956. O título da matéria publicada “O Presidente cumpre o que o candidato prometeu” leva-nos a inferir que a criação da Instituição tratava-se de uma promessa feita por Juscelino Kubitschek à comunidade de Rio Pomba, em sua campanha eleitoral para a presidência da república. Segundo os depoimentos, a notícia da criação da Instituição em Rio Pomba/MG trouxe a esperança de novos empregos e aumento da circulação de capital no município.

Parafraseando o jornal local “O Imparcial”, do dia 10 de junho de 1956, “a notícia ecoou festivamente”. A criação da Escola Agrícola de Rio Pomba/MG significava a criação de um estabelecimento que beneficiaria não somente o município de Rio Pomba, como também os demais municípios pertencentes à região da Zona da Mata Mineira.

O projeto tramitou no Congresso durante o ano de 1956. Foi transformado na lei nº 3.092, contendo quatro artigos que, sancionada pelo presidente no dia 29 de dezembro de 1956, foi publicada no Diário Oficial da União em 02 de janeiro de 1957.

No período de criação da Escola, a população do município era de 17.500 habitantes. Segundo edição extraordinária do jornal local “O Imparcial”, publicado em janeiro de 1958, esses dados consideram os últimos desmembramentos, quando Rio Pomba ficou reduzido, administrativamente a seu município e ao distrito de Silveirânia.

No que tange à escolarização, Rio Pomba contava com o “Grupo Escolar São José”, com nove escolas rurais mantidas pelo estado e com quatorze escolas rurais, mantidas pela prefeitura, que ministravam a instrução primária.<sup>88</sup>

O ensino secundário era ministrado pelo Ginásio Estadual de Rio Pomba, criado em 1936, localizado no centro da cidade. No período de criação da Escola Agrícola, essa

---

<sup>88</sup> Nesse período, um segundo grupo escolar estava em fase de construção na cidade, a atual Escola Estadual Padre Manoel de Jesus Maria, que oferece, atualmente, o primeiro segmento do ensino fundamental.

Instituição Escolar estava em fase de implantação do curso científico e de sua consequente transformação em Colégio Estadual de Rio Pomba.

Uma Instituição criada em 1928, dirigida por freiras da Congregação do Sagrado Coração de Jesus, o Colégio Regina Coeli, responsabilizava-se pela formação de professores, oferecendo o curso normal de 2º ciclo<sup>89</sup>.

Com a instalação da Escola Agrícola de Rio Pomba/MG, o município passaria a oferecer, também, o ensino profissionalizante.

### **3.1 Estruturação e subordinação da Escola Agrícola de Rio Pomba/MG: um regresso ao Estado Novo**

Durante a ditadura do presidente Getúlio Vargas, conhecido como “Estado Novo” (1937 – 1945), aconteceu um aumento de forças novas na área socioeconômica, que surgiu por volta dos anos de 1930, com a intensificação das atividades urbano-industriais. Com o objetivo da conquista de condições que propiciassem a aceleração do crescimento industrial, essas forças ganharam apoio de grupos empresariais, que pressionaram a estruturas políticas da época.

Essas novas forças também eram alvos da antiga organização socioeconômica, que sofriam pressões ao mesmo tempo em que a exerciam, com a aristocracia do café, que insistia em defender sua permanência. Esse processo de ação recíproca, demonstrativo da instabilidade do momento, ofereceu as condições necessárias para a opção ditatorial de 1937. O golpe militar de Vargas encontrou, nesse período de transição, um modelo econômico, no qual um grupo paulatinamente perdia forças e um outro, ao mesmo passo, ganhava espaço e poder na sociedade brasileira, condição favorável para ser instaurado.

Manfredi (2002, p.95) afirma que o Estado passou a ser o centro dinamizador do desenvolvimento econômico, o que favoreceu alguns grupos de empresários e suas intenções, e, que nesse período, tornou-se um espaço ideal para as decisões relativas aos caminhos e rumos da economia. O modelo industrial substituiu o modelo agro-exportador devido a incentivos públicos para uma nova estruturação com o objetivo de desenvolver as indústrias brasileiras.

---

<sup>89</sup> O ensino normal, estruturado pela Lei nº 8.530 de 02 de janeiro de 1946, estava organizado em dois ciclos: O primeiro ciclo compreendia o curso de regentes de Ensino Primário, com duração quatro anos, articulado com o ensino primário e o segundo, o curso de formação de professores primários, com duração de três anos, articulado com o curso ginásial.

Com vistas a planejar, incentivar, consolidar e efetivar o domínio sobre os trabalhadores, o Estado Novo representou a realização, naquele período, de um projeto (CAPELATO, 1989). Para seus criadores e defensores, o Estado Novo acabaria com as lutas econômicas, silenciando as acusações e reclamações dos partidos que se empenhavam em destituir a união do Estado e, por tabela, da população; seria o período da “reconstrução da nação” unificada.

Com o poder centralizado no presidente e em consequência das mudanças estruturais empreendidas com o golpe de 1937, a nova Constituição, outorgada no mesmo ano, institucionalizou o Estado Novo.

A educação que, de acordo com a Constituição de 1934, até então vigente, era de responsabilidade do Estado, passou a ser concebida pela Constituição de 1937, como de sua responsabilidade apenas em caráter de ação supletiva.

À infância e à juventude, a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares, é dever da Nação, dos Estados e dos Municípios, assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino, em todos os seus graus, a possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais. (CONSTITUIÇÃO DE 1937, art. 129).

Além de eximir o Estado da responsabilidade pela educação, a Constituição outorgada em 1937, ao referir-se ao ensino profissional como “destinado às classes menos favorecidas”, demonstrou que a orientação político-educacional do Estado Novo não objetivava superar a dicotomia existente entre trabalho manual e intelectual. Mostrou-se favorável a um sistema educacional que não somente mantivesse, como também reforçasse a segregação social.

O Ensino pré-vocacional e profissional destinado às classes menos favorecidas é, em matéria de educação o primeiro dever do Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os dos estados, dos municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais. (CONSTITUIÇÃO DE 1937, art. 129).

Essa concepção de educação profissional, exposta e oficializada pela lei, não é fruto do então período em que ela foi promulgada. Ela se constitui em uma herança que vem desde os tempos da Colônia, momento este em que o trabalho manual, principalmente o agrícola, ficou destinado aos excluídos socialmente (índios, negros e mestiços) e associado ao trabalho escravo.

Essa herança se arrastou, com feições e características peculiares de cada momento, por todo o Império e chegou à República, não apenas culturalmente enraizada, mas oficialmente legalizada. Rodrigues (1999) aponta a segregação do ensino - educação

intelectual para a elite e educação profissional para os desfavorecidos economicamente – quando faz referências às políticas educacionais do ensino agrícola, no período da 1ª República:

Necessita, ainda lembrar, tanto da permanência histórica da “dualidade estrutural” nesta primeira organização legal do ensino agrícola profissionalizante, onde o mesmo continuava a ser compartimentado à parte, estanque, dentro do sistema educacional brasileiro. Aquele tipo de ensino destinado ao trabalhador comum, ao mundo do trabalho, que iria servir ao mundo da produção, e pior que isto, ao trabalhador, ao trabalho rural e ao mundo da produção agrícola. Este, distante do “outro ensino”, aquele voltado para os conhecimentos gerais ditos humanísticos, voltados para a clientela, não dos trabalhadores. (RODRIGUES, 1999, p.63).

Ancorada nessas diretrizes, foi instituída, durante o Estado Novo, uma significativa reforma do ensino, efetivada através da promulgação de uma série de decretos que ficaram conhecidos como “leis orgânicas do ensino”.

Apesar de estar ligado a um momento histórico marcado pelo autoritarismo e pela centralização de poder e ser a ele coerente,

não se pode negar que o advento das leis orgânicas contribuiu para uma melhor organização da estrutura educacional. Não queremos dizer com isso que elas foram perfeitas. Elas possuem defeitos e contradições e, sob determinado ângulo, foram conservadoras. Algumas idéias, de inegável caráter prospectivo, que vinham sendo geradas na fase de euforia do movimento de renovação educacional, não foram aproveitadas. No entanto tal era a perplexidade em que se encontrava o setor educacional, que as reformas efetuadas desempenharam o papel de ordenação da área da educação, definindo competências, estabelecendo articulações entre os diferentes ramos de ensino, além do relevo que deram ao ensino profissionalizante, cuja situação era de acentuado desprestígio. (CUNHA, 1989, p.122).

Em 1942, foi decretada a lei Orgânica do Ensino Industrial<sup>90</sup>. Neste mesmo ano, foi criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI). Os dois primeiros decretos, voltados para o ramo industrial, sinalizam a preocupação do governo em qualificar pessoal para trabalhar nas indústrias e em priorizar tal ramo, no que se referia às políticas educacionais.

O ensino profissional não merecia do ministério Capanema, a mesma atenção que o ensino secundário e superior. Das diversas modalidades de ensino profissional, só o industrial recebe maior destaque, graças, sem dúvida, à incipiente industrialização do país naqueles anos, que já começava a exigir alguma qualificação de mão-de-obra. (SCHWARTZMAN, 1984, p.231).

A prioridade dada ao ramo industrial é justificada não só pelo novo modelo econômico que se impunha, como também, pelo cenário econômico da época que, influenciado pela II

---

<sup>90</sup> Decreto-lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942.

Guerra Mundial - trouxe consigo o racionamento das importações de mão de obra especializada dos países europeus para o Brasil -, necessitava de estratégias de redefinição de políticas de importação de técnicos para trabalharem nas indústrias brasileiras, como já era habitual no período anterior à guerra.

O período pós-guerra não somente dificultou a vinda de técnicos estrangeiros para as indústrias brasileiras, como também dificultou a importação de produtos industrializados. Essa situação fez com que a educação profissional, com maior ênfase no ramo industrial, fosse alvo de projetos de expansão, com a finalidade de formar mão de obra qualificada para as indústrias para que estas pudessem aumentar a produção e satisfazer às necessidades de consumo da população.

Na realidade, o ensino profissional agrícola tem sua história marcada por preconceitos e descasos. “Historicamente, o ensino agrônômico nunca fora objeto de maiores atenções por parte do governo. Na Primeira República sua situação era inferior à do ensino industrial, num visível contraste com um país possuidor de economia assentada em atividades agrícolas.” (CUNHA, 1989, p.140).

Não apenas o ensino, mas também as demais questões pertinentes à vida rural estiveram historicamente marcadas pelo descaso e pelo abandono. Na década de 1930, as elites políticas “associam os objetivos da industrialização com os ideais de soberania nacional e de encaminhamento da questão social, manifestando-se, nesse caso, em favor da legislação protetora do trabalho” (VIANNA, 2001, p.114), deixam excluídos, de tal legislação, os trabalhadores do campo. Vianna (2001) afirma que o impulso para a modernização – que, nesse contexto, era sinônimo de industrialização – e para a elaboração da legislação social provinha de setores que eram refratários a mudanças na estrutura agrária do país.

Em 1942, ano em que foi promulgada a legislação referente ao ensino industrial, foi decretada também a Lei Orgânica do Ensino Secundário<sup>91</sup>, que definiu esse nível de educação como formador da elite condutora do país. Em 1943, foi outorgada a Lei Orgânica do Ensino Comercial<sup>92</sup>, de estruturação e organização semelhantes à lei destinada ao ramo industrial.

As demais leis orgânicas elaboradas durante o Estado Novo foram decretadas após a queda de Vargas. São elas: Lei Orgânica do Ensino Primário<sup>93</sup>, Lei Orgânica do Ensino

---

<sup>91</sup> Decreto-lei n° 4.244 de 9 de abril de 1942

<sup>92</sup> Decreto-lei n° 6.141 de 28 de dezembro de 1943

<sup>93</sup> Decreto-lei n° 8.529 de 2 de janeiro de 1946



Normal<sup>94</sup> e a que mais nos interessa nesse trabalho, a Lei Orgânica do Ensino Agrícola<sup>95</sup> que, de acordo com o art. 1º do ato legal que criou a Escola Agrícola de Rio Pomba/MG, instituiria as bases de organização de suas atividades de ensino<sup>96</sup>.

A Lei Orgânica do Ensino Agrícola foi promulgada em 1946, através do Decreto lei nº 9.613/1946. Ainda que tardia, quando comparada com os demais ramos do ensino profissional, a lei de 1946 definiu a educação profissional agrícola como ensino de até 2º grau e estabeleceu as bases de organização e de regime do ensino agrícola.

Apesar de ter sido promulgada em um momento em que o país já não era mais governado por um regime ditatorial, a Lei Orgânica do Ensino Agrícola foi a última etapa de uma reforma de ensino, empreendida a partir de 1942, por iniciativa do então Ministro da Educação Gustavo Capanema.

A organização e estruturação dos cursos agrícolas seguiram a mesma orientação das demais Leis Orgânicas do Ensino Profissional<sup>97</sup> elaboradas e promulgadas durante o Estado Novo. Segundo Cunha (1989, p. 141), “no que diz respeito às instruções metodológicas, educação moral e cívica e religiosa, a tônica era idêntica à das reformas dos outros ramos”.

Portanto, a Escola Agrícola de Rio Pomba/MG teria sido criada para ministrar os cursos estruturados e organizados por uma legislação idealizada em um momento histórico marcado pelo autoritarismo e pela centralização de poder.

De acordo com a Lei Orgânica nº 9.613/1946, o ensino agrícola seria ministrado em dois ciclos e os cursos que comporiam esses ciclos pertenceriam a três categorias, quais sejam: cursos de formação, cursos de continuação e cursos de aperfeiçoamento.

O primeiro ciclo compreendia dois cursos de formação: o Curso de Iniciação Agrícola, articulado com o Ensino Primário, com duração de dois anos, destinado à preparação profissional do operário agrícola e o Curso de Mestría Agrícola, também, com duração de dois anos, subsequente ao curso de iniciação agrícola.

O segundo ciclo compreendia duas modalidades de cursos de formação: os cursos agrícolas técnicos, articulados com o Ensino Secundário<sup>98</sup> e com o Ensino Normal de

---

<sup>94</sup> Decreto-lei nº 8.530 de 2 de janeiro de 1946

<sup>95</sup> Decreto-lei nº 9.613 de 20 de agosto de 1946

<sup>96</sup> Além das Leis Orgânicas foi criado, após a queda de Vargas, o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), em 1946, dirigido e organizado pela Confederação Nacional do Comércio.

<sup>97</sup> Lei Orgânica do Ensino Industrial (1942) e Lei Orgânica do Ensino Comercial (1943)

<sup>98</sup> O ensino secundário, estruturado pela Lei Orgânica nº 4.244 de 09 de abril de 1942, compreendia dois ciclos: O primeiro compreendia um só curso, o ginásial, com quatro anos de duração e o segundo compreendia dois

primeiro ciclo, com três anos de duração e divididos em sete modalidades<sup>99</sup>; destinavam-se à preparação de técnicos para o exercício de funções de caráter especial na agricultura e os cursos agrícolas pedagógicos, cuja duração era variada, eram destinados à formação de docentes para o ensino de disciplinas específicas ou formação de pessoal administrativo do ensino agrícola<sup>100</sup>.

Os cursos de continuação, também chamados de cursos práticos de agricultura, eram destinados à preparação dos jovens e adultos para os trabalhos mais simples e cotidianos da vida agrícola.

Os cursos de aperfeiçoamento tinham a finalidade de ampliação dos conhecimentos técnicos dos trabalhadores diplomados, de professores e de administradores de serviços relativos ao ensino agrícola. Essa categoria de curso poderia pertencer ao primeiro ou ao segundo ciclo.

Além de reestruturar os cursos, a Lei Orgânica de 1946 categorizou os estabelecimentos destinados a oferecer o ensino agrícola. De acordo com a legislação em questão, as instituições ficaram estruturadas da seguinte forma:

1. Escolas de Iniciação Agrícola - destinadas a ministrar cursos de iniciação agrícola;
2. Escolas Agrícolas - destinadas a ministrar o curso de mestría agrícola e o curso de iniciação agrícola;
3. Escolas Agrotécnicas - destinadas a oferecer cursos agrícolas técnicos e cursos agrícolas pedagógicos. Poderiam oferecer, também, o curso de mestría agrícola e o curso de iniciação agrícola.

Analisando as categorias das instituições prescritas na Lei Orgânica do Ensino Agrícola e as primeiras matérias do Jornal “O imparcial” que divulgaram a criação da Instituição, constatamos que o propósito inicial seria de se instalar no município uma “Escola de Iniciação Agrícola”, autorizada, portanto, a ministrar o curso pertencente ao primeiro ciclo, com duração de dois anos, destinado à preparação do operário agrícola.

Criada, porém, como “Escola Agrícola”, a Instituição de Rio Pomba poderia ministrar o curso de Iniciação Agrícola e o curso de Mestría agrícola, articulado com o curso ginásial.

---

cursos paralelos, o clássico e o científico, cada qual com três anos de duração, destinados aos egressos do curso ginásial.

<sup>99</sup> As modalidades eram: agricultura, horticultura, zootecnia, práticas veterinárias, indústrias agrícolas, laticínios e mecânica agrícola.

<sup>100</sup> Os cursos agrícolas pedagógicos especificados pela Lei Orgânica eram: Curso de magistério de economia rural, dois anos de duração; curso de didática do ensino agrícola, um ano de duração e curso de administração de ensino agrícola, também um ano de duração.

O curso de “Mestria Agrícola” tinha a finalidade de dar a preparação profissional necessária ao exercício do trabalho de mestre agrícola.

A Lei Orgânica que estruturava os cursos profissionais agrícolas e categorizava as instituições destinadas a oferecê-los prescrevia também sobre a divisão do tempo (ano letivo, férias, semestres letivos, período semanal de trabalhos escolares), sobre o processo de admissão, sobre os exames de suficiência, diplomação e demais aspectos inerentes à organização dos cursos.

No que se referia à divisão do ano escolar, a legislação estipulava rigorosamente o início e o término de cada período letivo e de férias:

Art. 32 - O ano escolar, para o ensino nos cursos de formação, dividir-se-á em dois períodos letivos e em dois períodos de férias a saber:

- a) períodos letivos, de 20 de fevereiro a 15 de junho e 1º de julho a 20 de dezembro;
- b) períodos de férias, de 21 de dezembro a 19 de fevereiro e de 16 a 30 de junho.

Quanto ao cumprimento do programa, a legislação mostrava-se radical e controladora. De acordo com o art. 34, os programas de ensino deveriam ser “executados na íntegra de conformidade com as respectivas instruções”.

No que se referia ao processo de avaliação da aprendizagem, a tônica era a mesma. A legislação determinava os tipos de avaliação, a frequência e os períodos em que elas deveriam ser aplicadas.

Apesar de os cursos profissionais serem considerados pela reforma como ensino de até 2º grau, a lei também se apresentava inflexível quanto ao acesso dos egressos dos cursos técnicos aos cursos superiores: os alunos que concluíssem um curso profissionalizante de nível técnico só poderiam ingressar em um curso de nível superior de área correspondente à sua habilitação profissional.

Como se pode verificar pelo art.14 da Lei Orgânica nº 9.613/1946<sup>101</sup>

É assegurada ao portador do diploma conferido em virtude de conclusão de um curso agrícola técnico, a possibilidade de ingressar em estabelecimentos de ensino superior para matrícula em curso diretamente relacionado com o curso agrícola

---

<sup>101</sup> Utilizou-se a Lei Orgânica do Ensino Agrícola como exemplo, no entanto, considera-se importante ressaltar que nas Leis Orgânicas do Ensino Industrial (art. 18 / inciso III) e do Ensino Comercial (art.10/inciso III) também se faz presente a limitação imposta aos diplomados em cursos técnicos para o ingresso no curso superior.

técnico concluído, uma vez verificada a satisfação das condições de admissão determinadas pela legislação competente. (LEI ORGÂNICA Nº 9.613/46 – art.14, inciso III).

A rigidez da legislação em relação ao processo de avaliação da aprendizagem, aos períodos letivos, à obrigatoriedade de cumprir todo o programa previamente estipulado e de acordo com as instruções recebidas, assim como a falta de flexibilidade para o acesso dos egressos dos cursos técnicos aos cursos superiores sinalizavam o momento histórico em que foi elaborado o Projeto das Leis Orgânicas do Ensino.

O sentido das reformas educacionais era menos o da ampliação do sistema de ensino do que o de seu controle e regulamentação. Neste processo, as tendências mais vitais que poderiam dar conteúdo e força a um movimento educativo mais dinâmico fenecem. (SCHWARTZMAN, 1984, p. 263).

A abrangência dos diversos níveis e modalidades de ensino atingidos pela reforma Capanema e a forma de tratamento que cada nível recebeu demonstra que a educação não visava à transformação da realidade social, seu objetivo era colocar cada indivíduo em seu “respectivo lugar” cristalizando, assim, a manutenção da estrutura vigente.

O sistema educacional deveria corresponder à divisão econômico-social do trabalho. A educação deveria servir ao desenvolvimento de habilidades e mentalidades de acordo com os diversos papéis atribuídos às diversas classes ou categorias sociais. Teríamos, assim, a educação superior, a educação secundária, a educação primária, a educação profissional e a educação feminina; uma destinada à elite da elite, outra educação para a elite urbana, uma outra para os jovens que comporiam o grande “exército de trabalhadores necessários à utilização da riqueza potencial da nação” e outra ainda para as mulheres. A educação deveria estar, antes de tudo a serviço da nação, “realidade moral, política e econômica” a ser constituída. (SCHWARTZMAN, 1984, p.189).

O art. 1º do ato legal que criou a Escola Agrícola de Rio Pomba/MG, além de especificar a legislação que deveria organizar as atividades educativas da Instituição, determinava que a mesma ficaria administrativamente subordinada à Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário (SEAV).

Esse órgão, subordinado ao Ministério da Agricultura, foi criado em 1940. A Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário, assim como a Lei nº 9.613/1946 faz parte de uma política educacional do Estado Novo (1937 – 1945).

Coube a essa Superintendência a administração dos estabelecimentos de ensino agrícola subordinados ao Ministério da Agricultura e a responsabilidade pelas demais questões relacionadas a tal ensino, até o ano de 1967. Neste ano, esses estabelecimentos foram transferidos para o Ministério da Educação e Cultura.

A SEAV, que tinha a finalidade de organizar administrativamente o ensino agrícola, surgiu de uma transformação ocorrida na estruturação do Ministério da Agricultura durante o governo totalitário do presidente Getúlio Vargas. Anteriormente à criação dessa Superintendência, os órgãos a que competiam tal função eram a Diretoria de Ensino Agrícola (DEA), criada em 1934 e a Superintendência do Ensino Agrícola (SEA), criada em 1938.

A SEAV foi, portanto, criada em um momento em que “se buscava dar mais organicidade à administração do ensino agrícola”, visto que esse ensino desempenhava funções importantes no período, como a de “fornecer mão-de-obra especializada para os fazendeiros, a de aumentar a oferta de gêneros alimentícios básicos e a de evitar a migração do homem rural para os centros urbanos” (RODRIGUES, 1999, p.62). Além dessas funções, nas instituições de assistência a menores carentes, abandonados e infratores, o ensino agrícola assumia um caráter de agente corretivo.

Essas diversas finalidades de tal ensino nos anos de 1930 e 1940 justificavam o interesse e a necessidade de uma maior organização já que, ao mesmo tempo, podia atuar como forma de controle da produção agrícola e da formação de mão de obra para as atividades rurais.

Todo esse contexto permite perceber que a Instituição fora criada em um período marcado por um discurso que pregava a democracia e o progresso da nação, caracterizado também por um clima de otimismo e esperanças em um futuro mais próspero. Contradizendo às características da época, a Instituição ficou subordinada a uma estrutura administrativa e a uma legislação originadas de um período dado como autoritário e centralizador.

A situação, aparentemente paradoxal, pode ser melhor compreendida quando se analisa a relação entre os dois governantes e as continuidades e descontinuidades do governo de Juscelino em relação ao governo de Vargas.

A carreira de Juscelino foi iniciada, no plano federal, sob os auspícios de Getúlio Vargas e, embora a gestão presidencial de JK se diferenciasse de Vargas em certos aspectos, manteve em sua administração muitas heranças varguistas.

JK foi prefeito de Belo Horizonte e governador de Minas quando Getúlio estava no poder, primeiro como ditador, depois eleito pelo povo. Mas, sobretudo JK foi o sucessor de Vargas. Ele foi o presidente eleito para governar o país após o suicídio, com toda a herança política da experiência anterior. Em seu próprio relato, Juscelino aproxima-se de Vargas, reconhecendo e respeitando seu talento e grandeza política, mas também procura se distanciar dele, em busca de um compromisso diferente e mais forte com a democracia. (GOMES, 1991, p.5).

O governo de Juscelino pode ser considerado, em se tratando de certos aspectos, uma continuidade do governo de Vargas. Além da relação de proximidade entre os políticos e entre seus mandatos, a política econômica adotada por JK retratou, de certa forma, uma continuidade daquela anteriormente instaurada. O grupo político hegemônico se manteve o mesmo, seu projeto de governo baseou-se fundamentalmente na consolidação de uma infraestrutura econômico-industrial implantada no governo de Vargas. A diferença mais visível entre um e outro governo refere-se à articulação entre o nacionalismo pregado por Vargas e o novo modelo de desenvolvimento proposto por JK, este, vinculado à utilização de capital estrangeiro.

...no Brasil as presidências Vargas e Kubitschek significaram a continuidade do bloco partidário formado pelo PSD-PTB no Congresso, e de um projeto de desenvolvimento baseado na consolidação da infra-estrutura. (LEOPOLDI, 1991, p.71).

No que tange ao sistema educacional, manteve-se na segunda metade dos anos de 1950, a mesma estrutura da década anterior, embora já se houvesse instalado, no país, toda uma agenda de discussões acerca da conclusão e promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. O plano educacional do governo de Juscelino Kubitschek limitou-se ao incremento da formação de técnicos para atuarem no mercado de trabalho.

### **3.2 Expectativas de crescimento da região de Rio Pomba com a instalação e inauguração da escola**

Para o desafio de executar a instalação da Escola Agrícola de Rio Pomba/MG foi nomeado o senhor David Nadler, que era, na oportunidade, o responsável pelo Posto de Criação Animal do município. Com a utilização das benfeitorias necessárias e terras do município de Rio Pomba/MG a criação da Instituição seria concretizada com colaboração do Posto de Criação da Divisão de Fomento da Produção Animal, que era ligada à Estação Experimental de Fumo e ao Departamento Nacional de Produção Animal, que por sua vez, ligada ao Ministério da Agricultura, dentro do Serviço Nacional de Pesquisas Agrônomicas, o que constava na lei Lei nº 3.092 de 29/12/1956 que criou a Escola Agrícola de Rio Pomba/MG, mais precisamente, no artigo 2º.

O local determinado, pela lei, para a instalação da Escola, situava-se na zona rural do município a aproximadamente 4 km de distância da cidade. As terras pertenciam ao Poder

Público desde a década de 1930 e nelas estavam instalados o Posto de Criação Animal e a Fazenda Experimental do Fumo.

A Estação Experimental de Fumo e o Posto de Criação da Divisão de Fomento da Produção Animal foram criados em 1936. Embora fossem vizinhos e ambos fossem mantidos pelo Ministério da Agricultura, configuravam-se administrativamente como autônomos, já que cada repartição possuía um “chefe”.

A Estação Experimental do Fumo, conhecida na comunidade municipal como “Fazenda Experimental”, era subordinada ao Serviço Nacional de Pesquisas Agronômicas, com sede no Rio de Janeiro. Tinha a finalidade precípua de realizar experimentos e pesquisas voltadas para a agricultura. As atividades dessa repartição desdobravam-se em experimentos com fumo, adubação e milho. Além dos trabalhos experimentais, a Estação mantinha um serviço de extensão aos agricultores da região, através do fornecimento de sementes e de difusão de técnicas agrícolas (conferências, palestras, cursos, consultorias). Estava instalada em uma área de, aproximadamente, 127 hectares e contava com estruturas físicas apropriadas para suas atividades. Suas terras e suas edificações, após o encerramento de suas atividades e através de moroso processo, foram cedidas à Escola Agrícola de Rio Pomba. Entretanto, o período em estudo neste trabalho, não abrange essa expansão, visto que a mesma ocorreu após o ano de 1968.

O Posto de Criação da Divisão de Fomento da Produção Animal era subordinado ao Departamento Nacional de Produção Animal. Tal “Posto”, anexo à Fazenda Experimental, instalava-se em uma área de 91 hectares, aproximadamente e tinha a finalidade de desenvolver experimentos e pesquisas visando melhorar o perfil genético do plantel da região.

O local mostrava-se propício para a instalação de uma escola agrícola profissionalizante: áreas para plantio, instalações físicas destinadas à criação animal e áreas disponíveis para a construção de novas instalações.

Além da necessária localização rural para as práticas agrícolas, o local era considerado ideal, segundo os discursos médico-higiênicos difundido no Brasil na segunda metade do século XIX e início do século XX. Nesse período, a medicina encontrou na educação um campo fértil para a disseminação de seus propósitos<sup>102</sup>.

Para os profissionais atuantes nessa área, as condições climáticas, topográficas e a localização do espaço escolar, bem como sua organização interna e externa, os tipos de

---

<sup>102</sup> A ciência médica no Brasil do século XIX, influenciada pela crença no poder da racionalidade científica própria da época, tinha como propósito a constituição de uma sociedade higienizada e civilizada.

construções edificadas, as funções e utilizações dos mesmos eram considerados elementos decisivos na formação dos alunos.

Assim, os médicos indicavam a edificação dos prédios escolares fora da área urbana, considerada insalubre e pouco saudável, com construções iluminadas e ventiladas, onde estivessem presentes não só as salas de aulas e estudos, mas também refeitórios, dormitórios, enfermaria, áreas de higiene e espaço livre ao entorno, com árvores que pudessem purificar o ar. (LOPES, 2005, p.12)

Em junho de 1957, o jornal local noticiava que seriam iniciadas, naquele ano, as construções dos prédios da “Escola de Iniciação Agrícola de Rio Pomba”. Em 03 de novembro do mesmo ano, o jornal publicou a matéria sobre a visita do Superintendente do Ensino Superior Agrícola do Ministério da Agricultura, Newton Beleza, que teria vindo examinar o local e estudar os problemas relacionados com a construção dos prédios. Em seu discurso, o Superintendente declarava tratar-se de uma grande obra a ser realizada no município.

O contrato entre a Divisão de Obras do Departamento de Administração do Ministério da Agricultura e a Construtora Império Ltda, com sede no Rio de Janeiro, para a construção da Escola foi firmado em novembro de 1957. Estava previsto o prazo de funcionamento da Escola para fins do ano seguinte. “O Imparcial”, ao noticiar assinatura do contrato, divulgava também a nota publicada no Boletim de Serviço de Informação Agrícola, do Ministério da Agricultura, que informava:

Uma obra de educação extensiva, que virá a beneficiar toda a população de Rio Pomba, em Minas Gerais, vai ser executada pela Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário (SEAV)... Essa obra será desenvolvida de acordo com o Programa da SEAV, que tem por objetivo a expansão da produção agrícola e a melhor adaptação do homem rural às suas condições de vida. (O IMPARCIAL, 15/12/1957).

A publicação do Ministério da Agricultura, ao estabelecer o elo da Escola com a Superintendência e ao expor os objetivos desse órgão, criado durante o Estado Novo como sendo a “expansão da produção agrícola” e a “melhor adaptação do homem rural às suas condições de vida”, deixa patente a concepção de educação profissional agrícola e a função a ela determinada naquele período.

Em seu primeiro objetivo, a “expansão da produção agrícola”, o ensino era pensado como peça de uma política econômica. Ele teria como finalidade a expansão da produção agrícola. Atuaria como instrumento de modernização das práticas rurais, levando o produtor rural a abdicar dos métodos considerados manuais e obsoletos e a adotar técnicas mais modernas e eficazes que proporcionariam o aumento da produção.



No segundo objetivo, o ensino agrícola e, conseqüentemente, a escola era considerada um instrumento fabricante de conformidade social, destinada a colocar o homem do campo em seu devido lugar, evitando sua saída para os centros urbanos e os problemas sociais advindos com a migração. A expressão “adaptação do homem às suas condições de vida” explicita a intenção de manutenção de uma ordem social já estabelecida.

Com efeito, o regime de 1937 buscou combinar coerção e consenso. As tentativas de formar uma ampla opinião pública favorável a nova ordem não se restringiram, obviamente, à manipulação de símbolos e a discursos sedutores. Medidas concretas e políticas ativas, entre as quais merecem destaque a censura dos meios de comunicação, a racionalização do serviço público, **a política educacional e a própria legislação social, se destinaram a gerar a desejada conformidade**<sup>103</sup>. (VIANNA, 2001, p.146).

“O Imparcial”, datado de 15 de dezembro de 1957, referia-se aos projetos arquitetônicos dos edifícios nos quais funcionaria a Escola Agrícola, que já estavam concluídos. Em tais projetos estavam previstos o aproveitamento de algumas instalações já existentes no local e a construção de um refeitório conjugado com um auditório, de pátios para recreios e de campos para esportes. A intenção era que a Instituição começasse a funcionar no ano seguinte, “mesmo antes de definitivamente concluída a instalação da Escola”.

Não há dados precisos sobre o início das construções dos prédios, mas há indícios de que foi em julho de 1959. No artigo intitulado “Escola Agrícola – Uma visita às importantes obras em execução nesta cidade” o jornal local informava sobre o seu desenvolvimento. Estavam em fase de acabamento três pavilhões e seriam construídos mais cinco, bem como dezenas de casas residenciais destinadas a professores e funcionários da Escola, além de campos de esportes e piscina.

Pela descrição das instalações a serem construídas e pela observação feita na atual estrutura física da Escola, é possível perceber que o projeto proposto não foi executado na íntegra. A piscina não foi construída. Para os funcionários foram aproveitadas as casas ali existentes. Entretanto, foi possível perceber que se tratava de um projeto ousado, que daria à Instituição um lugar de destaque no município e na região.

Para acelerar o processo de construção, parte da obra foi deixada a cargo de uma empresa paulista. Os servidores do Posto de criação também cooperaram na execução da construção dos prédios. Na medida em que se iam erguendo os vultosos prédios da escola, as expectativas da comunidade local iam aumentando e, em um artigo publicado pelo jornal

---

<sup>103</sup> Grifo nosso.

local, o autor, Dulcídio Monteiro da Fonseca, demonstra as esperanças depositadas na Instituição, pela comunidade municipal, além do já comentado prestígio do deputado Último de Carvalho.

Estive examinando, *in loco*, as obras em construção da Escola, distante três quilômetros da cidade de Rio Pomba. Tal empreendimento que teve a dinamização do deputado Último de Carvalho, que tantos benefícios têm carreado para sua terra de adoção, irá, sem dúvida, **imprimir rumos novos na vida do município**<sup>104</sup> e da cidade que muito se beneficiarão com o volume de compra e venda que se verificará forçosamente em todos os setores da atividade humana. E para exemplo frisante temos Viçosa, cuja cidade vive quase que exclusivamente em função da Escola Superior lá existente. Seja no setor econômico, como no social a ESA (Escola Superior de Agricultura)<sup>105</sup> muito tem contribuído com a vida urbana. E é justamente o que vai ocorrer com a cidade de Rio Pomba quando estiver em pleno funcionamento a futura Escola de Iniciação Agrícola. (O IMPARCIAL / 09/08/1959).

Pela descrição da construção e pela comparação feita pelo autor do artigo entre a Escola de Rio Pomba e a, então, Universidade Rural do Estado de Minas Gerais (UREMG), em Viçosa, pode-se perceber que havia uma grande expectativa em relação ao papel que a Instituição poderia assumir no município. Ela seria capaz de mudar a estrutura da cidade, como ocorrera em Viçosa.

Essa expectativa em relação à Instituição estava diretamente relacionada com os espaçosos prédios em construção que deveriam sinalizar e confirmar o discurso de progresso que procurava se difundir naquele momento. “A função simbólica de um edifício escolar, contando com sua aparência e localização, está intimamente ligada a um momento político e a uma mensagem que se deseja passar para quem o vê.” (COLOMBO, 2005, p.269).

O significado daquele espaço não estava apenas vinculado aos processos educacionais que ali se desenvolveriam. Os espaços construídos foram comparados com o maior símbolo de empreendedorismo, de modernidade e de progresso que se podia conceber naquele momento: a nova capital do Brasil.

Brasília era a materialização dos simbólicos “50 anos em 5” presentes no discurso do presidente Juscelino Kubitschek. Ela imprimia o tom de “dinamismo, coragem, tenacidade, pioneirismo desbravador e audácia, fruto da vontade política associada ao espírito de aventura”. (BOMENY, 1991, p. 144).

---

<sup>104</sup> Grifo nosso

<sup>105</sup> A Escola Superior de Agricultura e Veterinária de Viçosa (ESAV) foi criada em 1922. Em 1948 foi transformada em Universidade Rural do Estado de Minas Gerais (UREMG) e em 1969 foi transformada em Universidade Federal de Viçosa.

O editorial de um exemplar do jornal local teceu comentários sobre a construção da Escola Agrícola, explicitando:

Estão em fase de construção, já em fase de acabamento 3 pavilhões vastíssimos e confortáveis, **fazendo lembrar Brasília**<sup>106</sup>, seja pelo tipo de serviço, amplitude das instalações, conforto e higiene. Mais cinco pavilhões serão construídos, bem como dezenas de casas residenciais destinadas a professores e serventuários da Escola. O Centro Social da Escola será o maior até agora conhecido neste, como nos outros municípios vizinhos, com amplo auditório, cinema, biblioteca, salão, salas de leituras e de experimentação. (O IMPARCIAL, 08/07/1962, p.01).

Assim como a construção de Brasília representava mais do que a transferência do centro político para o interior do Brasil, a construção da Instituição simbolizava para a comunidade municipal e regional a materialização de um discurso governamental, preponderantemente marcado pela promessa de crescimento econômico e de modernização.

... a escola, em suas diferentes concretizações, é um produto de cada tempo, e suas formas construtivas são, além dos suportes da memória coletiva cultural, a expressão simbólica dos valores dominantes nas diferentes épocas. (ESCOLANO, 2001, p.47).

O local passou a ser visitado pela comunidade municipal através de excursões organizadas pela empresa de ônibus da cidade, que divulgava pelo jornal as datas (domingos e feriados) e os horários dos passeios.

Esse período de construção da Escola (1959 – 1962) demonstrava a distância existente entre desenvolvimento econômico e qualidade de vida; a sociedade sentia na pele os efeitos causados pela transição da economia primária para a economia industrial. A falta de políticas públicas e de investimentos voltados para as questões agrárias e a consequente desvalorização da vida rural estavam então refletidos na situação de crise em que o país se encontrava. São inúmeros os artigos do jornal local, nesse período, que abordavam a difícil situação da nação em relação ao alto custo de vida, aos preços inacessíveis dos gêneros alimentícios básicos e da insatisfação do povo em relação a essa situação.

Era visível o contraste entre o surto industrial e o agrícola, entre o urbano e o rural. O sacrifício exigido do povo, em nome do progresso, estaria, no final da década de 1950, encontrando seu limite.

Em um artigo de “O Imparcial” de junho de 1959, que se referia aos problemas sócioeconômicos causados pela queda na produção agrícola e à necessidade de assistência ao produtor rural, o autor afirmava: “... porque o momento é de crise, de alarme, de pânico, de

---

<sup>106</sup> Grifo nosso

fome, de escassez de gêneros de primeira necessidade, cuja falta, não há dúvidas, todos sentem. Só se fala de greves, quebra-quebra, passeatas de fome, associação das donas de casa, reclamações, queixas, choradeiras e apreensões generalizadas.” (O IMPARCIAL, 26 /06/1959, p. 1)

Pelos exemplares do jornal local do ano de 1959, pode-se observar que foram tomadas algumas iniciativas por parte do governo estadual e federal, com vistas a resolver - ou amenizar - essa situação de dificuldades por que o país atravessava, ocasionada pelo incremento das indústrias em detrimento da agricultura.

Em julho de 1962, mês que antecedia à inauguração da Escola Agrícola de Rio Pomba/MG, as construções chegavam em fase de conclusão. Os principais prédios (pavilhão social, pavilhão administrativo/pedagógico e dormitórios) já estavam concluídos. Estava em fase de conclusão a construção de um aviário e a restauração das antigas instalações.

Ainda no mês de julho em uma reportagem do jornal “O Imparcial” sobre a Instituição que seria inaugurada no mês seguinte, o autor, Antônio Carlos, informado pelo já designado diretor da Escola Agrícola de Rio Pomba/MG, Carlos Bastos, ao abordar o projeto da Escola e sua fase de execução reiterava a hipótese de que o projeto arquitetônico elaborado não fora executado em sua totalidade. De acordo com a matéria, naquela data haviam sido construídos 7 (sete) dos 13 (treze) pavilhões constantes no projeto.

Embora não haja dados específicos e precisos a cerca do projeto, pela descrição dos espaços a serem construídos e pela análise feita nas atuais instalações físicas da escola, podemos inferir que o projeto arquitetônico original não fora totalmente executado.

A parte recreativa da escola, que constava de uma “praça de esportes completa, com piscina, pista de atletismo, campos de futebol, voleibol e basquetebol” (O IMPARCIAL, 08/07/1962, p.01) e as “dezenas de casas” (O IMPARCIAL, 12/07/1959, p.01) para os servidores não foram construídas.

O mesmo artigo do jornal fazia referências aos cursos a serem oferecidos e às pretensões futuras da Instituição. De acordo com a matéria publicada, a Instituição admitiria alunos externos e internos e ofereceria o curso de Iniciação Agrícola e o de Mestría Agrícola. Ainda, segundo a reportagem, havia planos para a criação de um curso de Economia Rural Doméstica, destinado a alunas (sexo feminino) e para a criação de um curso de tratorista. A reportagem informava também sobre a intenção de se criar o curso agrotécnico, exposto no jornal como “derradeira etapa para o acesso aos cursos superiores”. Esse comentário revela o caráter de “curso preparatório” atribuído ao ensino secundário e, ao mesmo tempo, demonstra sua posição de prestígio na sociedade.

Em meio a essa conjuntura, na qual a esperança pelo progresso da nação misturava-se a uma situação economicamente delicada, as obras da Escola, iniciadas por volta de 1959, chegavam, em 1962, em seu estágio de conclusão para a inauguração da Instituição e para dar início das suas primeiras atividades.

O convite de inauguração (Figura 32), confeccionado em papel cartão, exibindo a fotografia do pavilhão social e parte do pavilhão administrativo/pedagógico, foi encaminhado às autoridades e a membros da comunidade local e regional.

Figura 32 - Capa do convite para as solenidades de inauguração da Instituição de 1962)



Fonte: Acervo do IFSudestemg / Câmpus Rio Pomba.

As solenidades de inauguração da Instituição, ocorridas no dia 16 de agosto de 1962, compreenderam: missa em ação de graças; hasteamento das bandeiras do Brasil, de Minas Gerais e da Instituição; franqueamento e bênçãos dos edifícios da Escola; discursos das autoridades e churrasco oferecido aos presentes.

O comparecimento do ex-presidente Juscelino Kubitschek nas solenidades de inauguração (Figura 33) é lembrado como sendo o fato que mais marcou a cerimônia de inauguração da Escola. A presença de um político como JK, símbolo de entusiasmo, confiança e progresso, conferia às solenidades – e, conseqüentemente, à Instituição – um prestígio social ainda maior.

Figura 33 - O político Juscelino Kubitschek ladeado do diretor da Escola Agrícola de Rio Pomba/MG, Carlos Martins Bastos (à sua direita e de cabelos grisalhos e terno claro) e dos demais convidados, nas solenidades de inauguração da Instituição (16/08/1962).



Fonte: Arquivos do Museu Histórico de Rio Pomba/MG.

Pelas fotos publicadas no exemplar do jornal local, foi possível detectarmos a ênfase concedida à influência política na criação da Escola. A matéria, que reportava às solenidades de inauguração da Instituição, vinha ilustrada com as fotos do então senador Juscelino Kubitschek (esquerda) e do deputado Último de Carvalho (direita) (Figura 34) e apresentava o seguinte texto:

“o sr. Presidente da Câmara Municipal, Ruy Batista Santiago, o sr. Diretor do Ginásio Agrícola, Dr. Carlos Bastos, vereadores municipais, autoridades locais do município, do Estado e da União, representantes oficiais de municípios da região, figuras exponenciais de todas as classes, exmas sras e sritas e crescida massa popular que enchia o vasto salão.

Terminado o solene ofício, dirigiram-se todos, precedido pelo povo, para a praça fronteira ao edifício da Escola onde realizou-se o hasteamento do Pavilhão Nacional e das Bandeiras do Estado de Minas Gerais e do Ginásio Agrícola.

A cerimônia conduzida, do microfone, pelo Diretor Carlos Bastos, foi realizada, ao som de duas bandas de música presentes e sob aplauso da multidão (...) ***Chega o Senador Juscelino Kubitschek*** Foi um momento culminante e arrebatador. A presença do ex-presidente da República, irradiando simpatia, absorveu, desde então, todas as atenções, sendo o eminente estadista mineiro tomado nos braços do povo e conduzido ao vestibulo do Ginásio Agrícola, onde já a grande massa popular se comprimia para abraçá-lo, invadindo o recinto mesmo antes do corte da

fita simbólica que vedava a entrada. *Saudação do Ministro da Agricultura* Prosseguiram-se as saudações, fazendo-se ouvir a palavra do Dr. Luiz Guimarães Júnior que, em nome do Ministro Dr. Renato Costa Lima, dirigiu ligeira saudação ao povo rio pombense, trazendo as felicitações, a solidariedade e o incentivo do ilustre titular do Ministério da Agricultura pela inauguração do Ginásio Agrícola de Rio Pomba – escola padrão que o Ministério plantava na cidade e região (...)(O IMPARCIAL, 19/08/1962, p.1)

Figura 34 - Matéria sobre as solenidades de inauguração da Instituição publicada no jornal “O Imparcial” do dia 19 de agosto de 1962



Fonte: Arquivo pessoal da Prof<sup>a</sup>. Maria Marota (professora aposentada na antiga instituição).

A mesma matéria atribuída à Instituição a missão de “promover a elevação do nível social e econômico das populações rurais dessa vasta região de Minas Gerais” e aventava sobre a importância de se prestar assistência ao homem do campo em um momento economicamente crítico por que o país passava.

Através desta e de outras inúmeras publicações da época que aludiam à crise econômica do Brasil, foi possível percebermos que o discurso que colocava o progresso como sinônimo de industrialização começava a se modificar. Era preciso reestruturar o setor agrícola brasileiro. Fazia-se necessário incutir no homem do campo a importância de seu trabalho para seu próprio benefício e para o crescimento do país.

A assistência ao homem da lavoura, problema tão discutido nos últimos tempos, é uma importante tarefa que os governos – agora mais do que nunca – decidiram enfrentar, compreendendo que é na agricultura que repousa o desenvolvimento de um povo, o bem estar social e a tranquilidade das coletividades. O Ginásio Agrícola

de Rio Pomba, como outras escolas congêneres que se vão instalando no território pátrio, é o indício dessa nova estrutura que os governantes estão criando para a renovação da mentalidade agrária das populações rurais do Brasil. (O IMPARCIAL, 19/08/1962, p.1).

Outra questão que chama a atenção é a categorização dada à Instituição no momento de sua inauguração. Ela é apresentada à comunidade como “Ginásio Agrícola”, o que lhe conferia maior status, permitindo associá-la a uma Instituição não somente de ensino profissionalizante, como também de ensino secundário. Porém, legalmente, ela só passou a ser denominada “Ginásio Agrícola” em 1964<sup>107</sup>, apesar de oferecer o curso “ginásial agrícola” desde o ano de 1963.

Na data da inauguração, a direção da Escola e o quadro de servidores que nela trabalharia já haviam sido estruturados. Diretor e funcionários participaram das solenidades de inauguração da Instituição que, no mesmo ano, iniciou suas atividades educativas.

Através do Decreto nº. 62.178 de 25 de janeiro de 1968, o Ginásio Agrícola de Rio Pomba passou a ser denominado Colégio Agrícola de Rio Pomba e, em 04 de setembro de 1979, através do Decreto nº. 83.935 passou a ser chamada de Escola Agrotécnica Federal de Rio Pomba. No dia 14 de dezembro do ano de 2002, o Governo Federal transformou a Escola em um CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica e em 30 de dezembro de 2008, através da Lei 11.892, passou a integrar o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas como um de seus Câmpus, juntamente com os de Juiz de Fora, Barbacena, Muriaé, São João Del’ Rei, com a reitoria instalada em Juiz de Fora (Tabelas 12, 13, 14, 15 e 16).

---

<sup>107</sup> Decreto nº 53.558 de 13 de dezembro de 1964.



Tabela 12 – Cursos técnicos

<b>CURSOS OFERECIDOS</b>	<b>DURAÇÃO (ANOS)</b>	<b>TURNO</b>
Técnico em Administração	1 e meio	Noturno
Técnico em Informática para internet	1 e meio	Noturno
Técnico em Meio Ambiente	1	Noturno
Técnico em Meio Ambiente a distância	1	-
Técnico em Secretariado	1	Noturno
Técnico em Segurança do Trabalho	1 e meio	Noturno
Técnico em Vendas	1	Noturno

Fonte: Site do IFSudestemg.

Disponível em: <<http://www.riopomba.ifsudestemg.edu.br/home/index.php>>. Acesso em: 1 mar. 2012.

Tabela 13 – Cursos Técnicos Integrados

<b>CURSOS OFERECIDOS</b>	<b>DURAÇÃO (ANOS)</b>	<b>TURNO</b>
Técnico em Agropecuária	3 anos	Diurno
Técnico em Alimentos	3 anos	Diurno
Técnico em Florestas	3 anos	Diurno
Técnico em Informática	3 anos	Diurno
Técnico em Zootecnia	3 anos	Diurno

Fonte: Site do IFSudestemg.

Disponível em: <<http://www.riopomba.ifsudestemg.edu.br/home/index.php>>. Acesso em: 1 mar. 2012.

Tabela 14 – Cursos de Graduação

<b>CURSOS OFERECIDOS</b>	<b>DURAÇÃO (ANOS)</b>	<b>TURNO</b>
Administração	4 anos	Noturno
Agroecologia	4 anos	Diurno
Ciência da Computação	4 anos	Integral
Ciência e Tecnologia de Alimentos	4 anos	Integral
Matemática	4 anos	Noturno
Tecnologia em Laticínios	3 anos	Diurno
Zootecnia	5 anos	Diurno

Fonte: Site do IFSudestemg.

Disponível em: <<http://www.riopomba.ifsudestemg.edu.br/home/index.php>>. Acesso em: 1 mar. 2012.

Tabela 15 - Cursos de Pós-Graduação

<b>CURSOS OFERECIDOS</b>	<b>DURAÇÃO</b>	<b>CARGA HORÁRIA</b>
Pós-graduação em Agroecologia	12 meses	408 horas
Especialização Lato-sensu Proeja	1 ano	360 horas

Fonte: Site do IFSudestemg.

Disponível em: <<http://www.riopomba.ifsudestemg.edu.br/home/index.php>>. Acesso em: 1 mar. 2012.

Tabela 16 – Cursos de Proeja

<b>CURSOS OFERECIDOS</b>	<b>DURAÇÃO</b>	<b>CARGA HORÁRIA</b>
Técnico em Agente Comunitário da Saúde	2 anos	2520 horas
Especialização Lato-sensu Proeja	1 ano	360 horas

Fonte: Site do IFSudestemg.

Disponível em: <<http://www.riopomba.ifsudestemg.edu.br/home/index.php>>. Acesso em: 1 mar. 2012.

O IFSudestemg / Campus Rio Pomba (Figura 35) participa de forma ativa das mudanças do mundo globalizado, introduzindo um novo modelo de formação profissional com ênfase no homem e suas relações com o meio ambiente no qual está inserido.

Figura 35 - Vista parcial<sup>108</sup> do IFSudestemg / Câmpus Rio Pomba/MG (Antiga Escola Agrotécnica Federal de Rio Pomba / MG)



Fonte: Arquivo do IFSudestemg / Câmpus Rio Pomba/MG

---

<sup>108</sup> Outras áreas que atualmente pertencem à Instituição não estão focadas nesta fotografia.

## CAPÍTULO VI

### A SAGA DA CRIAÇÃO DA ESCOLA AGROTÉCNICA FEDERAL DE UBERLÂNDIA (hoje IFTM/Campus Uberlândia)

#### 1. O município de Uberlândia / MG e sua história

O município de Uberlândia se localiza na Região do Triângulo Mineiro, no Estado de Minas Gerais, cujo primeiro nome era *Sertão da Farinha Podre*, dado por um dos seus primeiros exploradores, o Bandeirante Bartolomeu Bueno da Silva, conhecido como o “Anhangüera”<sup>109</sup> que teria aberto, por volta do ano de 1632, o primeiro caminho nesse Sertão, quando se encaminhava para Goiás. O caminho ficou conhecido por muitos anos, por Estrada de Anhangüera<sup>110</sup>, Estrada de Goiás e, mais tarde, como Estrada Real.

Esta região fez parte da Capitania de São Vicente, que posteriormente passou a pertencer à Capitania de Minas Gerais e São Paulo por Carta Régia, de 3 de novembro de 1709. João Pereira da Rocha, em 1818, após o desbravamento da região pelos bandeirantes, fixou-se na região, constituindo os primeiros povoados e delimitando uma área próxima à Aldeia de Santana (atual município de Indianópolis). Ali ele instalou a sede da sesmaria que denominou por Fazenda São Francisco, dando origem ao município de Uberlândia. Delimitou ainda a fazenda Letreiro e a do Salto e deu o nome de ribeirão São Pedro a um curso d’água encontrado.

Esta atitude de João Pereira da Rocha incentivou muitas outras famílias de vários pontos da Província de Minas Gerais, criando uma corrente de imigração muito grande, composta, principalmente, de conhecidos e parentes seus e dos seus acompanhantes, aumentando muito a população nas áreas circunvizinhas, em especial, as famílias Dias,

---

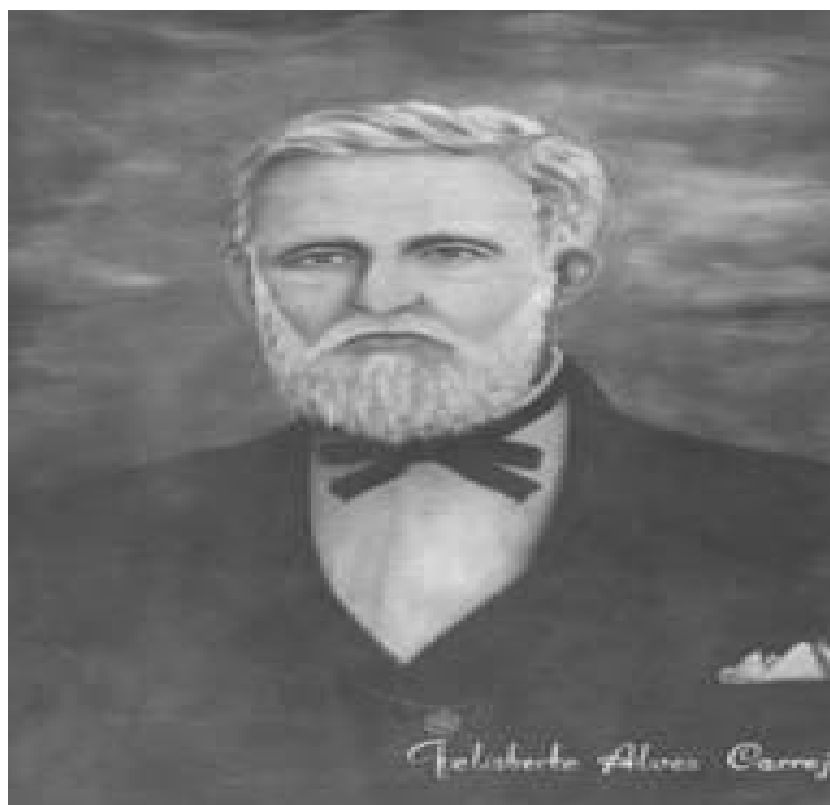
<sup>109</sup> Anhangüera significa “Espírito Maligno” ou “Diabo Velho”, e foi o apelido dado pelos indígenas a Bartolomeu Bueno, quando em uma das bandeiras (por isto bandeirantes, pois, demarcavam o lugar com bandeiras) ameaçou os índios que iria colocar fogo na água deles se não entregassem o ouro que tinham. E isto foi fácil de fazer, ele pegou aguardente colocou em uma cuia e ateou fogo, apontou a mesma para o rio deles e disse que se eles não dessem o ouro que ele queria o rio deles iria ficar em chamas. O apelido “Anhangüera” foi herdado por seu filho, Bartolomeu Bueno da Silva.

<sup>110</sup> Até nos dias de hoje, parte deste caminho integra a Rodovia Anhangüera (SP 330) e faz parte do sistema BR-050, que liga Brasília a Santos. A Rodovia Anhangüera liga São Paulo com a região norte do estado e suas principais cidades industriais e a uma das mais produtivas áreas agrícolas. É uma das mais importantes rodovias do Brasil e uma das mais movimentadas, com o trecho de maior tráfego entre São Paulo e Campinas, o primeiro a ser construído. É duplicada, contendo trechos com faixas adicionais e pistas marginais. Têm um tráfego pesado, especialmente de caminhões. É considerada, juntamente com a Rodovia dos Bandeirantes, o maior corredor financeiro do país, pois interliga algumas das mais ricas regiões metropolitanas do Estado de São Paulo como as cidades de São Paulo e Campinas com a divisa do Estado de Minas Gerais, mais precisamente com a região do Triângulo Mineiro, além do Distrito Federal.

Machado, Ferreira, Cabral de Menezes e, destacando-se a família dos Carrejos que, em 1835, adquiriram parcela da fazenda São Francisco e de outras próximas, formando as sedes nas quais se instalaram os irmãos Carrejo: a Fazenda Olhos d'Água (de Luiz Alves Carrejo), a Fazenda Lage (de Francisco Alves Carrejo), a Fazenda Marimbondo (de Antônio Alves Carrejo) e a Fazenda Tenda (de Felisberto Alves Carrejo).

Felisberto Alves Carrijo<sup>111</sup> (Figura 36) instalou em sua casa a primeira escola do município e, aos domingos, rezava o terço. Ele mesmo elaborava as lições e os exercícios utilizados na alfabetização. Acredita-se que o contínuo funcionamento da escola foi uma contribuição decisiva para o nascimento da cidade. Felisberto, dotado de um espírito empreendedor, idealizou o início do povoado. Para tanto, em 1846 adquiriu 10 alqueires de terras da Fazenda do Salto, na margem direita do Ribeirão São Pedro e Córrego Cajubá. Esse terreno, mais tarde ficou conhecido como Pasto da Santa - hoje, Bairro Tabajaras.

Figura 36 – Felisberto Alves Carrijo



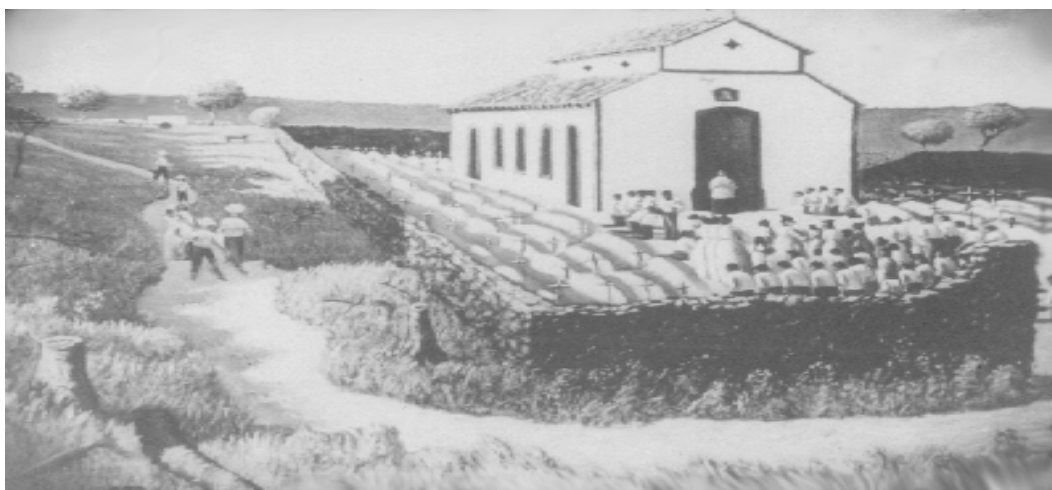
Fonte: Arquivo Público Municipal de Uberlândia / MG.

---

<sup>111</sup> Somente no ano de 1964, foi legalmente reconhecido como fundador da cidade e era professor com formação adquirida em colégios de missionários. Não se sabe ainda porque o seu sobrenome “Carrijo” passou a ser escrito com a grafia diferente de seu pai que era “Carrejo”.

Com o intuito de concretizar a criação do povoado conhecido como São Pedro<sup>112</sup> da Farinha Podre, Felisberto projetou a construção de uma Capela denominada como Nossa Senhora do Carmo, que foi edificada onde hoje está instalada a atual Biblioteca Pública Municipal de Uberlândia, localizada na Praça Cícero Macedo, que era um extenso “Capão” de mato, mas possuía um sério problema por não conter água. Para solucionar este problema, Felisberto projetou e construiu um rego d’água que, captava as águas do Ribeirão São Pedro, próximo de onde hoje está instalada a Universidade Federal de Uberlândia / Campus da Faculdade de Educação Física, aproveitando a gravidade propiciada pelo declive do terreno, passava pela atual Av. Rio Branco, Rua Barão de Camargos, Rua Marechal Deodoro até a Praça Cícero Macedo, chegando à Biblioteca. Com este empecilho sanado e com a ciência do bispado de Goiás, iniciou-se a construção em 1846. Sete anos depois estava concluída a Capela que daria origem ao Arraial de Nossa Senhora do Carmo e São Sebastião da Barra de Uberabinha, sendo inaugurada em 20 de outubro de 1853<sup>113</sup>, tendo como seu primeiro padre, o seu filho José Martins Carrijo. Em 1861, foi reconstruída, passando a denominar-se Igreja Matriz de N. Senhora do Carmo (Figura 37 e 38). Em 1943 ela foi demolida, sendo construída no local a Estação Rodoviária (Figura 39), que ali permaneceu até a década de 70, quando foi transferida para o atual Terminal Rodoviário Castelo Branco.

Figura 37 - 1ª Imagem da Matriz de Nossa Senhora do Carmo / 1861



Fonte: Acervo da Prefeitura Municipal de Uberlândia / MG.

<sup>112</sup> Diz uma lenda que esse topônimo se originou de uma inscrição, onde se lia “29 de junho” (dia de São Pedro), que foi encontrada gravada em relevo na superfície de um tronco secular às margens do Córrego São Pedro (hoje canalizado embaixo da Av. Rondon Pacheco), afluente do Rio Uberabinha. De acordo com o que reza a tradição, chamava-se Uberaba, esse rio. Uberaba, na língua indígena, significa água límpida ou água que brilha.

<sup>113</sup> Portal da Prefeitura Municipal de Uberlândia. Período de 1852/1892. Disponível em: <[http://www.uberlandia.mg.gov.br/cidade\\_misclanea.php?id=278](http://www.uberlandia.mg.gov.br/cidade_misclanea.php?id=278)> Acesso em 26/04/2011.

Figura 38 - Praça da Matriz Nossa Senhora do Carmo no início dos anos 1940



Fonte: Arquivo Público Municipal de Uberlândia / MG.

Figura 39 - Estação Rodoviária de Uberlândia-MG / década dos anos 1950



Fonte: Arquivo Público Municipal de Uberlândia / MG.

A senhora Custódia Fernandes dos Santos, viúva do fazendeiro Luís Alves Pereira, doou uma extensão de terras de sua fazenda ao povoado que, na época, já possuía uma comunidade de escravos (onde se localiza o atual Bairro Patrimônio), a qual foi anexada ao povoado pela Lei Provincial nº. 831/1857, sendo criada ali uma comunidade chamada Freguesia de São Pedro de Uberabinha. Sob uma permissão privilegiada dada pelo Governador da Província e a resguardada pela Igreja, estas terras configuraram-se rapidamente em uma promissora área pública fortalecendo o povoado, que era uma extensão do campo. Nas redondezas da Igreja, principiaram-se as construções das edificações voltadas

para moradia e outras voltadas para o comércio, mas não obedecendo a um planejamento de urbanização, culminando em aberturas de ruas em terrenos sem uma regularidade. As primeiras seis vias do povoado receberam a denominação de Rua do Pasto (hoje, Rua Tiradentes), Rua das Pitangas (hoje, Rua Augusto César), Rua do Cota (hoje, Rua Dom Barreto), Rua São Pedro (hoje, Rua General Osório), Rua Boa Vista (hoje, Rua Felisberto Carrejo), Rua Sertãozinho (hoje, Rua José Ayube) e suas duas primeiras praças denominadas de: Praça das Cavalhadas (Hoje, Praça Coronel Carneiro) e Praça da Matriz (hoje, Praça Cícero Macedo).

A sua formação e independência administrativa-política deu-se em 07 de junho de 1888, pelo Decreto Provincial nº. 51. Os povoados, até então, denominados de Freguesias de Santa Maria e São Pedro de Uberabinha foram elevados à categoria de Vila.

Art. Único – As freguesias de São Pedro de Uberabinha e Santa Maria ficam elevadas à categoria de Termos desmembrados dos Termos de Uberaba e Monte Alegre, sendo sede na primeira e creado todos os ofícios de justiça e revogadas as disposições em contrário. Sala das Sessões, 7 de junho de 1888. (TEIXEIRA, 1970, Vol. 1, p. 38)<sup>114</sup>

Mas, somente, no dia 31 de agosto daquele mesmo ano, foi criado o município de São Pedro de Uberabinha, atual Uberlândia. O município foi emancipado de Uberaba e Monte Alegre pelo Decreto-Lei nº. 4643 (caráter Provincial/Estadual), elevado novamente, desta vez, à categoria de município independente. Estávamos ainda, a um ano da Proclamação da República, por isso, este percurso foi motivo de exaltação para os Uberabinhenses.

Artigo único - As freguesias de São Pedro da Uberabinha e Santa Maria ficam elevadas à categoria de município, desmembradas dos termos de Uberaba e Monte Alegre [...] Dada no Palácio da Presidência da Província de Minas Gerais, aos 31 de agosto de 1888. Barão de Camargos – Vice-Presidente da Província de Minas Gerais (TEIXEIRA, 1970, vol. 1, p. 41)

Este momento foi considerado de tamanha importância pelo município, por este motivo, esta data foi adotada como o aniversário da cidade, e seu futuro seria traçado independentemente de Uberaba. É bom ressaltarmos que Uberabinha já era uma realidade antes de 31 de agosto de 1888, mas destacamos ainda que, para os Uberabinhenses, foi uma tentativa de cessar uma relação com o passado, criando novas “perspectivas” para um futuro promissor que era desenhado para esta localidade:

---

<sup>114</sup> A ortografia original foi respeitada.



Lei Provincial n.º. 602 de 21 de maio de 1852: Faço saber a todos os seus habitantes, que a Assembléa Legislativa Provincial decretou e eu sanciono a seguinte lei: Art. 1º - Fica criado o Distrito de Paz no lugar denominado São Pedro de Uberabinha, na paróquia e município de Uberaba. Art. 2º - As divisas do novo Distrito serão estabelecidas pelo Governo, ouvida a Câmara Municipal respectiva. Art. 3º - Ficam revogadas as disposições em contrário. Dr. José Lopes da Silva Vianna. Vice-Presidente de Minas Gerais. (TEIXEIRA, 1970, Vol. 1, p. 24)

Com a acelerada prosperidade do local, a área distrital passou por várias modificações em suas subdivisões. Em seu primeiro recenseamento geral que participou no ano de 1911, faziam parte do município somente dois distritos: o de Uberabinha (que era a sede) e o de Santa Maria. Doze anos mais tarde, outro distrito foi criado, chamado de Martinópolis, através da Lei Estadual n.º. 843, de 7 de setembro, proveniente de uma área que foi desmembrada do distrito de Uberabinha.

Seguindo esta rápida sequência de promoções no dia 31 de janeiro de 1891, foi constituída a Intendência Municipal, sendo instalado o seu 1º Conselho Municipal, em 14 de março de 1891 e também foi criada a Vila de São Pedro do Uberabinha. Pela Lei Estadual n.º. 11 de 13 de novembro de 1891 passou a ser considerada Sede de Comarca, tornando-se judicialmente totalmente independente:

Art. 1º - A divisão judiciária e administrativa do Estado de Minas Gerais fica estabelecida pela designação das comarcas e municípios [...] Comarca de São Pedro de Uberabinha. Sede: São Pedro de Uberabinha. Palácio da Presidência do Estado de Minas Gerais em Ouro Preto, aos 13 dias de Novembro de 1891. José Cesário de Faria Alvim. (TEIXEIRA, 1970, Vol. 1, p. 49)

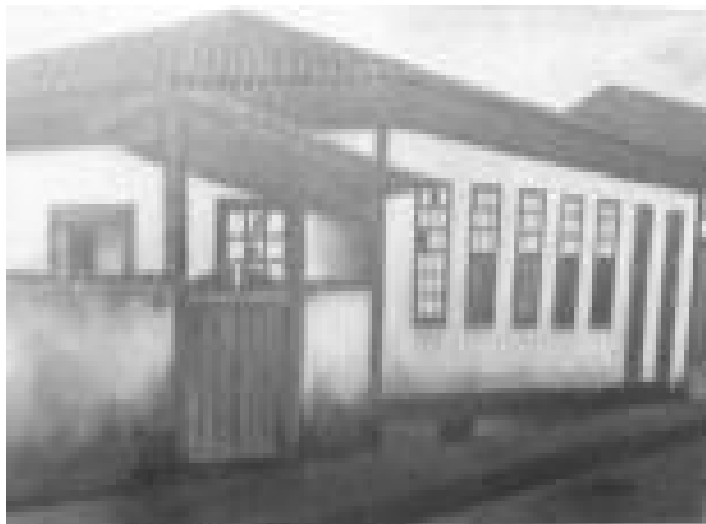
Ainda no dia 21 de dezembro de 1891, foi instalado também o Foro Civil do Termo Judiciário de Uberabinha, Comarca de Araguari. No dia 07 de março de 1892<sup>115</sup>, instalou-se a primeira Câmara Municipal (Figura 40), sendo o Agente Executivo, que corresponde hoje ao cargo de Prefeito, o Sr. Augusto César Ferreira e Souza (Figura 41). Aos 22 dias do mesmo mês e ano foi realizada a primeira sessão do júri, dirigida pelo Presidente do Tribunal, o Doutor Duarte Pimentel de Ulhôa - primeiro Juiz de Direito da Comarca<sup>116</sup>. Notamos que os

<sup>115</sup> ARAÚJO, José Carlos Souza. O Progresso e a Educação: de sua genealogia às expressões no Triângulo Mineiro. In: História da Educação pela Imprensa. Organização: SCHELBAUER, Anaete Regina. ARAÚJO, José Carlos Souza. Campinas, SP. 2007. p. 85-106.

<sup>116</sup> PORTAL DA PREFEITURA DE UBERLÂNDIA – Período de (1852 / 1892) – Criação do Distrito de São Pedro de Uberabinha. Disponível em: <[http://www.uberlandia.mg.gov.br/cidade\\_miscelanea.php?id=278](http://www.uberlandia.mg.gov.br/cidade_miscelanea.php?id=278)> Acesso em 28/04/2011.

trabalhos desenvolvidos por esta recém criada intendência municipal iniciaram-se antes mesmo da aprovação da Constituição Mineira<sup>117</sup>.

Figura 40 - Prédio da primeira Câmara Municipal de Uberlândia-MG / 1892



Fonte: Portal da Prefeitura Municipal de Uberlândia / MG.

Figura 41 – Augusto César Ferreira e Souza - 1º Agente Executivo (cargo considerado como 1º prefeito de Uberlândia)



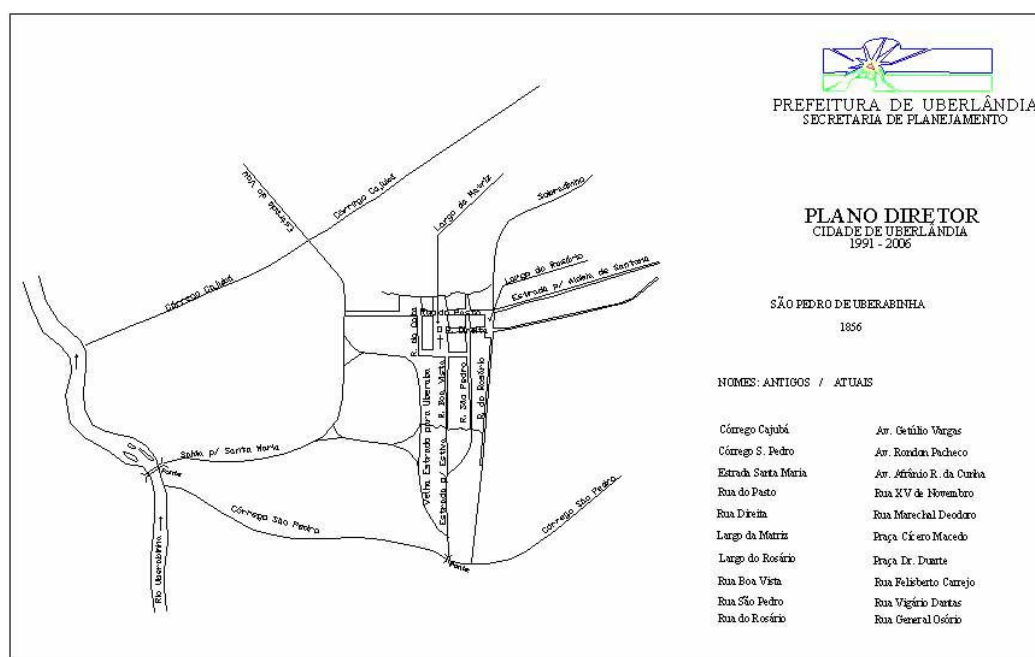
Fonte: Portal da Prefeitura Municipal de Uberlândia / MG.

---

<sup>117</sup> A Constituição Mineira, promulgada em 15 de junho de 1891, estabeleceu o bicameralismo à semelhança do Poder Legislativo Federal. O Poder Legislativo Estadual passou a ser exercido pelo Senado Mineiro e pela Câmara dos Deputados, que funcionavam separadamente. O Senado Mineiro era composto de, no máximo, 24 senadores com idade mínima de 35 anos, eleitos pelo voto direto para mandato de 8 anos.

Um enorme desenvolvimento e crescimento foram observados na cidade, sobretudo na zona urbana, depois do evento de sua emancipação, estabelecendo novas “possibilidades” para seus moradores. A elite, que já se formava na sociedade local, vinha com essas mudanças, criando novos compromissos e novos ensejos. Com a instalação e constituição da Câmara Municipal despertou-se a expectativa de que a cidade estava crescendo e necessitava urgentemente de um plano diretor. Na figura 42, notamos que Uberabinha quase não existia como cidade, pois possuía uma diminuta área urbana. Neste aspecto, é apropriado apontar que Uberabinha realmente começou da estaca zero, diferentemente de outros municípios que, já possuíam um grande “desenvolvimento”, por isso, buscaram uma reestruturação para alcançar uma adaptação aos ideais republicanos de progresso proveniente do desligamento da recente história do governo monárquico.

Figura 42 – Mapa de São Pedro de Uberabinha – 1856



Fonte: Portal da Prefeitura Municipal de Uberlândia / MG.

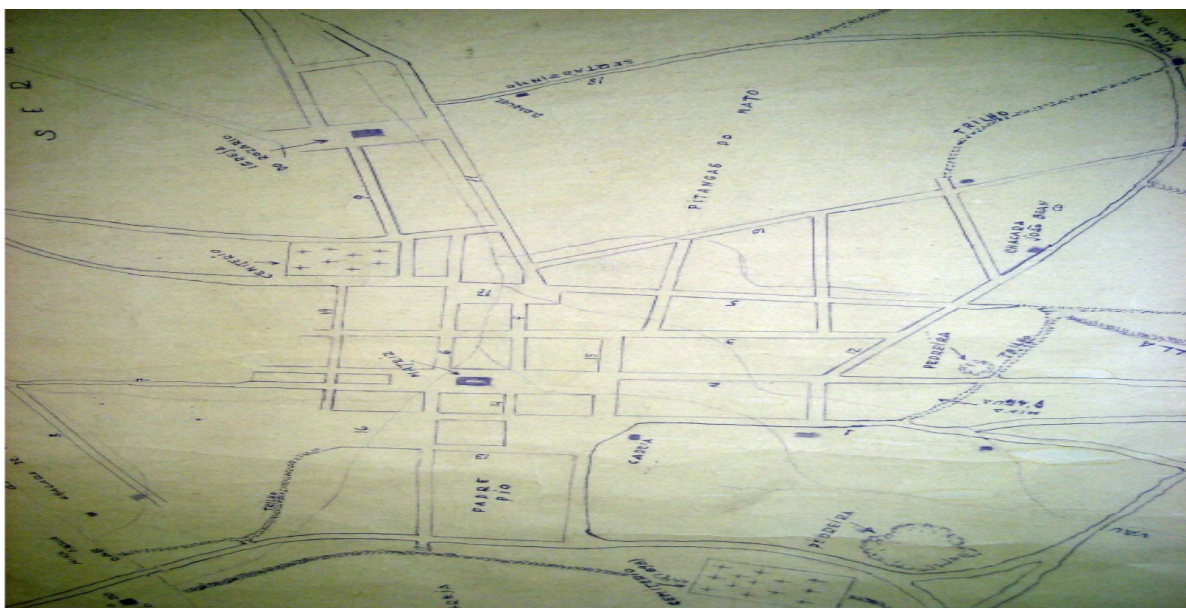
Disponível em:

<[http://www.uberlandia.mg.gov.br/midia/imagens/planejamento\\_urbano\\_e\\_meio\\_ambiente/Uberlandia1856.jpg](http://www.uberlandia.mg.gov.br/midia/imagens/planejamento_urbano_e_meio_ambiente/Uberlandia1856.jpg)>. Acesso em: 3 maio 2011.

Observamos que, em menos de cinco anos de existência, separando sua emancipação até a sua elevação para cidade, Uberabinha ainda era considerada uma cidade de pequeno porte. Neste viés de raciocínio, podemos fazer um julgamento que a administração pública da cidade teve o seu início do zero, conquistando para si, a possibilidade de buscar um planejamento de seu próprio futuro e a configuração do seu destino. E as ações, no intuito de

buscar um rápido progresso para a cidade, foram exemplares e facilitadas pelo potencial que ela demonstrava para crescer, mesmo sendo ainda muito pequena, tudo que se projetasse e fosse implantado na cidade seria uma novidade. Fazendo uma comparação da figura 42, figura 43 e a figura 44 percebemos, principalmente, nas duas últimas, o seu crescimento em apenas dezessete anos.

Figura 43 - Primeira planta completa desenhada da cidade de Uberabinha / 1898



Fonte: Câmara Municipal de Uberabinha, 1898. Mapa I.  
Arquivo Público Municipal de Uberlândia / MG.

Figura 44 - Mapa da cidade de Uberabinha em 1915



Fonte: Câmara Municipal de Uberabinha, 1915. Mapa I.  
Arquivo Público Municipal de Uberlândia / MG.

A Estrada de Ferro Mogiana (Figura 45) trouxe mais perspectivas de progresso crescente com uma extensão de sua rota chegando a Uberabinha no ano de 1895<sup>118</sup> e, mesmo assim, carros-de-boi, charretes, cavalos selados e carroças não deixavam de circular nas avenidas e ruas que, ainda, não eram dotadas de qualquer tipo de pavimentação. Esse tráfego tinha uma regulamentação e uma legislação específica que visava estabelecer regras para com o emplacamento de veículos, o número de pessoas possíveis em cada charrete e o preço de cada viagem, além de determinar como deveriam ser tratados os animais. Esses meios de transporte com tração animal não perderam a sua utilidade e importância como meio de transportes, pois todos os produtos comercializados na cidade, com outras cidades circunvizinhas, que não possuíam os trilhos da estrada de ferro, eram realizados por ele.

Figura 45 – A Estação Ferroviária da Mogiana foi inaugurada em 21/12/1895 (o seu antigo pátio abriga hoje a Praça Sergio Pacheco, o Terminal Central de Ônibus e o Fórum Abelardo Penna)



Fonte: Portal da Prefeitura Municipal de Uberlândia / MG.

No ano de 1897, acompanhando um ideário progressista, foi construída a primeira escola secundária do município: o Colégio Uberabinhense (Figura 46) e, naquele mesmo ano, o professor João Luiz da Silva fundara o primeiro jornal do município, denominado de “A Reforma”, sendo o seu diretor e proprietário.

<sup>118</sup> A construção da estrada de ferro foi de vital importância para o progresso da cidade e quem primeiro pensou em estabelecer aqui o transporte ferroviário foi o Coronel José Teófilo Carneiro. Como o projeto era arrojado, o Cel. Carneiro não mediu esforços em fazer com que a Cia. Mogiana de Estradas de Ferro passasse a operar em Uberabinha. Ao descobrir que Uberabinha não fazia parte do roteiro originalmente traçado pela Cia. Mogiana idealizou um novo trajeto incluindo nele a cidade. Em 21 de dezembro de 1895, foi inaugurada a Estação Ferroviária da Cia. Mogiana de Estradas de Ferro, localizada no final da hoje Av. João Pinheiro que, junto aos telégrafos, fez a ligação de Uberabinha com outras cidades mais desenvolvidas, inserindo-a no cenário nacional.



Figura 46 – Colégio Uberabinhense (prédio da atual Escola Estadual Eneás de Oliveira Guimarães - construção no canto direito acima)



Fonte: Portal da Prefeitura Municipal de Uberlândia / MG.

Seria possível entender por que estes ideais progressistas não cessaram com seus contemporâneos e como eles se difundiram? O que teria acontecido em Uberabinha, neste período, para que o crescimento da cidade ocorresse tão rapidamente, a partir de então? Acreditamos que seriam três eventos importantes que se tornaram responsáveis pelo crescimento econômico de Uberabinha e contribuíram muito para a ampliação da circulação de mercadorias e de pessoas, consolidando o que chamamos de “o início do progresso (econômico) de Uberabinha” e poderiam responder aos questionamentos acima. Os três importantes acontecimentos são apontados pelo escritor Pedro Pezzuti<sup>119</sup> e eles seriam a instalação de uma estação para receber a Companhia Ferroviária Mogiana, em 1895; a construção de uma ponte (Ponte Afonso Pena) em 1909 sobre o Rio Paranaíba, abrindo as portas do Triângulo Mineiro (consequentemente Uberabinha) ao Estado de Goiás; e o terceiro, seria a criação da empresa de transporte rodoviário, Companhia Mineira de Auto-Viação Intermunicipal, no ano de 1912, coligando Uberabinha à ponte Afonso Pena, facilitando a movimentação de pessoas e mercadorias com as demais cidades vizinhas. Assim, Uberabinha tornou-se entreposto “obrigatório” para os produtos e as pessoas que chegavam e saíam com destino ao interior do Triângulo Mineiro, agora, transportadas em melhores condições através das estradas intermunicipais.

Porém, é importante destacar que nenhuma destas três grandes obras foram construídas com dinheiro vindo do município ou com os incentivos dele próprio. Um grande

<sup>119</sup> PEZZUTI, Pedro. Município de Uberabinha: história, administração, finanças, economia. Oficinas Typographicas da Livraria Kosmos. Uberabinha, 1922. **Fonte: Arquivo Público Municipal de Uberlândia.**

investimento estrangeiro foi o responsável para que a Estrada de Ferro da Mogiana fosse construída; a importante Ponte Afonso Pena foi viabilizada por investimentos federais; e o complexo de Estradas, foi uma grande prerrogativa particular liderada por investidores e por acionistas da região.

Em 1923, a cidade passou a ter anexado às suas terras um novo distrito denominado de Martinópolis (hoje distrito de Martinésia), por meio da Lei estadual nº. 843, que o separou da sede do município e, finalmente, pela Lei Estadual nº. 1.128, de 19/10/1929. Ainda neste ano, o município-sede e esse distrito, por intermédio de um plebiscito, mudaram os seus nomes para Uberlândia<sup>120</sup> e Martinésia. No decorrer do seu caminho desenvolvimentista, Uberlândia cresceu de forma considerável, tanto em arrecadação, quanto em número de habitantes, representado na tabela 17 abaixo:

Tabela 17 – Demonstrativo da população uberlandense com relação ao setor urbano e rural

<i>ANO</i>	<i>TOTAL</i>	<i>URBANA/PERCENTUAL</i>	<i>RURAL/PERCENTUAL</i>
<b>1940</b>	42.179	22.123 / <b>52,45%</b>	20.056 / <b>47,55%</b>
<b>1950</b>	54.874	35.799 / <b>65,23%</b>	19.185 / <b>34,77%</b>
<b>1960</b>	88.282	71.717 / <b>81,23%</b>	16.565 / <b>18,77%</b>
<b>1970</b>	124.706	111.466 / <b>89,38%</b>	13.240 / <b>10,62%</b>

Fonte: Censo Demográfico de MG / 1940 a 1970.  
Anuário Estatístico de MG –1982.<sup>121</sup>

Cabe ressaltar que esta evolução populacional constatada, neste período continua nos dias de hoje, embora num ritmo menos acelerado (Tabela 18), como acontece no restante de Minas Gerais e no Brasil. No último censo (2010) divulgado pelo IBGE, Uberlândia apresentou uma população urbana/rural de 604.013 habitantes, o que representa uma diminuição da ordem de 4,78% no número de habitantes totais; dados muito contestados pelos moradores da cidade e, principalmente, pela classe política local.

<sup>120</sup> Uma sugestão de um de seus filhos ilustres, João de Deus Faria, que defendeu este nome no plebiscito de 1929.

<sup>121</sup> Representado por Beatriz Ribeiro Soares em seu trabalho “**Habitação e Produção do Espaço em Uberlândia**” (1988). Podemos notar que o crescimento do número de habitantes em Uberlândia, em pouco espaço de tempo não poderia ser dado somente pelos nativos, mas principalmente pelos migrantes originários de outras regiões que, estimulados pela propaganda de progresso, aqui fixaram residência, passando a corroborar com os discursos modernistas que aqui se faziam. Realidade esta, muito diferente do restante do Estado de Minas Gerais, representado na tabela 1 e gráfico 3, do Capítulo 2, da Parte I, desta pesquisa.

Tabela 18 – Evolução da população Urbana/Rural de Uberlândia / MG

<b>EVOLUÇÃO DA POPULAÇÃO DE UBERLÂNDIA</b>						
<b>ÁREA ANO</b>	<b>2000</b>	<b>2006</b>	<b>2007</b>	<b>2008</b>	<b>2009</b>	<b>2010</b>
<b>Urbana</b>	488.982 97,55 %	585.719 97,55 %	593.525 97,56 %	607.254 97,56 %	615.496 97,02 %	587.266 97,22 %
<b>Rural</b>	12.232 2,45 %	14.649 2,45 %	14.844 2,44 %	15.187 2,44 %	18.849 2,98 %	16.747 2,78 %
<b>TOTAIS</b>	<b>501.214</b>	<b>600.368</b>	<b>608.369</b>	<b>622.441</b>	<b>634.345</b>	<b>604.013</b>

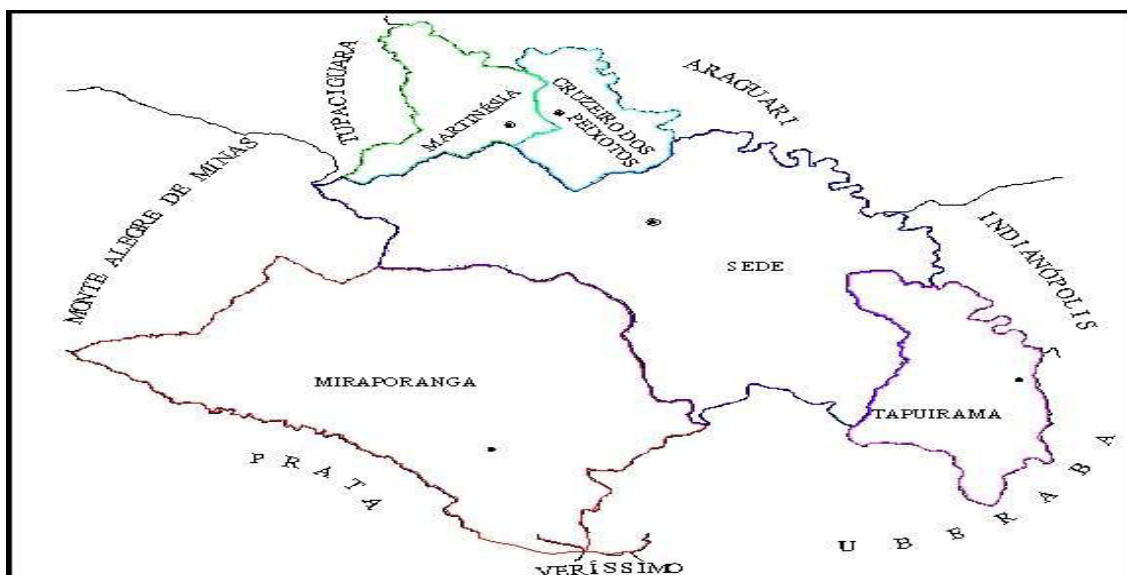
Fonte: Prefeitura Municipal de Uberlândia - MG / IBGE – 2000/2010<sup>122</sup>.

Disponível em:

<[http://www3.uberlandia.mg.gov.br/midia/documentos/planejamento\\_urbano/BDI\\_2009\\_vol\\_1.pdf](http://www3.uberlandia.mg.gov.br/midia/documentos/planejamento_urbano/BDI_2009_vol_1.pdf) e <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1>>. Acesso em: 4 e 5 maio 2011.

Em 1943, Uberlândia passou a ser composta de cinco distritos assim distribuídos e denominados até os dias de hoje: Uberlândia (sede), Cruzeiro dos Peixotos, Martinésia (denominada inicialmente de Martinópolis), Miraporanga (antigamente chamada de Santa Maria) e Tapuirama (Figura 47).

Figura 47 – Mapa do município de Uberlândia-MG e seus distritos



Fonte: Portal da Prefeitura Municipal de Uberlândia / MG.

Disponível em:

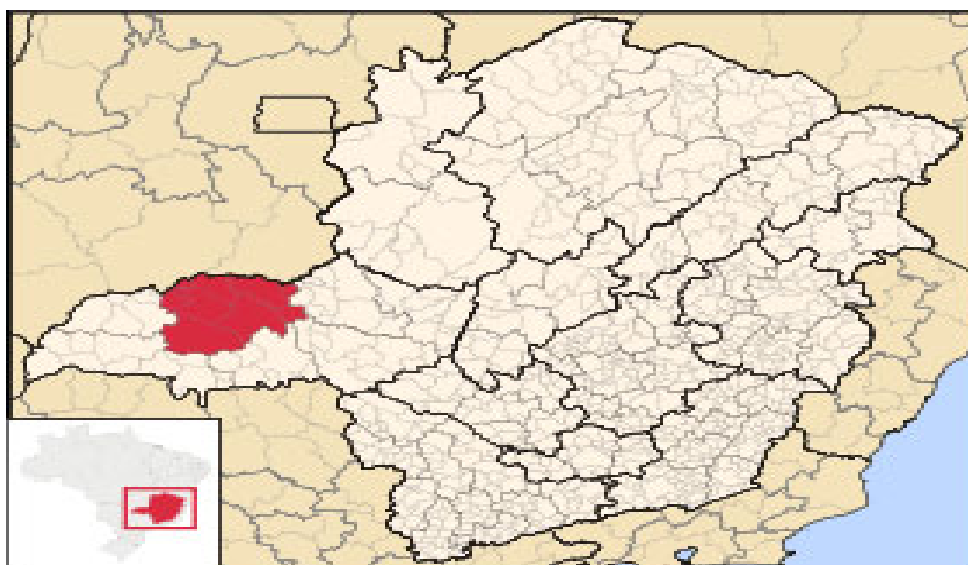
<[http://www3.uberlandia.mg.gov.br/midia/documentos/planejamento\\_urbano/BDI\\_2009\\_vol\\_1.pdf](http://www3.uberlandia.mg.gov.br/midia/documentos/planejamento_urbano/BDI_2009_vol_1.pdf)>. Acesso em: 4 maio 2011.

<sup>122</sup> Os dados de 2000 referem-se ao censo e para os demais anos até 2009 foram feitas estimativas e o ano de 2010 divulgado pelo IBGE - 2010



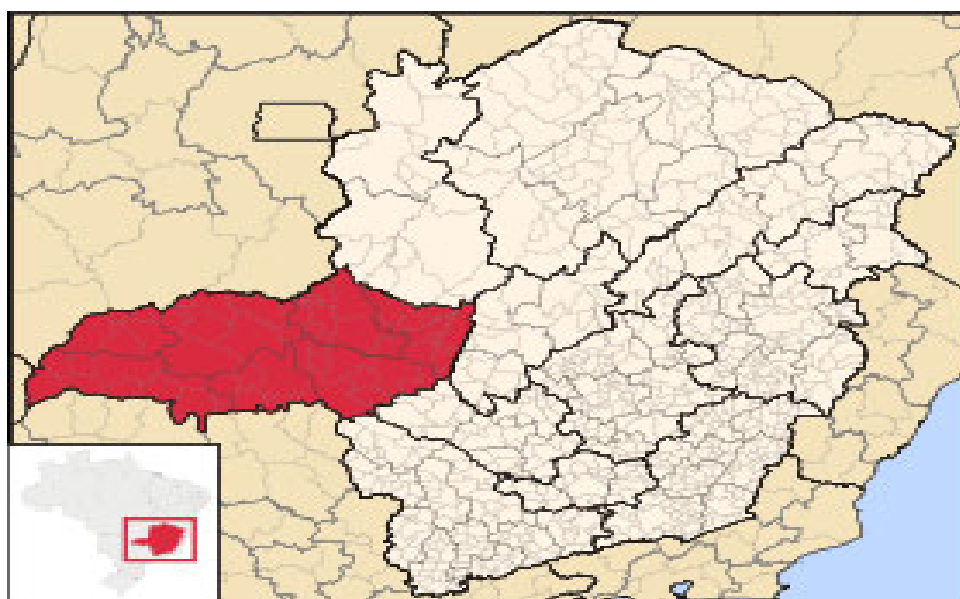
Com o ligeiro desenvolvimento de Uberlândia, criou-se a Microrregião de Uberlândia (Figura 48), composta por ela e algumas cidades circunvizinhas: Araguari, Araporã, Canápolis, Cascalho Rico, Centralina, Indianópolis, Monte Alegre de Minas, Prata e Tupaciguara, com um excelente Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) médio de 0,821, fazendo parte da Mesorregião do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba (Figura 49).

Figura 48 – Microrregião de Uberlândia / MG



Fonte: Portal da Prefeitura Municipal de Uberlândia / MG

Figura 49 - Mesorregião do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba



Fonte: Portal da Prefeitura Municipal de Uberlândia / MG

Entre os anos 1940 e 1970, como é demonstrado acima na tabela 19, constatamos que o número de habitantes de Uberlândia praticamente triplicou e houve um intenso êxodo rural, seguindo os mesmo índices no restante do Brasil, pressionados pelos altos índices da interiorização e urbanização ocorridos neste período.

Tabela 19 – Crescimento da população uberlandense com relação ao setor urbano

<b>Ano</b>	<b>Total</b>	<b>Urbana</b>		<b>Rural</b>	
<b>1940</b>	<b>42.179</b>	22.123	<b>52,45%</b>	20.056	<b>47,55%</b>
<b>1950</b>	<b>54.874</b>	35.799	<b>65,23%</b>	19.185	<b>34,77%</b>
<b>1960</b>	<b>88.282</b>	71.717	<b>81,23%</b>	16.565	<b>18,77%</b>
<b>1970</b>	<b>124.706</b>	111.406	<b>89,38%</b>	13.240	<b>10,62%</b>

Fonte: Censo Demográfico de MG – 1940/1950/1960/1970.  
Anuário Estatístico de MG – SOARES, 1988, p. 40.

Foi neste período também, anos 1940 a 1970, que a imprensa<sup>123</sup> teve uma participação ativa ao exaltar a elite dirigente com seus projetos políticos sustentando sua oratória nas representações coletivas, com o objetivo de criar um ideário e uma imagem (Figura 50) de município progressista para o Brasil, para incentivar investimentos públicos e privados.

Figura 50 – Vista parcial de Uberlândia - MG nos anos 1940



Fonte: Site Ache tudo e região.

Disponível em: <[www.achetudoeregiao.com.br/.../historia.htm](http://www.achetudoeregiao.com.br/.../historia.htm)>. Acesso em: 5 maio 2011.

<sup>123</sup> Percebemos esta tendência na imprensa escrita nos jornais “O Progresso”, “A Notícia”, “O Triângulo” e, principalmente, “Correio de Uberlândia”, que teve sua primeira edição no dia 07/02/1938 e circula até os dias de hoje. No Arquivo Público Municipal de Uberlândia há todas as edições a partir do dia 04/01/1939, o que beneficiou nossa pesquisa. Tentamos os arquivos da imprensa falada e televisa, neste período, mas não logramos êxito.

A Associação Comercial, Industrial e Agropecuária de Uberlândia – ACIAPU – que foi criada no ano de 1933 (figura 51), hoje denominada Associação Comercial e Industrial de Uberlândia – ACIUB - também participou efetivamente dos discursos que defendiam a modernização da cidade nestes anos, reforçando o discurso da imprensa local, e acelerando a organização das classes produtoras da cidade. E na “captura” de um “time” de sócios-empresendedores, que tivessem suas atividades econômicas voltadas para vários setores econômicos, ela inseriu em seu estatuto as características e perfis destes elementos, de maneira a assegurar que suas metas e ações fossem concretizadas:

[...] firmas e sociedades comerciais, industriais, agrícolas e pecuárias, bancárias [...]; firmas e sociedades civis de intuitos econômicos; os sócios das firmas e das sociedades comerciais; diretores das sociedades anônimas e limitadas; corretores, capitalistas, agricultores, criadores, banqueiros e auxiliares do comércio; associações representativas das classes produtoras (CARVALHO; ALVES FILHO, 2000, p. 118).

Figura 51 - Prédio da ACIAPU (hoje ACIUB) em 1933



Fonte: Acervo da ACIUB.

Disponível em: <<http://www.aciub.com.br/?arq=historia>>. Acesso em: 10 maio 2011.

Como havia entre os associados alguns que ocupavam cargos públicos na administração municipal, muitos projetos e questões de cunho político e econômico faziam parte das pautas das reuniões da entidade. A ACIAPU teve uma participação efetiva em muitas lutas, debates e campanhas em prol do desenvolvimento de Uberlândia, inclusive na área da educação, saúde e infraestrutura, lutando para que os recursos chegassem à cidade. Ela procurou

[...] favorecer o desenvolvimento local seja na construção da infraestrutura para atração do capital, ou divulgando as potencialidades do município, convidando empresas de porte e atividades diversificadas a instalarem-se em Uberlândia (CARVALHO; ALVES FILHO, 2000, p. 141).

Carvalho e Alves Filho (2000, p. 141) ainda declaram que a história de Uberlândia esta atrelada à história da ACIUB, pois a “entidade e município desenvolveram-se juntos” e que as ações desta Associação não podem ser desatadas da história da cidade.

Outro projeto que, sem dúvida nenhuma, contribuiu muito para o desenvolvimento de Uberlândia foi a instalação de um parque industrial na cidade, conhecido como Projeto “Cidade Industrial”; o primeiro já tinha sido instalado na cidade de Contagem, vizinha de Belo Horizonte. Esse projeto foi estendido para cidades do interior do estado e a elite dirigente da cidade empenhou-se ao máximo para que ele fosse trazido a Uberlândia e algumas ações “foram tomadas para que Uberlândia tivesse a sua Cidade Industrial, como a doação de terrenos e a realização do II Congresso Mineiro de Desenvolvimento Industrial” (OLIVEIRA, 2002, p. 30). Em 1965, esse sonho foi concretizado. A Cidade Industrial de Uberlândia<sup>124</sup> foi inaugurada pelo Governador Benedito Valadares e pelo Presidente Marechal Castelo Branco. Essa conquista trouxe muitas empresas e indústrias nacionais e multinacionais de vários ramos de atividade, o que contribuiu enormemente para crescimento e desenvolvimento industrial do município.

Em nosso recorte temporal da pesquisa (1940/1970), percebemos algumas ações com o intuito de fazer com que Uberlândia pudesse acompanhar o ritmo do progresso do Brasil, na área educacional. Foi dado início a inúmeras mobilizações para que fosse construída uma instituição de ensino superior na cidade, nos primeiros anos de 1950. As classes dirigentes já alimentavam uma expectativa econômica da instalação da Cidade Industrial e, por isso, percebiam a grande necessidade de uma mão de obra qualificada para atender as empresas e indústrias que poderiam ser instaladas neste projeto. Mas esta conquista somente veio a ser concretizada em 1965, com a criação da Faculdade de Engenharia, que possibilitou a criação da primeira universidade pública da região em 1969. Sua federalização ocorreu no ano de 1978.

Para o setor primário da economia local, também, era grande a preocupação com a escassez de mão de obra qualificada, defendida também, pelo editorial do Jornal Correio de

---

<sup>124</sup> Hoje denominado *Distrito Industrial Norte de Uberlândia “Guiomar de Freitas Costa”* Nele estão as principais empresas e indústrias da cidade. As atacadistas Martins, Arcom, Peixoto e Aliança; a alimentícia Cargill e Vigor; a produtora de cigarros Souza Cruz; a sede da CONAB; a estação da CEMIG; o Polo Moveleiro; o Terminal de ônibus Fábio Pereira; etc. Grande parte das empresas é associada à UNEDI (União das Empresas do Distrito Industrial). **FONTE: Portal da Prefeitura Municipal de Uberlândia.**

Uberlândia<sup>125</sup> do dia 10/01/1952 (Manchete: “*Escassez de Agrônomos*”) e apoiada pela sua matéria de capa<sup>126</sup> do dia 22/01/1952 (Manchete: “*Instituto Brasileiro de Ensino e Organização Agrotécnica. Sua Instalação Sábado Em Uberlândia. Resoluções Adotadas*”). Na sede da ACIUB, vários fazendeiros, criadores e lavradores do Triângulo Mineiro e Sudeste de Goiás defenderam a organização e implantação de cursos, que deveriam ser ministrados nas semanas ruralistas para toda a região.

As atividades mercantilistas foram muito importantes para o crescimento econômico de Uberlândia, a atuação dos comerciantes tinha muita importância desde os primórdios do século XX. De acordo com estudos de Rodrigues (1989), o município tinha 77 pontos com estabelecimentos comerciais, no ano de 1890 e, no ano de 1960, este número já atingia 892; os dados de Soares (1988) nos revela que, no ano de 1970, este número já era de 1.052 estabelecimentos de comércio de atacado e varejo. Mesquita (2009, p. 5) defende que o setor secundário (industrial), também alcançou um crescimento significativo, mas o setor terciário (comércio) ainda mantinha maior fonte de arrecadação para a cidade:

Mesmo com esse crescimento econômico ocorrido em Uberlândia, a cidade ainda permanecia conhecida pelos seus atacadistas, pois não havia ocorrido um planejamento espacial da indústria, que permanecia fortemente concentrada no Estado de São Paulo [...] (MESQUITA, 2009, p. 5).

Este panorama não se modificou muito nos últimos anos, pois o setor primário (agricultura) é o setor com menor representatividade e com a menor arrecadação para a economia uberlandense. Confira a tabela 20 abaixo:

---

<sup>125</sup> Demonstrou muita preocupação com a quantidade de agrônomos que se formavam por ano, que eram apenas 67, número este insuficiente para atender as necessidades do campo.

<sup>126</sup> As cidades com representantes na reunião foram Monte Alegre de Minas, Ituiutaba, Prata, Tupaciguara, Uberlândia e Itumbiara.

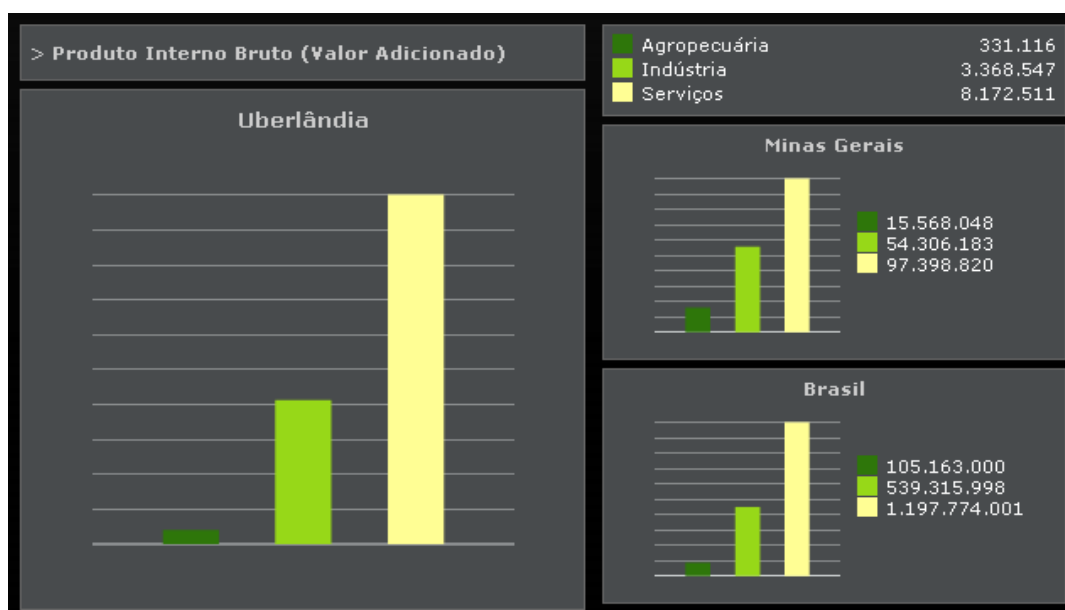
Tabela 20 – Arrecadação de ICMS por setor de atividade econômica de Uberlândia

<b>ARRECAÇÃO DE ICMS POR SETOR DE ATIVIDADE ECONÔMICA</b>			
<b>ATIVIDADE ECONÔMICA</b>	<b>ANO</b>	<b>NÚMERO DE ESTABELECIMENTOS</b>	<b>PERCENTUAL</b>
<b>Setor Primário</b>	2006	1.374	<b>1,80 %</b>
	2007	1.397	<b>0,87 %</b>
	2008	1.400	<b>0,78 %</b>
<b>Setor Secundário</b>	2006	3.425	<b>58,00 %</b>
	2007	3.564	<b>26,15 %</b>
	2008	3.762	<b>21,53 %</b>
<b>Setor Terciário</b>	2006	23.887	<b>40,2° %</b>
	2007	24.283	<b>67,51 %</b>
	2008	24.981	<b>71,19 %</b>

Fonte: Ministério do Trabalho e Emprego – RAIS (Relação Anual das Informações Sociais)2008 Portal da Prefeitura Municipal de Uberlândia / MG.  
Disponível em: <[http://www.uberlandia.mg.gov.br/home\\_bdi.php](http://www.uberlandia.mg.gov.br/home_bdi.php)>. Acesso em: 5 maio 2011.

O PIB do município foi de R\$11.872.174,00 e a cifra de R\$331.116,00 representou o montante bruto do setor primário (agropecuária) (Gráfico 13). De acordo com dados do IBGE, no ano de 2009, este setor era sustentado pela criação de bovinos, suínos, equinos, caprinos, bufalinos, asinos, muars, ovinos, coelhos e aves.

Gráfico 13 – Produto Interno Bruto de Uberlândia



Fonte: Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/painel/painel.php?codmun=317020#>>.  
Acesso em: 5 maio 2011.

Ainda neste ano de 2009, o município teve uma boa produção de leite, ovos, mel de abelha. Segundo a Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural de Minas Gerais – EMATER/MG, na agricultura uberlandense destacam-se a produção de milho com a estimativa de 140.400 toneladas/ano, a soja estimada em 138.330 toneladas/ano e a cana de açúcar (com índices elevados de crescimento) estimada em 28.500 toneladas/ano.

O setor secundário (indústria) atualmente é o segundo setor mais relevante para a economia uberlandense com um montante bruto de R\$3.368.547,00. Grande parte desta participação do PIB municipal é proveniente das indústrias instaladas no do Distrito Industrial Guiomar de Freitas Costa<sup>127</sup>, localizado na zona norte da cidade.

Já o setor terciário (Serviços) continua sendo o que mais contribui para o PIB do município com expressivos R\$8.172.511,00 gerados por mais de 20.000 empresas espalhadas por toda a cidade, fornecendo serviços em várias áreas como alimentação, esporte e lazer, vestuário, transportes, saúde, educação, financeira, dentre outras.

Uberlândia, representada pela sua bandeira (Figura 52), sem dúvida nenhuma, é a cidade (Figura 53) que mais cresceu, dentre as pesquisadas, que também foram agraciadas com escolas agrícolas, muito importantes para o desenvolvimento econômico e social dos mineiros. Talvez o quadro 1 abaixo possa justificar um pouco este panorama de sucesso progressista, desde a sua emancipação até os dias de hoje, pois percebemos o seu privilegiado complexo de infraestrutura e logística em relação aos principais Portos e Sistema Intermodal de Transportes do Brasil.

Figura 52 – Bandeira do município de Uberlândia



Fonte: Portal da Prefeitura Municipal de Uberlândia.  
Disponível em: <<http://www.uberlandia.mg.gov.br>>.  
Acesso em: 25 abr. 2011.

<sup>127</sup> Nele estão as principais indústrias do município, como as multinacionais: Cargill Agrícola, Monsanto, Souza Cruz, Sadia, Nestlé, dentre outras. Ainda podemos destacar as engarrafadoras de Gás Liquefeito de Petróleo – GLP – (Supergasbrás, Copagás e Liquigás). A Petrobrás, Coca-Cola e outras indústrias de menor porte estão instaladas em outros setores da cidade.

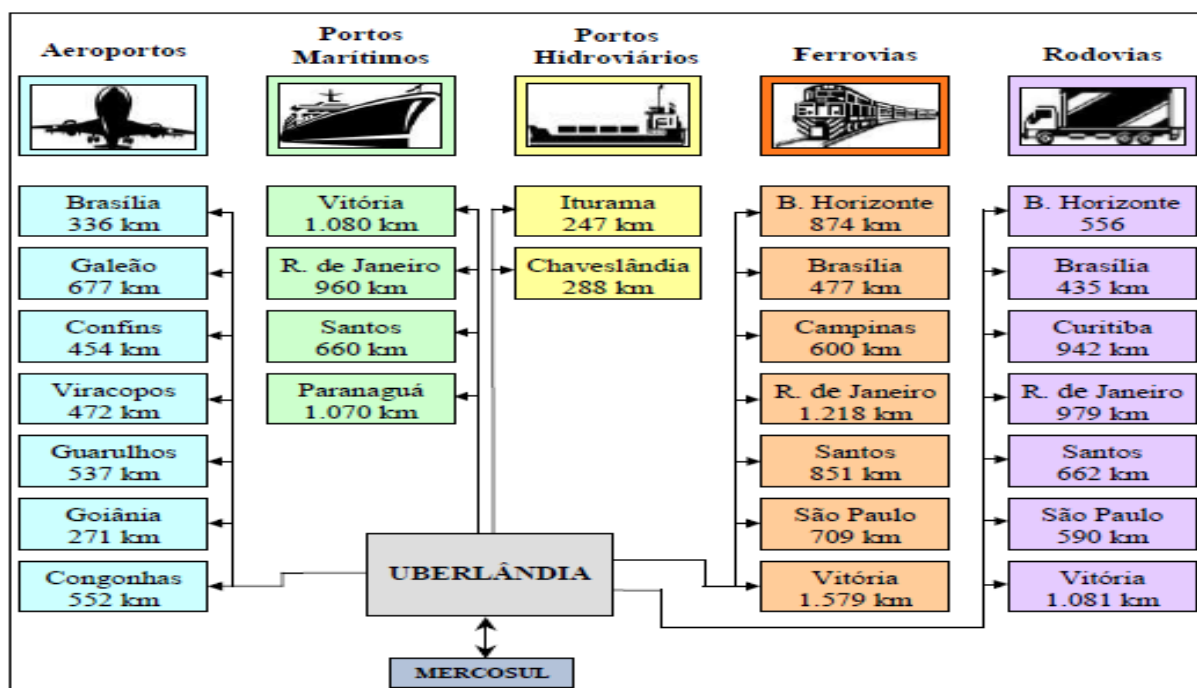


Figura 53 – Vista parcial da zona sul de Uberlândia- MG / 2011



Fonte: Acervo da Prefeitura Municipal de Uberlândia / MG

Quadro 1 – Infraestrutura e Logística de Uberlândia / MG em relação aos principais Portos e Sistema Intermodal de Transportes



Fonte: Portal da Prefeitura Municipal de Uberlândia / MG.

Disponível em:

<[http://www3.uberlandia.mg.gov.br/midia/documentos/planejamento\\_urbano/BDI\\_2009\\_vol\\_1.pdf](http://www3.uberlandia.mg.gov.br/midia/documentos/planejamento_urbano/BDI_2009_vol_1.pdf)>.

Acesso em: 5 maio 2011.



Uma vez conhecidos e examinados os elementos e cenários externos, que caracterizaram o ambiente de criação da Escola Agrícola de Uberlândia, apresentamos a sua interioridade. E com este objetivo passamos a sua gênese, a fim de que se compreenda a sua longa marcha de criação e instalação, com o propósito de responder aos questionamentos sobre o atraso de sua construção e, além disso, conhecermos a consolidação de sua estrutura física e pedagógica.

## 2 A Escola Agrotécnica Federal de Uberlândia (Figura 55) e a delonga de sua gênese

Figura 55 – Vista parcial do prédio principal do IFTM/Campus Uberlândia (outubro de 2010)



Fonte: Acervo pessoal do autor

Nos anos de 1940, a educação foi entendida como primordial para que o ritmo empolgante do progresso de Uberlândia não perdesse sua aceleração. A escolarização pretendida passou a priorizar não somente as classes da elite, mas a população das classes inferiores visando à modernização do município, preparando o povo para o enfrentamento de um emergente mercado de trabalho, que se configurava nos âmbitos municipal, estadual e nacional. Para isto, as políticas educacionais locais deveriam estar sintonizadas com os projetos educativos nacionais, pois ainda era grande o nível de discordância entre a educação oferecida para as elites e a oferecida para as massas populares. Este ensino que preparava e habilitava o aluno para receber ensino mais completo era destinado às elites dominantes e,

para os populares, era destinado o ensino prático, com objetivos de atender ao mercado de trabalho. Manfredi (2002, p. 99) destacou estas divergências:

[...] o ensino agrícola para o setor primário; o ensino industrial para o setor secundário; o ensino comercial para o setor terciário; o ensino normal para a formação de professores para o ensino primário. (MANFREDI, 2002, p. 99)

A ideia de mudar este panorama educacional foi tentada em outro momento muito relevante da história da educação brasileira, quando o projeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional começou a ser elaborado no final dos anos 1940, mais precisamente, nos anos de 1947 e 1948, quando

Na sua Exposição de Motivos, o então Ministro da Educação, Clemente Mariani, denuncia o dualismo educacional, explicita a disposição do governo em corrigir tais distorções e, ao mesmo tempo alardeia o princípio das igualdades de oportunidades para todos os cidadãos, respeitando-se a individualidade dos talentos. É uma clara alusão aos valores liberais, com os quais o projeto já nascia comprometido. (ALVES, 2007, p. 51)

O então Ministro ainda defendeu a necessidade de se implantar uma unidade aos objetivos e à variedade de métodos educacionais com intuito de extinguir os empecilhos entre os estudos acadêmicos e estudos técnicos.<sup>128</sup> Os debates sobre a descentralização do ensino no Brasil voltaram à baila, pois a realidade daquele momento demonstrava uma superioridade do discurso político sobre o pedagógico, em que sua consolidação se encontrava entranhado no interior da educação do Brasil.

Naquela década e na seguinte, nos anos de 1950, a expansão uberlandense foi acelerada ainda mais. Com o projeto de construção e mudança da capital nacional para o planalto central, que se concretizou no ano de 1960, as evidências desta expansão passaram a ser percebidas. Cheia de um ideário progressista sonhado pelos seus moradores e governantes, o município entendeu que deveria acompanhar o sentimento empreendedor característico no país naquele momento, tanto que várias associações de classe, em parceria com o poder público, não mediram esforços para, com ações modernizadoras, colocá-la na rota do mercado brasileiro, buscando um pioneirismo em atividades diversas.

A Associação Comercial, Industrial e Agropecuária de Uberlândia – ACIAPU mostra a sua preocupação em agir em prol da educação profissional, não medindo esforços em buscar

<sup>128</sup> A respeito dos cursos técnico-profissionalizantes, o projeto da LDBN incentivava a quebra da especialização, da fragmentação, sugerindo que sejam oferecidas “disciplinas de natureza cultural”, com isso, os cursos técnicos acabaram por ampliar o ensino geral, possibilitando, presumivelmente, a preparação para o ingresso em cursos superiores, com baixa qualidade, em relação aos cursos puramente acadêmicos, permanecendo, por isso, como barreiras seletivas. (ALVES, 2007, p. 51)

recursos, junto ao Poder Público Federal, para a instalação de escolas profissionalizantes para atender a carência de mão de obra para o setor secundário (indústria), e também para atender o setor primário (agrícola). O município, em conformidade com política desenvolvida pelo Governo Federal, não desejava ficar à mercê no setor agrícola e almejava níveis mais altos em sua produção com o emprego de novas tecnologias e uso de equipamentos mais modernos. A instalação de uma escola agrícola na cidade passou a integrar esse projeto de crescimento e desenvolvimento da indústria local e, segundo Nunes (1993), a sua sustentação estava baseada na intenção de tornar Uberlândia numa cidade polo no setor da agroindústria.

Esta preocupação, por parte dos dirigentes da ACIAPU, era fundamentada na ideia de que, no período compreendido do Brasil-colônia até o término da Primeira República, a economia brasileira havia crescido e se desenvolvido em virtude da agricultura voltada para o mercado externo. Mas, com o início da crise mundial do ano de 1929, assistiu-se a uma desvalorização do setor agrícola em virtude da introdução de um projeto econômico com intenções de incentivar as importações, propiciando a instalação e criação de um maior número de indústrias.

Foi neste cenário e período repleto de turbulências que a Escola Agrícola de Uberlândia foi idealizada e pleiteada por seus políticos, associações e moradores do município. As associações de classe uberlandenses sempre tiveram participações importantes no contexto sócio-político-econômico da cidade e segundo Damasceno (1991), o marco inicial para a criação de uma escola voltada para o ensino agrícola em Uberlândia,

[...] aconteceu quando da visita do Sr. Geraldo Migliorini à Escola de Agronomia de Piracicaba, a convite de seus colegas da época, Monteiro, Alvarenga, Figueiredo e Garcia. Entusiasmou-se tanto que, regressando a Uberlândia, conversando com seu sogro Joaquim Fonseca e Silva, este, o convidou para fazerem uma visita a antiga Fazenda das Sementes. Ali, Migliorini achou o lugar ideal para uma escola naqueles moldes. (DAMASCENO, 1991, p.32)

A ideia de Geraldo Migliorini (Figura 55)<sup>129</sup> ganhou força principalmente, quando assumiu a vice-presidência da Associação Comercial, Industrial e Agropecuária de Uberlândia (ACIAPU), entre os anos de 1953 e 1954, e o importante apoio empreendedor do seu companheiro de gestão, presidente desta associação Alexandrino Garcia (Figura 56)<sup>130</sup> e, apoio político, do Deputado Federal Rondon Pacheco (Figura 57)<sup>131</sup> do então prefeito

<sup>129</sup> Acervo pessoal do autor. Esta foto está disponível no hall de entrada da sede da ACIUB.

<sup>130</sup> Disponível em: <embaixada-portugal-brasil.blogspot.com/2007\_0...>. Acesso em: 10 maio 2011.

<sup>131</sup> Disponível em: <educaetnomatematica.wordpress.com/.../>. Acesso em: 10 maio 2011.

municipal Tubal Vilela da Silva (1951-1955) (Figura 58)<sup>132</sup>, e do Governador de Minas Gerais, Juscelino Kubitschek de Oliveira (1951-1955) (Figura 59)<sup>133</sup>. A princípio a ideia era de se criar uma Escola Superior de Agronomia para atender aos interesses da classe agrária dominante.

Figura 55 – Geraldo Migliorini



Figura 56 - Alexandrino Garcia



Figura 57 - Rondon Pacheco



Figura 58 - Tubal Vilela da Silva



Figura 59 - Juscelino Kubitschek



A intenção das lideranças políticas uberlandenses de criar uma instituição de ensino agrícola na cidade já era antiga.

A Escola Agrotécnica era uma velha aspiração dos Uberlandenses, quando em 1922, o saudoso Cel. José Teófilo Carneiro adquiriu as terras que hoje constituem a Escola (DAMASCENO, 1991, p. 32).

<sup>132</sup> Disponível em: <[www.uberlandia.mg.gov.br/cidade\\_prefeitos.php](http://www.uberlandia.mg.gov.br/cidade_prefeitos.php)>. Acesso em: 10 maio 2011.

<sup>133</sup> Disponível em: <[www.ccpq.puc-rio.br/70anos/node/add/comment/170](http://www.ccpq.puc-rio.br/70anos/node/add/comment/170)>. Acesso em: 10 maio 2011.

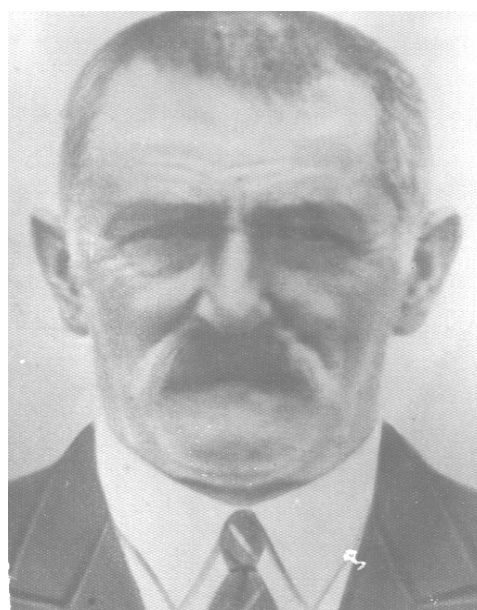
Podemos notar também esta clara intenção na imprensa inscrita da cidade, por volta do ano de 1952, já explicitada anteriormente e nas atas da câmara de vereadores do município, manifestada, pela primeira vez, pelo vereador André Fonseca Ferreira. Naquela ocasião, ele apresentou uma solicitação ao Sr. Secretário da Agricultura do Estado de Minas Gerais, por telegrama, pedindo providências à Assembléia Legislativa para aprovação do convênio firmado com o governo Federal para a criação de uma Escola Agrotécnica em Uberlândia. Embora essa indicação não tenha sido discutida, foi aprovada.<sup>134</sup>

Os líderes desta ideia optaram pela Fazenda das Sementes, de propriedade do Cel. José Teófilo Carneiro (Figura 60), como o local ideal para a instalação da Escola, mas a opção estabelecida pelo Estado foi a Fazenda Sobradinho, de propriedade de Antônio Crescêncio de Mendonça (Figura 61) que fora vendida ao Cel., José Teófilo Carneiro. O governo comprou a fazenda sob a exigência de que se construísse uma escola de formação técnica-agrícola no local (DAMASCENO, 1991).

Figura 60 – Cel. Teófilo Carneiro



Figura 61 – Antônio Crescêncio de Mendonça



Fonte: Acervo iconográfico do Arquivo Público Municipal de Uberlândia / MG.

A Fazenda das Sementes foi escolhida como sendo o local ideal para instalação da pleiteada Escola e como o estado era o proprietário daquela área, o Presidente da ACIAPU, Alexandrino Garcia (1953-1955), nomeou duas comissões, para visitarem a Fazenda e para

<sup>134</sup> Encontram-se disponíveis nos apêndices desta tese os mapeamentos das matérias publicadas no Jornal Correio de Uberlândia (1952 a 1970) e das Atas da Câmara Municipal de Uberlândia (1954 a 1969).

comparecerem à EXPOZEBU<sup>135</sup>, na cidade vizinha Uberaba, para manifestarem ao Governador do Estado (Juscelino Kubitschek), ao Ministro da Agricultura (João Cleófas) e ao Presidente da República (Getúlio Vargas) a proposta de doação, por parte do estado, da Fazenda e o desejo de firmar um acordo envolvendo o estado e a União, para construção da Escola. Este importante encontro aconteceu no dia 03/05/1953<sup>136</sup> e foi amplamente divulgado pelo Jornal Correio de Uberlândia na sua matéria de capa do dia 06/05/1953 e do dia 09/05/1953.

No artigo do dia 09/05/1953 intitulado “*Uma grande vitória de Uberlândia*”, mostramos que a ideia foi bem recebida pelo Presidente Getúlio Vargas, que nomeou o Ministro da Agricultura, João Cleófas, para tomar as devidas providências. Ele também gostou do projeto, mas fez algumas ponderações afirmando “que o curso superior não poderia porque agrônomo depois de formado quer é emprego público e que, quem planta é o técnico e, por isso, daria somente uma escola de nível médio” (DAMASCENO, 1991, p. 33). A comissão diante do exposto pelo ministro aceitou a sua sugestão.

A comissão que foi visitar o local pretendido para a instalação da Escola, a Fazenda das Sementes, constatou que as terras eram de excelente qualidade e ideal para a construção da Escola de Uberlândia. Somente no final daquele ano, mais precisamente no dia 13 de dezembro de 1953, é que chegou a Uberlândia, nomeado pelo Ministro da Agricultura, o Engenheiro João Eliseário de Magalhães, Técnico de Educação Rural da Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário do Ministério da Agricultura (SEAV)<sup>137</sup>, para realizar os primeiros estudos sobre a viabilidade de se construir a escola na Fazenda das Sementes. Em seu relatório, este engenheiro deu seu parecer favorável à área escolhida e observou que era necessário providenciar a escritura da mesma para dar início à construção.

Foi um período de incertezas, tristezas e indefinições por parte dos uberlandenses, já que verificamos, na pesquisa realizada no Jornal Correio de Uberlândia, nas Atas das assembleias da ACIAPU, a falta de deliberações, discursos, debates e argumentações sobre o andamento da criação da Escola, no período de 02 de fevereiro de 1956 a 02 de maio de 1961

---

<sup>135</sup> A EXPOZEBU – Exposição Brasileira de Gado Zebu - é uma feira de exposição, realizada nas primeiras semanas do mês de maio, pela Associação Brasileira de Criadores de Zebu (ABCZ), que foi fundada em 1934 e tem sua sede em Uberaba, MG., no Parque Fernando Costa e reúne mais de 3 mil animais das raças zebuínas - nelore, nelore mocho, gyr, guzerá, tabapuã, indubrasil e sindi - que são julgados e premiados.

<sup>136</sup> DAMASCENO (1991, p.33) afirma que este encontro aconteceu em maio de 1954, mas de acordo com pesquisas realizadas no Jornal Correio de Uberlândia, constatamos que a data correta mesmo é 03/05/1953.

<sup>137</sup> Esta superintendência, ligada ao Ministério da Agricultura, orientava e fiscalizava ensino agrícola e veterinário, além de ser o responsável pelo o ensino superior, médio e elementar da agricultura. No ano de 1967, essas atribuições foram transferidas para a Diretoria de Ensino Agrícola, subordinada ao Ministério da Educação.

e de 22 de maio de 1963 a 28 de agosto de março de 1963, respectivamente. No cenário político também podemos constatar, que não era diferente, quando consultamos as Atas da Câmara Municipal de Uberlândia e verificamos, que no período do dia 09 de novembro de 1955 a 05 de agosto de 1964, não verificamos nenhum posicionamento dos vereadores sobre a possibilidade da criação de uma escola voltada para o ensino agropecuário na cidade e o descrédito total da classe política uberlandense para tal conquista.

A luta por este sonho foi retomada pelo então Deputado Federal uberlandense, Rondon Pacheco<sup>138</sup>, em 1956, quando, em um discurso no plenário da Câmara Federal, demonstrou sua insatisfação pela lentidão do trato para com a Escola Agrotécnica de Uberlândia. Esse discurso foi publicado no Diário do Congresso Nacional e apresentado na forma original no Jornal Correio de Uberlândia.

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

Neste ínterim, o Jornal Correio de Uberlândia publicou um artigo anunciando a inauguração de uma moderna Escola Agrotécnica, localizada no Sul de Minas Gerais, na cidade de Muzambinho:

Trouxe o Cruzeiro da semana passada um artigo ilustrado sobre a cidade do sul de Minas, Muzambinho, quando da inauguração de sua esplendida escola agropecuária [...]. Podemos, agora, dar aos uberlandenses a grata notícia de que a construção da Escola Agrotécnica de Uberlândia vai ser uma realidade em breve. E esperamos que ela seja uma belíssima realidade: como a escola agrotécnica de Muzambinho, que é uma cidade dentro de outra cidade (EM BREVE iniciar-se-ão as obras da Escola Agro-Técnica de Uberlândia, 1955, p. 1)

---

<sup>138</sup> Rondon Pacheco assumira o seu cargo de Deputado Federal no ano de 1951, tornando-se um dos responsáveis pelo estreitamento do relacionamento entre Uberlândia e o Governo Federal, pela implementação de muitos projetos que atenderam ao município e uma referência na defesa das intenções da cidade pleiteadas pelas suas lideranças políticas e privadas. Esta liderança fortaleceu-se com criação de Brasília, na região central do Brasil, facilitando o acesso direto ao Governo Federal em prol da luta pelas melhorias para o a cidade e região, como foi no caso da Escola Agrotécnica de Uberlândia.

Em todo Estado de Minas Gerais já haviam sido criadas mais duas escolas agrícolas integradas ao ensino médio: Barbacena (1910) / Florestal (1939) e os idealizadores da criação de uma Escola Agrícola, baseados no discurso que Uberlândia sempre buscaram acompanhar as tendências do Brasil, solicitavam uma atenção maior para a cidade com a criação, também, do seu tão sonhando Colégio Agrícola.

Uma outra preocupação passou a figurar nesta difícil caminhada para a instalação desta escola na cidade. As lideranças políticas uberlandenses passaram a ter um grande receio de que esta ideia fosse transferida para sua cidade vizinha Uberaba-MG, sua “rival” em várias outras situações.

Será um fato a instalação da escola media de agricultura em Uberaba”. O assunto era ventilado na vizinha cidade, tem muito de interesse para nos de Uberlândia, eis que nossa cidade que possui em vias de instalação uma Escola Agrotecnica localizada na estação do Sobradinho, fica numa posicao indecisa principalmente sabendo da natural forca dos políticos uberabenses ao conseguir benefícios para sua cidade e levando-se em consideração a iminência que poderemos nos colocar de perder nossa Escola Agrotecnica que, poderia transferir-se para Uberaba. [...] Se acaso os uberabenses quiserem ter a sua que arranjem uma escola particular para eles, porque Uberlândia cansada de esbulhos nao mais recuara na defesa dos seus direitos (SAIRÁ também de Uberlândia nossa Escola Agrotecnica?, 1956, Capa).

Percebemos que havia um clima exagerado de rivalidade entre os dois municípios, tanto que, nesta matéria específica, o jornal cobrava uma atitude maior da elite uberlandense para que não fosse permitida a transferência desta escola para Uberaba e, caso isso se confirmasse, poderia transparecer que os políticos de Uberlândia seriam adversários da cidade. Esta rivalidade e preocupação ficaram evidenciadas em outro artigo do mesmo jornal, que alega que outras instituições de ensino já haviam sido transferidas para aquela cidade, nem ao menos citando o nome dela no corpo do texto: “[...] temos assistido muitas vezes uma certa cidade vizinha levar para lá escolas, que por direito, promessa de Juscelino e conquista nos pertenciam” (ESCOLA Agrotécnica de Uberlândia ou de Uberaba?, 1956, p. 1).

A situação econômica pela qual o Brasil passava naquela época foi outro motivo que motivou a “peleja” pela instalação da Escola Agrotécnica em Uberlândia, pois como vimos anteriormente nesta pesquisa, os anos de 1940 e a década de 1950, foram marcados pelo aumento do êxodo rural, causado principalmente pelo crescimento da zona urbana, pelo maquinário substituindo o homem, pela alta da acumulação de terras nas mãos de poucos e pelas frágeis e precárias condições de vida na zona rural, resultado da estimulação de investimentos na indústria. A tentativa de fixar o homem no campo passa a ser prioridade nas políticas públicas na cidade, com o objetivo de frear o inchaço das zonas urbanas. Segundo



Sobrinho (2003), tais políticas ganham importância quando procuram disseminar o ensino para as classes sociais, buscando caracterizar e determinar

[...] o que deve ser ensinado, de um lado, para a “elite” e, de outro, para a prática, visando, nesse último caso, ao mercado nas suas últimas vertentes: o ensino normal para o preparo de professores de formação básica, o ensino profissionalizante visando o comércio urbano/industrial, o ensino rural devotado às práticas agropecuárias, com a meta de fixar o homem no campo (SOBRINHO, 2003, p. 171).

A instrução e formação da elite já não eram o único meio indireto para o processo de modernização por que Uberlândia passava e o aumento das oportunidades de educação direcionadas para as classes populares buscaram acompanhar o momento de progresso que o Brasil buscava, delineando, assim, as escolas de ensinos específicos direcionadas para tal desenvolvimento. Se tomarmos como parâmetros as falas nas assembleias da ACIAPU e os discursos nas matérias do *Jornal Correio de Uberlândia*, ambos defendem a importância do ensino profissional como referência para alcançar a modernização. O *Jornal Correio de Uberlândia* publicou um artigo no dia 13 de julho de 1957 (Manchete: “*Instituto Agrônomo do Triângulo Mineiro*”), que foi lido na assembleia ordinária do dia 18, do mesmo mês e ano, onde foi destacada a importância de se ter instituições de ensino voltadas para a formação técnica.

[...] Mas Uberlândia não está contente. Quer progredir muito mais e muito mais depressa. Precisa, portanto, trabalhar rigorosamente dentro da técnica. [...] Para isto, portanto, se faz mister criar um Instituto Agrônomo que sirva o Triângulo Mineiro, Mato Grosso e Goiás, pertencentes à região Centro-Oeste. [...] Não é mais possível trabalhar fora da técnica. A técnica se cria nos Institutos Agrônômicos e nas Estações Experimentais deles dependentes. Justifica-se, portanto, a solicitação dos Triangulinos. Espera-se o Sr. Ministro Mario Meneghetti não termine sua administração sem dotar o Centro-Oeste, ora em pleno desenvolvimento, de um Instituto Agrônomo [...] (ACIAPU, 1957, p.188-189)

Na busca da efetivação da criação da Escola Agrotécnica de Uberlândia, os meios de comunicação desempenharam um importante papel para converter um “objeto de desejo” da classe dominante em uma conquista de toda a população. Os jornais demonstraram o interesse que o povo tinha no desenvolvimento da economia do município, como, observamos no artigo do *Jornal Correio de Uberlândia*, do dia 16/07/1957, que propôs à classe política a defesa do pensamento: “nos achamos no século do Homem do Povo” (INSTITUTO Agrônomo para Uberlândia, 1957, p. 2).

Dentre todos os jornais da cidade, o Jornal Correio de Uberlândia, em suas matérias envolvendo o processo de criação da Escola, sempre ressaltava que este projeto era uma antiga aspiração do povo da cidade:

O caso da Escola Agrotécnica de Uberlândia, a localizar-se no Sobradinho, e uma velha aspiração de nosso povo, pela qual, a Cidade-Jardim<sup>139</sup> há muito vem se batendo com esforço e denodo, no sentido de fazer com que se concretize palpavelmente (sic) a magnífica ideia de grande valor no nosso panorama cultural educacional (FALTA pouco para a construção da Escola Agrotécnica, 1956, p. 1).

Finalmente chega o grande dia sonhado pela população uberlandense, 21 de outubro de 1957, dia em que foi assinado o acordo entre o Governo da União e o do Estado de Minas Gerais (Anexo A), visando à construção da Escola Agrotécnica de Uberlândia, representado respectivamente pelo Ministro da Agricultura Mário Meneghetti e o Deputado Federal Rondon Pacheco, que já havia assinado com ex-ministro da Agricultura, João Cleófas, um compromisso de um convênio em dezembro de 1953, que garantia a destinação de verbas para a construção da Escola Agrotécnica de Uberlândia (Figura 62).

Figura 62 – O Ministro da Agricultura João Cleófas (de terno claro) e o Deputado Federal Rondon Pacheco (assinando o convênio), assinam o convênio para a construção da Escola Agrotécnica de Uberlândia – 1957



Fonte: Arquivo do IFTM / Campus Uberlândia.

<sup>139</sup> Apelido dado a Uberlândia na década de 1940 por ter em seu espaço urbano vários espaços destinados a canteiros de flores e plantas ornamentais.

Este acontecimento tão esperado pela sociedade uberlandense foi divulgado na edição do Jornal Correio de Uberlândia, dia 29/10/1957, com a manchete: “*Escola Agrotécnica de Uberlândia*”. O Termo de Acordo<sup>140</sup>, em sua Cláusula Segunda, afirmava ser responsabilidade do Estado de Minas Gerais a doação de uma área de no mínimo de 250 hectares de terras férteis para a criação da Escola. A referida área deveria possuir águas em zona salubre<sup>141</sup>, próxima à sede do município, contemplada por fáceis vias de comunicação<sup>142</sup>, de preferência via férrea, sem as quais o acordo não poderia entrar em execução (DAMASCENO, 1991, p. 40).

A Fazenda das Sementes, na região conhecida como Sobradinho, foi escolhida no início dos anos de 1950, mais precisamente no ano de 1953, durante a visita de uma comissão àquele local. O Termo de Acordo para a doação ao Ministério da Agricultura, como era o desejo de seu proprietário o Cel. José Teófilo Carneiro, foi levado à Assembléia Legislativa do Estado, pelo Deputado Estadual Oscar Moreira Martins, por meio do Projeto de Lei nº. 543, divulgado na capa da edição do Jornal Correio de Uberlândia do dia 15/12/1957 (Manchete: “*Doação Da Fazenda Sobradinho ao Governo da União*”) e confirmado na página 10 da edição do dia 21/12/1957 (Manchete: “*Escola Agrotécnica: Doação da Fazenda*”).

As exigências do Termo de Acordo coincidiam com as características da região rural de Sobradinho (região da qual fazia parte a Fazenda das Sementes) e, ainda, apresentava uma vasta vegetação característica do Cerrado, solo fértil, e integrava a Bacia do Rio Araguari (Figuras 63 e 64) composta pelas microbacias: Cabaça, Balanço, Bebedouro, Sobradinho, Caetanos e Buriti (BARBOSA et. al., 2006).

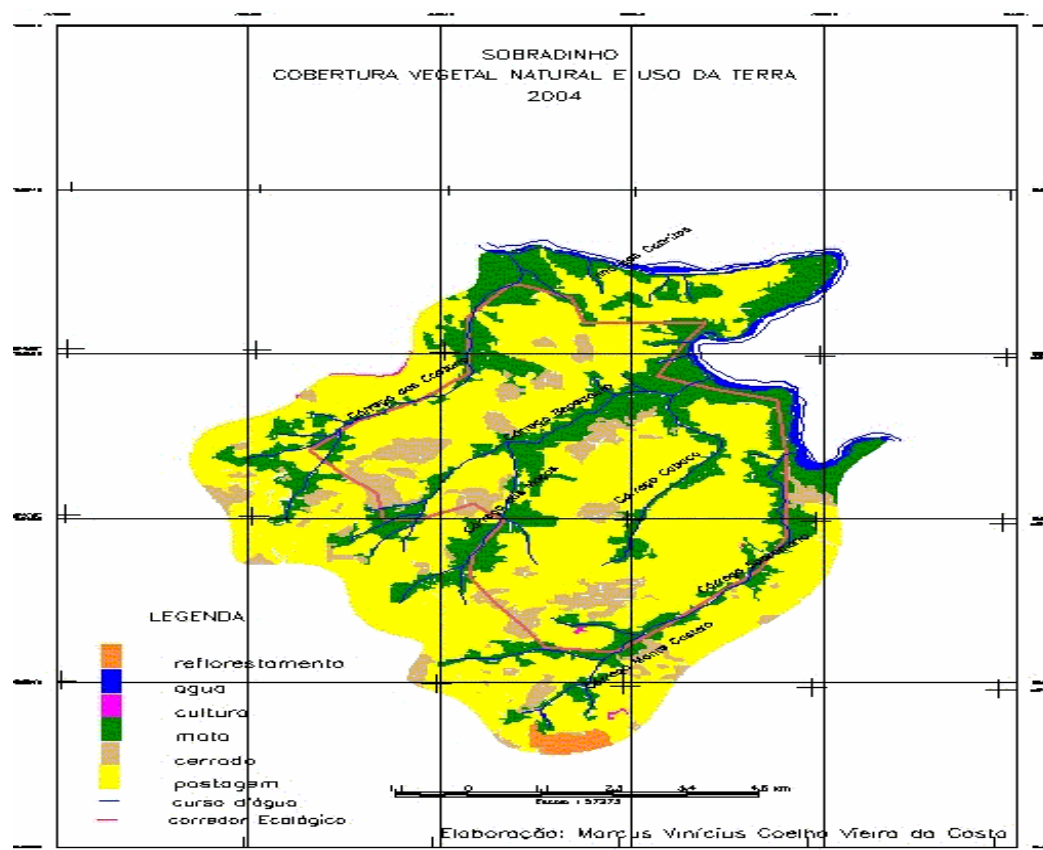
---

<sup>140</sup> Este acordo foi firmado com o Governo do Estado de Minas Gerais em 21/10/1957 e publicado no Diário Oficial da União em 23/10/1957 e registrado no Tribunal de Contas da União em sessão de 13/11/1957.

<sup>141</sup> O Anuário Uberlandense (1958, p. 47-48) publicou um artigo sobre as águas que cortavam a Fazenda Sobradinho, denominado *Águas minerais de Sobradinho*, registrando que o local onde seria edificada a Escola Agrotécnica possuía doze fontes de águas minerais e apresentou o exame químico realizado por especialistas.

<sup>142</sup> As vias de comunicação da cidade com a escola eram precárias, boa parte do caminho era feito por estrada de terra (até o ano de 2000), mas possuía a via férrea com uma estação próxima a Fazenda, a Estação Sobradinho.

Figura 63 – Mapa da Microbacia da Região de Sobradinho / 2004



Fonte: BARBOSA et. El (2006), p. 185

Figura 64 - Foto da Fazenda Sobradinho (Antiga Fazenda das Sementes) / IFTM-Campus Uberlândia – 2011



Fonte: Google Maps. Disponível em: <<http://maps.google.com.br/>>. Acesso em: 16 maio 2011.

Depois de dois meses, no dia 24 de dezembro de 1957, o então governador de Minas Gerais, Bias Fortes, recebeu, em Belo Horizonte, a escritura para que se fizesse a doação das terras da Fazenda Sobradinho (antiga Fazenda das Sementes), onde se instalaria a Escola Agrotécnica. No dia 28, foi registrada no cartório do 2º ofício sob o nº. 39.820 e foram enviadas, pelo Deputado Rondon Pacheco, certidões do registro à Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário (Seav) do Ministério da Agricultura. Este fato foi divulgado com destaque na edição do Jornal Correio de Uberlândia, do dia 04/01/1958, com a manchete “*Passada Escritura do Sobradinho: Escola Agrotécnica*”.

Constatamos que a Cláusula Terceira, do Termo de Acordo, outorgava ao Ministério da Agricultura, através da Seav, a tarefa de criar e instalar a Escola e a obrigação de: “a) zelar pelos bens que forem entregues durante a vigência do presente acordo; b) promover as instalações que se tornarem necessárias à maior eficiência do ensino” (DAMASCENO, 1991, p. 40). Para o Governo Federal, estaria imposto que, uma vez concluída a criação e instalação da Escola, a função de manter o seu funcionamento atrelado à Lei Orgânica do Ensino Agrícola.

No dia 10 de março de 1958, o então Ministro da Agricultura, Mário Davi Meneghetti, passou por Uberlândia e Geraldo Migliorini levou-o para visitar e conhecer a Fazenda Sobradinho, local onde seria construída a Escola Agrotécnica de Uberlândia. Esse fato foi registrado na capa do Jornal Correio de Uberlândia em 11/03/1958.

Geraldo Migliorini era, na época, presidente da ACIAPU e salientou ao Ministro a grande necessidade que a cidade tinha da Escola e da indicação de um diretor para coordenar e acompanhar a sua construção e sua instalação. Como constava na Cláusula Quinta do Termo de Acordo, a direção da Escola seria

[...] entregue a um profissional diplomado em agronomia ou veterinária, designado pela Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário, com salário ou gratificação de Cr\$4.000,00 (quatro mil cruzeiros), desde que não exerça outra função gratificada. (DAMASCENO, 1991, p.41)

Mas somente no final daquele ano, no dia 4 de novembro de 1958, o Engenheiro Agrônomo, Eugênio Pimentel Arantes (Figura 65), que ocupava o cargo de Chefia do Fomento da Secretaria da Agricultura de Uberlândia, foi nomeado pelo Ministro de Estado dos Negócios da Agricultura, através da Portaria nº. 1.056, o primeiro diretor da Escola Agrotécnica de Uberlândia (DAMASCENO, 1991, p. 44) (Anexo B).



Figura 65 – Eugênio Pimentel Arantes Primeiro Diretor da Escola Agrotécnica de Uberlândia – 1958(59)<sup>143</sup> a 1968



Fonte: Acervo Iconográfico do IFTM / Câmpus Uberlândia<sup>144</sup>

A sua designação, como diretor da Escola e executor do Termo de Acordo, somente sairia no dia 04 de fevereiro de 1959, na Portaria nº. 06/1959 (DAMASCENO, 1991, p. 46) (Anexo C). Ele teria a missão de construir um planejamento de tarefas a ser realizado durante o ano em exercício, elaborar um relatório com todos os documentos a fim de prestar contas de todas as despesas e todas as atividades executadas.

Quando Eugênio Pimentel Arantes assumiu a Escola, já havia transcorrido quase um ano e quatro meses e, como as verbas federais estavam escassas, não foram liberados e depositados nenhum recurso. Preocupado e incomodado com esta situação, ele solicitou uma oportunidade para falar na reunião da ACIAPU, no dia 11 de fevereiro de 1959, com o objetivo de obter a ajuda da associação e de seus representantes para que as verbas, destinadas à construção da Escola, fossem regularizadas e liberadas pelo Governo Federal e Estadual.

Eugênio Pimentel Arantes expôs:

---

<sup>143</sup> Nomeado pelo Ministro em 04 de novembro de 1958 e designado pelo Superintendente do Seav em 04 de fevereiro de 1959.

<sup>144</sup> Quadro exposto na sala da Direção Geral do Câmpus Uberlândia

[...] sua quase que total descrença em ver tornar-se realidade a dita Escola, apelou para a Associação, no sentido desta procurar obter ordem especial do exmo Sr. Presidente da República para o recebimento de uma única dotação que, por esse meio ainda poderia ser recebida. Trata-se de verba inserida no orçamento da União, relativo ao exercício de 1958 [...]. Esclareceu ainda o Sr. Eugenio Arantes, que [...] não ter o Estado de Minas Gerais depositado a sua parte de acordo com o respectivo convênio (ACIAPU, 1959, p. 172-173).

A luta do Diretor da Escola era para que a Cláusula Sétima do Termo de Acordo fosse cumprida pelos dois Governos:

Para execução desse acordo contribuirão, anualmente, o Governo da União com as importâncias de Cr\$2.400.000,00 (dois milhões e quatrocentos mil cruzeiros) e o do Estado com a de Cr\$1.200.000,00 (Hum milhão e duzentos mil cruzeiros), que serão depositadas na agência do Banco do Brasil S/A., em Belo Horizonte, à disposição do executor do acordo ou do Diretor da Escola, que as movimentará [...] (DAMASCENO, 1991, p.41).

Somente dois meses depois, no mês de abril de 1959, ainda com recursos do ano de 1958, que a primeira verba do Governo Federal foi liberada para o início das obras de construção da Escola, consideradas, por Eugênio Pimentel Arantes, irrisória e diminuta para uma obra de tamanha grandeza, o que ocasionou uma protelação das obras.

Incomodado com esta situação, ele foi atrás de apoio da classe política uberlandense e da região; eram pessoas que ocupavam cargos de Deputados Estaduais na Assembléia Legislativa mineira, que tentariam a liberação da verba estadual, prevista no Termo de Acordo e referente, ainda, ao ano de 1958, que estava retida nos cofres estaduais. Esta atitude foi divulgada e apoiada pelo Jornal Correio de Uberlândia, que relatou uma “promessa formal de que o crédito solicitado será aprovado pelo legislativo estadual, por considerar matéria de roti (sic), bem como será referendado o convênio” (AGROTÉCNICA na Assembléia de MG, 1959, p. 1).

Como, no mês de agosto de 1959, a verba correspondente àquele exercício ainda não havia sido liberada, o Diretor da Escola tentou a ajuda e intercessão do Deputado Federal Rondon Pacheco, que prontamente retornou esse pedido com o envio de uma carta, comunicando ter contatado com o Superintendente do Ensino Agrícola e Veterinário, Newton Beleza, que assumira o compromisso de enviar um ofício ao Delegado Regional do Tesouro de Minas Gerais para sanar os óbices da obtenção de crédito para prosseguimento das obras (PACHECO, 1959) (Anexo D).

Estas dificuldades enfrentadas pelo Diretor da Escola eram constantes, pois o clima político no Brasil, neste período, era instável devido à alegada "fraqueza" (considerada pelos

militares como "inegável") do presidente João Goulart. Havia, ainda, as Ligas Camponesas de Francisco Julião<sup>145</sup> e um cenário econômico com uma inflação elevada, o que levou os militares e alguns de seus apoiadores a planejarem uma mudança radical, justificando-a sob a alegação de haver "perigos leninista-marxista" que "impediriam que o Brasil se convertesse numa grande URSS", logo em seguida, segundo eles, restabelecer-se-ia a democracia, o que não aconteceu.

Acreditando piamente que, o Deputado Rondon Pacheco era a pessoa com maior poderio político, diante deste início de mudança da conjuntura política e econômica do país, para ser o elo de ligação com o Governo Federal e, não contente com a providência adotada pelo "amigo" Rondon, o Diretor da Escola envia-lhe, também, uma carta, cobrando uma ação mais contundente:

[...] Acabo de receber sua carta, contando-me que se avistou com Newton Beleza [...]. Devo, porém, esclarecer que o assunto não será solucionado desta maneira, pois só será efetuado o pagamento com uma ordem do Presidente da República ou do Ministro da Fazenda, em virtude da existência naquela repartição de uma ordem circular, autorizando o pagamento dos restos a pagar até o teto de 60 milhões e tendo sido o mesmo atingido, nada mais se pagará a não ser com uma ordem dos dois acima citados [...]. Ai no Rio ja lhe havia contado esta resolução [...] e o caro amigo ficou de conseguir a ordem do Palácio por intermédio dos políticos amigos da situação. [...] aguardo suas providências no sentido de ser solucionado o caso (ARANTES, 1959) (Anexo E)

Em Damasceno (1991, p. 47-55), relacionamos uma série de documentos que retratam um dos maiores entraves na continuidade da construção e instalação da Escola Agrotécnica de Uberlândia: a liberação e obtenção dos recursos financeiros previstos no Termo de Acordo. Conforme a Cláusula Décima Quarta deste documento, foi estabelecido que a duração do mesmo seria de cinco exercícios financeiros, incluindo o ano de 1957, o que nos leva a concluir, que o prazo se encerraria no ano de 1961, mas o que se assistiu foi, mais uma vez, à paralisação das obras em 1960.

Então, novamente, o Diretor Eugênio Pimentel Arantes, recorreu à ACIAPU, solicitando um apoio para que os recursos financeiros destinados à Escola fossem liberados, na reunião da assembléia que aconteceu no dia 23 de agosto de 1960. Ele foi prontamente

---

<sup>145</sup> As **ligas camponesas** eram organizações dos camponeses do sertão pernambucano. Seu principal objetivo era lutar pela reforma agrária. O mais conhecido líder das ligas foi Francisco Julião Arruda de Paula. Foi o movimento mais importante pela reforma agrária no Brasil até o golpe de 1964.



ouvido pelos representantes ali presentes e o então Presidente da ACIAPU, Orvenor Fernandes, solicitou que ele trouxesse até a associação:

[...] um relatório escrito sobre essas ocorrências de verbas federais e estaduais, localizando-as com precisão e indicando a quem ou a que órgão se poderia dirigir, para que a Associação Comercial pudesse desenvolver ação mais direta e objetiva, pleiteando, a quem de direito, o imediato pagamento dessas dotações [...] (ACIAPU, 1960, p. 153)

Nesta mesma reunião, o Diretor Eugênio Pimentel Arantes, formalizou um convite aos representantes da ACIAPU, para visitarem as obras da construção da Escola Agrotécnica. Formou-se uma comissão composta pelo seu Presidente Orvenor Fernandes, e mais três representantes da diretoria, Esterino Finotti, Homer Muchail e Tobias de Souza Aguirre, para avaliarem as obras da Escola. A comissão constatou que

[...] o vulto das obras de acordo como o projetado pelo Min. da Agricultura, é da ordem de 100 milhões de cruzeiros em seu custo, o que torna realmente ridículo o total, estimado em 14 milhões, resultante do atual convenio entre aquele Ministério e o Estado de Minas. Adiantou ainda o Sr. Presidente que esse convênio tem o seu término em 1961, quando julgava oportuno pleitear-se maior apoio do governo federal para a efetiva validação desta importante obra, oficiando-se também ao Deputado Rondon Pacheco para que empreste, na ocasião oportuna, a sua colaboração (ACIAPU, 1960, p. 180-181)

As autoridades uberlandenses estavam preocupadas com o não início das obras e a reportagem do Jornal Correio de Uberlândia, foi buscar explicações com o Diretor Eugênio Pimentel Arantes. Ele alegou que recebera somente Cr\$2.400,00,00 (dois milhões e quatrocentos mil cruzeiros) dos Cr\$20.000.000,00 (vinte milhões de cruzeiros) prometidos e seria impossível iniciar uma obra de tamanho vulto (MOTIVOS: Paralisação da Escola Agrotécnica de Uberlândia, 1960, Capa).

Com a não conclusão da construção da Escola, no prazo acordado no Termo assinado em 1957, o próprio Ministério da Agricultura propôs a sua renovação por mais cinco anos, que ocorreu em 20 de novembro de 1962. Este novo Termo de Renovação foi assinado pelo representante do Governo Federal, o então Ministro Renato Costa Lima e pelo representante do Governo mineiro, José Geraldo Gomes Teixeira, Diretor do Departamento de Representação do Governo do Estado de Minas Gerais no Rio. Constava, em sua Cláusula Sexta, que a União deveria disponibilizar anualmente com a quantia de Cr\$6.000.000,00 (seis milhões de cruzeiros) e o Estado de Minas Gerais, com Cr\$1.500.000,00 (um milhão e quinhentos mil cruzeiros) (DAMASCENO, 1991, p. 55-57). Mesmo com a renovação assinada, os primeiros recursos financeiros não foram disponibilizados de forma integral. A

verba de responsabilidade da União, referente ao ano de 1960 foi disponibilizada no mês de dezembro daquele ano e a de 1961 em julho de 1962 e todas as verbas de responsabilidade do Estado de Minas Gerais, ainda não haviam sido liberadas.

Mais uma vez a construção tornara-se morosa e a ACIAPU convidou, novamente, o Diretor Eugênio Pimentel Arantes, para expor o motivo desta morosidade, que começou a incomodar a população uberlandense. Na assembléia do dia 20 de agosto de 1963, o Diretor compareceu à ACIAPU e deu esclarecimentos sobre o problema, afirmando que a causa era o envio, de forma irregular, das verbas (EUGÊNIO Hoje na A. Comercial, 1963). Esta visita foi acompanhada, também, pelo editorial do Jornal Correio de Uberlândia, do dia 22/08/1963, que divulgou matéria tratando do assunto (Manchete: “*Faltam Vinte e Oito Milhões Para Terminar a Escola Agrotécnica*”).

Realizando um apanhado geral sobre a situação da Escola Agrotécnica, o Sr. Eugenio Pimentel Arantes focalizou o que já fez no local das construções e paralelamente, informou já ter recebido importância da ordem de 14 milhões e 400 mil cruzeiros, verba já inteiramente aplicada nos serviços. [...] Prosseguindo em sua explanação o eng. Eugenio Pimentel Arantes informou a todos os presentes que, se receber a verba de 27 milhões e 900 mil cruzeiros a escola Agrotécnica ficará pronta dentro de seis meses. Tal verba, segundo informou, e devida pelo Ministério da Educação, Ministério da Agricultura e governo de Minas Gerais, necessitando ser recebida para término da escola. [...]. Recebidas as verbas, a escola sai. Não recebidas, ficará no que está até hoje (FALTAM vinte e oito milhões para terminar a Escola Agrotécnica, 1963, Capa)

Somente no segundo semestre deste mesmo ano, no dia 24 de agosto, o Chefe do Ensino Técnico do Estado de Minas Gerais, Abelardo Andrade, enviou um radiograma ao Diretor da Escola Agrotécnica, dando ciência a ele do empenho das verbas estaduais retidas correspondentes aos exercícios de 1958, 1959, 1960 e 1961, totalizando Cr\$4.800.000,00 (quatro milhões e oitocentos cruzeiros). Esta boa notícia somente veio a se concretizar em janeiro de 1964, entretanto, não estava previsto no orçamento estadual a disponibilização do montante previsto para os exercícios de 1962, 1963 e 1964.

Em fevereiro de 1964, todas as escolas voltadas para o ensino de iniciação agrícola, as agrícolas e agrotécnicas, através do Decreto no 53.558, de 13 de fevereiro, tiveram as suas respectivas denominações alteradas, de acordo com o Art. 1º:

As Escolas de Iniciação Agrícola, Escolas Agrícolas e Escolas Agrotécnicas da rede federal, em regime de acordo entre o Ministério da Agricultura, Estados e Municípios, passarão a denominar-se as duas primeiras Ginásios Agrícolas e as últimas Colégios Agrícolas (BRASIL, 1964). (Anexo F)

Desta forma, mesmo sem ser instalada e inaugurada, a Escola Agrotécnica de Uberlândia, teve sua denominação alterada para Colégio Agrícola de Uberlândia (CAU).

No meio do ano de 1964, a construção, do agora Colégio Agrícola de Uberlândia, sofreu novamente outra paralisação. E somente naquele ano é que percebemos o começo de uma mobilização por parte dos vereadores uberlandenses<sup>146</sup>, juntamente com setores ligados à agricultura, imprensa e algumas associações de classe, em prol da inauguração do Colégio. E o primeiro vereador a usar da fala neste sentido foi Herculano Rodrigues Naves, que diante da mesa diretoria dos trabalhos chamou

[...] a atenção dos senhores vereadores para o caso da Escola Agrotécnica. Afirma que a Associação Rural Uberlandense, a Cooperativa dos Produtores de Suínos e o Jornal Correio Católico estão dando apoio à sua pessoa nessa campanha. Pretende convocar a imprensa falada e escrita de Uberlândia a lutar em favor do reinício das obras da Escola Agrotécnica (CÂMARA MUNICIPAL DE UBERLÂNDIA, CMU, 1964, p. 35).

A preocupação era tamanha, com o prosseguimento das obras da Escola, que o próprio vereador declarou que “pediria o afastamento do diretor da Escola Agrotécnica se ficar demonstrado que este senhor esta entavando o andamento das obras da referida escola” (CÂMARA MUNICIPAL DE UBERLÂNDIA, CMU, 1964, p. 40).

Ele ainda fez uma solicitação para que se formasse uma comissão com o propósito de fazer uma visita a Brasília, com intuito de levar, diretamente ao Presidente da Republica, Castelo Branco e ao Ministro da Agricultura, Hugo de Almeida Leme, a preocupação da sociedade uberlandense e solicitaria a eles que acompanhassem de perto a solução para o problema. Alguns vereadores visitaram as obras do Colégio Agrícola e convidaram o Diretor Eugênio Pimentel Arantes a se dirigir à Câmara Municipal de Uberlândia, a fim de explicar os motivos da paralisação das obras (Figura 65) na Câmara Municipal de Uberlândia.

---

<sup>146</sup> Conferir o mapeamento das Atas da Câmara Municipal de Uberlândia, entre os anos de 1950 / 1970, na Lista de Apêndices.

Figura 66 – Vista parcial das obras paralisadas do prédio principal do Colégio Agrícola (1964)



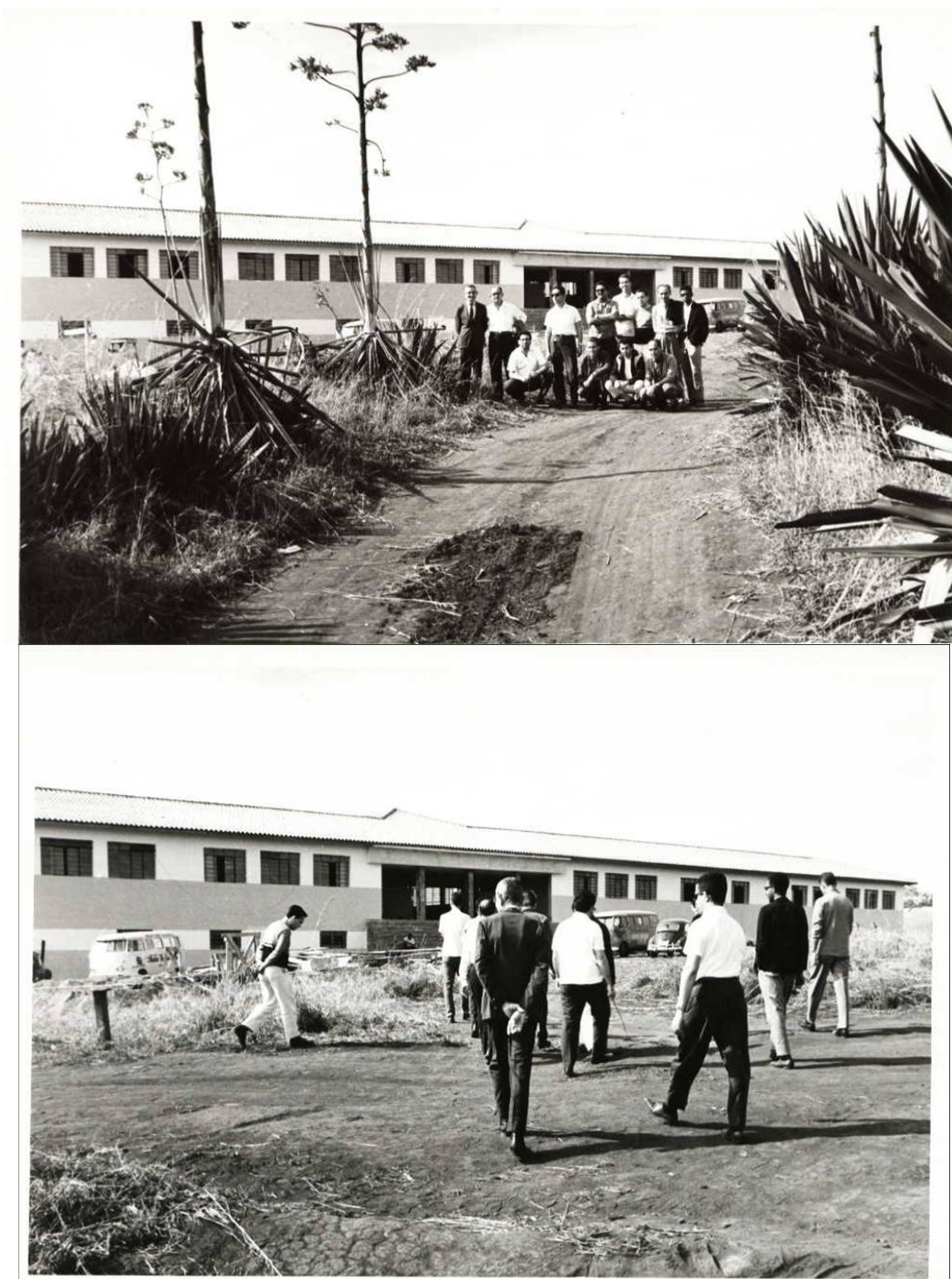
Fonte: Acervo iconográfico do IFTM / Campus Uberlândia.

Ele esclareceu o porquê da nova paralisação das obras da escola, afirmando que iniciara as obras somente no ano de 1960, devido a não liberação das verbas destinadas a elas.

Para se ter uma ideia das dificuldades financeiras para o término das obras de construção do Colégio Agrícola de Uberlândia, deve-se analisar a situação do seguinte modo: apenas duas obras autorizadas pelo Governo Federal, uma referente ao pavilhão de salas de aulas e administração [...] e outra destinada ao alojamento para os alunos [...]. Para que a Escola possa funcionar normalmente, necessário se faz a construção de mais alojamentos do prédio destinado a oficinas, prédio destinado ao almoxarifado, além de casas residenciais para o Diretor, professores e auxiliares, além do Centro Social, bem como pocilgas, aviários, estábulos, etc. [...] Para se ter uma ideia das dificuldades de recebimento das verbas, quer federais, quer estaduais, deve-se observar que a verba federal [...] de 1958 [...] foi recebida em 27-04-59, a de 1959 [...] foi recebida em 15 de dezembro de 1959 [...] a de 1960 [...] foi liberada em 20-12-1960, a de 1961 [...] em 18 de julho de 1962. As verbas estaduais [...] de 1958, 1959, 1960, 1961 em 16 de janeiro de 1964. [...] Não recebeu ainda as verbas de 1962, 1963 e 1964 e qualquer pessoa de bom senso compreenderá perfeitamente e sem muito esforço que é praticamente impossível terminar uma obra vultosa sem o auxílio financeiro necessário (CMU, 1964, p. 94).

No mês de outubro de 1965, houve a liberação de uma verba no valor de Cr\$5.000.000,00 (cinco milhões de cruzeiros), que possibilitaram a retomada de parte das obras. Para a utilização da mesma, o Diretor Eugênio Pimentel Arantes convidou o então Presidente da ACIAPU, Osvaldo de Oliveira e o Prefeito Municipal, Raul Pereira de Rezende, a realizarem uma visita ao Colégio para elaborarem um levantamento das prioridades, que deveriam ser atendidas (Figuras 67 e 68).

Figura 67 e 68 – Visita do Presidente da ACIAPU e Prefeito Municipal às obras do Colégio Agrícola – 1965



Fonte: Acervo iconográfico do IFTM / Campus Uberlândia.

A partir de então, nos demos conta que vários documentos oficiais da ACIAPU foram enviados ao Presidente da República, ao Deputado Federal Rondon Pacheco e ao Ministro da Agricultura, para que as obras do Colégio Agrícola fossem regulamentadas. Em rápido retorno a estes documentos, José Carlos Piffer, Chefe do gabinete do Ministro da Agricultura, deu a notícia que foi destinado, ao Colégio Agrícola de Uberlândia, um montante de

Cr\$12.000.000,00 (doze milhões de cruzeiros), correspondente ao orçamento federal, destinado para aquela unidade de ensino agrícola.

A atuação do Deputado Federal Rondon Pacheco foi primordial para que isto acontecesse e foi destacada novamente pelo Jornal Correio de Uberlândia (19/09/1965), juntamente com o envio dos ofícios, “surtiram imediato efeito, com a atuação do representante natural de Uberlândia, Rondon Pacheco” (COLÉGIO Agrícola tem verba de 12 milhões, 1965, Capa).

Walter Sauer assumiu a Direção da Seav e designou o Dr. Altamir Gonçalves de Azevedo, veterinário do Ministério da Agricultura e conselheiro do Fundo Federal Agropecuário, para que visitasse Uberlândia e realizasse uma inspeção minuciosa das obras do Colégio Agrícola e, através de um relatório discutisse com ele o que poderia ser feito para o término da obra. Mais uma vez o Jornal Correio de Uberlândia acompanhou de perto esta visita, que aconteceu no dia 28 de dezembro de 1965 e constatou:

O Colégio Agrícola está localizado a cerca de 21 quilômetros de Uberlândia, em área de 60 alqueires. Seu prédio inicial tem 68 metros de frente por 46 de fundo, integrado pela parte de administração, biblioteca, salas de aula e refeitório. O visitante encontrou as obras em andamento bem adiantado, já cobertas, possibilitando, quando concluídas, capacidade para 50 alunos internos. [...] O visitante afirmou-se impressionado pela localização do Colégio, qualidade da terra e finalidades que desempenhara na região. O referido relatório reivindicará o fim das obras e verbas, para que Uberlândia possa ter, o mais breve possível, a nova benfeitoria no campo educacional [...] (GONCALVES Azevedo visitou Colégio Agrícola: levará relatório, 1965, Capa).

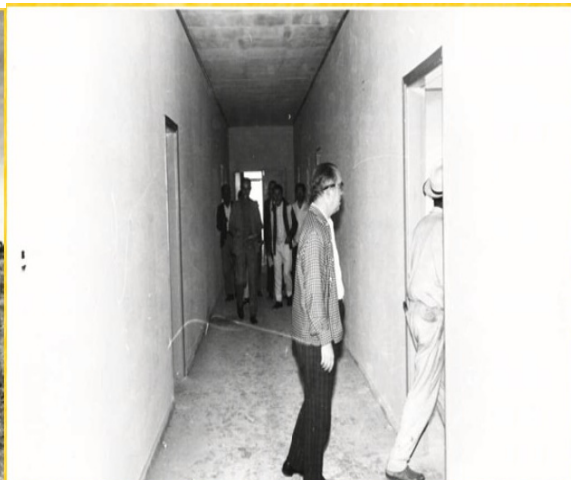
As obras do Colégio Agrícola já haviam sido um pouco adiantadas, situação esta encontrada por Gonçalves de Azevedo, em sua visita citada pelo Jornal Correio de Uberlândia. O prédio principal (Figuras 69, 70 e 72) encontrava-se em fase de acabamento com a previsão de se assentar os pisos nos corredores, salas de aulas, salas administrativas e banheiros, colocação de vidros nas esquadrias e assentamento dos portais e portas.



Figura 69 – Vista externa do prédio principal



Figura 70 – Corredores do prédio principal

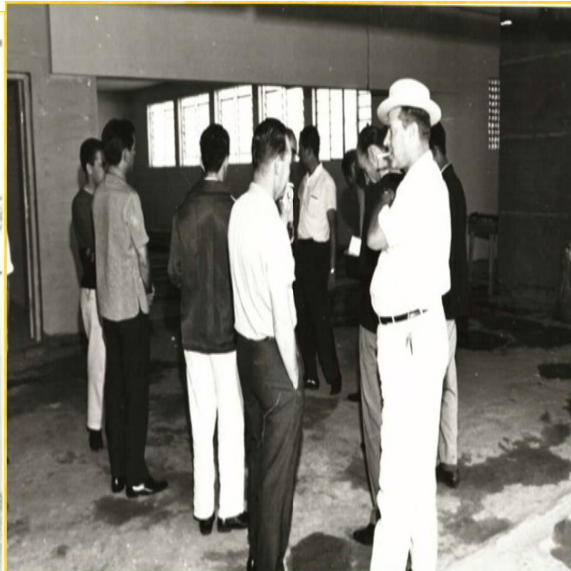


Fonte: Acervo iconográfico do IFTM / Campus Uberlândia.

Figura 71 – Sala de aula da EAFUDI



Figura 72 – Sala administrativa da EAFUDI



Fonte: Acervo iconográfico do IFTM / Campus Uberlândia.

Com o relatório pronto, Gonçalves de Azevedo enviou para a Seav que prometeu liberar as verbas contidas no orçamento e algumas sugestões alinhavadas neste relatório, objetivando o término das obras do prédio principal para o ano seguinte e as outras instalações, previstas no projeto original, para os anos de 1967 e 1968. Porém, as obras do prédio principal somente foram concluídas em 1967, sem ainda contar com equipamentos, mobílias e com as obras das outras instalações em ritmo lento, impedindo a inauguração do Colégio Agrícola.

Conforme o Termo de Acordo, o Ministério da Agricultura responsabilizou-se somente pela instalação e criação do Colégio. Como foi anteriormente constatado, o primeiro Termo de Acordo (1957 a 1962) havia estabelecido, para esse Ministério, a responsabilidade

pelo acompanhamento da instalação da Escola durante a vigência do mesmo e, que na sua renovação, no dia 20 de novembro de 1962, o prazo foi estendido por mais cinco anos. Logo após a sua instalação, a responsabilidade de coordenar o término dos trabalhos, bem como a organização das áreas pedagógica, administrativa e financeira foi transferida para o Ministério da Educação e Cultura (MEC), no Decreto nº. 60.731, de 19 de maio de 1967, que determinou:

Art. 1º. Os órgãos de ensino vinculados ou subordinados ao Ministério da Agricultura ficam transferidos para o Ministério da Educação e Cultura [...];

Art. 4º. Fica transferida para o Ministério da Educação e Cultura, com a denominação de Diretoria de Ensino Agrícola a Superintendência do Ministério da Agricultura.

Parágrafo único. O cargo [...] de Superintendente da Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário, fica transformado em cargo de [...] Diretor do Ensino Agrícola do Ministério da Educação e Cultura (BRASIL, 1967).

Contrariando o que muitos historiadores divulgaram, em outras pesquisas, o Jornal Correio de Uberlândia (Figura 73), possibilita-nos afirmar que o Colégio Agrícola de Uberlândia, foi inaugurado oficialmente no dia 26/10/1967, com as presenças do Ministro da Agricultura, Ivo Arzua, do Ministro da Educação, Tarso Dutra, do presidente do Instituto Nacional de Desenvolvimento Agrário (INDA), o senador Dix-Huit Rosado, do Ministro da Casa Civil, o uberlandense Rondon Pacheco e do diretor do alto escalão do INDA, o também político uberlandense Virgílio Galassi. Porém, cabe ressaltar que o Colégio Agrícola de Uberlândia foi inaugurado nesta data, mas não em condições de iniciar as suas atividades. Entendemos que foi um marco político, uma vez que a responsabilidade de dar continuidade a sua instalação passou do Ministério da Agricultura para o Ministério da Educação.

Figura 73 – Manchete: “Será solenemente inaugurado hoje o Colégio Agrícola”



Fonte: Jornal Correio de Uberlândia – nº. 58 - 26/10/1967, Capa.



Durante o governo do Marechal Costa e Silva (1964/1967), o Deputado Federal Rondon Pacheco havia sido nomeado Ministro da Casa Civil, fato importante para a conclusão das obras do Colégio Agrícola, pois muitas autoridades puderam visitar a cidade de Uberlândia, sobretudo, as obras do Colégio. O Ministro Rondon Pacheco indicou o ex-presidente da Câmara Municipal de Uberlândia, Virgílio Galassi<sup>147</sup>, para ocupar um cargo na Diretoria do Instituto Nacional de Desenvolvimento Agrário (INDA), cuja sede, também, era em Brasília. Neste mesmo período, Geraldo Migliorini, grande entusiasta pela construção desta escola em Uberlândia, assumiu a presidência do Sindicato Rural da cidade e em discurso de posse, fez uma única promessa: lutar pelo término das obras do Colégio Agrícola. Virgílio Galassi havia percebido que seu chefe, o Presidente do INDA, Dixhuit Rosado, teria ficado admirado com o Colégio e, na oportunidade, reivindicou diretamente a ele, mais verbas para a construção, o que ajudou bastante o término das obras. O Jornal Correio Uberlândia do dia 14/11/1967 destacou estes detalhes: “A presença de um uberlandense no gabinete civil e de outro na diretoria do INDA, vem trazendo fatores de progresso para a Metrópole do Triângulo” (COLÉGIO Agrícola sai breve: tem convênio, 1967, Capa). O trabalho de “fazer uma ponte de ligação” entre os anseios da população uberlandense e as autoridades brasilienses fizeram com que as obras do Colégio Agrícola de Uberlândia fossem aceleradas.

O Jornal Correio de Uberlândia destacou a visita ao Colégio Agrícola, no dia 25 de abril de 1968, de Leonardo Rossi, Diretor do Ensino Agrícola do MEC; ele listou as providências necessárias para que a sua inauguração fosse possível para o ano seguinte. Estas providências foram enumeradas em blocos de ações de curto, a médio e a longo prazo:

Das primeiras, constatou-se a necessidade de, complementação da cozinha, restaurante, dormitórios, salas de aulas, além de transportes para a Fazenda do Sobradinho [...]. No caso que se refere ao prazo médio, construção de pelo menos três residências destinadas a professores, lavanderia, garagem, pocilga, currais, e aviários. Sobre o que se diz a longo prazo, o levantamento total da área, sua planificação e conseqüentemente o término de todas as obras necessárias ao funcionamento normal do Colégio Agrícola de Uberlândia, na sua plenitude (CAU recebera trezentos alunos, 1968, p. 1).

No dia 07 de novembro de 1968, por meio da Portaria n°. 152 (Anexo G), o Diretor do Colégio Agrícola, o Engenheiro Agrônomo Eugênio Pimentel Arantes, foi dispensado das “funções de Executor do acordo celebrado entre o Governo da União e o do Estado de Minas Gerais para a instalação da referida Escola Agrotécnica, de conformidade com a cláusula

<sup>147</sup> Virgílio Galassi foi vereador de 1963 a 1966, e presidiu a Câmara Municipal, além de prefeito de Uberlândia por quatro mandatos (1970/1973, 1978/1982, 1989/1992 e 1997/2000). Também foi deputado federal Constituinte, de 1987 a 1988, pelo PDS.

quinta do convênio.” (DAMASCENO, 1991, p.60). Esta dispensa foi assinada por Wanderley do Prado Barretto, Diretor Substituto do Ensino Agrícola do Ministério da Educação e Cultura, que comunicou ao Dr. Eugênio, mediante Ofício nº. 395/1969 (Anexo H), a indicação de seu substituto, o Engenheiro Agrônomo Luiz Gonzaga de Souza Magalhães, que teria como seu auxiliar, o também Engenheiro Agrônomo Sérgio Roberto Dotto, ambos pertencentes à Diretoria do Ensino Agrícola – DEA. (DAMASCENO, 1991, p. 61).

No dia 13 de abril de 1969, o Colégio Agrícola de Uberlândia foi “inaugurado” novamente com as suas instalações ainda inacabadas, mas com a verba de CrN\$135.000,00 (cento e trinta e cinco mil cruzeiros novos) liberada para prosseguimento das obras (Figura 74).

Figura 74 – Manchete – “Rondon e mais três ministros inauguram colégio dia 13: Rondon inaugura C.A. e traz Tarzo e Arzua”



Fonte: Jornal Correio de Uberlândia – nº. 62 – 04 e 05/04/1969 – Capa.

Após estes mais de doze anos de luta da classe política uberlandense, dos dirigentes das associações de classe e do importante apoio e suporte da imprensa, o Colégio Agrícola de Uberlândia entraria em funcionamento, mas o seu novo diretor, Luiz Gonzaga de Souza Magalhães, fez questão de relatar a todos as condições com as quais o Colégio receberia seus primeiros alunos em uma carta aberta, publicada no Jornal Correio de Uberlândia, no dia 09/05/1969

[...] Ao longo deste diálogo, que espero que seja para sempre, falar-teei de nossa situação atual, dos meios que dispomos para receber uma turma de 60 alunos já em agosto próximo e o que é pior, de nossas limitações. [...] O Colégio Agrícola de Uberlândia localiza-se numa gleba de 300 ha mais ou menos (da melhor qualidade seja para agricultura, seja para a pecuária) graças a natureza de solo, a suas aguadas e mesmo pelo seu revestimento vegetal. [...] O prédio de alvenaria, construído com o que há de melhor em material e técnica, com água, esgoto e luz elétrica está pronto, inclusive cozinha de primeira ordem [...]. O prédio tem 2 pisos em quase toda sua extensão, e podemos assegurar que nessa parte estamos bem, seja no que se refere às salas de aula, banheiros e sanitários. Móveis, já temos 210 carteiras, 30 pranchetas para desenho, 60 camas vestidas, o mobiliário do refeitório, os 8 quadros-negros e mais algumas mesas e 3 armários para documentos. Nessa parte, nossa maior limitação é a falta, de pelo menos, 60 armários guarda-roupas para alunos. Outra dificuldade que temos é a falta, de ao menos, uma máquina de escrever, pois se quisermos bater um ofício ou uma carta, temos que ir a cidade. [...] Temos ainda 3 galpões em bom estado, os quais servirão para guardar cereais e viaturas [...] (COLÉGIO Agrícola de Uberlândia, 1969, p. 6).

Finalmente, no dia 04 de agosto de 1969, aconteceu a aula inaugural da primeira turma do curso Técnico em Agropecuária do Colégio Agrícola de Uberlândia<sup>148</sup>, composta por 60 alunos de diversas regiões do país. Este curso foi referência na instituição até por volta do ano 2000, quando se criou o curso subsequente (antigo pós-médio, voltado para alunos com o segundo grau completo) Técnico em Agropecuária, Informática, Agroindústria e Meio Ambiente com duração de 3 semestres letivos.

Em 2008, por meio da Lei nº. 11.892 de 29 de dezembro de 2008, a Escola Agrotécnica de Uberlândia tornou-se um Câmpus do IFTM – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo, que possui mais três câmpus nas cidades de Uberaba, Ituiutaba, Paracatu; um Câmpus Avançado, na cidade de Patrocínio e mais sete Polos Avançados nas cidades de Araguari, Campina Verde, Caxambu, Conceição das Alagoas, Ibiá, Tupaciguara e Sacramento.

Hoje, o Câmpus Uberlândia (localizado na Fazenda Sobradinho, na Zona Rural de Uberlândia) oferece os cursos integrados ao ensino médio em Agropecuária, em Meio Ambiente e em Manutenção e Suporte em Informática (em período integral), com duração de 3 anos, os cursos subsequentes em Agropecuária (turmas matutinas e vespertinas), em Agroindústria (turmas matutinas e vespertinas) e em Informática (turmas matutinas e vespertinas) com duração de 3 semestres, os cursos de graduação em Tecnologia em alimentos (turmas matutinas e vespertinas) e Engenharia Agrônômica (período integral).

---

<sup>148</sup> Esta denominação foi alterada, pelo Decreto nº. 83.935 de 04 de setembro de 1979, para Escola Agrotécnica Federal de Uberlândia. (Anexo I)

## CAPÍTULO VII

### O ESTUDO COMPARATIVO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS E AS ESTRUTURAS CURRICULARES DAS INSTITUIÇÕES PESQUISADAS

Esta pesquisa comporta uma dimensão regional (mineira), inserida em um cenário espacial (brasileiro) e temporal mais amplo. Com o intuito de romper as fronteiras culturais entre sociedades e regiões, faremos, neste capítulo, uma síntese histórica comparativa das políticas econômicas que influenciaram as políticas educacionais adotadas pelos Governos, apresentando a situação da agricultura e as adotadas para a sua melhoria e, também, a trajetória do ensino agrícola no País e as medidas das estruturas curriculares das Instituições pesquisadas. É importante ressaltar que o estudo comparativo sobre uma instituição escolar não pode ser realizado somente num olhar para o seu interior, é fundamental uma análise do seu entorno, pois sua identidade está associada ao contexto em que se insere. Como afirma Sanfelice (2007, p. 78), “a dimensão da identidade de uma instituição somente estará mais bem delineada quando o pesquisador transitar de um profundo mergulho no micro e, com a mesma intensidade, no macro”.

#### 1 As políticas educacionais brasileiras e a importância de um estudo comparativo

No que diz respeito às políticas públicas da educação, não se pode menosprezar a validade metodológica e instrumental dos estudos comparativos, especialmente quando se considera que existe um processo econômico-financeiro de “globalização”, com desdobramentos políticos, culturais e educacionais. São indicativas desse processo a internacionalização de fóruns de consulta, determinações políticas e a influência crescente das agências internacionais (OCDE, UNESCO, FMI, Banco Mundial e etc.) na elaboração das políticas internas dos “países de periferia”. Capitaneadas pelos “países centrais” e por intermédio de projetos de cooperação, estas agências prescrevem o modo como os países devem desempenhar as reformas (BARROSO 2003, BARROSO; VISEU, 2003), resgatando, assim, uma função decisiva na normalização e padronização das estruturas organizacionais e das políticas educativas.

Segundo Furter (1982, p. 46-47), na nova situação mundial, em razão do caráter transnacional do capital, os centros de decisão se deslocam para fora do alcance nacional, inclusive no que diz respeito ao sistema educacional. Ele caracteriza alguns aspectos em que essa mundialização se manifesta: 1) os efeitos *universalizantes* da difusão da tecnologia

moderna, já que esta implica a unificação das clientelas e dos mercados de formação; 2) a difusão unilateral dos modelos de qualidade, das normas científicas e dos critérios norte-americanos; 3) a organização de empresas e de programas como as *escolas internacionais* ou o bacharelado internacional; 4) os efeitos da assistência técnica internacional, com suas migrações maciças de especialistas e de estagiários, na manutenção e no reforço de um sistema mundial único de escolarização.

Além disso, alguns estudos de caráter comparativo têm demonstrado que países diferentes, ocupando lugares distintos no sistema mundial, estão percorrendo caminhos bastante semelhantes no desenvolvimento das políticas públicas em educação.

É interessante também atentar para as afirmações de Lima; Afonso (2002, p. 7): “não obstante os distintos condicionamentos políticos, culturais e econômicos de cada Estado-nação, verifica-se uma relativa sintonia das reformas, uma forte semelhança entre alguns eixos estruturantes e estratégias adotados, e até mesmo uma consonância argumentativa quanto aos imperativos das mudanças”.

Também Antunes (1999, p. 856), com base em documentos (resoluções, conclusões, decisões e diretivas) resultantes das reuniões do Conselho Europeu e dos Ministros da Educação, relaciona a produção de referências ideológicas e políticas, de modelos institucionais ou normas de ação no campo da educação, com a emergência dos “programas de educação comunitária”, orientados por objetivos comuns “com impacto direto nos (e/ou envolvendo instituições ligadas aos) sistemas de ensino dos Estados-Membros da Comunidade Européia” (ANTUNES, 1999, p. 858). Segundo a autora, é possível “apontar para o restabelecimento de uma agenda e políticas comunitárias para a educação, assente em ações comunitárias e processos normativos comuns” (ANTUNES, 1999, p. 860).

Barroso (1999) faz observações semelhantes:

[...] na maior parte dos países da União Européia, assiste-se igualmente a alterações no domínio da administração dos seus sistemas educativos que, no quadro mais vasto de processos de descentralização, se traduzem no aumento de competências e remodelação dos órgãos de gestão das escolas na elaboração de ‘projetos educativos’ e na instauração de mecanismos de avaliação e prestação de contas. (BARROSO, 1999, p. 133)

Na interpretação de Canário (2006), as reformas educativas decorrem do acelerado processo de integração econômica supranacional, fenômeno de âmbito mundial ligado à construção da União Europeia. Esse processo de “regulação transnacional retirou dos Estados nacionais a capacidade de controlar os fluxos no interior e exterior das suas fronteiras reduzindo sua ação a um estatuto marginal” (CANÁRIO, 2006, p. 29).

Em relação à América Latina, os estudos de Rosar e Krawczyk (2001) apontam-nos que as circunstâncias não são distintas.

Nos últimos 15 anos, quase todos os países da América Latina iniciaram reformas educacionais, resultantes, em grande medida, de um processo de indução externa articulado com as políticas dos organismos internacionais de empréstimos para os países da região. A necessidade dessas reformas foi justificada mediante a publicação de pesquisas que evidenciaram os logros e deficiências do sistema educativo à luz dos condicionantes da reestruturação do setor produtivo e das mudanças institucionais, que alteram a estrutura do Estado e das relações sociais no âmbito de uma nova ordem mundial. De fato, esses estudos vieram ilustrar pontos de vista já assumidos pelos organismos internacionais e justificar um modelo pré-estabelecido de reforma educacional (ROSAR e KRAWCZYK, 2001, p. 33-34).

Para as autoras, “as reformas educativas em curso têm um caráter homogeneizador, tanto na leitura das realidades nacionais quanto nas suas propostas, impondo uma padronização de política educacional para a região” (ROSAR e KRAWCZYK, 2001, p. 40).

Por tudo isso, entendemos que os estudos comparados são fundamentais. Com as mudanças sociais decorrentes da nova ordem globalizada, da reestruturação do setor produtivo e das mudanças institucionais na estrutura do Estado e em suas relações com a sociedade, surgem novos desafios para a educação comparada, já que as novas problemáticas educativas não se restringem mais ao contexto nacional.

Desse modo, concordando com Almerindo Afonso (2000, p. 63), para quem as políticas educativas “só podem ser adequadamente compreendidas se forem referenciadas ao contexto mundial, ultrapassando assim algumas limitações inerentes às perspectivas tradicionais que circunscrevem a análise das reformas às fronteiras do Estado-nação”, destacamos a relevância do estudo comparado.

Nestes termos, sem desconsiderar que comparar os sistemas educacionais implica adotar diferentes métodos que expressam os antagonismos presentes nas relações sociais e as diferentes visões de mundo e de sociedade, optamos, em nossa pesquisa, pela perspectiva dialético-materialista.

Dessa perspectiva, procuramos explorar a relação entre o contexto nacional, o internacional e, principalmente, o regional comparando os distintos sistemas e analisando-os. Entendemos que a relevância do estudo comparativo consiste nas possibilidades que ele oferece para apreender a relação dialética entre os níveis global e local, para apreender as particularidades e o modo de articulação das tendências globais e para distinguir o que é próprio/específico de um sistema e o que manifesta a tendência universal. Em outros termos,

por meio do método comparativo, podemos apreender o objeto de estudo em seu contexto, com base no que lhe é específico, mas sem tratá-lo como objeto isolado, separado daquilo que lhe dá significado, ou seja, da totalidade social da qual é parte, ou seja, abordá-lo como uma particularidade histórica. Enfim, concordamos com Franco (2000), quando aponta para a necessidade de

[...] não perder a especificidade local do fenômeno e tratá-lo dentro das complexas relações sociais que o constituem enquanto preparação para o trabalho, em um mundo cultural e economicamente globalizado. O que significa compreendê-lo enquanto resposta estratégica aos problemas postos pela globalização econômica, pela reestruturação produtiva, pelos objetivos de qualidade e de competitividade, pelas transformações do mundo do trabalho e pelo desemprego estrutural. (FRANCO, 2000, p. 222)

Evidentemente, essa postura implica uma proposta metodológica que busca discernir os mecanismos que engendram o próprio processo de globalização; aquilo que articula ou dissolve o local, o nacional e o global; significa apreender suas interações dinâmicas, ou seja, o lugar que os fatores locais ocupam no movimento mais geral da sociedade e, ao mesmo tempo, o que há de universal no particular ou, segundo Franco, “recuperar a totalidade social de que são portadores todos os fenômenos, embora, de um ponto de vista analítico, quase sempre os vejamos segmentados” (FRANCO, 2000, p. 224). Isto significa dizer que o método não deve se limitar ao reconhecimento das semelhanças e diferenças existentes entre os fenômenos, mas explicar por que eles ocorrem ou o que leva o comportamento da parte a ser diverso. É nesse sentido que reconhecemos a importância da comparação no estudo que estamos fazendo com as Escolas Agrotécnicas de Barbacena, Uberlândia e Rio Pomba.

Outro aspecto importante a se considerar é: comparar para quê?

Além de reconhecer as semelhanças e diferenças, é necessário ultrapassar a mera justaposição de índices, a simples correlação de números ou quantificação de resultados obtidos com base em indicadores internacionais de desempenho e a padronização dos instrumentos comparativos, cujos parâmetros sejam alheios ao nacional ou às condições de organização dos sistemas. A comparação implica a necessidade de interpretar os dados, de questioná-los e analisar as bases que sustentam a comparação. Dessa maneira, podemos não só contribuir para um debate mais aprofundado, mas também, justificar a importância do estudo comparado destas três importantes Instituições voltadas para o ensino agrícola e, hoje, para a educação profissional destinada a várias áreas do mercado de trabalho.

Além disso, mais do que destacar as singularidades de cada cultura e de cada individualidade, de distinguir o que lhe é próprio ou firmar sua diferença, é necessário

reconhecer que a particularidade, de cada uma delas, não se explica por si mesma. A comparação, nesse caso, deve ter a finalidade de descobrir o que existe de universal nos processos singulares, descobrir a relação recíproca entre o específico e o universal no mesmo fato. Em outros termos, a especificidade não pode ficar dissolvida no movimento mais geral da sociedade, mas também não pode ser tomada como se pudesse existir independentemente da totalidade a que pertence e que lhe dá sentido.

Para atingir esses objetivos da comparação, deve-se adotar uma metodologia que supere o particular (formas específicas e regionais), o imediato e o cotidiano e que tenha a preocupação de revelar a diversidade. Que sentido teria uma educação comparada que, ao procurar retratar uma situação, não tivesse a finalidade de encontrar soluções para os problemas, de orientar e fundamentar a tomada de decisões educativas? Como poderemos discernir com precisão se temos fragmentos como referência?

Outro aspecto importante a ser considerado é que, geralmente, comparamos os sistemas educativos. Por isso, devemos pensar na amplitude desse conceito, já que a educação não se limita à particularidade da prática educativa. Além disso, existem muitos aspectos implícitos na política educativa. Concordamos com Dale (2004), quando afirma que a educação

[...] centra-se em três questões fundamentais: a quem é ensinado o quê, como, por quem e em que circunstâncias?; como, por quem e através de que estruturas, instituições e processos são definidas estas coisas, como é que são governadas, organizadas e geridas?; quais são as consequências sociais e individuais destas estruturas e processos? (DALE, 2004, p. 439)

Estas questões centram-se nos princípios e processos da distribuição da educação formal, na definição, formulação, transmissão e avaliação do conhecimento escolar e em como é que estas coisas se relacionam entre si. Elas dirigem-nos no sentido de descobrir como é que aqueles processos são financiados, fornecidos e regulados e como é que essas formas de gestão relacionam-se com concepções mais amplas de gestão dentro de uma sociedade. Somos solicitados a perguntar como é que estas estruturas e processos, que tipicamente referimos sob a designação “sistemas educativos”, afetam as oportunidades de vida dos indivíduos e grupos e a totalidade das relações dos sistemas educativos com as coletividades e instituições sociais mais amplas de que fazem parte?

Assim, um sistema é, fundamentalmente, um conjunto de realidades inter-relacionadas, mutuamente influenciadas. Conforme Bonitaitbus (1989, p. 23),



é a negligência a este pressuposto básico da noção de sistema que frequentemente vicia os estudos comparativos, na medida em que tendem a simplesmente justapor elementos diversos, deixando de valorizar as relações, os fluxos e as trocas que se efetivam entre as partes. A justaposição sistemática fornece, dessa forma, apenas uma imagem rudimentar e simplista de uma realidade extremamente complexa, dinâmica e móvel. (BONITAIBUS, 1989, p. 23).

Diante destas notas introdutórias sobre a Educação Comparada, daremos continuidade à uma análise comparativa dos contextos históricos das políticas econômicas e educacionais voltadas para o recorte temporal de nossa pesquisa, ou seja, dos anos de 1940 a 1970 e suas influências no novo cenário das antigas Escolas Agrícolas mineiras estudadas.

## **2 Contexto histórico das políticas econômicas e educacionais da educação profissional nas décadas 1940-1970: notas introdutórias**

No Brasil, particularmente nos últimos anos, a Educação Profissional tem sido um tema bastante difundido. Um aprofundamento do conhecimento que trata a temática é de extrema importância, para os profissionais que atuam nessa área da educação, como também, não menos importante, os elementos fatoriais externos e internos que conduzem a sociedade privada e o Estado planejarem programas, projetos e políticas específicos para essa modalidade de ensino.

Diante disso, pretende-se abordar as políticas que vêm sendo pensadas para a classe trabalhadora, considerando os aspectos sociais, econômicos e culturais da classe de estudantes da escola pública que buscam o mundo do trabalho, em especial, no recorte temporal da pesquisa (1940-1970).

Esse contexto solicita um novo tipo de profissional formado pelas escolas agrícolas e a capacitação ou a formação continuada integra-se na formação deste profissional. A formação continuada voltada à compreensão da educação profissional é extremamente relevante para quem vive do trabalho e pensa uma educação para aqueles que vivem do trabalho.

Nesse sentido, o presente trabalho pretende auxiliar, também, no processo de formação de professores que pretendem atuar nos cursos profissionalizantes. Em função dessa ênfase, não houve a pretensão de aprofundar o estudo neste sentido, mas obter noções gerais sobre as políticas econômicas e educacionais da educação profissional ao longo da história da educação brasileira.

A educação profissional no Brasil, como já vimos no capítulo III, da parte I, tem origem na perspectiva assistencialista, buscando atender àqueles considerados em situação de

vulnerabilidade social, para que não continuassem a praticar ações que pudessem por em risco a ordem e os bons costumes.

No início do século XX, a preocupação volta-se para a formação de mão de obra especializada por meio das Escolas de Aprendizes Artífices e do ensino agrícola. Esse fato representou um marco da educação profissional no país ao atender necessidades emergentes dos empreendimentos nos campos da agricultura e da indústria.

Apesar dos esforços empreendidos para estabelecer políticas educacionais afirmativas dessa modalidade de ensino, a educação profissional de nível médio foi discriminada por uma significativa parcela da sociedade, que a tinha como um meio de fazer ingressar no mercado de trabalho pessoas consideradas com capacidade intelectual, econômica e social insuficientes para prosseguirem nos estudos. “O conhecimento sempre foi reservado a uma elite, aos filósofos, aos sábios, aos religiosos”. (FRIGOTTO; FRANCO; RAMOS, 2005)

Em uma economia essencialmente agro-exportadora, à população trabalhadora, na visão implícita, da classe “dirigente”, era suficiente um nível de escolarização baixa. Nessas condições, não eram necessários políticas públicas de formação profissional e, por isso, essa educação não contemplava ideias de formação crítica, mas reforçava a formação instrumental e a postura passiva de submissão. Ferreti enfatiza que o interesse da Educação era a formação de mão de obra e identifica que os anseios da população não condiziam com o que o Estado oferecia:

A escola única com qualidade igual para todos, pois na primeira etapa do processo de industrialização, foi possível a um país como o nosso estabelecer um parque industrial razoável contando com uma base estreita de mão-de-obra qualificada, somada a um contingente enorme de trabalhadores pouco educados e mal preparados para enfrentar desafios mais complexos. (FERRETI et. al, 2001, p.87).

Na década de 1930, foi lançado no país um projeto de educação profissional para suprir a demanda das necessidades básicas de modernização tecnológica em função do ritmo acelerado do processo de urbanização e da necessidade de infraestrutura exigidas por esse momento histórico.

A Constituição de 1937 estabeleceu a obrigatoriedade da organização de escolas de aprendizes por parte de empresas e sindicatos, colaborando para eliminar a referência que se fazia ao ensino profissionalizante como destinado aos desfavorecidos da fortuna ou desvalidos da sorte.

No período do Estado Novo (1937 – 1945), o governo adotou o ensino profissional, como prioridade, visando formar trabalhadores capazes de se adequarem à organização científica do trabalho, princípio que se ajustava à inspiração taylorista-fordista de organização

do trabalho na produção industrial. Por ter sido produzida em tempos de ditadura, a Constituição dessa época foi restritiva e cerceou os interesses e as necessidades sociais da época.

Houve, desse modo, respaldo legal para que fosse ofertado aos “menos favorecidos” um tipo de ensino próprio, a educação profissional, controlada pelo Estado, restringindo, assim, a possibilidade de ascensão dos indivíduos das classes mais baixas.

Aparentemente o ensino profissional foi instituído com boa intenção do governo para contribuir com o progresso social e econômico do país, porém, as entrelinhas denunciam que essa orientação educacional reforçou os abismos sociais, pois o Estado restringiu e orientou a carreira educativa dos “indivíduos desfavorecidos” para a formação mão de obra e ofereceu oportunidade para a continuidade do ensino às classes privilegiadas econômica e politicamente.

Logo, o caráter democrático da educação com oportunidades iguais para todos continuava mantendo o processo de exclusão. Segundo Kuenzer (2002):

[...] é sempre bom ter claro que as escolas são antidemocráticas, não pelos conteúdos que ensinam - acadêmicos, “desinteressados”, ou técnico profissionalizantes, “interessados” -, mas pela sua função, a de preparar diferentemente os intelectuais segundo o lugar que irão ocupar na sociedade, enquanto dirigentes ou enquanto trabalhadores. (KUENZER, 2002, p.38)

Até a década de 1970, a formação profissional baseava-se no treinamento para a produção em série e padronizada. O resultado desse tipo de formação era a incorporação ao mercado de trabalho de operadores semi-qualificados que desempenhavam tarefas simples, rotineiras e previamente delimitadas, havendo pouca margem de autonomia para o trabalhador. A baixa escolaridade dos trabalhadores não era considerada entrave significativo à expansão econômica.

Nesse período, o Congresso nacional aprovou e o governo promulgou, em 1971, a Lei 5.692/1971), que instituiu o ensino de segundo grau de profissionalização compulsória sob a justificativa da demanda do mercado de trabalho por técnicos de nível médio, surgida em decorrência do crescimento econômico acelerado.

Essa medida nunca chegou a ser amplamente adotada, por falta de docentes habilitados, levando o Governo, alguns anos depois, a editar outro instrumento legal, eliminando o caráter compulsório da profissionalização. Nessa época, “embora possuísse um sistema industrial diversificado, equiparável às economias centrais, ainda apresentava certa

ineficiência na utilização dos recursos disponíveis e enfrentava obstáculos para a adoção de inovações tecnológicas” (BONAMINO, 1999. p. 5)

Por essa razão, difundiu-se, no país, a necessidade de vincular a educação aos planejamentos econômicos globais, como forma de contribuir para o seu desenvolvimento econômico. Para atingir essa meta, seria necessário adequar a educação às necessidades de qualificação exigidas pelo mercado de trabalho.

O desenvolvimento industrial do país e a necessidade de formar especialistas e técnicos de diversos níveis para atender à demanda imprimiram uma nova perspectiva para a educação profissional. Durante toda essa trajetória histórica, o ensino médio e a educação profissional serviram mais para disfarçar a dicotomia entre as modalidades propedêutica e profissionalizante de ensino e, pretensamente atender às aspirações dos trabalhadores por um maior nível de escolaridade e uma melhor formação profissional.

### **3 O Setor Agrícola e o Ensino Agrícola: suas Políticas Econômicas e Educacionais dos Governos Brasileiros (1940-1960)**

Antes de tratarmos, especialmente da década de 1940, seria interessante reportarmos, num primeiro momento, ao início dos anos de 1930, quando a crise mundial, também denominada Grande Depressão, gerou um abalo nas estruturas políticas, econômicas e sociais brasileira. Nesse período, o País ainda possuía sua economia baseada em produtos primários de exportação e a indústria era voltada, com maior importância, para responder as necessidades domésticas. Sua capacidade de importar foi atingida com a crise e foi nesse contexto que se desenvolveu a industrialização substituidora como modelo econômico de desenvolvimento

[...] a dinâmica do processo de desenvolvimento pela via da substituição de importações pode atribuir-se, em síntese, a uma série de respostas aos sucessivos desafios colocados pelo estrangulamento do setor externo, através dos quais a economia vai-se tornando quantitativamente menos dependente do exterior e mudando qualitativamente a natureza dessa dependência (TAVARES, 1979, p. 41).

Nesse período, assistimos, no cenário educacional, a criação do Ministério dos Negócios da Educação e da Saúde Pública, em 1930, tendo como Ministro Francisco Campos. A estrutura do ensino, até então, não havia sido organizada nos moldes de um sistema educacional e, com a Reforma empreendida por este Ministro, vimos, pela primeira vez, uma regulamentação ser imposta a todo o território nacional.

Foram estabelecidas as seguintes reformas: Reforma do Ensino Superior, mediante o Decreto nº. 19.851, de 11 de abril de 1931; Reforma do Ensino Secundário, pelo Decreto nº. 19.890, de 18 de abril de 1931; e Reforma do Ensino Comercial, segundo o Decreto nº. 20.158, de 30 de junho de 1931. Como podemos perceber, o ensino primário e o normal ficaram marginalizados pela Reforma, também os demais ramos do ensino profissional, tanto o agrícola como o industrial, não foram regulamentados, mantendo a sua desarticulação com o ensino superior. Segundo Manfredi (2002):

A política educacional do Estado Novo legitimou a separação entre trabalho manual e o intelectual [...] um ensino secundário destinado às elites condutoras e os ramos profissionais do ensino médio destinados às classes menos favorecidas. (MANFREDI, 2002, p. 95)

A Reforma Francisco Campos ficou centrada na regulamentação do ensino regular, permanecendo o ensino secundário como propedêutico ao ensino superior, separado dos cursos profissionalizantes.

O período em que vigorou a referida reforma foi marcado pela Segunda Guerra Mundial (1939-1945). Nesse momento, o Brasil acumulou grandes saldos de moeda estrangeira resultante da queda do volume de importações imposta pelo conflito e do importante acúmulo de divisas. Assim, ao final da Segunda Grande Guerra, o país conseguiu recuperar sua capacidade de importar como acontecia nos anos que antecederam a crise. Segundo a economista Maria da Conceição Tavares (1979), o crescimento da economia no pós-guerra apoiou-se mais na expansão do setor exportador do que na substituição de importações, o que foi determinante no aumento das exportações dos produtos nacionais. Entretanto a

[...] liberalização das importações [...] iria dar lugar a constantes pressões sobre o balanço de pagamentos. Assim, uma vez esgotadas as reservas de divisas acumuladas no exterior durante a guerra, começaram a aparecer os primeiros *déficits* e a partir de 1948 o País entrou em regime de controle cambial (TAVARES, 1979, p. 71).

O controle cambial consiste na manutenção da taxa de câmbio e num controle sobre as importações, o País passou a priorizar as importações que pudessem colaborar com o fortalecimento do setor industrial de forma a valorizar os bens produzidos internamente.

No cenário da política nacional, vigorava a Ditadura Vargas, período denominado de Estado Novo (1937-1945), um regime político centralizado e autoritário. Nos três últimos anos do Estado Novo, foram criadas as Leis Orgânicas do Ensino, por iniciativa do novo

Ministro Gustavo Capanema, que abrangeram todos os ramos do primário e do médio. Foram postos em execução os seguintes decretos:

- a) Ensino Industrial, Decreto-Lei nº. 4.073, de 30 de janeiro de 1942;
- b) Ensino Secundário, Decreto-Lei nº. 4.244, de 9 de abril de 1942;
- c) Ensino Comercial, Decreto-Lei nº. 6.141, de 28 de dezembro de 1943.

Após a queda de Vargas, durante o Governo Provisório, foram baixadas as Leis Orgânicas para os outros níveis de ensino:

- a) Ensino Primário, Decreto-Lei nº. 8.529, de 2 de janeiro de 1946;
- b) Ensino Normal, Decreto-Lei nº. 8.530, de 2 de janeiro de 1946;
- c) Ensino Agrícola, Decreto-Lei nº. 9.613, de 20 de agosto de 1946.

A Lei Orgânica do Ensino Agrícola foi a primeira legislação efetiva que vinculou esse ramo de ensino ao sistema escolar brasileiro. Segundo o Decreto, o ensino agrícola estaria destinado essencialmente à preparação dos trabalhadores para a agricultura e suas finalidades seriam:

Art. 3o - O ensino agrícola, no que respeita especialmente a preparação profissional do trabalhador agrícola, tem as finalidades seguintes:

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

Art. 4o - Ao ensino agrícola cabe ainda formar professores de disciplinas próprias desse ensino e administradores de serviços a esse ensino relativo, e bem assim aperfeiçoar-lhes os conhecimentos e competência (BRASIL, 1946).

De acordo com a organização prevista na Lei, o ensino agrícola passaria a envolver dois ciclos: o ginásial, de quatro anos e o ciclo colegial, de três anos de duração e, dentro de cada ciclo, o ensino agrícola dividiria-se em cursos. De acordo com o Art. 7º., os cursos ficariam divididos nas seguintes categorias: Curso de Formação; Curso de Continuação; Curso de Aperfeiçoamento.

O Curso de Formação abrangia os dois ciclos do ensino agrícola, o ginásial e o colegial. O ciclo ginásial incluía os cursos de Iniciação Agrícola e de Mestría Agrícola (de dois anos de duração cada um), sendo o segundo sequência do primeiro e tinham a finalidade de preparar profissionais para executar o trabalho de operário agrícola qualificado e para o exercício de mestre agrícola, respectivamente (BRASIL, 1946).

No segundo ciclo, havia duas modalidades de curso de formação, os Cursos Agrícolas Técnicos (referentes ao ensino médio, com duração de três anos) e o Curso Agrícola

Pedagógico (com um ano de duração, após o término do curso médio). Os cursos Agrícolas Técnicos formavam profissionais com funções de caráter especial na agricultura “em sete áreas, a saber: Agricultura, Horticultura, Zootecnia, Prática Veterinária, Indústrias Agrícolas, Laticínios e Mecânica Agrícola” (WEREBE, 1968, p. 185).

O Curso Agrícola Pedagógico tinha a finalidade de formar pessoal docente para o ensino de disciplinas próprias ao ensino agrícola ou de pessoal administrativo do ensino agrícola. Compreendia as seguintes modalidades de curso: Magistério de Economia Rural Doméstica, Didática do Ensino Agrícola e Administração do Ensino Agrícola (BRASIL, 1946).

O Curso de Continuação envolvia apenas o primeiro ciclo do ensino agrícola e estava destinado a habilitar jovens e adultos não diplomados para trabalhos simples no meio rural. O Curso de Aperfeiçoamento poderia ser ministrado no ginásio ou no colegial e tinha a finalidade de especializar trabalhadores diplomados.

De acordo como o Decreto nº. 9.613/1946, os estabelecimentos de ensino agrícola ficaram divididos em três categorias (Tabela 21):

- a) Escolas de Iniciação Agrícola – para formar operários agrícolas;
- b) Escolas Agrícolas (Ginásios Agrícolas) – com cursos de iniciação e mestría;
- c) Escolas Agrotécnicas (Colégios Agrícolas) – com cursos técnicos agrícolas ou pedagógicos.

Tabela 21 – Distribuição dos estabelecimentos de ensino agrícola por ciclos e cursos

Estabelecimentos de Ensino	Ciclos		Cursos	Finalidade
Escola de Iniciação Agrícola	Ginasial (4 anos)		Iniciação Agrícola	Formar operários agrícolas
Escolas Agrícolas (1946 a 1964)  Ginásios Agrícolas (1964 a 1978)	Ginasial (4 anos)	Formação	Iniciação Agrícola (2 anos)	Formar operários Agrícolas
			Mestría Agrícola (2 anos)	Formar mestres agrícolas
		Continuação	-	Habilitar jovens e adultos não diplomados para trabalhos para trabalhos simples no meio rural
		Aperfeiçoamento	-	Especializar trabalhadores diplomados
Escolas Agrotécnicas (1946 a 1964) Colégios Agrícolas (1946 a 1964)	Colegial (3 anos)	Formação	Agrotécnicos (3 anos)	Formar técnicos agrícolas
			Agrícolas Pedagógicos (1 ano)	Formar docentes para atuar nas disciplinas de ensino agrícola ou de pessoal administrativo do ensino agrícola
		Aperfeiçoamento	-	Especializar trabalhadores diplomados

Fonte: Decreto nº. 9.613/1946.

A Lei Orgânica do Ensino Agrícola garantiu a inserção desse ramo de ensino no sistema educacional brasileiro. Entretanto, a rigidez e a falta de flexibilidade persistiam entre as várias áreas de ensino técnico e ensino secundário. O primeiro ciclo do ensino ginásial era propedêutico ao segundo ciclo colegial e, também, aos segundos ciclos dos demais grupos. Contudo, isso não ocorria com os primeiros ciclos do ensino profissional que preparavam apenas para os seus respectivos segundos ciclos.

O acesso ao ensino superior ainda ficou muito restrito até a implantação das Leis Orgânicas do Ensino, somente os concluintes do secundário tinham a possibilidade de se candidatarem aos exames vestibulares. Com a nova Lei, não houve grandes alterações, os egressos dos cursos profissionalizantes podiam candidatar-se apenas aos cursos relacionados aos que haviam feito (MANFREDI, 2002). Esse quadro revela a permanência da sobreposição dos interesses dos grupos dominantes, caracterizados na liderança política responsável pela legislação do ensino.

Em 1951, Getúlio Vargas retornou à presidência da República. De acordo com Skidmore (2007)<sup>149</sup>, sua política concentrou-se na aceleração industrial, na diversificação da economia e no estreito relacionamento com os Estados Unidos, que ofereceram assistência técnica e empréstimos a longo prazo para o desenvolvimento econômico. Esse novo quadro de relações com os Estados Unidos materializou-se na formação da Comissão Mista Brasil-Estados Unidos (CMBEU). O Governo brasileiro decidiu atacar os pontos de estrangulamento e reduzir as deficiências infraestruturais, assim, Vargas concentrou esforços na instalação e ampliação das indústrias de base, substituindo importações de petróleo e bens de capital (SKIDMORE, 2007). Em dezembro de 1951, mandou ao Congresso um projeto de lei para a criação de uma empresa petrolífera que ficaria com o monopólio da perfuração do petróleo. Em outubro de 1953, o Congresso aprovou a lei, com a fundação da Petrobrás, que instituiu o monopólio estatal da pesquisa, exploração e lavra do combustível.

Segundo Skidmore (2007, p. 127), “o Brasil beneficiara-se de um excedente de exportações [...]. Mas esse excedente decresceu em 1951, devido a um grande aumento nas importações: e se transformou em um déficit de exportação [...] em 1952”. Em 1953, a conjuntura econômica brasileira estava dominada pelo colapso cambial iniciado em 1952.

---

<sup>149</sup> Thomas Elliot Skidmore é um historiador norte-americano. Além de escrever sobre América Latina, é um historiador especializado em temas brasileiros, um assim chamado brasilianista. É autor de *Brasil: de Getúlio a Castelo, 1930-1964* (1975), *Preto no branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro* (1976), *Brasil: de Castelo a Tancredo, 1964-1985* (1988), *O Brasil visto de Fora* (1994) e *Uma História do Brasil* (2000), este último uma síntese da história brasileira.



Ainda surgiu uma nova dificuldade, o Presidente dos Estados Unidos da América, Harry S. Truman, foi substituído pelo republicano General Dwight Eisenhower, em janeiro de 1953, modificando o quadro das relações internacionais brasileiras. De acordo com Skidmore, estava claro que o novo Governo Norte Americano não financiaria os projetos que a CMBEU elaborasse e “decidiu, de início, reavaliar o alto nível de assistência pública assumido na política econômica externa de Truman” (SKIDMORE, 2007, p.153). Com o fechamento da CMBEU, Vargas compreendeu que pouco poderia esperar dos entendimentos com os Estados Unidos.

Para corrigir essa situação, o Ministro da Fazenda, Oswaldo Aranha, executou, com a Instrução nº. 70, de outubro de 1953, da Superintendência da Moeda e do Crédito (SUMOC), uma reforma que consistia em uma política cambial mais flexível:

Este sistema [...] não só permitiu comprimir o *quantum* de importações ao nível da capacidade de importar existente nesse ano, como tornou relativamente mais atraente a produção interna de uma série de produtos industriais básicos e matérias-primas cujo preço de importação em moeda nacional passou a subir consideravelmente (TAVARES, 1979, p.71).

A nova política cambial encareceu os bens de produção importados, o que estimulou a fabricação de similares nacionais, as importações seriam dirigidas para setores considerados essenciais para o desenvolvimento econômico de base, levando em consideração a potencialidade da indústria brasileira. Os pontos positivos dessa política cambial basearam-se numa expansão industrial considerável e na melhoria no poder de compra das exportações.

Após o suicídio de Vargas, em 24 de agosto de 1954, tomou posse da Presidência da República o vice-presidente Café Filho. Esse período, que compreende os anos de 1955 e 1956, pode ser considerado como de transição, tanto política quanto econômica (TAVARES, 1979).

Apesar de o Estado ter tido papel importante na expansão e consolidação da indústria, conclui-se que o desenvolvimento industrial alcançado nesse período foi motivado por estrangulamentos na economia mundial, que tiveram como efeito a redução das importações, o que gerou as oportunidades para o modelo de substituição no Brasil.

A política econômica desenvolvida por Juscelino Kubitschek (1956-1961) teve uma característica diferente dos governos anteriores. Nesse momento, vimos a instalação de uma nova fase do processo de substituição de importações o qual se fundamentou em um projeto de orientação estatal, estabelecido por uma política econômica desenvolvimentista e industrializante que se consolidou num programa de metas setoriais. O Presidente apresentou,

em janeiro de 1956, o Plano de Metas, que se tratava de um projeto de transformar o Brasil numa nação industrializada o mais breve possível, prometendo cinquenta anos de progresso em cinco anos de governo.

De acordo com Skidmore (2007), Kubitschek avaliou, desde o início, que o êxito de seu programa de desenvolvimento dependia de uma relação mais próxima com os Estados Unidos e seus investidores privados e a possibilidade de conseguir uma alta taxa de investimentos estava vinculada à entrada de capital estrangeiro privado. Com a abertura da economia para o capital estrangeiro, vê-se, nesse período, “a instalação de algumas indústrias dinâmicas como a automobilística, de construção naval, de material elétrico pesado e outras indústrias mecânicas de bens de capital” (TAVARES, 1979, p. 72).

Esse período também foi marcado pelo aumento da participação do Governo nos investimentos. A necessidade de recursos demandados pela política desenvolvimentista de Kubitschek e baixa rentabilidade determinaram que uma série de setores – transporte, geração de energia, matérias-primas e insumos básicos – caíssem sob a responsabilidade direta do setor público. De acordo com Carlos Francisco Theodoro Machado Ribeiro de Lessa (1981, p. 100), “O velho sistema administrativo brasileiro, herdado do Estado liberal, rígido, anguloso e inflado de preconceitos, não apresentava a necessária plasticidade face a exigência de novos comportamentos”. Para países que começaram tardiamente seu processo de industrialização, tornara-se necessária a presença do Estado na economia.

A política econômica do Plano de Metas tinha como principal objetivo o desenvolvimento industrial. O desequilíbrio monetário e o problema inflacionário ficaram em situação subordinada, ou seja, a superação do desequilíbrio não constituía meta maior nos planos de transformação da economia (LESSA, 1981). Foram tomadas algumas providências de estabilização, mas de modo que não comprometesse a continuidade dos planos de industrialização. Em 1958, foi anunciado um plano de estabilização econômica, tomando como principais medidas a política de controle direto dos preços, a contenção salarial e a manutenção das taxas de câmbio.

O processo de substituição de importações teve o seu auge no Governo de Juscelino Kubitschek e o ritmo de desenvolvimento nesse período foi mais acelerado que nos anteriores. Além da instalação de empresas multinacionais e da expansão de várias indústrias básicas, houve a criação da nova capital brasileira edificada no interior do país. A idealização de Brasília data de 1823, com José Bonifácio, desde então, todos os governos tangenciaram a mudança da capital, mas somente com Kubitschek esse empreendimento foi posto em prática.

Entretanto, ao lado das conquistas, veem-se também conseqüências contraditórias e negativas geradas pela política do Plano de Metas. Segundo Lessa (1981), a evolução da economia acentuou os desníveis setoriais, regionais e sociais ao excluir do desenvolvimento econômico o setor primário, as regiões menos desenvolvidas do país e a maioria da população.

O setor agrícola, apesar de ter apresentado uma taxa de expansão razoável, [...] permaneceu, ao menos em termos globais, com a sua estrutura inalterada. Com efeito, o crescimento da agricultura entre 1950 e 1960 deveu-se menos ao aumento dos rendimentos médios dos cultivos do que a incorporação de novas áreas. Essa ampliação da margem extensiva de cultivo, realizada sob o impulso da expansão do mercado urbano, foi levada a cabo basicamente com as mesmas funções de produção, isto é, sem uma absorção do progresso tecnológico similar ao setor secundário (TAVARES, 1979, p. 104).

O setor primário da economia permanecia com suas técnicas rudimentares de produção, o aumento da produtividade verificado nesses anos ocorreu devido ao processo de urbanização, mas não se comparava à produtividade da indústria, que se expandia rapidamente.

Com relação ao setor primário, o Plano de Metas não criou planos específicos para sua melhoria e modernização, este setor foi apenas citado no programa. Quando Kubitschek chegou ao poder, encontrou a agricultura num estado relativamente favorável, devido à crescente demanda do setor urbano-industrial. Entretanto, o desenvolvimento tecnológico do setor ainda era limitado e permanecia nas condições tradicionais de exploração, o que dificultava o aumento da produção. O Programa de Metas não sentia a ampliação da produtividade agrícola como um imperativo para o desenvolvimento do sistema

[...] como resultado deste pensamento, o 'Programa de metas' [...] teve seus investimentos nos meios de transporte, em armazenamento e em outras facilidades de comercialização como principal instrumento para a agricultura (SMITH, 1975-1983, p. 220).

Segundo George Edward Smith, a política para o setor agrícola proposta pelo programa foi a de melhoramento da comercialização, privilegiando a remoção dos pontos de estrangulamento e a melhoria da infraestrutura, principalmente, na construção de armazéns, na ampliação e pavimentação das rodovias, tornando-as transitáveis o ano todo e na modernização da frota comercial.

A maioria dos pontos de estrangulamento foi eliminada do Centro-Sul do Brasil, em grande parte através de investimentos públicos em estradas e facilidades de armazenamento, e também pela expansão, por companhias particulares, das facilidades de comercialização [...]. A grande expansão e o melhoramento da rede de estradas, não apenas reduziu os custos diretos de transporte, mas também tornou

possível a descentralização da comercialização de vários produtos alimentícios para longe dos centros comerciais mais favoritos (SMITH, 1975-1983, 220-221).

Lessa (1981, p. 85) aponta que “a conclusão do Plano de Metas, de certa forma, coincide com a finalização do longo processo de diversificação industrial atravessado pela economia brasileira pelo contexto do modelo de substituição de importações”, que teve início há três décadas. Esse modelo entrou em estagnação em razão do surgimento de uma nova crise de divisas motivada pelo aumento da demanda por matérias-primas e outro insumo não produzido no mercado interno, assim, surgiu a necessidade do engajamento em um novo modelo de desenvolvimento econômico.

#### **4 O Setor Agrícola e o Ensino Agrícola: suas Políticas Econômicas e Educacionais dos Governos Brasileiros (1960-1970)**

A respeito da educação, presenciamos, já no Governo de João Goulart (1961-1963), a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Desde as Leis Orgânicas do Ensino, em 1942, até a LDB, foram implementadas algumas leis com o intuito de amenizar a dualidade do ensino, tal como a Lei nº. 1.076, de 31 de março de 1950, que garantiu aos estudantes que concluíssem o curso de primeiro ciclo do ensino comercial, industrial e agrícola, o direito à matrícula nos cursos clássico e científico, desde que prestassem exame das disciplinas que não haviam sido estudadas nos cursos técnicos, mas que constavam no primeiro ciclo do curso secundário. A lei também assegurou aos egressos do curso técnico comercial o direito à matrícula nos cursos superiores (BRASIL, 1950).

Posteriormente, foi promulgada a Lei no 1.821, de 12 de março de 1953, que estabeleceu a equivalência entre os diversos cursos de grau médio, possibilitando aos concluintes dos cursos técnicos o ingresso no nível superior, desde que prestassem exames vestibulares das disciplinas do secundário que não constavam nos cursos técnicos (BRASIL, 1953).

Com relação ao ensino primário, a LDB 4.024/1961 manteve a estrutura contida na Lei Orgânica de 1946, a qual estava dividida em: educação pré-primária (maternal e jardim de infância para crianças de até 7 anos de idade); e ensino primário (de quatro a seis anos de duração). Quanto ao curso normal, ficou estabelecido que a escola normal de grau ginásial formasse o regente primário e a de grau colegial, o professor primário (BRASIL, 1961).

A LDB trouxe para o ensino técnico-profissional uma inovação fundamental, a equivalência entre os cursos técnicos e secundários de nível médio, assegurando, também, o direito de acesso ao ensino superior. A denominação “Ensino Médio” garantiu a equivalência entre o secundário e os diferentes ramos do ensino técnico (industrial, comercial e agrícola).

Art. 34. O ensino médio será ministrado em dois ciclos, o ginásial e o colegial, e abrangerá, entre outros, os cursos secundários, técnicos e de formação de professores para o ensino primário e pré-primário.

Art. 44. § 1º. ciclo ginásial terá a duração de quatro séries anuais e o colegial, de três no mínimo (BRASIL, 1961).

Como se percebe, a LDB conferiu “tratamento igualitário [...] aos diversos ramos do ensino médio, abolindo a discriminação contra o ensino profissional que marcou as leis orgânicas do ensino herdadas do Estado Novo” (SAVIANI, 2008, p. 305).

Pela primeira vez, foi estabelecido um currículo comum entre os diferentes ramos de ensino médio. Assim, a LDB inovou, ao instituir as mesmas disciplinas obrigatórias nas duas primeiras séries do ginásial, oferecendo conhecimentos de cultura geral também aos alunos dos cursos técnicos.

Art. 35 Em cada ciclo haverá disciplinas e práticas educativas, obrigatórias e optativas.

§ 3º O currículo das duas primeiras séries do 1º ciclo será comum a todos os cursos de ensino médio no que se refere às matérias obrigatórias (BRASIL, 1961).

As duas últimas séries do primeiro ciclo do ensino técnico teriam, além das disciplinas específicas, quatro do ciclo ginásial secundário, sendo uma optativa. Com relação ao ciclo colegial, temos: Art. 49. § 2º, pelo qual o 2º ciclo incluiria, além das disciplinas específicas do ensino técnico, cinco do curso colegial secundário, sendo uma optativa.

Outra inovação no ensino agrícola ocorreu em 1961 com a criação do sistema Escola-Fazenda. Seu objetivo era capacitar os educandos com os conhecimentos e habilidades necessários para se tornarem profissionais qualificados no setor agrícola. Os alunos eram preparados pela teoria e pela prática, para exercer as funções no meio rural, tendo uma vivência das necessidades e dos problemas agropecuários e aprendendo a utilizar as melhores técnicas para solucioná-los. O sistema Escola-Fazenda deu sua parcela de contribuição para o ensino técnico agrícola brasileiro, pois foi implantado nas Escolas Agrícolas.

A LDB 4.024/1961 teve suas discussões iniciadas em 1948, durante o Governo de Eurico Gaspar Dutra (1946-1951), quando foi restabelecida a democracia no Brasil e promulgada uma nova Constituição, que estabeleceu como competência da União legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional.

Os debates giraram em torno da descentralização do ensino, defendida pelos renovadores e a centralização, apoiada pelos católicos conservadores. A defesa pela escola pública, laica, universal e gratuita também foi motivo de conflito, pois a Igreja Católica “interpretou que universalizando a escola pública e gratuita, ela se estenderia a todos [...] e não haveria espaço para outro tipo de ensino” (SAVIANI, 2008, p. 288). Esse debate se estendeu por 13 anos, sendo a lei votada apenas em 1961.

O contexto político e econômico no qual emergiu a primeira LDB ocorreu no Governo de João Goulart que estabeleceu, como forma de subsidiar suas ações, o Plano Trienal de Desenvolvimento Econômico e Social - 1963/1965. Seu Governo sofreu o impacto da conjuntura em que vivia o Brasil; o processo inflacionário e a desaceleração do crescimento foram dois fenômenos presentes no contexto dessa política econômica. Como forma de superação desses dois fatores, o Plano buscou reduzir o ritmo da inflação sem deixar de investir no crescimento econômico. Vemos, portanto, “[...] o deslocamento do núcleo de preocupações da política econômica da anterior incontestemente prioridade com o desenvolvimento industrial para a atenuação do processo inflacionário” (LESSA, 1981, p. 123).

A ação do Governo pautava-se em dois objetivos fundamentados para a mesma finalidade: manutenção do nível das importações, evitando o aumento da dívida externa; e política de câmbio realista, para equilibrar a balança de pagamentos. Com relação às importações, Lessa (1981) assegura que não houve programa algum de contenção, o que ocorreu foi um desdobramento das importações por produtos (trigo e derivados de petróleo) e não por áreas como aconteceu na política anterior.

Concomitantemente ao Plano Trienal, eram empreendidas as Reformas de Base. João Goulart acreditava que somente por meio dessas reformas a economia voltaria a crescer e as desigualdades sociais diminuiriam. Estas medidas incluíam as reformas agrária, tributária, administrativa, bancária e educacional.

O Plano Trienal considerava importante o papel desempenhado pelo setor agrícola. Em fins da década de 1950, houve um forte aumento dos preços dos produtos primários, esse aumento, argumenta Gonçalves Neto (1997) era:

[...] resultado do crescimento da demanda por produtos primários oriunda da industrialização/urbanização da sociedade brasileira e da rigidez da oferta do setor agrário. Teria sido transferida para o setor rural, desta forma, boa parcela da renda gerada no setor industrial, dificultando o aprofundamento deste processo de industrialização. (GONÇALVES NETO, 1997, p. 124)

O aumento dos preços culminou em uma crise de abastecimento em 1962. “De repente a agricultura tornou-se um ‘setor de estrangulamento’, a prioridade número um do Plano Trienal de 1963” (SMITH, 1975-1983, p. 239). O propósito do Plano se concentraria no crescimento do setor agrícola de forma a reduzir as pressões inflacionárias, na expansão da produção de alimentos e na melhoria das técnicas de exploração da terra que ocorreria com a modernização do setor. As medidas adotadas pelo Governo para a execução desses objetivos foram a ampliação de crédito aos agricultores e a ativação dos preços mínimos.

Segundo Smith (1975-1983), no início da década de 1950, somente 18% dos investimentos derivavam de fontes institucionais, o restante provinha de fontes privadas. Esses baixos índices de investimentos eram resultantes da falta de crédito concedido aos agricultores. A partir de então, as políticas empreendidas pelos governos tomaram como instrumento o aumento do volume de empréstimos de bancos oficiais, e esta ênfase tornou-se mais significativa entre os anos de 1960 e 1965. O sistema de crédito rural tinha como intuito dar apoio ao processo de modernização agrícola que implicaria a maior entrada de máquinas e insumos modernos para o setor primário.

Apesar do esforço empreendido, o sistema de crédito agrícola apresentou algumas falhas. Paiva (1975-1983) avalia que as causas concentravam-se, principalmente, nas dificuldades de obtenção de financiamento, devido à ausência de agências do Banco do Brasil em muitos municípios do interior e também pela quantidade de provas e documentos exigidos no processo.

O programa de preços mínimos foi criado em 1951, mas foi implantado efetivamente só em 1962, após a crise da oferta de alimentos, e se estendeu até o Governo Castelo Branco (1964-1967). De acordo com Wenceslau Gonçalves Neto (1997, p. 181):

A política de garantia de preços mínimos tem como objetivos fundamentais a estabilização dos preços e do nível de renda dos produtores, que funcionam sob o sistema de risco e incerteza, ou seja, sujeitos a variáveis que escapam ao controle. (GONÇALVES NETO, 1997, p. 181)

O risco e a incerteza reduzidos deveriam estimular a produção e incentivar o uso de novas técnicas pelos agricultores. Os preços eram instituídos para todo o País e descontados do produtor os custos com transporte e outras operações referentes à entrega do produto.

Os autores Gonçalves Neto (1997), Paiva (1975-1983) e Smith (1975-1983), concordam que os resultados da política de preços mínimos não foram satisfatórios em decorrência dos seguintes fatores: os preços oferecidos em pouco se diferenciavam dos praticados pelo mercado; o número de agricultores atingidos era muito pequeno; havia ainda,

dificuldade para a obtenção de financiamento; insegurança dos agricultores com relação à garantia; falta de conhecimento e instrução sobre as operações; entraves burocráticos.

As projeções do Plano eram otimistas, mas não obtiveram êxito devido à divergência que havia entre as propostas de estabilização e as políticas de reforma de base. Os preços continuavam a subir mais depressa do que fora esquematizado no Plano Trienal, o que contribuía para um aumento no custo de vida. As falhas do Plano Trienal se encontravam desde sua formulação, em vista da carência de um diagnóstico da conjuntura econômica brasileira até do estabelecimento de prioridades.

[...] os incipientes movimentos diversionistas da política de desenvolvimento, verificados no último triênio, não resultam de uma decisão consciente e assumida face a um diagnóstico profundo da etapa em que se encontra a economia. Muito pelo contrário, resultam de limitadas motivações de várias naturezas, não inspiradas por uma definição global de desenvolvimento brasileiro (LESSA, 1981, p. 139).

A política econômica implementada no Governo de João Goulart enfrentou, desde o início, forte oposição. A crise econômica e o aprofundamento da crise política criaram as condições para o golpe militar.

A política econômica do Regime Militar foi norteada pelo Plano de Ação Econômica do Governo (Paeg), executado na liderança de Castelo Branco (1964-1967), que tinha como prioridade o combate à inflação. De acordo com os economistas da época, a inflação só poderia ser sanada por meio da diminuição da demanda agregada.

Essa medida visava acelerar a acumulação de capital por meio da redução do desequilíbrio orçamentário, controle da expansão monetária e contenção dos reajustes salariais (SKIDMORE, 2004). Foi utilizado o poder autoritário para comprimir os salários dos trabalhadores e reprimir os movimentos sindicais, garantindo a disciplina do trabalho. Mas, ao mesmo tempo em que aliviaram as empresas no que se refere aos custos, retiraram dos trabalhadores a única forma de obter melhorias relativas na distribuição de renda nacional.

O diagnóstico feito pelo Paeg, com relação à situação da agricultura, era similar ao do Plano Trienal, pois ambos acreditavam na reforma agrária como solução para o problema do atraso do desempenho da agricultura, “o plano reconhece [...] como obstáculo à inovação, a profunda disparidade na distribuição da terra no Brasil, o já conhecido problema da estrutura agrária” (GONCALVES NETO, 1997, p. 128). Para a regulamentação da reforma agrária, o Governo criou o Estatuto da Terra, Lei nº. 4.504, aprovada em 30 de novembro de 1964, que



fixava um imposto sobre os grandes proprietários, para forçá-los a usar suas terras produtivamente, ou vendê-las. Entretanto, essa lei nunca saiu do papel.

Para o Paeg, a agricultura encontrava-se em situação desfavorável com relação à indústria e essa condição retardatária poderia comprometer todo o processo de desenvolvimento da economia. As principais medidas adotadas pelo governo para a modernização do setor foram: os subsídios para o uso de insumos modernos, a expansão do crédito rural e o programa de formação e treinamento. Neste propósito, pela primeira vez a educação agrícola foi colocada como condição necessária para a modernização do setor primário.

Na década de 1960, o principal instrumento utilizado para o incentivo ao maior uso de insumos modernos foi o de empréstimos subvencionados. Em 1966, foi criado o Fundo para Incentivo Financeiro ao Uso de Fertilizantes e Suprimentos Minerais (Funfertil), a partir de então, foram introduzidos subsídios diretos para o uso desse insumo. “Este fundo operava, principalmente, através de juros especiais nos empréstimos bancários para a compra de fertilizantes” (SMITH, 1975-1983, p. 225).

O incentivo ao crédito rural, durante o Governo de Castelo Branco, tinha como objetivo:

[...] ampliar, ainda que de forma compulsória, a participação dos bancos privados na responsabilidade do financiamento agropecuário [...]; promover a modernização do setor agrário, pelo estímulo ao uso de novas tecnologias, insumos e planejamentos, atrelados aos contratos de crédito rural (GONCALVES NETO, 1997, p. 161).

A lei conseguiu atingir seu objetivo no que se refere ao aumento dos recursos arrecadados para o setor agropecuário. Porém, algumas dificuldades permaneciam, tais como: a discriminação com relação ao tipo de clientela; o privilégio aos produtos de exportação ou que substituíssem importações; e as regiões Sul e Sudeste eram os maiores beneficiários.

O Paeg considerava que a ausência de escolaridade era um dos importantes fatores que impedia a modernização agrícola, pois evitava a introdução de novas tecnologias no meio rural. Era necessário qualificar esse trabalhador para o uso de máquinas e técnicas modernas de produção. Para isso, seria ampliado o serviço de extensão rural, que, além de ser um processo de educação informal para os produtores rurais, ainda era uma forma de difusão dos conhecimentos técnicos.

A primeira experiência referente à extensão rural no Brasil ocorreu em Minas Gerais, com a Associação de Crédito e Assistência Rural (ACAR), criada em 1948. Posteriormente,

outras associações foram surgindo pelo País, culminando no desenvolvimento da Associação Brasileira de Crédito e Assistência Rural (ABCAR), que coordenava o trabalho das Acars. No final dos anos de 1960, a Abcar era o único instrumento de extensão rural em nível federal. Seu objetivo era treinar líderes na comunidade para ensinar os demais, mas seu espaço de abrangência era relativamente limitado. Smith (1975-1983) assinala que o número total de participantes não era maior que 1% das pessoas ativas na agricultura.

O Paeg foi um plano bem sucedido, pois reduziu de fato a inflação, embora em dimensões inferiores as que ele próprio havia pronunciado. As reformas financeiras e a estabilidade proporcionaram ao país o início de um ciclo de expansão econômica que ficou conhecido como “milagre econômico” (1967-1973).

O Governo de Marechal Costa e Silva (1967-1969) publicou, alguns meses após sua posse, as diretrizes gerais de política econômica, que se tornou o Plano Trienal para o período de 1968 a 1970. Os objetivos do Plano consistiam na aceleração do desenvolvimento econômico e na contenção da inflação, os quais seriam atingidos por meio do:

[...] fortalecimento da empresa privada; estabilização gradativa do comportamento dos preços; responsabilidade do Governo na consolidação da infra-estrutura; expansão das oportunidades de emprego; fortalecimento e ampliação do mercado interno (ALVES; SAYAD, 1975, p. 93).

Uma das partes que compunham o Plano era o Programa Estratégico de Desenvolvimento (Ped). Para dar início as suas estratégias de desenvolvimento, o Ped preocupou-se, a princípio, com as causas, os motivos que levaram a crise de abastecimento que ocorria desde 1962. O esgotamento do processo de substituição de importações foi o principal motivo do surgimento de uma crise após duas décadas de rápido crescimento. Esta redução das oportunidades de substituir importações acarretou o crescimento do processo inflacionário e um aumento da participação do setor público na economia, que conseqüentemente, “conduziram a prematura retração das taxas de crescimento do produto nacional [...], a uma rigidez ou inflexibilidade do sistema responsável pela não-continuação do crescimento dentro de novos padrões” (ALVES; SAYAD, 1975, p. 97).

Para o Ped, o principal obstáculo para o desenvolvimento industrial era o estreitamento do mercado e, com o esgotamento do processo de substituição de importações, era necessário criar novas estratégias para o crescimento econômico.

Segundo Alves e Sayad (1975), o Plano traçou as estratégias a longo prazo a partir dos obstáculos impostos ao setor industrial, tais como: a pequena quantidade de mão de obra

absorvida pelo setor secundário devido à baixa qualificação, o lento crescimento do setor agrícola e a má distribuição de renda, que impedia a expansão do mercado consumidor.

Tratando apenas do problema do lento crescimento da agricultura, o Ped diferenciou-se dos programas anteriores, pois não se baseava em um projeto de intenções modernas arbitrárias para o setor rural, nele, estavam explicitados os projetos prioritários destinados à elevação da produção e da produtividade agrícolas, bem como os instrumentos de sua implementação. O Ped concentrou-se em entender as causas para encontrar soluções que atingissem diretamente o problema do setor primário. “No caso do PED, foi instalado um Sistema de Acompanhamento das medidas propostas, cuja atuação, ainda desconhecida, garante ao Plano uma distinção em relação às experiências anteriores” (ALVES; SAYAD, 1975, p. 108).

Foi estabelecido um conjunto de programas governamentais integrados num sistema de apoio à transformação tecnológica da agricultura, que incluíram o programa de desenvolvimento da pesquisa e extensão agrícola, a política nacional de mecanização e o incentivo à industrialização do meio rural. Nesse período, as exportações agrícolas brasileiras cresceram razoavelmente.

Nessas circunstâncias, os governos militares colocaram a educação a serviço dos interesses econômicos. Nesse sentido, o governo tentou “estabelecer uma relação direta, imediata e mesmo de subordinação da educação à produção” (GERMANO, 2000, p. 105). A educação passou a ser tratada como capital, pois se acreditava em uma analogia entre a produtividade do capital e a educação. A melhor capacitação do trabalhador aparecia como fator de aumento de produtividade e, portanto, a qualidade da mão de obra obtida, graças à formação escolar e profissional, reforçaria a capacidade de trabalho e de produção.

No ano de 1965, fora baixada a instrução nº. 174, para a composição do currículo do Ensino Técnico Agrícola, considerando-se o texto da LDB 4.024/1961 e da Lei Orgânica do Ensino Agrícola. A Lei definia que o primeiro e o segundo ciclos do Ensino Técnico Agrícola passariam a denominar-se Ginásio Agrícola e Colégio Agrícola.

A intenção de especializar a mão de obra voltada para a indústria, os governos militares também se preocuparam com a formação de profissionais para atuar no setor primário da economia. Acreditava-se que as formas arcaicas de produção ainda existentes no setor agrário resultavam da falta de qualificação dos trabalhadores, que não tinham capacitação para utilizar técnicas modernas. Houve um apoio, no período do governo Castelo Branco, para o programa de extensão rural, como forma não só de educação do produtor rural, como também de difusão dos conhecimentos técnicos.

Além desta intenção o governo reorganizou o ensino médio, a fim de que ele profissionalizasse e qualificasse a mão de obra reivindicada pela expansão econômica. Esse plano culminou na Reforma do Ensino de 1º e 2º graus, Lei nº. 5.692, de 11 de agosto de 1971, que tornou compulsório o ensino profissionalizante no segundo grau.

Os Ginásios Agrícolas deveriam ministrar disciplinas obrigatórias de cultura geral (Português, Matemática, Geografia Geral e do Brasil, História Geral e do Brasil e Ciências), disciplinas optativas (desenho e uma língua estrangeira) e disciplinas de cultura técnica (NÓBREGA, 1967).

Os Colégios Agrícolas, com três anos de duração, poderiam ministrar os seguintes cursos: Técnico Agrícola; Técnico de Indústrias Agropecuárias; Técnico de Economia Doméstica Rural. Continham disciplinas de cultura geral obrigatória (Português, Matemática, História e Ciências Físicas e Biológicas), práticas educativas (Educação Física, Educação Doméstica, Educação Artística e Educação Cooperativista), e práticas vocacionais ou “ensino agrícola” (NÓBREGA, 1967).

As necessidades no meio rural intensificavam-se a cada dia, mas a disponibilidade de profissionais qualificados ainda era ínfima. A infraestrutura física e materiais solicitados pelas escolas agrícolas implicavam investimentos elevados o que tornava mais difícil a sua implantação em todo o território nacional.

Via-se uma tendência em se construir escolas agrícolas de segundo grau em regiões que apresentassem maior nível de expansão tecnológica e, conseqüentemente, maior urbanização. As regiões onde predominava o trabalho rural, com baixa produtividade da terra, não receberam o mesmo incentivo. Segundo pesquisa realizada pelo CENAFOR na década de 1960, “mais de 60% das unidades de ensino agrícola localizam-se em municípios com população predominantemente urbana” (CENAFOR, 1975, p. 27). Isso ocorreu pelo fato de os investimentos aplicados nessas instituições deverem reverter-se em resultados para a economia do país e as regiões onde predominava a grande propriedade com baixo aproveitamento da terra não era vantajosa para o governo.

Verificou-se, anteriormente, que a industrialização logrou relativo desenvolvimento impulsionado pelo modelo de substituição de importações instalado a partir da crise mundial da década de 1930. Observou-se, desde então, um rápido crescimento econômico sendo esse setor o principal responsável. Nos períodos anteriores à crise, a economia brasileira baseava-se, especificamente, em produtos primários de exportação, mas, com a entrada do novo modelo econômico, o setor primário perdeu posição com relação ao processo de industrialização.

A perda de posição relativa do setor primário ao longo do processo de industrialização e particularmente visível na agricultura de exportação que, no modelo anterior de desenvolvimento, carregava boa parte dos recursos financeiros internos e externos e utilizava um sistema relativamente desenvolvido de comercialização e de intermediários financeiros [...] (TAVARES, 1979, p. 132).

Na verdade, o setor agrícola não perdeu sua importância no processo de desenvolvimento, o que ocorreu foi uma supervalorização da indústria, que o colocou em plano secundário no interior das políticas econômicas brasileiras. Apesar de se constatar a dependência da indústria com relação à atuação da agricultura – tanto para o fornecimento de matérias-primas quanto de alimentos para a população urbana –, esse setor permaneceu marginalizado no que se refere aos planos de melhoria e modernização do campo. As transformações evidenciadas na estrutura produtiva, no novo modelo, restringiam-se, praticamente, ao setor industrial, enquanto o setor primário não sofreu significativas modificações.

Para que o setor agrário continuasse desempenhando o seu papel com êxito, tornava-se necessário que acompanhasse o desenvolvimento da indústria, para suprir a demanda do mercado interno e externo. Entretanto, o que se viu foi uma série de elementos que o mantiveram em nível abaixo e em atraso, se comparado ao processo de industrialização. Paiva (1975-1983) chama a atenção para cinco elementos que considera como os males que impediam a melhoria do setor agrícola:

- 1) o uso de técnicas tradicionais;
- 2) estrutura defeituosa na organização das propriedades agrícolas;
- 3) comercialização ineficiente dos produtos agrícolas;
- 4) limitação do mercado consumidor;
- 5) e adoção de políticas agrícolas conflitantes.

A maioria dos agricultores ainda mantinha técnicas arcaicas de produção e, para obter um aumento da produtividade, era preciso o uso de maior número de máquinas, de insumos e adoção de melhores práticas agrícolas. Porém, além dos insuficientes recursos financeiros, havia também a falta de qualificação do trabalhador rural para o manuseio das técnicas modernas de produção. A maneira de solucionar esse problema estava na implantação de uma política educacional direcionada para a formação técnica para o setor rural, mesmo o Brasil sendo um país agrícola, o ensino voltado para este setor estava sempre relegado a segundo plano.

A divisão irregular da propriedade agrícola, também era um entrave para o desenvolvimento desse setor, pois levantava a questão do melhor aproveitamento das terras cultiváveis. O predomínio do latifúndio estava presente nesse período, “um pequeno número de propriedades cobrindo uma área enorme do território nacional e também um grande número de pequenas propriedades cobrindo área muito pequena desse território” (PAIVA, 1975-1983, p. 176). O maior problema era que essa abundância de terra era mantida, em parte, sem ser cultivada.

O afastamento espacial, a dificuldade de transporte, as condições precárias das estradas complicavam a comercialização dos produtos agrícolas, tornando-os mais caros e ampliando as diferenças entre os preços recebidos pelos intermediários e os pagos pelos consumidores finais. A limitação do mercado consumidor também assumia um entrave na modernização do setor agrícola. Era indispensável a absorção do excedente de mão de obra agrícola para o setor urbano-industrial a fim de ampliar o mercado consumidor, pois a maioria da população ainda residia na zona rural.

Em razão do curto período de mandato presidencial, a política econômica brasileira visava resultados a curto prazo com relação aos problemas agrícolas, por isso, existia uma tendência na escolha por programas que atingissem resultados mais imediatos e, nem sempre, essas políticas abrangiam todos os envolvidos, pois elas refletiam a estrutura de poder. Gonçalves Neto (1997, p. 143) nos alerta que:

[...] quando se fala do planejamento do setor agrário e a necessidade de se compreendê-lo sempre dentro de um determinado contexto sóciopolítico. [...] as decisões políticas não são tomadas numa atmosfera de neutralidade e correspondem as posições que ocupam os agentes sociais no interior da sociedade. (GONÇALVES NETO, 1997, p. 143)

Desde a implantação do Programa de Metas, o setor industrial ganhou preferência nas políticas econômicas brasileiras. A partir dessa época, a agricultura ficou cada vez mais subordinada à indústria instalada no País, pois crescia a necessidade de utilização de máquinas e de insumos modernos produzidos por este setor.

## **5 As estruturas curriculares do ensino agrícola expressadas pelas políticas econômicas e educacionais**

Ao estudarmos as políticas públicas para o ensino agrícola, ao longo da história brasileira, iremos perceber que as *estruturas curriculares* são, na realidade, utilizadas como um instrumento dessas políticas, instaurando nas instituições o pensamento oficial.

Obviamente esse não é um processo linear e reflete uma disputa entre posicionamentos, interesses e projetos sociais, políticos, culturais e pedagógicos, na maioria das vezes, antagônicos. Não podemos, desse modo, entendê-las como neutras, ou do ponto de vista apenas técnico, uma vez que se encontram comprometidas com a concepção de mundo, de sociedade, de cultura e de ser humano que embasa a política maior que os estabelece e com as tensões próprias do ambiente escolar e da ampla gama de olhares/percepções que a configuram. Na verdade, temos que entender o currículo no contexto em que se configura e dentro das condições em que se desenvolve, uma vez que ele é um objeto social e histórico, conforme Sacristán (2000) destaca:

A política sobre o currículo é um condicionamento da realidade prática da educação que deve ser incorporado ao discurso sobre o currículo; é um campo ordenador decisivo, com repercussões muito diretas sobre essa prática e sobre o papel e margem de atuação que os professores e os alunos têm na mesma. Não só é um dado da realidade curricular, como marca os aspectos e margens de atuação dos agentes que intervêm nessa realidade. O tipo de racionalidade dominante na prática escolar está condicionada pela política e mecanismos administrativos que intervêm na modelação do currículo dentro do sistema escolar. (Sacristán, 2000, p. 107).

No cotidiano escolar atual, a política educacional se expressa através dos Projetos Político Pedagógicos<sup>150</sup> e, em última instância, nos *currículos*<sup>151</sup>. Embora não seja nosso propósito discorrer sobre teoria de currículo, entendemos como importante que, para fazer uma análise da política expressa nos *modelos curriculares* adotados com maior ênfase, no ensino técnico agropecuário, precisamos resgatar aspectos gerais que embasam as diferentes visões de currículo e que, na realidade, trazem embutidos os valores e os preceitos da política educacional então em curso, ou seja, traduzem o projeto social dos grupos no poder. Eles expressam o equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento, enquanto que através deles se realizam os fins da educação no ensino

<sup>150</sup> A LDBN - Lei nº. 9.394/1996, em seu artigo 12, estipula que os estabelecimentos de ensino terão a incumbência de elaborar e executar as suas propostas pedagógicas e, em seu artigo 14, faz menção ao projeto pedagógico. A partir dessa determinação legal e das exigências dos processos avaliativos de cunho nacional, estadual e municipal, o projeto político-pedagógico (PPP) passou a ser preocupação de dirigentes e educadores, dos diferentes níveis de ensino, mas os processos de elaboração têm sido bastante questionáveis. Observa-se que a desejável participação da comunidade escolar na reflexão sobre a intencionalidade educativa de seus estabelecimentos, nem sempre acontece, ficando, muitas vezes, a sua elaboração a cargo de uma comissão de “especialistas” ou da própria administração das escolas, o que configura uma perda qualitativa enorme, além do próprio significado do projeto e da sua possibilidade de execução. Por sua vez, os currículos estão norteados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio) e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (Educação Superior e Educação Profissional).

<sup>151</sup> Currículo é aqui entendido, buscando-se apoio em Silva; Azevedo (1995) como prática cultural (essa última entendida como campo de luta em torno da construção e da imposição de significados sobre o mundo social), onde se entrecruzam práticas de significação, de identidade social e de poder.

escolarizado (SACRISTÁN, 2000, p. 17). Eles trazem uma carga de valores representativos de uma teia cultural, política e social no qual se inserem, e, portanto, têm que ser entendidos dentro de um momento histórico e do jogo de interesses que configuram as relações de poder e a luta pela hegemonia em uma sociedade. De acordo com Silva; Azevedo (1995):

[...] o currículo está no centro dos atuais projetos de reforma social e educacional. Aqui se travam lutas decisivas por hegemonia, por predomínio, por definição e pelo domínio do processo de significação. Como política curricular, como macrodiscurso, o currículo tanto expressa as visões e os significados do projeto dominante quanto ajuda a reforçá-las, a dar-lhes legitimidade e autoridade. Como microtexto, como prática de significação em sala de aula, o currículo tanto expressa essas visões e significados quanto contribui para formar as identidades sociais que lhe sejam convenientes. [...] O currículo é, sempre e desde já, um empreendimento ético, um empreendimento político. Não há como evitá-lo. (SILVA; AZEVEDO, 1995, p. 29)

Destaque-se que a teoria de currículo que predominou no século XX, caracterizou-se como científicista, burocrática e tecnicista. Ela deu suporte à tecnologia de desenvolvimento curricular, implementada nas nações ocidentais nas décadas de 1950 e 1960, na tentativa de recobrar a liderança tecnológica, face ao lançamento do Sputnik pela União Soviética (BRAGA, 1999, p. 153). Para atender às demandas de construção curricular surgiram os especialistas em currículo e os departamentos especializados, estabelecendo uma divisão do trabalho na educação, que passou a ser questionada por vários educadores, reivindicando a legitimidade de os próprios professores elaborarem suas teorias e propostas curriculares.

Em meados da década de 1960, no Brasil, por ocasião da implantação do Modelo Escola-Fazenda no ensino agrícola (também chamado de técnico agropecuário) em todas as escolas agrotécnicas, os currículos oficiais sedimentavam-se num enfoque *tecnicista*, com uma preocupação marcante com o atendimento ao processo de industrialização em curso, num atrelamento ao mercado que, nas décadas seguintes foi tomando cada vez mais corpo. A inspiração provinha das teorias de Tyler (1985), autor do livro *Princípios Básicos de Currículo e Instrução (1950)* e que centra sua visão de currículo na predeterminação dos objetivos, na seleção e organização das experiências para refletir esses objetivos, seguidas de avaliações para verificar se os objetivos foram atingidos. Ele identifica princípios lógicos, com normas padronizadas, bem integradas ao paradigma da modernidade. Suas idéias são assumidas pelo movimento dos objetivos comportamentais (década de 1960), pelo movimento da educação baseada na competência (década de 1970) e pelo modelo de Madeleine Hunter (década de 1980). De acordo com Doll Jr. (1997), referindo-se a essas visões curriculares:

Em todos eles o padrão é o mesmo: objetivos pré-estabelecidos, seleção e direcionamento de experiências, avaliação. Juntamente com o ordenamento linear



desta seqüência e sua separação dicotômica dos fins e dos meios, existe uma visão instrumentalista ou funcionalista da natureza da educação. [...] Numa sociedade industrial e capitalista, isso assumiu a forma de conseguir empregos. (DOLL JR. 1997, p.70)

Essa visão padronizada de currículo está muito ligada à idéia de organização e gestão do trabalho, bem própria do modelo taylorista, com seus princípios de eficácia, controle, previsão, racionalidade e economia na adequação de meios afins. Há toda uma administração burocrática do currículo, em que um gestor estuda, planeja, distribui, provê, ou seja, racionaliza o trabalho (SACRISTÁN, 2000, p. 45). A perspectiva apontada por Tyler<sup>152</sup> (1985) dominou os estudos curriculares e ainda hoje tem adeptos, em especial, a tecnocracia que evita a discussão filosófica, política e social sobre o currículo.

Dois outros teóricos iluminaram as propostas curriculares das décadas de 1960-1970, Bloom e Skinner<sup>153</sup>, que reforçaram a visão tecnicista, com um rol de objetivos instrucionais e comportamentais. Eficácia, eficiência e efetividade eram as noções predominantes à época, muito próximas dos princípios da Teoria do Capital Humano, quais sejam, racionalidade, eficiência e produtividade, sendo o pressuposto básico da tendência tecnicista o da neutralidade científica. Falava-se em instrumentalizar os alunos para a realização de operações e buscava-se uniformizar as experiências pedagógicas, com modelos curriculares produzidos por especialistas a partir de seus laboratórios.

A lógica do mercado passa a fundamentar o direcionamento escolar, o que exige uma articulação do sistema educativo com o sistema produtivo; o primeiro deve responder às demandas do segundo. Nesse contexto, o currículo não pode ser compreendido como cultura, como um espaço crítico e como uma prática social concreta, uma vez que a *neutralidade* e a *objetividade* que lhe são demandadas e a forma homogênea de sua aplicação a grupos diferentes, inviabilizam essa compreensão. Esse enfoque tecnicista influenciou profundamente a Reforma educacional implementada com a Lei 5.692/1971, que propugnava

---

<sup>152</sup> **Ralph W. Tyler** (1902-1994) foi um educador americano que trabalhou na área de monitoramento e avaliação. Ele serviu em ou aconselhado uma série de organismos que estabelecem diretrizes para as despesas de federais fundos e influenciou a política subjacente à **Lei da Educação Primária e Secundária de 1965**. Tyler presidiu a comissão que, eventualmente, desenvolveu a Avaliação Nacional do Progresso Educacional (NAEP). Fonte: Wikipédia.

<sup>153</sup> A teoria de Skinner, em bases behavioristas, centra-se na afirmativa de que toda ação que produza satisfação tenderá a ser repetida e aprendida. A Instrução Programada é uma das aplicações de sua teoria. Bloom, por sua vez, com uma visão de Planejamento Sistemático do Ensino, centra sua contribuição na determinação de objetivos instrucionais e comportamentais, abrangendo os domínios: cognitivo, afetivo e psico-motor. Seus estudos originaram a Taxionomia dos Objetivos Educacionais, também denominada Taxionomia de Bloom, largamente utilizada nessas duas décadas e ainda hoje apreciada por alguns educadores.

a profissionalização compulsória em nível de 2º grau, voltada para atender às necessidades do desenvolvimento econômico daquele período histórico.

Na retomada histórica que fizemos no Capítulo III, da parte I, procuramos evidenciar os motivos do fracasso dessa Reforma no contexto geral da educação nacional, em especial, por não ter atingido as forças sociais responsáveis por impulsionar o processo de desenvolvimento econômico. No específico do aparato escolar constituído pelas Escolas Agrotécnicas Federais, as reformulações da Lei 5.692/1971 não tiveram grande repercussão, uma vez que o modelo Escola-Fazenda, em vigor desde 1967, foi reforçado a partir da década de 1970. A criação da COAGRI, em 1973, como parte das exigências do programa de financiamento internacional<sup>154</sup>, só sedimenta e refina o citado modelo, considerado fundamental para consolidar o princípio de educação e trabalho voltado para o desenvolvimento (leia-se produção).

Em 1973, o Plano de Desenvolvimento do Ensino Agrícola do 2º Grau, documento originário do MEC/DEM (reeditado em 1975), após traçar um panorama sobre a realidade brasileira e sobre as necessidades do desenvolvimento, faz uma comparação entre os EUA, a Europa e o Brasil, no que diz respeito às possibilidades de um agricultor alimentar com seu trabalho um determinado número de pessoas, demonstrando, que enquanto os primeiros poderiam alimentar cerca de 60 pessoas e o segundo aproximadamente 12 pessoas, o Brasil alimentaria apenas 1 pessoa. Segundo o documento, tal constatação reforçava a necessidade de qualificação, pois de posse de conhecimentos e instrumentos adequados, um agricultor autônomo poderia alimentar até 30 pessoas. Afirmações dessa natureza embasavam e fortaleciam a ideia da formação de um *agente de produção*, sempre na perspectiva do atendimento aos objetivos do desenvolvimento econômico do país. As linhas para a política educacional para o setor da agropecuária, com vistas à formação de pessoal qualificado, deveriam se dirigir para:

- Melhorar os níveis de produtividade;
- Promover especialistas para melhorar a distribuição da renda no meio rural;
- Propiciar o eficiente suprimento de produtos agrícolas para um crescente mercado interno;

---

<sup>154</sup> Observe-se que desde 1966 estava em vigência um convênio Ministério da Agricultura/USAID/CONTAP, para implantação de projetos agropecuários nas escolas da área agropecuária, além dos Acordos MEC/CONTAP- USAID. Destaque-se que a sigla CONTAP corresponde a Conselho de Cooperação Técnica da Aliança para o Progresso.

- Garantir o aumento de capital e mão-de-obra para o desenvolvimento econômico geral;
- Promover a integração econômica e social pela ampliação da capacidade de absorção de produtos não-agrícolas (MEC/DEM, 1975, p. 09-10).

A *caracterização funcional* do Técnico em Agropecuária ficava assim delimitada, de acordo com o citado documento:

Como agente de produção, o técnico do setor primário é o profissional que explora uma propriedade agrícola própria, arrendada ou por sistema de parceria, conduzindo e produzindo segundo sua capacidade produtiva e, através da aplicação maciça e adequada da moderna tecnologia, atua na comunidade como elemento de integração social e de mudança cultural e tecnológica. Como agente de serviços esse técnico é o profissional que presta serviços mediante remuneração, como vendedor técnico ou técnico auxiliar em setores especializados da economia, atuando como elemento de ligação entre empresas e os consumidores ou entre o especialista e os agricultores. (MEC/DEM 1975)

As *ocupações* a ele atribuídas deveriam ser as de: planejar, administrar e conduzir pequenas propriedades, com equilíbrio agropecuário, com alta produtividade, de maneira autônoma ou em sistema cooperativista, além de colaborar no desenvolvimento de projetos, pesquisas e experimentação agropecuária e na industrialização e comercialização de produtos e equipamentos agropecuários (MEC/DEM, 1975).

Ao trabalhar o *conceito* e a *filosofia* do Sistema Escola-Fazenda, o MEC reforçava o entendimento de que qualquer forma de desenvolvimento científico, em qualquer campo de conhecimento, está sempre ligada a um processo econômico de tal modo que o estreitamento das relações homem-meio constituirá a chave do progresso. Então, é condição inalienável do ensino de 2º grau proporcionar ao jovem estudante as condições necessárias de estudo-trabalho a fim de que não se estabeleça defasagem entre os objetivos da escola e os da vida. Nesse sentido, o Sistema Escola-Fazenda era visto como uma estrutura capaz de por em prática os princípios da legislação, na preparação do profissional qualificado para atuar no setor primário da economia, ou seja,

Basicamente, é a Escola-Fazenda o sistema encarregado de desenvolver organismos escolares economicamente auto-suficientes, proporcionar qualificação para o trabalho e condições necessárias à transferência dos conhecimentos a outras áreas afins. (MEC/DEM, 1975).

A filosofia do Sistema firmava-se em premissas pedagógicas e premissas econômicas, cujo princípio de ação era expresso no lema: “*aprender a fazer e fazer para aprender com*

*consciência de que faz*”. Convém ressaltar as principais premissas econômicas que nos permitem visualizar com clareza o marco referencial em que se apoia o Sistema:

- Os recursos fornecidos pelos cofres públicos, quando bem aplicados significam investimento sendo tanto mais eficiente a sua utilização quanto mais amplo e multiplicado for o retorno;
- É indicadora de operação eficiente do sistema educativo a progressiva independentização econômica do órgão que lhe deu origem;
- A autonomia econômica da Escola -Fazenda representa o primeiro passo na consecução de seus objetivos educativos. Se a pretensão é a de formar agricultores independentes, polivalentes, estará atingindo seu objetivo na medida em que o trabalho dos alunos possibilita a autosuficiência da escola. (MEC/DEM, 1973)

O Manual da Escola-Fazenda, editado pelo Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional - CENAFOR, em 1973, fundamenta o Sistema no desenvolvimento de habilidades, destrezas e experiências, indispensáveis à fixação dos conhecimentos adquiridos nas aulas teóricas. Os objetivos a serem atingidos pelo sistema Escola-Fazenda são: proporcionar melhor formação profissional aos educandos, dando-lhes vivência com os problemas reais dos trabalhos agropecuários; despertar o interesse pela agropecuária; levar os estudantes a se convencerem de que a agropecuária é uma *indústria de produção*; oferecer aos estudantes a oportunidade de iniciarem e se estabelecerem, progressivamente, num negócio agropecuário; ampliar o raio de ação educativa do estabelecimento, proporcionando aos agricultores circunvizinhos e aos jovens rurícolas conhecimento das práticas agropecuárias recomendáveis; despertar no educando o espírito de cooperação e o auxílio mútuo.

De acordo com a análise de Albuquerque (1984, p. 133), em seu trabalho sobre *Os técnicos na produção dos ribeirinhos do Amazonas*<sup>155</sup>, o sistema Escola-Fazenda é um modelo importado cuja filosofia só existe no discurso oficial. Os programas são planejados nos gabinetes em Brasília, pelos tecnocratas da COAGRI e até os conteúdos programáticos são “empacotados”. E, no caso da escola de Manaus, como o de várias outras, as

---

<sup>155</sup> Maria José R. de Albuquerque, em sua dissertação de Mestrado estuda a relação educação-trabalho dos egressos da Escola Agrotécnica Federal de Manaus junto aos pequenos produtores (ribeirinhos) de Maracapurú - AM. Analisa as políticas públicas pós-64 na Amazônia, principalmente o período 1970-1980 e a proposta educativa da EAF-Maracapurú.

características são de uma escola urbana, com uma clientela também preponderantemente urbana. Na opinião da autora,

O 'aprender para fazer e fazer para aprender' se descaracteriza na medida em que os projetos são produzidos por aquela coordenação, restando aos alunos somente o desenvolvimento desses projetos, dentre os mais viáveis economicamente e de maneira estanque, pois são executados por grupo de alunos alternadamente. Esse processo de trabalho impede o aluno de acompanhar a seqüência do projeto, produzindo assim a divisão social do trabalho de produção. Cabe, enfim, aos alunos unicamente a parte operacional ou manual dessa divisão. (ALBUQUERQUE, 1984, p. 133-134)

Oliveira (1998, p. 115-116)<sup>156</sup>, ao analisar a organização do Sistema Escola-Fazenda, caracteriza a prática mecanicista que lhe é inerente e enfatiza que a estrutura organizacional das EAF's propiciou uma interdependência das atividades escolares com as atividades de produção, destacando que o aluno ao ter, nas disciplinas específicas, uma carga horária de prática, superior três vezes à teórica, permanece no campo de produção, realizando tarefas eminentemente manuais.

Outra análise que reforça as anteriores é produzida por Ramos (2001) que, ao se reportar à metodologia do Sistema Escola-Fazenda, destaca que:

A expansão do capital na economia agrária, cada vez mais exige uma produção racionalizada, e o ensino da área agropecuária foi/é o formador do capital humano capaz de inserir racionalidade no campo. Assim, pode-se entender a formação da estrutura de ensino da área agropecuária como um projeto para o capital; contudo esse processo sofreu várias mediações e resistências de forma que a apreensão e implantação não se deram de forma linear. O Sistema Escola-Fazenda foi implantado na perspectiva de dar maior racionalidade ao ensino da área agropecuária, tornando-o mais empresarial, de fazer com que os alunos vivenciassem a lida de uma fazenda com produção diversificada, enfim, aprendessem a nova racionalidade técnica da produção. Respalhando-se nessa lógica, o momento histórico carregava a perspectiva de inserção de mais técnicos em um mercado de trabalho supostamente em ascensão. (RAMOS, 2001 p. 52).

No que diz respeito à organização do sistema, de acordo com o documento do CENAFOR de 1973, o ensino deveria ser praticado em quatro espaços bem delimitados: a Sala de aula, o Laboratório de Prática e Produção - LPP, o Programa Agrícola Orientado - PAO e a Cooperativa Escolar Agrícola - COOP, atuando a sala de aula como espaço formal de interação professor -aluno e os demais espaços como instâncias de aplicação prática da teoria.

---

<sup>156</sup> Lia Maria Teixeira de Oliveira, em sua dissertação de Mestrado - *A Licenciatura em Ciências Agrícolas: perfil e contextualizações* - analisa a formação de professores para essa modalidade de ensino e apresenta as interrelações com o ensino técnico agrícola, enfatizando o papel da COAGRI e a institucionalização do Sistema Escola-Fazenda, comentando criticamente a sua estrutura organizacional.

As salas de aula eram consideradas áreas de Cultura Geral e de Cultura Técnica, onde deveriam ser realizadas atividades destinadas à aprendizagem teórico-prática, visando levar o aluno à aquisição de conhecimentos e ao desenvolvimento de hábitos e atitudes necessárias à vida profissional e à participação na comunidade.

O LPP correspondia à Fazenda-Modelo, e desenvolvia os projetos, nos quais os professores realizavam suas aulas práticas, sob forma demonstrativa, com acompanhamento constante de forma a corrigir e/ou oferecer informações adicionais aos alunos sobre as mais variadas técnicas de exploração agropecuária<sup>157</sup>. Os pontos centrais do LPP eram a valorização da mão de obra; a fixação da aprendizagem; os projetos agropecuários; o autoabastecimento e as experiências vivenciadas. Dele deveriam constar os setores agropecuários existentes nos Colégios Agrícolas: agricultura, zootecnia, horticultura, indústrias rurais, oficina rural e outros constantes do currículo.

O PAO desenvolvia os trabalhos, coletivos ou individuais, dos alunos, financiados pela Escola, sendo que, no final, após serem descontados os custos de manutenção, o lucro caberia aos alunos. Os objetivos do PAO eram imprimir confiança nos alunos, possibilitar-lhes o *status* de produtor, motivando-os a continuar na atividade. Os pontos centrais eram: o trabalho em grupo; os projetos agropecuários; a experiência administrativa; a formação de destrezas, habilidades, iniciativa e senso administrativo dos alunos, até um nível ótimo de eficiência e de lucro.

Já a COOP objetivava proporcionar uma vivência de cooperação com vistas ao desenvolvimento coletivo. A comercialização e suas dificuldades, a aprendizagem de métodos de controle de custos e receitas, bem como a percepção pelo aluno do valor dos estudos de viabilidade econômica e técnica para o negócio agropecuário, estavam na constituição da idéia da Cooperativa, que era dividida em Seção de Trabalho, Seção Cultural, Seção de Produção, Seção de Consumo e Comercialização.

Observe-se que no organograma previsto pelo CENAFOR as Salas de aula seriam o local de desenvolvimento da Cultura Geral, da Cultura Técnica e das Práticas educativas, conhecimentos esses que seriam a base para o LPP e o PAO. Por sua vez o LPP ofereceria e receberia mão de obra da Cooperativa, enquanto que o PAO ofereceria produtos para a Cooperativa e esta lhe devolveria insumos. Nesse esquema, a finalização do processo se daria com o oferecimento de produtos para abastecimento do Colégio, por parte da Cooperativa,

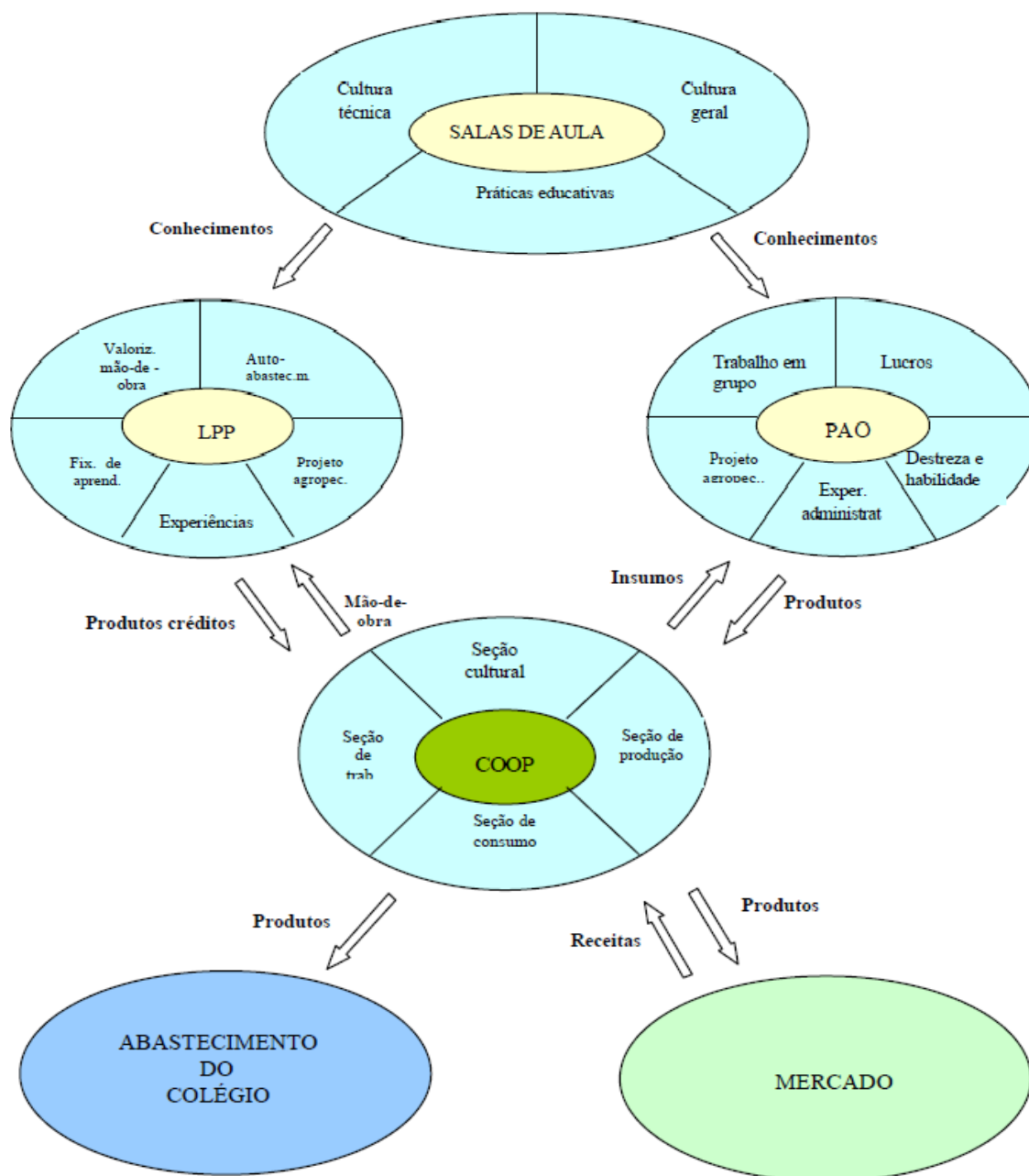
---

<sup>157</sup> Segundo o documento do MEC/DEM, de 1973 - *Plano de Desenvolvimento do Ensino Agrícola de 2º Grau*, dado o seu caráter utilitário, os empreendimentos em LPP, além de educativos, são economicamente rentáveis, o que permite aos alunos o estímulo dos créditos proporcionais à execução das atividades de seus Projetos.

que forneceria ao Mercado produtos, dele recebendo receitas para realimentar o processo de produção (BIULCHI, 2005).

É o seguinte o fluxograma (Figura 75) apresentado pela COAGRI e publicado pelo CENAFOR no Manual da Escola-Fazenda, em 1973:

Figura 75 – Mecanismos de funcionamento do Sistema Escola-Fazenda  
Fluxograma da interdependência das áreas de atividade



Fonte: CENAFOR – Manual do Sistema Escola-Fazenda. In: BIULCHI (2005, p. 33).

A formatação da organização escolar que é implementada direciona o processo educativo, alicerçado em suas estruturas curriculares, para os objetivos da *produção* e coloca a *técnica* como o ponto central do trabalho docente, adequando-se assim aos pressupostos tecnicistas e ao caráter desenvolvimentista inculcado pela ideologia dominante à época, conforme podemos observar na grade curricular das Escolas Agrotécnicas Federais na tabela 22, onde há uma grande diferença da carga horária entre a Educação Geral (1560 horas/aula) e a Formação Especial (2310 horas/aula) e que perdurou até o meio da década dos anos 1990.

Tabela 22 – Estrutura curricular da formação do Técnico em Agropecuária<sup>158</sup>

NÚCLEO COMUM	EDUCAÇÃO GERAL					FORMAÇÃO ESPECIAL					
	Disciplinas	Séries			Total de horas	Disciplinas	Séries			Total de horas	
		1ª	2ª	3ª			1ª	2ª	3ª		
Comunicação e Expressão	Língua Port. e Lit. Bras.	3	3	2	240	Redação e Expressão	-	-	-	60	
	Língua Estrangeira	2	-	-	60						
	Educação Artística	-	2	-	60						
Estudos Sociais	História	2	-	-	60	Estudos Regionais	-	-	2	60	
	Geografia	2	-	-	60						
	OSPB	-	2	-	60	Administração e Econ. Rural	-	-	3	90	
	Educação Moral e Cívica	2	-	-	60						
Ciências	Matemática	3	3	2	240	Desenho e Topografia	-	4	-	120	
	Física	-	2	2	120	Agricultura I	8	-	-	240	
	Química	2	2	-	120	Agricultura II	-	8	-	240	
	Biologia	2	2	-	120	Agricultura III	-	-	8	240	
	Programa de Saúde	2	-	-	60	Zootecnia I	8	-	-	240	
						Zootecnia II	-	8	-	240	
						Zootecnia III	-	-	8	240	
						Irrigação e Drenagem	-	-	3	90	
						Construção e Instalações	-	-	3	90	
Outros componentes do artigo 7º da lei 5.692/71	Educação Física	3	3	3	270	Estágio Supervisionado	-	-	-	360	
	Ensino Religioso	1	-	-	30						
Educação geral:		24	19	9	1.560	Formação especial		16	20	29	2.310
Total geral: 3.870											

Fonte: MEC in: BIULCHI, 2005, p. 35.

### 5.1 Estruturas Curriculares do Colégio Agrícola de Barbacena / MG (1969-1971)

O Decreto nº 3.736, de 25 de maio de 1911, trazia a recomendação de que a instituição deveria ser organizada como uma “propriedade rural”.<sup>159</sup> A criação de ambiente que fosse favorecedor das atividades práticas já existia e correspondia à existência de três núcleos de prática: o núcleo de agricultura, o de zootecnia e o de indústrias rurais.

<sup>158</sup> Esta mesma Estrutura Curricular foi encontrada nas três Escolas Agrícolas pesquisadas e na mesma linha do tempo, com algumas alterações a carga horária e de disciplinas.

<sup>159</sup> Não se está referindo aqui ao sistema escola-fazenda, implantado inicialmente em 1970 e que teve a sua consolidação no período em que as escolas ficaram sob a gestão da COAGRI: 1973-1986 (citado anteriormente neste capítulo). Referimo-nos à organização do espaço da escola como uma fazenda.



Em artigo publicado no Jornal “Cidade de Barbacena”, do dia 18 de setembro de 1960, sob o título “Escola Agrotécnica”, Orozimbo Rodrigues Pereira Filho, aluno do Curso Técnico de Horticultura, assim descreve os núcleos de aprendizagem prática:

Para os ensinos práticos conta a Escola Agrotécnica com três diferentes núcleos: um de Agricultura, um de Indústrias Rurais e um de Zootécnia.

Atualmente o Núcleo de Indústrias Rurais não funciona na formação de Técnico na especialização referida. Está subordinado aos Núcleos de Agricultura e de Zootécnia, dos quais recebe as matérias-primas para serem industrializadas.

Para o ensino da Pecuária dispõe o Núcleo de Zootécnia de um rebanho de gado Holandês e Schuyz, dispõe também de porcos da raça Piau, Pirapetinga, Berkshire, Duroc Jersey etc e galinhas das raças New Hampshire e Legorn. Este Núcleo tem como chefe o prof. Dr. Orlando Neves Tymburibá.

O Núcleo de Agricultura conta com ótimo terreno dividido em várias quadras onde são cultivados, de acordo com a *técnica moderna* (grifo nosso), todas as hortaliças e frutas que produzem satisfatoriamente nesta região.

Está sob a chefia eficiente do prof. Dr. Erasmo Dias Maciel, que também é Vice-Diretor da Escola. (“CIDADE DE BARBACENA”, 1960)<sup>160</sup>

Essa prática sustentava-se não só pelo “fazer para aprender”, mas também pela observação do desenvolvimento das atividades dentro de padrões considerados adequados. Segundo esses relatos, a intervenção dos professores, chefes dos núcleos, se fazia sentir com constância, o que dava aos alunos confiança para desempenharem suas atividades como técnicos.

O curso técnico ao qual se referem os relatos deste ex-aluno é o Curso Colegial Agrícola que conferia a habilitação de Técnico Agrícola, cuja Organização Curricular encontra-se na Tabela 23, representada abaixo.

---

<sup>160</sup> Respeitou-se a ortografia oficial vigente na época.

Tabela 23 – Organização Curricular do Curso Técnico Agrícola  
Colégio Agrícola de Barbacena / MG (1969-1971)

<b>CURSO TÉCNICO AGRÍCOLA</b>				
<b>Educação Geral</b>				
<b>Disciplinas</b>	<b>Séries</b>			<b>C.H. TOTAL</b>
	<b>1ª</b>	<b>2ª</b>	<b>3ª</b>	
Português	160	160	160	480
Inglês	90	90	-	180
Matemática	160	160	160	480
Física	60	60	60	180
Química	60	60	60	180
Biologia	60	60	60	180
História Natural	80	80	80	240
Educação Física	80	80	80	240
Moral e Cívica	-	-	30	30
Trabalhos Práticos	30	30	30	90
<b>Carga Horária Total da Educação Geral – 2.280 h.</b>				
<b>Formação Especial (Parte Diversificada)</b>				
<b>Disciplinas</b>	<b>Séries</b>			<b>C.H. TOTAL</b>
	<b>1ª</b>	<b>2ª</b>	<b>3ª</b>	
Estudo do Manejo de Animais Domésticos	60	60	60	180
Noções de Anatomia e Fisiologia dos Animais Domésticos	60	-	-	60
Noções de Alimentação, Pastagem e Cultura de Forrageiras	60	60	-	120
Higiene, Enfermagem e Pequena Cirurgia Veterinária	30	30	30	90
Criação e Reprodução dos Animais Domésticos	60	-	-	60
Desenho Técnico	30	30	30	90
Agricultura	90	-	-	90
Máquinas e Motores Agrícolas	60	60	60	180
Zootecnia	90	-	-	90
Culturas Regionais	30	30	30	90
Indústrias Rurais	-	30	30	60
Zoologia			60	60
Higiene Rural e Socorro de Urgência			30	30
Economia e Administração Rural			60	60
PCPOA – Preparação e Conservação de Produtos			30	30
<b>Carga Horária Total da Formação Especial – 1.290 h.</b>				
<b>Carga Horária Total do Curso Técnico Agrícola – 3570 h.</b>				

Fonte: IFSudestemg / Campus Barbacena - Histórico Escolar 1969-1971.

Preservando a tripartição originária da década de 1940, é importante a análise dos conjuntos de componentes disciplinares que constituíam o currículo do Técnico. As disciplinas de Cultura Geral representavam, nos Cursos Técnicos, mais que a formação humanista do indivíduo. Elas eram as responsáveis pelo acesso aos cursos superiores, uma vez que as condições de admissão a esse nível de ensino se concentravam, sobretudo no vestibular, elaborado para franquear o acesso apenas a quem tivesse tido uma densa formação clássica e humanista.

Dessa forma, não havia o estabelecimento de relações entre o conjunto disciplinar da cultura geral e o conjunto disciplinar da cultura técnica. Promovida por uma dicotomia cartesiana, a separação entre conhecimentos técnicos e conhecimentos científicos operava a criação de dois cursos em um. Contudo, apesar da dicotomia, tanto um conjunto quanto o outro cumpriam satisfatoriamente a finalidade real a que se destinavam.

Quanto ao conjunto de disciplinas técnicas, estas também cumpriam a sua função de preparar os alunos para o exercício da profissão de técnico agrícola, de acordo com o que estabelecia a Lei nº 5.524, de 05 de novembro de 1968. Embora tratasse diretamente do exercício da profissão de Técnico Industrial de nível médio, aplicava-se, no que coubesse, aos técnicos agrícolas de nível médio.

De acordo com Rodrigues (1999), a análise das atividades descritas na citada Lei, tomadas em comparação com a legislação de meados da década de 1980, dispendo sobre a atividade profissional do técnico permite perceber que, entre meados da década de 1960 e de 1980, diferentes foram os enfoques dados na legislação, ao setor agrícola e, conseqüentemente, isto veio a refletir em seu correspondente no sistema educacional, o ensino agrícola profissionalizante. (RODRIGUES, 1999, p. 75)

O que o autor pontua é que a legislação refletia os interesses da economia. Em boa parte dos anos 1960, acirram-se os debates acerca do setor primário, mas ainda não se havia produzido um programa efetivo de estratégias que promovessem a modernização do campo. Somente, nos últimos anos da década em questão, é que isso se deu de forma mais efetiva. Naquelas circunstâncias, o ensino agrícola ainda era tratado na esteira do ensino industrial, a ponto de o profissional de nível técnico médio, destinado a atuar no setor primário, não merecer sequer uma regulamentação profissional específica.

Voltando ao conjunto de disciplinas técnicas, é fato que as aulas práticas têm um peso decisivo num currículo de formação técnica que busca adequar-se às necessidades de modernização do setor e que havia – apesar das limitações administrativas e financeiras das

instituições profissionais de ensino agrícola – uma preocupação em emparelhar o ensino ministrado à cultura agrícola extramuros.

Pelo que vimos, até agora, juntamente com as considerações de Rodrigues (1999) e ao previsto na Lei nº 5.524/1968, somos conduzidos à interpretação de que, das competências listadas, aquelas ligadas à execução de atividades são as que “cabem” ao técnico agrícola de nível médio, resquício ainda da histórica associação de trabalho agrícola (ainda que técnico e dotado de toda a racionalidade aplicável a um sistema de produção) com trabalho manual.

O que se pode inferir da análise da formação do técnico agrícola nos anos 1960 é que ela se fazia em coerência com os objetivos estabelecidos para o setor agrário pelo PAEG – Plano de Ação Econômica do Governo (1964-1966), utilizando a educação como meio para transmitir ao produtor rural “uma tecnologia nova pela demonstração”. (GONÇALVES NETO, 1997, p.128).

## **5.2 Estruturas Curriculares do Colégio Agrícola de Rio Pomba / MG (1969-1971)**

No período de 1963 a 1968, a Instituição, denominada Escola Agrícola de Rio Pomba (1956–1964) e Ginásio Agrícola de Rio Pomba (1964-1968), ofereceu regularmente o Curso Ginásial Agrícola, que compreendia quatro séries.

A extinção desse curso ocorreu com a transformação da Instituição em Colégio Agrícola de Rio Pomba, em 1968. A partir do ano de 1969, a Escola passou a oferecer o curso de “Técnico Agrícola” e foi extinguindo, gradativamente, o curso ginásial. A última turma a ingressar em tal curso, no ano de 1968, formou-se em 1971<sup>161</sup>.

Em 1963, a Instituição ofereceu as três primeiras séries do curso ginásial. Para a primeira série seguiu-se a ordem de classificação do exame de admissão, para a segunda e a terceira série foram admitidos alunos transferidos de outros estabelecimentos de ensino (públicos e particulares) que, de acordo com edital publicado no jornal local, também passaram por um processo de seleção. Os alunos da primeira série foram divididos em 5 (cinco) turmas: A, B, C, D, E. Os alunos transferidos formaram 1 (uma) turma de segunda e 1 (uma) de terceira série.

---

<sup>161</sup> A maioria dos alunos que concluiu o curso ginásial, a partir de 1968, permaneceu na Instituição cursando o Técnico Agrícola. A passagem de um curso para o outro aconteceu automaticamente, sem prestação de exames de seleção. Aqueles que não se interessaram em cursar o Técnico Agrícola, na Instituição, solicitaram desligamento, mediante requerimento.

Nos anos subsequentes, o número de vagas destinado para cada série foi sendo alterado de acordo com as necessidades e possibilidades da Instituição. A tabela 24 demonstra a divisão das séries e das turmas nos anos em que a Escola ofereceu o Curso Ginásial Agrícola.

Tabela 24 - Demonstrativo da organização em séries e turmas do Curso Ginásial Agrícola da Escola Agrícola de Rio Pomba / MG (1963-1971)

<b>Curso Ginásial Agrícola</b>				
<b>Ano</b>	<b>TURMAS</b>			
	<b>1ª série</b>	<b>2ª série</b>	<b>3ª série</b>	<b>4ª série</b>
<b>1963</b>	A / B / C / D / E	ÚNICA	UNICA	----
<b>1964</b>	A / B	A / B / C / D	A / B	ÚNICA
<b>1965</b>	A / B	A / B	A / B / C / D	ÚNICA
<b>1966</b>	UNICA	A / B	A / B	A / B / C
<b>1967</b>	A / B / C	A / B	UNICA	ÚNICA
<b>1968</b>	A / B / C	A / B / C	UNICA	ÚNICA
<b>1969</b>	----	A / B / C	A / B / C	ÚNICA
<b>1970</b>	----	----	A / B	A / B / C
<b>1971</b>	----	----	----	A / B

Os currículos dos cursos ginásiais profissionalizantes, em especial o Curso Técnico Agrícola (tabela 25), apresentavam algumas especificidades quando comparados com o Curso Ginásial Secundário.

Tabela 25 – Organização Curricular do Curso Técnico Agrícola  
Colégio Agrícola de Rio Pomba / MG (1969-1971)

<b>CURSO TÉCNICO AGRÍCOLA</b>				
<b>Educação Geral</b>				
<b>Disciplinas</b>	<b>Séries</b>			<b>C.H. TOTAL</b>
	<b>1ª</b>	<b>2ª</b>	<b>3ª</b>	
Português	160	160	160	480
Matemática	160	160	160	480
História	90	90	-	180
Geografia	90	90	-	180
Iniciação às Ciências	90	60	-	150
Inglês*	90	90	-	180
Francês*	90	90	-	180
Educação Física	80	80	80	240
Ciências Físicas e Biológicas	-	60	90	150
Organização Social e Política	-	-	30	30
Moral e Cívica	-	-	30	30
<b>Carga Horária Total da Educação Geral – 2.280 h.</b>				
<i>* a língua estrangeira era opcional, mas por um período era a Escola que determinava a língua baseada na disponibilidade de professores</i>				
<b>Formação Especial</b>				
<b>Disciplinas</b>	<b>Séries</b>			<b>C.H. TOTAL</b>
	<b>1ª</b>	<b>2ª</b>	<b>3ª</b>	
Práticas Agrícolas	90	-	60	150
Práticas Pecuárias	90	-	-	90
Hig., Enferm. e Socorro de Urgência	90	60	30	180
Prat. Agrop. Geral e Aplicada	60	-	-	60
Noc. Enf. Peq. Cir e Def. San. Animal	-	60	-	60
Ind. e Consev. de Produtos Agrop.	-	60	120	180
Desenho	-	60	60	120
Inic. Estudo Agricultura	-	120	120	240
Iniciação Estudo Zootecnia	-	-	120	120
Práticas Oficinas Rurais	-	30	30	60
Práticas Industriais Rurais	-	-	30	30
<b>Carga Horária Total da Formação Especial – 1.290 h.</b>				
<b>Carga Horária Total do Curso Técnico Agrícola – 3570 h.</b>				

Fonte: IFSudestemg / Campus Rio Pomba - Histórico Escolar 1969-1971.

Os currículos dos cursos ginasiais profissionalizantes apresentavam algumas especificidades, quando comparados com o Curso Ginásial Secundário.

O currículo do Curso Técnico Agrícola estava dividido por disciplinas que se agrupavam em dois blocos distintos. O primeiro bloco de disciplinas era o de “educação geral”, formado por aquelas que compunham o currículo de um Curso Ginásial Secundário. O outro bloco, denominado “formação específica” ou “parte diversificada”, era formado por disciplinas específicas do ensino agrícola profissionalizante.

A estruturação dos currículos, por determinação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação promulgada em 1961, ficava a cargo do Conselho Federal de Educação, que fixava as disciplinas para os cursos, com suas respectivas cargas horárias.

### **5.3 Estruturas Curriculares da Escola Agrícola de Uberlândia / MG (1969-1972)<sup>162</sup>**

O curso Técnico em Agropecuária tinha duração de três anos, o seu período letivo iniciava-se no dia 1º de agosto e terminava em 30 de novembro, retornando dia 15 de janeiro e se estendendo até 30 de maio, o equivalente a oito meses e quinze dias letivos. A partir do segundo ano de funcionamento, as aulas passaram a começar dia 1º de setembro, prolongando-se até 20 de dezembro; o segundo semestre do período escolar permaneceu o mesmo. O ano escolar era assim determinado para estar em consonância com o período de safra das principais atividades agrícolas da região.

A Lei Orgânica do Ensino Agrícola, Decreto-Lei nº 9.613/1946, Art. 22 estabelecia o período escolar da seguinte maneira: “a) períodos letivos, de 20 de fevereiro a 15 de junho e 1 de julho a 20 de dezembro; b) períodos de férias, de 21 de dezembro a 19 de fevereiro e de 16 a 30 de junho” (BRASIL, 1946). A Lei não especificava se o ano letivo iniciava em fevereiro ou em julho, apenas o dividia em dois períodos letivos e dois períodos de férias. Mas pode-se perceber que o calendário do Colégio Agrícola de Uberlândia aproximava-se do determinado pela Lei, tendo apenas 15 dias letivos a menos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB 4.024/1961 não apresentou uma divisão do ano escolar específica para o ensino agrícola. Como o Colégio funcionava em regime de internato, as aulas transcorriam em período integral de segunda a sábado. Iniciavam às sete horas da manhã e terminavam às onze e trinta para o almoço, os alunos retornavam às treze horas e eram dispensados às dezessete e trinta. As aulas de sábado ocorriam somente no período da manhã. Como dormiam no Colégio, os alunos chegavam às segundas-feiras e voltavam para Uberlândia aos sábados. Com nove horas de aula por dia, de segunda a sexta-feira, e quatro horas aos sábados, havia uma carga horária semanal de quarenta e nove horas, cinco horas a mais do estabelecido pelo Decreto-Lei 9.613/1946, que, em seu Art. 23, determinava uma carga horária semanal de 36 a 44 horas para os cursos de formação de técnicos agrícolas. Contudo, a documentação arrolada (diários de classe, ficha com os dados pessoais dos professores com as respectivas disciplinas que lecionavam e a carga horária e

---

<sup>162</sup> O ano de 1972 aparece, em relação às outras duas escolas (1971), porque a primeira turma da Escola Agrícola de Uberlândia iniciou suas atividades do ano letivo, no dia 04 de agosto de 1969 e terminou em junho de 1972.

ficha de matrícula dos alunos), ainda que dispersa, revela que a carga horária semanal ultrapassava as quarenta e nove horas, isto para preencher os horários ociosos dos alunos internos.

Por intermédio dos diários dos professores, foi possível relacionar as disciplinas ministradas em cada série. Um documento, sem título, encontrado no arquivo da escola, registrando os dados pessoais de cada professor que ingressou no Colégio em 1969, apresenta a disciplina que ele ministrava, bem como a sua carga horária. Neste documento, foi possível listar a carga horária semanal de cada disciplina correspondente à 1ª série. Um segundo documento, assinalando os dados pessoais de cada professor que ingressou, a partir de 1970, também registra a disciplina que ele ministrava e a respectiva carga horária, contudo não foi encontrada a relação de todos os professores nem de todas as matérias.

A Tabela 26 demonstra a organização curricular da primeira turma da Escola Agrotécnica Federal de Uberlândia:



Tabela 26 – Organização Curricular do Curso Técnico Agrícola  
Colégio Agrícola de Uberlândia / MG (1969-1972)

<b>CURSO TÉCNICO AGRÍCOLA</b>				
<b>Educação Geral</b>				
<b>Disciplinas</b>	<b>Séries</b>			<b>CH. TOTAL</b>
	<b>1ª (1969-1970)</b>	<b>2ª (1970-1971)</b>	<b>3ª (1971-1972)</b>	
Português	90	90	90	270
Matemática	90	90	90	270
Biologia	90	90	90	270
Química	80	80	80	240
Física	-	60	60	120
Educação Física	80	80	80	240
Desenho	60	-	-	60
Educação Artística*	220	-	-	220
Educação Moral e Cívica	60	60	60	180
<b>Carga Horária Total da Educação Geral – 1870</b>				
<p>*A disciplina Educação Artística tinha uma carga horária altíssima e somente na 1ª série com o objetivo de auxiliar na adaptação dos alunos (quase 100% deles) ao sistema de internato integral, com várias atividades fora do horário normal de aula. **A carga horária do Colégio Agrícola de Uberlândia foi menor em 410 h, em relação aos outros Colégios pesquisados, devido ao calendário escolar ter sido menor em 15 dias letivos e à dispensa dos alunos, por alguns dias, por falta recursos voltados para a alimentação, já que a Instituição está localizada na Zona Rural.</p>				
<b>Formação Especial</b>				
<b>Disciplinas</b>	<b>Séries</b>			<b>CH. TOTAL</b>
	<b>1ª (1969-1970)</b>	<b>2ª (1970-1971)</b>	<b>3ª (1971-1972)</b>	
Agricultura	120	120	120	360
Zootecnia	100	100	100	300
Indústrias Rurais	60	60	60	180
Mecânica Agrícola	60	60	-	120
Economia Rural	-	-	60	60
<b>Carga Horária Total – 1.290 h.</b>				
<b>Carga Horária Total do Curso Técnico Agrícola – 3160 h.**</b>				

Fonte: IFTM / Campus Uberlândia - Histórico Escolar 1969-1972.

Com a LDB 4.024/61, por meio do princípio de equivalência, o ensino médio passou a abranger o ensino técnico-profissional, o ensino secundário e o de formação de professores. Com duração de sete anos, dividiu-se em ginásial ou 1º ciclo (4 anos) e colegial ou 2º ciclo (3 anos), conforme explicitado no início deste capítulo.

A referida Lei estabeleceu, em seu Art. 49, § 2º, que o 2º ciclo do ensino técnico de grau médio “[...] incluía além das disciplinas específicas do ensino técnico, cinco do curso colegial secundário, sendo uma optativa” (BRASIL, 1961).

Tendo que selecionar cinco disciplinas, sendo uma de caráter optativa dentro desta lista, o Colégio Agrícola de Uberlândia listou as matérias que nos parecem estar mais em consonância com os objetivos do curso: Português, Matemática, Química e Biologia, a optativa escolhida foi Desenho que, a partir da segunda série, foi substituída por Física.

As disciplinas de Cultura Técnica dos cursos de formação de técnicos agrícolas estavam indicadas no Decreto-Lei nº 9.613/1946, Art. 9, § 1: Agricultura, Horticultura, Zootecnia, Práticas Veterinárias, Indústrias Agrícolas, Laticínios e Mecânica Agrícola (BRASIL, 1946). O Colégio Agrícola de Uberlândia selecionou, entre as matérias mencionadas, a Agricultura, Zootecnia, Indústrias Rurais, Mecânica Agrícola e acrescentou o curso de Economia Rural.

As Práticas Educativas foram apresentadas no Art. 40 do Ementário de forma exemplificativa, o estabelecimento de ensino tinha liberdade de adotar outras ao seu critério. Entretanto a prática de Educação Física era obrigatória, segundo o estabelecido pelo Art. 22 da LDB: “Será obrigatória a prática da Educação Física nos cursos primário e médio, até a idade de 18 anos” (BRASIL, 1961). Também a disciplina Educação Moral e Cívica a partir do Decreto-Lei nº 869 de 12 de setembro de 1969, que instituiu “em todos os sistemas de ensino, em caráter obrigatório, como disciplina e, também, como prática educativa [...]” (BRASIL, 1969). Portanto, as disciplinas de Práticas Educativas do Colégio Agrícola de Uberlândia foram Educação Física, Educação Artística e Educação Moral e Cívica.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo dos capítulos apresentados procuramos, (re)constituir a história da criação e dos primeiros anos de atividade das Escolas Agrícolas de Rio Pomba/MG e Uberlândia/MG, além das mudanças por que passou a Escola Agrícola de Barbacena/MG (já que ela havia sido criada nos primeiros anos da década de 1910), enfatizando suas dimensões físicas, administrativas, pedagógicas e sócio culturais.

Esse estudo possibilitou-nos compreender e explicar o significado de suas respectivas criações e algumas faces de suas ações educativas e dos cotidianos das Instituições, permitindo integrá-las no sistema mais amplo em que o fenômeno educativo acontece – promovendo uma visão mais abrangente do sistema educacional de uma época – e, ao mesmo tempo, possibilitando conferir-lhes um sentido histórico através da análise de suas especificidades.

No que tange à educação nacional em seu conjunto, o resgate dessa história possibilitou perceber que, de certa forma, a educação brasileira ficou marcada, por um longo período do século XX, pelos ideais e pelos princípios defendidos pelos governos ditatoriais atuantes nesse século.<sup>163</sup>

Do início da década de 1940 até a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 4.024/1961, a educação foi organizada e estruturada pelas Leis Orgânicas do Ensino, elaboradas durante o governo totalitário de Vargas, promulgadas entre 1942 a 1946.

A década de 1960, apesar de contar com as prescrições da 1ª LDB – que, para cujos estudiosos não significava grandes conquistas, mas que se mostrava mais flexível quando comparada com a legislação educacional dos tempos de Capanema – ficou fortemente marcada pela atuação do governo ditatorial militar instaurado em 1964, que foi também o responsável pela promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica nº 5.692/1971, vigente até os anos finais do século XX.

Outra questão que ressalta em suas histórias diz respeito à concepção de educação profissional no Brasil. Pela análise dos objetivos a que visaram as criações destas Instituições, pelo perfil dos alunos<sup>164</sup> que ela objetivou atender e até mesmo pela estrutura física edificada para seu funcionamento, podemos perceber que, em meados da década de 1950, essa

---

<sup>163</sup> Governo ditatorial de Getúlio Vargas (1937 – 1945) e governo ditatorial militar (1964 – 1985)

<sup>164</sup> Muitos eram filhos de pequenos, médios e até grandes produtores rurais, diferentemente, em parte, do setor industrial.

modalidade de ensino ainda era pensada como uma forma de assistência social e como um meio de manutenção de uma estrutura sócioeconômica já vigente na sociedade.

Dessa questão ganha destaque a existência e a permanência de duas redes de ensino no Brasil, uma que era composta pelo ensino secundário e superior, destinado a uma elite condutora e outra constituída principalmente pelo ensino primário e profissional destinada às pessoas que compunham a classe trabalhadora.

No que se refere propriamente a estas Escolas Agrícolas, algumas questões presentes em sua história possibilitam concluir que, cada uma, é “filha de seu tempo” (NOSELLA; BUFFA, 1996, p.14), ou seja, que elas comportam circunstâncias históricas específicas de uma determinada época. Entre essas questões podemos destacar seus processos de criação, ligados com as questões sóciopolítico-econômicas (locais, regionais e nacionais) em voga na década de 1950 e a construção dos vultosos prédios projetados para estas Escolas, marcados por linhas arquitetônicas que simbolizavam e confirmavam o discurso de progresso e modernidade que se pretendia difundir e infundir naquele momento.

Os cursos previstos para serem ministrados por estas Instituições, constantes no ato legal que as criaram, também retratavam toda uma realidade do sistema educacional da segunda metade da década de 1950, período em que as ações governamentais, no que tange às questões educacionais, limitaram-se ao incremento da formação de técnicos para atuarem no mercado de trabalho.

Sabemos que a década de 1950 foi um período da história da educação caracterizado como um momento de retomada das lutas ideológicas e dos debates acerca da organização do sistema educacional, principalmente no que se refere às questões suscitadas pelo projeto da 1ª Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada no ano de 1961. Entretanto, no que refere-se à organização educacional propriamente dita foi mantida, nesse período, a estrutura instaurada pelas Leis Orgânicas do Ensino

Analisando o cotidiano das Instituições, nos primeiros anos de suas atividades, percebemos também que sua estrutura e organização física e administrativa foram pensadas e efetivadas de tal forma que fizessem das dimensões das mesmas (física, administrativa e sócio-cultural), oportunidades de formação de seus alunos. Assim, os espaços, os tempos, os gestos, os valores, os hábitos eram controlados e ordenados para esse fim.

Pelo estudo de suas práticas escolares, podemos perceber ainda que os ideais e os discursos em voga naquele período estavam presentes no cotidiano delas, visando fazer das Escolas um instrumento de reprodução social.

Entretanto, ao lado de todas essas questões que permitem pensar a escola como transmissora de uma cultura produzida por uma elite dirigente, a análise de seus cotidianos permite também perceber que, ao mesmo tempo em que elas estão ligadas a um sistema mais amplo e comportam ações e estruturas comuns a outras Instituições, elas existem de forma própria, singular e esta especificidade está diretamente relacionada às relações estabelecidas com seus contextos, ou seja, com as manifestações sociais e culturais presentes nas pequenas estratégias do dia-a-dia escolar e nas diversas formas de apropriação e representação de valores, saberes e poderes por parte dos sujeitos escolares.

Se considerarmos, por exemplo, que mesmo sendo criadas com a finalidade de incutir nos filhos dos produtores rurais a importância da vida campesina e ensinar-lhes as mais modernas técnicas agrícolas como meio de mantê-los no campo, evitando o êxodo rural e conflitos sociais advindos desse fenômeno; se considerarmos ainda que a educação profissional, principalmente a agrícola, foi pensada e concebida no Brasil como meio de estratificação social, que daria para os filhos dos trabalhadores braçais uma instrução compatível com sua origem social, mantendo assim uma estrutura já vigente, podemos perceber que as Escolas Agrícolas de Barbacena/MG, Rio Pomba/MG e Uberlândia/MG, ao privilegiarem, em seus cursos, os conteúdos comuns aos cursos secundários em detrimento daqueles relacionados aos cursos profissionalizantes agrícolas, possibilitando a seus alunos o acesso a uma educação considerada própria à elite, dando-lhes a oportunidade de transformação de sua realidade sócioeconômica e por isso “desviando-se” do propósito com o qual elas foram concebidas, produziram uma cultura própria, autêntica e original.

Poderíamos enumerar uma série de outras ações e vivências escolares abordadas ao longo do trabalho que fizeram com que as Instituições existissem de forma própria e que, por isso, lhes conferem uma identidade. Poderíamos, por exemplo, tentar citar possíveis relações estabelecidas entre os segmentos da escola (alunos, professores, direção e servidores) ou suas relações com a comunidade urbana, mas o que importa, em última instância, é perceber que, como registrado por Faria Filho (1991) nas conclusões de seu trabalho sobre a história do Instituto João Pinheiro:

“(…) a história da Instituição é marcada não por uma lógica unívoca, uma única direção. Pelo contrário, os diversos sujeitos envolvidos em sua história subvertem os desígnios definidos pelos seus fundadores e mesmo pela Direção”. (FARIA FILHO, 1991, p.205)

Assim, podemos concluir que uma Instituição Escolar, inserida em um panorama mais amplo – o sistema educativo – comunga objetivos, estruturas e organizações comuns a

outros estabelecimentos de ensino, mas que, inseridas em contextos geográficos e em tempos históricos marcados por fatores de natureza sociocultural, conjunturas e circunstâncias históricas específicas, estas instituições, se bem que estruturadas por uma matriz de base e perseguindo objetivos comuns, existem de forma própria e este quadro existencial fomenta representações e apropriações, elas mesmas diferenciadas. (MAGALHÃES, 2004, p.69).

Reconhecer que as Escolas Agrícolas de Barbacena/MG, de Rio Pomba/MG e de Uberlândia/MG, assim como as demais instituições escolares existem de forma própria e que no seu cotidiano “engendram e desenvolvem culturas, representações, formas de organização, relacionamento e ação que se constituem fatores de diferenciação e de identidade” (MAGALHÃES, 2004, p.69) possibilita compreender que as escolas exercem influência e produzem impactos na vida em sociedade. Entretanto, essa cultura produzida pela escola não se faz independente de seu contexto social e, assim sendo, ao mesmo tempo em que exerce, ela sofre influência da sociedade. “A escola é tanto produtora quanto produto da sociedade como um todo”. (FARIA FILHO, 2003, p.81).

A partir do texto produzido por esta pesquisa, observamos que em meados da década de 1960, no Brasil, por ocasião da implantação do Modelo Escola-Fazenda no ensino técnico agropecuário, os currículos oficiais sedimentavam-se num enfoque *tecnicista*, com uma preocupação marcante com o atendimento ao processo de industrialização em curso, num atrelamento ao mercado que, nas décadas seguintes toma mais corpo. Neste período, construiu-se uma visão centrada no currículo, com predeterminação dos objetivos, na seleção e organização das experiências para refletir esses objetivos, seguidas de avaliações para verificar se os objetivos foram atingidos. Esta visão identifica princípios lógicos, com normas padronizadas, bem integradas ao paradigma da modernidade.

Essa ideia padronizada de currículo esteve muito ligada à ideia de *organização e gestão do trabalho*, bem própria do modelo taylorista, com seus princípios de eficácia, controle, previsão, racionalidade e economia na adequação de meios e fins.

Eficácia, eficiência e efetividade eram as noções predominantes na época, muito próximas dos princípios da Teoria do Capital Humano<sup>165</sup>, quais sejam, racionalidade, eficiência e produtividade, sendo o pressuposto básico da tendência tecnicista o da neutralidade científica. Falava-se em *instrumentalizar* os alunos para a realização de operações e buscava-se uniformizar as experiências pedagógicas, com modelos curriculares produzidos por especialistas a partir de seus laboratórios. A lógica do mercado passa a

---

<sup>165</sup> Citado no Capítulo 3, da Parte I, desta pesquisa.

fundamentar o direcionamento escolar, o que exige uma articulação do sistema educativo com o sistema produtivo, onde o primeiro deve responder às demandas do segundo. Esse enfoque tecnicista influenciou profundamente a Reforma educacional implementada com a Lei nº 5.692/1971, que propunha a profissionalização compulsória em nível de 2º grau, voltada para atender às necessidades do desenvolvimento econômico daquele período histórico.

Podemos dizer que a Reforma de 1971 fracassou, em especial, por não ter atingido as forças sociais responsáveis por impulsionar o processo de desenvolvimento econômico, provocando, mais tarde, a promulgação da Lei nº 7.044/1982 que retirou a obrigatoriedade da profissionalização. Para as Escolas Agrotécnicas Federais, essas duas reformulações legais não tiveram grande repercussão, uma vez que o modelo Escola-Fazenda, em vigor desde 1967, teve o seu caráter tecnicista reforçado a partir da década de 1970, o que pode ser visualizado em diferentes documentos oficiais.

Tais constatações permitem que se afirme que existem aspectos comuns que configuram um marco global de reformas que atribuem ao currículo um papel de relevo na transformação dos sistemas educacionais, conforme destaca Moreira (1999, p. 13), que relaciona os aspectos comuns que podem ser vistos como tendências internacionais:

1. a adoção de um modelo centralizado de currículo coexistente com processos de desregulação de outros aspectos da educação;
2. o recurso a equipes de notáveis para a definição do conhecimento oficial;
3. a elaboração de propostas detalhadas, extensas e complexas;
4. a associação do currículo com um sistema nacional de avaliação.

Na mesma direção do entendimento de educação para a competitividade, Mello (1993, p. 30) coloca inteligência e conhecimento como variáveis - chave para a modernização e a produtividade do processo de trabalho. Realça que a formação de competências sociais (liderança, iniciativa, capacidade de tomar decisões, autonomia no trabalho, habilidade de comunicação) constitui novos desafios educacionais. Em texto publicado 11 anos antes do acima citado, Mello (1982, p. 34; 145), já utilizava o termo competência técnica sob o ponto de vista da eficiência (saber fazer bem). Para ela, competência seria o domínio de técnicas e conteúdos atinentes ao seu campo profissional de atuação, expressos através da apropriação dos conhecimentos historicamente acumulados no campo das ciências e da tecnologia.

Analisando a história do ensino agrícola no Brasil, por outra ótica, podemos evidenciar alguns problemas advindos da introdução do ensino técnico agrícola numa cultura ainda marcada, com grande ênfase, numa certa tradição bacharelesca, remontando à época colonial e à formação social baseada em relações de trabalho escravistas, em que o fazer era

desqualificado e não digno para pessoas livres e cultas. Nesse sentido, qualquer modalidade de formação agrícola de nível médio veio carregando, ao longo de sua evolução, uma característica marginal (mesmo quando a economia se baseava na agricultura), pois sendo o trabalho desenvolvido na agricultura predominantemente braçal, revestiu-se de preconceito e de certa discriminação.

Assim, a história do ensino técnico se diferencia do agrotécnico quanto à sua origem, pois enquanto a formação técnica urbana foi requerida juntamente com a industrialização no Brasil, a agrotécnica teve a sua emergência a partir das décadas de 1950-1960, mesmo com uma legislação específica criada na década de 1940.

Foi a partir desse período, que inúmeros fatores revolucionaram o ensino agrícola no Brasil. A modernização na agricultura, a transformação tecnológica no meio rural, a tecnificação crescente dos produtores familiares ligados às agroindústrias, a Teoria do Capital Humano e a “Revolução Verde”<sup>166</sup>, foram condicionantes para que o capital agroindustrial demandasse um profissional que desse conta de promover uma nova extensão rural: o Técnico em Agropecuária.

A modernização da agricultura não pode ser dissociada das transformações capitalistas ocorridas, tardiamente, no Brasil a partir da década de 1960. A intensificação do uso de máquinas e insumos está associada à constituição de um importante setor industrial fabricante de meios de produção para a agricultura e à montagem de um conjunto de instrumentos capazes de viabilizar a sua adoção por parte dos agricultores.

Através de uma diretriz condizente com a proposta da “Revolução Verde”, ou seja, da substituição dos insumos “tradicionais” por insumos ditos “modernos”, é que a Rede Federal de Ensino Agrícola articulou sua proposta de formação técnica. A estrutura curricular dos cursos da área agrícola orientava-se de modo a atender ao padrão tecnológico vigente na época. Assim, o curso Técnico em Agropecuária, criado para atender o capital agroindustrial, necessitava redirecionar seu projeto pedagógico, orientando uma formação menos utilitária e mais emancipatória.

Em função de tais apontamentos, torna-se necessário refletir sobre alternativas para essa modalidade de ensino a fim de atender as necessidades dos pequenos produtores rurais desvinculados da integração agroindustrial. Assim, parece-nos urgente repensar a atual

---

<sup>166</sup> Por Revolução Verde entende-se o conjunto de tecnologias usadas na produção agrícola, com o objetivo de aumentar a produção de grãos comestíveis sem aumentar as áreas cultivadas. Para tal, desenvolveram-se por manipulação e seleção genética, Variedades de Alta Produtividade, denominadas de VAP"s. (KOLLER, 2002, p.39)



proposta de formação técnica bem como as atuais práticas educativas das escolas agrotécnicas (agora IFET's) e vislumbrar a aproximação da concepção politécnica como uma alternativa possível.

Essa discussão é potencializada com a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia em 2008, que coloca em maior destaque à educação profissional e tecnológica no seio da sociedade. Nesse sentido, o momento atual é fértil para a discussão de um projeto de formação profissional agrícola que priorize a coletividade, a autonomia e a emancipação humana, demandado pelos diversos movimentos sociais no campo, compreendido pelos Sindicatos Rurais, Associação de pequenos produtores rurais, Cooperativas de produtores rurais, Movimento dos trabalhadores rurais sem terra, associações da agricultura familiar, etc., enfim, movimentos que historicamente foram excluídos das políticas de ensino agrícola.

O conhecimento da história do ensino profissional agrícola no Brasil permitiu compor o quadro educacional em que se modelaram as instituições de ensino agrícola, destacando-se: a) a associação da prática pedagógica com o trabalho; b) a representação de que a educação profissional é a mais adequada para as classes populares e c) a preocupação permanente com o trabalho está presente nos textos legais quando estes recomendam que a educação deve promover a “preparação para o trabalho”. Estas contestações atendem aos objetivos propostos na introdução deste trabalho.

Ocorre que a legislação educacional brasileira, tem, historicamente, dado uma interpretação estreita a essa educação “que prepara para o trabalho” quando propõe ações educativas que se reduzem

a uma questão técnica, a uma tecnologia educacional cuja função precípua tem sido ajustar requisitos educacionais a pré-requisitos de uma ocupação no mercado de trabalho de uma dada sociedade. Trata-se da perspectiva instrumentalista e funcional da educação. (BATISTA; ARAÚJO, 2003, p.165)

Quanto à representação de que a educação profissional destina-se às classes populares, há a constatação de que essa representação não se restringe à elite dominante, mas alcança até mesmo o imaginário da própria classe popular, que ainda tem como horizonte educacional a educação clássica e científica, que prepara para as profissões liberais.

Concebidas nesses moldes, as três Escolas Agrícolas pesquisadas não fugiram à regra geral. Também representaram instituições que se destinavam a uma clientela de poder socioeconômico mais baixo e também prepararam gerações de alunos para uma ocupação no mercado de trabalho.

No que diz respeito à modernização, destacou-se a percepção de que a modernização da agricultura no Brasil não pode ser entendida apenas como o período de intensa introdução de insumos químicos e biológicos, e de tecnificação no setor agrícola. Ela foi muito mais do que a expressão que se costuma lhe dar por sinônima: “Revolução Verde”.

O que chama a atenção é que a ideia de “Vamos modernizar a agricultura!” colocava em oposição um setor agrícola de técnicas consideradas arcaicas e um setor agrícola de técnicas avançadas de alto custo que nem todos os produtores rurais poderiam adotar. Esse fato deu origem a um processo de modernização desigual, gerador de desequilíbrios sociais no campo.

Conforme expusemos na introdução deste trabalho, nosso objetivo era investigar, também, a formação do técnico em agropecuária das Instituições de Educação Profissional pesquisadas no contexto da modernização da agricultura para verificar se essa formação se fazia na e para a modernização.

Patrocinada pelo Estado, a modernização utilizou o ensino profissional agrícola como canal para a sua divulgação e convencimento do homem do campo. Para isso, o Estado valeu-se do modelo pedagógico do Sistema Escola-Fazenda que converteu o que deveria ser prática pedagógica em trabalho de produção dentro das escolas. A filosofia “aprender a fazer e fazer para aprender” direciona para um perfil do técnico como “aquele que faz, que executa” e, para bem exercer o seu ofício, natural que se aprendesse a fazer primeiro. Nesse sentido, a formação do técnico se realizava **na modernização** porque eram os princípios que a regiam - racionalidade de produção, maior produção e maior produtividade - que foram levados para dentro da Escola. Na ordem do capital, o técnico era o manual junto ao intelectual e o intelectual junto ao manual; era, como colocado na legislação do início do século XX, o elemento intermediário.

Ainda que as Escolas Agrotécnicas de Barbacena/MG, Rio Pomba/MG e Uberlândia/MG não dispusessem de toda a tecnologia existente no mercado, fato, aliás, impossível a qualquer instituição por causa do alto custo e da constante atualização de máquinas e implementos agrícolas, havia a preocupação em manter os alunos informados sobre essas novidades.

Foi interessante notar, porém, que, apesar da polêmica existente em torno do Sistema Escola-Fazenda, há o reconhecimento de entendê-lo com um caráter de traço diferencial entre a formação do técnico de outrora e a formação atual. Isso é indicador de que o Sistema Escola-Fazenda, em se tratando do ensino profissional agrícola, ainda vai ser merecedor de muitos estudos.

Diante destas considerações e se buscarmos o amparo na visão de Kuhn (1970) sobre mudanças de paradigma, percebemos que não aconteceu nenhuma mudança paradigmática com relação ao modelo da Educação Profissional, principalmente por não ter havido uma mudança na concepção de mundo que inspirou as mudanças propostas na organização e funcionamento dessa modalidade educativa. A concepção de competência recebeu uma nova roupagem, mas ela já se encontrava presente em discursos e estudos, além do que retoma pressupostos e práticas que foram veiculados pela teoria do Capital Humano, o que não indica uma ruptura com a tradição, fundamental para que surja o novo. Se pensarmos ainda na afirmativa kuhniana de que a competição entre segmentos da comunidade científica é o único processo histórico que resulta na rejeição de uma teoria ou na adoção de outra (Kuhn, 1970, p. 27), isso destrói qualquer possibilidade de que tenha ocorrido uma mudança paradigmática na educação profissional. A mudança foi feita *pele alto*, imposta às escolas, com o amparo, sobretudo, na questão da vinculação da alocação dos recursos à aceitação da proposta.

A Reforma da Educação Profissional foi um dos instrumentos de *coerção/regulação* dos governos anteriores para implementar o seu projeto político, o que não é muito diferente nos dias de hoje. As escolas estudadas, representadas pelos seus dirigentes (muitas vezes submissos ao poder hegemônico), tiveram que se sujeitar/aderir a ela, sob pena de terem seus recursos cortados e inviabilizada a sua própria sobrevivência<sup>167</sup>. Toda a base conceitual da Reforma reflete uma concepção de mundo e de sociedade subordinada às diretivas do capital, ao economicismo e às determinações do mercado, distanciando-se dos interesses da sociedade organizada (representada por instituições de variada natureza: sindicais, acadêmico-científicas, etc). A Reforma da Educação Profissional encaminhou, ainda, a redução do papel do Estado como o executor dessa política pública e, por outro lado, num movimento dual próprio aos processos sociais, as exigências para sua implementação permitiram às escolas uma melhor visão sobre as suas possibilidades em termos de recursos humanos e materiais, uma vez que foram obrigadas a realizar um diagnóstico sobre a sua realidade interna e sobre a realidade circundante (embora nem sempre esse último tenha sido realizado a contento em termos metodológicos). Numa outra dimensão, ressalta-se que, durante esse processo de implantação da reforma, ocorreram movimentos de resistência que, numa perspectiva *emancipatória*, desenvolveram ações inovadoras, permitindo minimizar os impactos negativos da reforma, em especial o da separação do nível médio da educação profissional.

---

<sup>167</sup> Este mesmo cenário foi vivenciado em 2008, com a Lei nº 11.892, que criou os IFET's - Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

### **Ir além é necessário**

Propusemos o exame teórico de alguns conceitos fundamentais para estudar e interpretar a fotografia, como fonte histórica para a educação, à luz de metodologias de pesquisa histórica e sua aplicação ao nosso objeto de estudo, produto, tanto de relações técnicas e econômicas, quanto culturais.

Acreditamos que há a possibilidade de estudar o objeto desta pesquisa sob múltiplas leituras, viabilizadas através do uso de outras fontes, além das imagéticas, pois podemos realizar a reconstrução da história, com algo mais, além do encanto da fotografia. Para tanto, identificação da data e local fotografado, legendas, historiografia sobre a época e o levantamento factual, através da imprensa periódica, constituíram um rico material de reconstituição da memória das escolas pesquisadas e da história da educação.

É importante destacar que a qualificação que se pensava estar essencialmente voltada para o trabalho manual, ainda sofria o estigma da escravidão abolida tão recentemente. Sendo assim, “formar para o trabalho” era o mesmo que “adestrar, treinar para técnicas manuais” ou, quando muito, “mecânicas”. Não se tratava de uma formação que conjugasse teoria e prática. Por um lado, tínhamos uma produção nacional essencialmente agrícola, sem o uso de técnicas mais elaboradas e, por outro, uma indústria muito incipiente, rústica, ainda baseada no artesanato e na manufatura.

Observamos nessa pesquisa que a estruturação curricular recomendada às Escolas Agrotécnicas, tanto na implantação do modelo Escola-Fazenda, em meados da década de 1960 e reforçado na década seguinte, quanto na Reforma da Educação Profissional, configura um modelo de ensino instrumentalizador, acrítico, voltado para as exigências do mercado produtivo. A Teoria do Capital Humano, agora sob uma nova roupagem, assumiu centralidade nas propostas, direcionando-as para o atendimento das determinações de organismos internacionais, embora se perceba a tentativa de escamotear esses interesses, com a utilização de um discurso que aponta para o novo, para a mudança de velhos paradigmas, quando na realidade só os sedimenta.

Destacamos, também, que as tensões provocadas por todo o processo de implantação (*pelo alto*) da Reforma da Educação Profissional produziram uma fermentação no debate no interior das escolas e, dependendo das concepções e das forças que nelas se colocavam em disputa, geraram mudanças acordes com os objetivos da política governamental, ou seja, produziram uma aceitação por *consenso*, ou mudanças *alternativas* que, tendo que responder à *coerção* representada pelo sistema *regulador* do Estado, introduziram uma formatação

curricular que não alterou substancialmente a formação anteriormente oferecida. No entanto, mesmo com algumas propostas curriculares inovadoras, o esquema implantado pela Reforma, provocou um desmonte no ensino técnico profissional e, a exemplo do modelo anterior, não caminha na perspectiva da construção de uma escola embasada em princípios unitários, propiciando novas relações entre trabalho intelectual e trabalho manual, como enfatiza Gramsci (1982, p. 116), não apenas na escola, mas em toda a vida social, refletindo-se em todos os organismos da cultura, transformando-os e emprestando-lhes um novo conteúdo.

Entendemos que a produção teórica, nacional e internacional, que trata das questões relativas à escola, seu projeto e seu currículo, seus conteúdos e suas práticas, sob a ótica emancipatória - em que pedagógico e político se articulam num clima de investigação crítica e numa atmosfera institucional participativa, já é bastante extensa e oferece uma base científica capaz de alicerçar a instauração de um sistema escolar com essa configuração.

Cumpra aos atores sociais, em especial àqueles que se dedicam no cotidiano à função de intelectual comprometida com o processo de transformação social, colaborar para viabilizar novos desenhos para o ensino técnico agropecuário, que possam oferecer uma formação integral aos jovens que nele procuram uma possibilidade de acesso ao saber e à cultura que, por consequência, lhes possibilitará uma atuação profissional mais efetiva em prol do desenvolvimento de uma sociedade sustentável do ponto de vista econômico e social, um entendimento do processo produtivo e do trabalho, enquanto atividade humana e práxis social concreta e historicamente determinada.

Nosso esforço, nesse tópico, centra-se em apresentar as ideias-chave que o estudo produziu; captar e articular as informações dispostas sobre cada uma das instituições escolares, no intento de perceber os traços de continuidade existentes entre a criação de uma e outra escola, como também detectar os vestígios de rupturas inerentes a esse processo e, por fim, apontar as possibilidades de novos estudos sobre a história da educação no município que foram vislumbradas durante a efetivação desta pesquisa.

Ao que se refere às ideias gerais que se salientam, no que podemos considerar como resultados da pesquisa, os estudos realizados nos levaram a ratificação da concepção de que a história local não é oposta, tampouco uma visão mutilada da história global, mas, sim, possibilitadora de um olhar delimitado, minucioso, particularizado, uma vez que permite adentrar nas especificidades e singularidades dos fenômenos, ao mesmo tempo em que induz a uma constante articulação com os acontecimentos macroestruturais.

Outra reflexão possibilitada pela pesquisa tem a ver com o reconhecimento da complexidade e multifatoriedade que comporta a história das distintas escolas, bem como do

processo de escolarização de uma determinada localidade. A história de uma dada instituição escolar ou do processo de escolarização de um local delimitado (nesse trabalho, o município), não é marcada por uma lógica unívoca, por uma sequência linear de fatos que “caminham” em uma única direção. Os sujeitos envolvidos em sua história, ao estabelecerem relações com o contexto, apropriam-se de modo particularizado dos acontecimentos e elementos que dela participam, alterando os desígnios definidos por seus idealizadores, bem como resistindo aos preceitos legais e às ordenações superiores que “desautorizam” suas “verdades” socioculturais.

Dessa forma, o estudo contribui com o reconhecimento de que as unidades escolares, assim como também os processos educativos locais, existem de forma própria e que, em seu cotidiano, os sujeitos neles envolvidos produzem e desenvolvem formas particulares de apropriações, de representações, de (re)significações, de estruturações e de relacionamentos. Essas ações constituem os fatores que atribuem a esses fenômenos sociais uma distinção e uma identidade.

No entanto, a pesquisa permite-nos perceber, também, que essas ações, essas culturas produzidas pela escola não se fazem independentemente de um contexto sociocultural. Elas estão inseridas em conjunturas geográficas delimitadas, em situações históricas específicas, ou seja, elas participam de um arcabouço social de um determinado tempo e lugar que nos levam a conceber esses fenômenos escolares – e mais especificamente as escolas - como consumidores e produtores de culturas.

Nessa perspectiva, a relação escola e sociedade é construída por meio de ação/reflexão, ou seja, a escola influencia a vida em sociedade ao mesmo passo que é por ela influenciada. Assim, a escola faz-se produtora, mas também produto da sociedade como um todo e das distintas comunidades locais, em particular.

Outra questão ressaltada durante a pesquisa e que atrai nosso interesse por uma reflexão, diz respeito às características endógenas e exógenas de um determinado acontecimento social, bem como sua relação com a forma de apropriação e representação desse acontecimento pela coletividade.

Percebemos, por meio deste trabalho, que os fenômenos educativos analisados, cujo processo de implantação se fez endógeno, isto é, cuja origem teve como ponto germinador o ambiente interno e envolveu a participação dos sujeitos locais em seu surgimento, foram concebidos como um feito coletivo e foram não só acolhidos, mas defendidos como causa própria de uma coletividade.

Assim, transpondo nossa reflexão para o fenômeno aqui estudado, notamos que, quanto mais endógeno o processo de criação das instituições escolares, mais significados ele comportava para a comunidade local e, portanto, maior era a adesão desta em relação àquelas. A causa tornava-se fator de identidade local e, dessa forma, parecia que a população se sentia chamada a participar, a aderir e a defendê-la.

Em outra direção, percebemos que, quanto mais exógeno era o processo de “nascimento” das instituições escolares, ou seja, quanto menos participação da população local em sua gênese (na proposição, criação e implantação da escola), mais complexa era sua aceitação pela comunidade. Parecia ser entendida como um “corpo estranho” no ambiente, algo que não sintonizava com a realidade local, como uma espécie de imposição, uma escolha de um “produto” feita por alguns que seria consumido por outrem.

Ao empreendermos a análise sobre a história do processo de criação de cada escola, focando suas origens, a dinâmica de implantação, bem como os significados de sua permanência no seio social, deparamo-nos com informações que nos permitem tecer algumas considerações sobre as articulações existentes entre a criação das Instituições, como também compreender algumas faces e significados próprios dessa história educativa local.

Assim, sentimo-nos autorizados em afirmar que a criação e a implantação de cada escola, nos seus respectivos municípios, constituíram-se de projetos dotados de objetivos, características e significados específicos que, no entanto, mantiveram relações entre si.

Se considerarmos a história das instituições seguindo uma linha cronológica, detectamos que, em certos aspectos, a criação e implantação das escolas podem ser entendidas como sendo etapas de um projeto educativo municipal dentro de um projeto nacional, que fora se concretizando ao longo do período estudado. Porém, se olharmos sob a perspectiva de outros aspectos, é possível desvelar os pontos de ruptura que também participam dessa história.

Do ponto de vista político, percebemos que a história apresenta traços de continuidade, já que a participação do governo municipal, bem como de uma rede de contatos entre este e os representantes das esferas político-administrativas mais abrangentes, fazem-se visíveis no fenômeno social estudado.

Porém, se considerarmos os grupos políticos envolvidos nesse processo, ao longo do período em estudo, percebemos que não é possível afirmar que se tratou de um projeto de um só grupo, tendo em vista que os nomes que aparecem na história da gênese de cada instituição ora são postos como sendo do mesmo grupo, ora são tidos como sendo de partidos que se opunham. Há que se considerar ainda as migrações de partidos políticos, ou seja, o fato de um

mesmo político se apresentar, em períodos distintos, com sendo integrante de grupos diferentes e até mesmo opositores.

No entanto, podemos assegurar que, embora estivessem relacionadas a outros aspectos, a criação e implantação das escolas analisadas tiveram sua concretização diretamente vinculada a questões e atuações políticas.

Os níveis de ensino de cada instituição também pronunciam um traço de contiguidade, visto que o propósito consistiu-se em dotar os município e regiões, nas décadas que se sucederam, de “tipos” de escolas ainda inexistentes naquela localidade: ensino ginásial e profissional. Entretanto, essa pretensão de dar uma sequência na formação do aluno, presente na implantação de instituições de diferentes “funções” é, de certa forma, relativizada quando olhamos sob o prisma da intencionalidade de ligação direta entre uma e outra escola.

Tendo como fundamento as situações, até então expostas, podemos inferir que as continuidades existentes nesse fenômeno mostram-se mais relacionadas a um projeto sociopolítico de incremento de cada um dos municípios, do que às questões educativas/escolares propriamente ditas.

Assim, entendemos que a implantação das instituições deu corpo a um desígnio sociocultural de modernização em que a organização municipal e a lógica interna existente nos acontecimentos que compuseram o fenômeno social tiveram um papel decisivo. No imaginário social, na medida em que os municípios seguiam incrementando seu “sistema escolar”, tornavam-se símbolos de “desenvolvimento”, contando com os recursos da educação e da instrução como meios de sociabilidade e mobilização social.

As escolas emprestavam às suas localidades um poderio que permitia estabelecer uma relação comparativa e classificatória em relação às demais circunscrições vizinhas. Era uma maneira de Barbacena/MG, Rio Pomba/MG e Uberlândia/MG se mostrarem à frente, era a forma de expressão dos municípios nas suas respectivas regiões e, até mesmo, no Estado de Minas Gerais.

Os espaços a elas destinados, construídos e/ou adaptados, compunham o cenário pretendido para seu centro urbano e rural, dando visibilidade aos discursos, às atuações políticas e comunitárias. Esses espaços escolares materializavam os ideais propagados de novos signos culturais e dos novos tempos que se aspirava instaurar na localidade.

Em seu conjunto, as escolas autorizavam a difusão da concepção de que cada município marchava para o progresso e que essa marcha era conduzida pela corrente vigorosa do seu aparelhamento educacional.



Percebemos, assim, que o propósito primeiro das escolas, ou seja, sua função de “educadora”, de “instrutora” fica em segundo plano quando situadas no contexto municipal como um todo. As escolas desempenhavam mais um papel de símbolo de progresso, urbanidade e civilidade da localidade do que de “instituições educativas” propriamente ditas.

Nestas nossas considerações, gostaríamos de registrar que, no nosso perceber, o desenvolvimento desta pesquisa abre um leque de novas possibilidades investigativas que muito teriam a contribuir com a história da educação, de um modo geral e com a história educativa de cada município, em particular.

Como exemplo de novas pesquisas que acreditamos poderem surgir, a partir desta, apontamos para os estudos que se voltem para a investigação das práticas escolares empreendidas por cada instituição aqui elencada: aulas, avaliações da aprendizagem, conteúdos ensinados, materiais didáticos utilizados, festas e demais eventos escolares; investigações sobre as origens dos alunos matriculados; pesquisas que se detenham à análise da estrutura física de forma mais minuciosa (interna e externa) de cada instituição e que permitam perceber não somente a dimensão espacial que essas instituições escolares comportam, como também analisar os significados, os usos e as funções que constituem a dimensão educativa do espaço escolar.

Finalizando nossas conclusões e considerações, podemos registrar que o desenvolvimento desse trabalho permitiu-nos perceber que alguns temas tratados muito teriam a contribuir com a história da educação, de um modo geral e com o futuro destas Escolas, em particular, se fossem verticalizados e aprofundados. Entre eles, destacamos como possibilidades de futuros estudos o “destino dos alunos egressos destes primeiros cursos, como, por exemplo, o “Curso Técnico Agrícola”, que possibilitariam analisar as questões relativas à profissão, à localidade de suas moradias, suas condições socioeconômicas e assim perceber até que ponto o destino desses alunos correspondem àquele esperado pelos idealizadores destas Instituições e pelos sujeitos responsáveis pela organização e execução de suas atividades.

As possibilidades de estudos locais apontadas confirmam, no nosso entender, as riquezas implícitas nos estudos locais. A ideia de se trabalhar com temas ainda inexplorados e delimitados leva-nos a análises mais aprofundadas e que pressupõem novas interpretações. São novos agentes sociais e novos problemas que podem delinear novos caminhos para melhor compreender a História da Educação tanto em uma perspectiva local, quanto em sua macroestrutura.

Por fim, foi buscando análises complementares e procurando novas maneiras de compreender o processo de “desenvolvimento” da educação em nível local, regional e nacional que optamos por essa perspectiva epistemológica. Apoiados nesses pressupostos, empenhamo-nos na realização deste trabalho e é perseguindo essas ideias que nos sentimos motivados a continuar embrenhados nos caminhos da História da Educação.

Em outra direção, esse estudo desperta o interesse pela investigação histórica referente aos anos seguintes àqueles abordados nesta pesquisa, considerando que a partir do final dos anos de 1970, as Escolas mudaram significativamente o seu perfil, culminando na sua transformação em IFET's - Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, passando a oferecer cursos voltados para a educação profissional técnica de nível médio, cursos superiores de tecnologia, cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica de professores para a educação básica, sobretudo, nas áreas de ciências e matemática e para a educação profissional, cursos de bacharelado e engenharia, cursos de pós-graduação *lato sensu* de aperfeiçoamento e especialização, visando à formação de especialistas nas diferentes áreas do conhecimento e cursos de pós-graduação *stricto sensu* de mestrado e doutorado, que contribuem para promover o estabelecimento de bases sólidas em educação, ciência e tecnologia, com vistas no processo de geração e inovação tecnológica.

## REFERÊNCIAS

- AAB – Aprendizado Agrícola de Barbacena. **Regimento Interno**. Barbacena, 1911.
- ABREU, Haroldo. Espoliação urbana, reforma urbana e soberania popular. In: Debatendo a reforma urbana. **Cadernos de Questões Urbanas**. Rio de Janeiro: FASE, 1986.
- AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação Educacional: regulação e emancipação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- AGROTÉCNICA na Assembléia de MG. **Jornal Correio de Uberlândia**. Uberlândia, 02/06/1959, nº. 40, Capa.
- ALBUQUERQUE, Maria José Ramos de. **Os técnicos na produção dos ribeirinhos do Amazonas**. 1984. 274 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Instituto de Estudos Avançados em Educação, Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1984. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/9296/000044836.pdf?>>. Acesso em 21 mar. 2012.
- ALMEIDA, José Ricardo Pires de. **História da instrução pública no Brasil – 1500 a 1889**. São Paulo: EDUC; Brasília: INEP/MEC, 1989.
- ALMEIDA, Nilma Figueiredo de; SEMINÉRIO, Franco Lo Presti. Cognição e emoção: a importância do imaginário para a metacognição e a educação. IN: LIBÂNEO, José Carlos; SANTOS, Akiko. **Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade**. Campinas: Alínea, 2005.
- ALVES, Aluísio José. **História da educação brasileira: o ensino agrotécnico**. Uberlândia: Ed. do Autor, 2007.
- ALVES, Denysard O.; SAYAD, João. O Plano Estratégico de Desenvolvimento (1968-1970). In: LAFER, Betty Mindlin. **Planejamento no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 1975. p. 90-110.
- ANTONIL, André João. **Cultura e opulência do Brasil**. Organização e introdução histórica: Alice Canabrava. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1967.
- ANTUNES, Fátima. A Comunidade/União Europeia e transnacionalização da educação: elementos para debate. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA AIPSELF/AFIRSE. Education Et Politique, 2., Lisboa, 1999. **Actas...** Lisboa: AFIRSE Portuguesa (Association Francophone Internationale de Recherche em Sciences de L'Education)/Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, 1999. v. 2.
- ARANTES, Eugenio Pimentel. **[carta]**. Uberlândia, 23.09.1959. Cópia do texto da carta enviada ao Deputado Federal Rondon Pacheco solicitando providências para a liberação de verbas para a construção da Escola Agrotécnica de Uberlândia.
- ARAÚJO, José Carlos Souza. O Progresso e a Educação: de sua genealogia às expressões no Triângulo Mineiro. In: SCHELBAUER, Anaete Regina; ARAÚJO, José Carlos Souza (Org.). **História da Educação pela Imprensa**. Campinas, 2007.

ARAÚJO, José Carlos Souza; GATTI JÚNIOR, Décio (Org.). **Novos temas em história da Educação Brasileira: instituições escolares e educação na imprensa**. Uberlândia: EDUFU; Campinas: Autores Associados, 2002.

ASSOCIAÇÃO COMERCIAL, INDUSTRIAL E AGROPECUÁRIA DE UBERLÂNDIA - ACIAPU. **Ata da reunião realizada no dia 18 jul. 1957**. Uberlândia, 1957. Livro 14, Atas n. 816-883 de 2 de fev. 1956 a 8 ago. 1957, p. 188-189.

\_\_\_\_\_. **Ata da reunião realizada no dia 11 de fevereiro de 1959**. Uberlândia, 1959. Livro 16, Atas n.º. 928-982, de 20 de maio de 1958 a 11 de agosto de 1959, p. 172-173.

\_\_\_\_\_. **Ata da reunião realizada no dia 23 de agosto de 1960**. Uberlândia, 1960. Livro 17, Atas n.º. 983-1053 de 12 de agosto de 1959 a 02 de maio de 1961, p. 153 e 180-181.

BARBACENA. **Decreto nº 3.736, de 25 de maio de 1911**. Aprova o Regulamento do Aprendizado Agrícola de Barbacena, no Estado de Minas Geraes.<sup>168</sup>. Documento fotocopiado na Biblioteca do IFSudestemg.

BARBOSA, Jomar Magalhães et al. Mudanças na paisagem e uso do solo na área rural de Sobradinho, Uberlândia, MG. **Caminhos de Geografia**, Uberlândia, v. 7, n. 17, p. 180-191, fev. 2006. Disponível em: <[http://www.agencia.cnptia.embrapa.br/Agencia16/AG01/arvore/AG01\\_30\\_911200585232.html](http://www.agencia.cnptia.embrapa.br/Agencia16/AG01/arvore/AG01_30_911200585232.html)>. Acesso em: 16 de maio 2011.

BARROS, Jose D'Assunção. **O Projeto de Pesquisa em História**: da escolha do tema ao quadro teórico. Petrópolis: Vozes, 2005.

BARROSO, João. A Escola entre o local e o global: perspectivas para o Século XXI: o caso de Portugal. In: BARROSO, João (Org.). **A Escola entre o Local e o Global**: perspectivas para o Século XXI. Lisboa: EDUCA, Faculdade de Psicologia e de Educação da universidade de Lisboa, 1999. (Coleção: Educa - Organizações).

\_\_\_\_\_. Regulação e desregulação nas políticas educativas: tendências emergentes em estudos de educação comparada. In: BARROSO, João (Org.). **Escola Pública**: regulação, desregulação e privatização. Porto: Ed. Asa, 2003.

BARROSO, João; VISEU, Ana Sofia. A emergência de um mercado educativo no planejamento da rede escolar: de uma regulação pela oferta a uma regulação pela procura. **Revista Educação & Sociedade**, São Paulo, v. 24, n. 84, 2003.

BASTOS, Péricles Antônio Barra. **A Escola de Aprendizes Artífices do Pará, 1909-1942**: um estudo histórico. 1980. Dissertação (Mestrado em Educação)-Instituto de Estudos Avançados em Educação, Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1980.

BATISTA, Roberto Leme; ARAÚJO, Renan (Org.). **Desafios do trabalho**: capital e luta de classes no século XXI. Londrina: Praxis, 2003.

---

<sup>168</sup> Respeitou-se a ortografia oficial e original do documento.

BIULCHI, Paulo Vitório. **A Educação Agrícola no Sistema Escola-Fazenda e com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: uma análise crítica da disciplina de Mecanização Agrícola. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola)- Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2005. Disponível em: <<http://www.ia.ufrj.br/ppgea/dissertacao/Paulo%20Vit%F3rio%20Biulchi.pdf>>. Acesso em: 21 mar. 2012.

BOMENY, Helena. **Utopias de cidade**: as capitais do modernismo. IN: GOMES, A. C. (org). O Brasil de JK. Rio de Janeiro, Ed. da Fund. Getúlio Vargas/CPDOC, 1991. p. 144 – 161.

BONAMINO, Alicia. **Políticas educacionais brasileiras**. Rio de Janeiro: Fundação Cesgranrio, 1999.

BONITATIBUS, Suely Grant. **Educação Comparada**: conceito, evolução e método. São Paulo: EPU, 1989.

BRAGA, Ana Maria e Souza. **Educação agrária no Brasil e na UFRGS**: continuidades e rupturas. 1999. 294 f. Tese (Doutorado)-Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 1999.

BRASIL. **Diário do Congresso Nacional**. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/publicacoes>>. Acesso em: 13 fev. 2011.

\_\_\_\_\_. **Lei Provincial nº 831, de 1857**. Promulgada em 11/07/1857 e criou o distrito de São Pedro de Uberabinha (Uberlândia) e o anexou ao município de Uberaba. Disponível em: <[www.biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/dtbs/minasgerais/uberaba.pdf](http://www.biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/dtbs/minasgerais/uberaba.pdf)>. Acesso em: 10 fev. 2011.

\_\_\_\_\_. **Lei Estadual nº 881, de 1858**. Em 06 de junho de 1858 eleva a Vila de São Manoel do Pomba à cidade e altera o seu nome para “Pomba”.

\_\_\_\_\_. **Lei Provincial nº 1.275, de 1866**. Cria o distrito de Taboleiro e o anexa ao município de Pomba em 02 de janeiro de 1866.

\_\_\_\_\_. **Lei Provincial nº 1.534, de 1868**. Cria o distrito de Bonfim do Pomba que é anexado ao município de Pomba em 20 de julho de 1868.

\_\_\_\_\_. **Decreto provincial nº 51, de 1888**. Elevou as Freguesias de Santa Maria e São Pedro de Uberabinha à categoria de Vila, em 7 de Junho de 1888. Disponível em: <<http://www.uberlandia.mg.gov.br/?pagina=Conteudo&id=106>>. Acesso em: 10 fev. 2011.

\_\_\_\_\_. **Lei Provincial nº 4.643, de 1888**. Desmembrou do município de Uberaba o distrito de São Pedro de Uberabinha, que foi elevado á categoria de vila. Disponível em: <[www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp000125.pdf](http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp000125.pdf)>. Acesso em: 20 abr. 2011.

\_\_\_\_\_. **Decreto Estadual nº 69, de 1890**. Cria o Distrito de Piraúba, que é anexado ao município de Pomba em 04 de junho de 1890.

\_\_\_\_\_. **Decreto Estadual nº 164, de 1890**. Cria o Distrito de Silveiras, que é anexado ao município de Pomba em 19 de agosto de 1890.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº. 847, de 1890.** O então general Manoel Deodoro da Fonseca, Chefe do Governo Provisório da República dos Estados Unidos do Brasil promulgou o código penal brasileiro em 11/10/1890. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=66049>>. Acesso em: 13 jun. 2011.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 1.313, de 1891.** O então general Manoel Deodoro da Fonseca, Chefe do Governo Provisório da República dos Estados Unidos do Brasil estabeleceu providências para regularizar o trabalho dos menores empregados nas fábricas da Capital Federal em 17/01/1891. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1313-17-janeiro-1891-498588-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 13 jun. 2011.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 7.566, de 1909.** Cria nas capitais dos Estados das Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito em 23/09/1909. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto\\_7566\\_1909.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf)>. Acesso em: 14 fev. 2012.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 8.319, de 1910.** O então presidente da República Nilo Peçanha, criou o ensino agrônômico e aprovou o seu respectivo regulamento em 20/10/1910. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=58189>>. Acesso em: 13 jun. 2011.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº. 8.358, de 1910.** Criou o Aprendizado Agrícola de Barbacena, subordinado ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio em 09/11/1910. (Documento fotocopiado na Biblioteca do IFSudestemg).

\_\_\_\_\_. **Lei Estadual n. 556, de 1911.** Determinou a transferência do distrito de Bonfim do Pomba do município de Pomba para o de Palmira em 30 de agosto de 1911.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 3.736, de 1911.** Aprovou o regulamento do Aprendizado Agrícola de Barbacena, no Estado de Minas Gerais. Documento xerocopiado.

\_\_\_\_\_. **Lei Estadual nº 843, de 1923.** Dispôs sobre a divisão administrativa do Estado de Minas Gerais em 07 de setembro de 1923. Disponível em: <[http://linker.lexml.gov.br/linker/processa?urn=urn:lex:br:minas.gerais:estadual:lei:1923-09-07;843&url=http%3A%2F%2Fhera.almg.gov.br%2Fcgi-bin%2Fnpb-ars%3Fd%3DNJMG%26u%3Dhttp%3A%2F%2Fwww.almg.gov.br%2Fnpjmg%2Fchama\\_pesquisa.asp%26SECT7%3DLINKON%26p%3D1%26r%3D1%26f%3DG%26s1%3Dlei%2B843%2B1923.norm.&exec](http://linker.lexml.gov.br/linker/processa?urn=urn:lex:br:minas.gerais:estadual:lei:1923-09-07;843&url=http%3A%2F%2Fhera.almg.gov.br%2Fcgi-bin%2Fnpb-ars%3Fd%3DNJMG%26u%3Dhttp%3A%2F%2Fwww.almg.gov.br%2Fnpjmg%2Fchama_pesquisa.asp%26SECT7%3DLINKON%26p%3D1%26r%3D1%26f%3DG%26s1%3Dlei%2B843%2B1923.norm.&exec)>. Acesso em: 20 abr. 2011.

\_\_\_\_\_. Ministério da Agricultura, Indústria e Comercio. **Contribuições para a Regulamentação do ensino agrícola.** Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 1926.

\_\_\_\_\_. **Lei Estadual nº 1.128, de 1929.** Lei que alterou o nome de São Pedro de Uberabinha para Uberlândia, em 19 de outubro de 1929. Disponível em: <[http://www.redemebbox.com.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=508:expansao-e-interiorizacao-da-educacao-superior&catid=142:monografias-e-trabalhos&Itemid=29](http://www.redemebbox.com.br/index.php?option=com_content&view=article&id=508:expansao-e-interiorizacao-da-educacao-superior&catid=142:monografias-e-trabalhos&Itemid=29)>. Acesso em: 20 abr. 2011.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 19.851, de 1931.** Em 11 de Abril de 1931 dispôs que, o ensino superior no Brasil obedeceria, de preferência, ao sistema universitário, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, e que a organização técnica e administrativa das universidades seria instituída no presente decreto, regendo-se os institutos isolados pelos respectivos regulamentos, observados os dispositivos do seguinte Estatuto das Universidades Brasileiras. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 21 mar. 2012.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 19.890, de 1931.** Dispôs sobre a organização do ensino secundário em 18/04/1931. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/129393/decreto-19890-31>>. Acesso em: 21 mar. 2011.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 20.158, de 1931.** Regulamentou a profissão de contador e organizou o Ensino Comercial e deu outras providências em 30/06/1931. Disponível em: <<http://www.cosif.com.br/mostra.asp?arquivo=dec20158-1931>>. Acesso em: 21 mar. 2012.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 22.934, de 1933.** Altera a denominação do Aprendizado Agrícola de Barbacena para Escola Agrícola de Barbacena em 13/07/1933. Documento fotocopiado na Biblioteca do IFSudestemg.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1934.** Publicada em 16 de julho de 1934. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao34.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao34.htm)>. Acesso em: 21 jun. 2011.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1937.** Publicada em 10 de novembro de 1937. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/Constituicao/Constitui%C3%A7ao37.htm>>. Acesso em: 20 jun. 2011.

\_\_\_\_\_. **Decreto-Lei nº 982, de 1938.** Criou novos órgãos no Ministério da Agricultura, reagrupa e reconstitui alguns dos já existentes e dá outras providências em 23 de dezembro de 1938. Disponível em: <[http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaNormas.action?numero=982&tipo\\_norma=DEL&data=19381223&link=s](http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaNormas.action?numero=982&tipo_norma=DEL&data=19381223&link=s)>. Acesso em: 13 jun. 2011.

\_\_\_\_\_. **Decreto-Lei nº 2.832, de 1940.** Modificou o artigo 16 do Decreto-lei nº. 982, de 23 de dezembro de 1938 em 04 de dezembro de 1940. Disponível em: <[http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaNormas.action?numero=2832&tipo\\_norma=DEL&data=19401204&link=s](http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaNormas.action?numero=2832&tipo_norma=DEL&data=19401204&link=s)>. Acesso em: 13 jun. 2011.

\_\_\_\_\_. **Decreto-Lei nº 4.073, de 1942.** Regulamentou o Ensino Industrial em 30 de janeiro de 1942. Disponível em: <<http://www010.dataprev.gov.br/sislex/paginas/24/1942/4073.htm>>. Acesso em: 24 jun. 2011.

\_\_\_\_\_. **Decreto-Lei nº 4.244, de 1942.** Regulamentou Lei Orgânica do Ensino Secundário em 30 de abril de 1942. Disponível em: <<http://www.soleis.adv.br/leiorganicaensinosecundario.htm>>. Acesso em: 24 jun. 2011.

\_\_\_\_\_. **Portaria Interministerial 708, de 1943.** Estabeleceu as normas do ensino dos Aprendizados Agrícolas em 27 de setembro de 1943. Disponível em: <[www.senado.gov.br/sicon](http://www.senado.gov.br/sicon)>. Acesso em: 08 mar. 2012.

\_\_\_\_\_. **Lei Estadual nº 1058, de 1943.** Altera a denominação do distrito de Silveiras (Rio Pomba) para Silveirânia em 31 de dezembro de 1943.

\_\_\_\_\_. **Decreto-Lei nº 6.141, de 1943.** Regulamentou a Lei Orgânica do Ensino Comercial em 28 de dezembro de 1943. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=6717>>. Acesso em: 24 jun. 2011.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 16.826, de 1944.** Aprovou o regimento da Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário, do Ministério da Agricultura em 13/10/1944. Disponível em: <[http://www.fiscolex.com.br/doc\\_129385\\_DECRETO\\_N\\_16\\_826\\_13\\_OUTUBRO\\_1944.aspx](http://www.fiscolex.com.br/doc_129385_DECRETO_N_16_826_13_OUTUBRO_1944.aspx)>. Acesso em: 13 jun. 2011.

\_\_\_\_\_. **Decreto-Lei nº 8.529, de 1946.** Regulamentou a Lei Orgânica do Ensino Primário em 02 de janeiro de 1946. Disponível em: <<http://www.soleis.adv.br/leiorganicaensinoprimario.htm>>. Acesso em: 24 jun. 2011.

\_\_\_\_\_. **Decreto-Lei nº 8.530, de 1946.** Regulamentou a Lei Orgânica do Ensino Normal em 02 de janeiro de 1946. Disponível em: <<http://www.soleis.adv.br/leiorganicaensinonormal.htm>>. Acesso em: 24 jun. 2011.

\_\_\_\_\_. **Decreto-lei nº 9.613/1946.** Lei Orgânica do Ensino Agrícola promulgada em 20/08/1946, que estabeleceu as diretrizes para o Ensino Agrícola no Brasil. Disponível em: <<http://www.soleis.adv.br/leiorganicaensinoagricola.htm>>. Acesso em: 20 abr. 2011.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 22.506/1947.** Alterou a denominação da Escola Agrícola de Barbacena em Escola Agrotécnica de Barbacena, em 22/01/1947. Disponível em: [http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaNormas.action?numero=22506&tipo\\_norma=DE C&data=19470122&link=s](http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaNormas.action?numero=22506&tipo_norma=DE C&data=19470122&link=s) Acesso em 20 abr. 2011.

\_\_\_\_\_. **Lei Estadual nº 336, de 1948.** Alterou a denominação do município de Pomba para Rio Pomba em 28 de dezembro de 1948.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 1.076, de 1950.** Assegurou aos estudantes que concluísse curso de primeiro ciclo do ensino comercial, industrial ou agrícola, o direito à matrícula nos cursos clássico e científico e deu outras providências, em 31 de março de 1950. Disponível em: <[http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaNormas.action?numero=1076&tipo\\_norma=LEI &data=19500331&link=s](http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaNormas.action?numero=1076&tipo_norma=LEI &data=19500331&link=s)>. Acesso em: 24 jun. 2011.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 1.821, de 1953.** Dispôs sobre o regime de equivalência entre diversos cursos de grau médio para efeito de matrícula no ciclo colegial e nos cursos superiores, em 12/03/1953. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/128789/lei-1821-53>>. Acesso em: 08 mar. 2012.



\_\_\_\_\_. **Lei Estadual nº 1.039, de 1953.** Desmembrou os distritos de Piraúba e Tabuleiro (ex-Tabuleiro) do município de Rio Pomba, elevando-os à categoria de município, em 12 de dezembro de 1953.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 34.330/1953.** Regulamentou a Lei nº 1.821, de 12 de março de 1953, em 21/10/1953. Disponível em: [http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaNormas.action?numero=34330&tipo\\_norma=DEC&data=19531021&link=s](http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaNormas.action?numero=34330&tipo_norma=DEC&data=19531021&link=s) Acesso em 20 abr. 2011.

\_\_\_\_\_. **Diário do Congresso Nacional.** Publicado no dia 04 de maio de 1956. Disponível em: <http://imagem.camara.gov.br/Imagem/d/pdf/DCCD04MAI1956.pdf#page%3D2921>. Acesso em: 20 abr. 2011.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 3.092, de 1956.** Lei de 29 de dezembro de 1956 e publicada do Diário Oficial da União em 02 de janeiro de 1957, criou a Escola Agrícola de Rio Pomba e deu outras providências. Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/legin/fed/lei/1950-1959/lei-3092-29-dezembro-1956-354571-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 23 fev. 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Agricultura. Termo de Acordo celebrado entre o Governo da União e o do Estado de Minas Gerais para instalação de uma Escola Agrotécnica no Município de Uberlândia. **Diário Oficial da União (Seção 1).** Rio de Janeiro, DF, 23 out. 1957, ano XCVI, n. 244. p. 48.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 3.552, de 1959.** Dispôs sobre nova organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial do Ministério da Educação e Cultura, e deu outras providências em 16 de fevereiro de 1959. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/leis/L3552.htm>. Acesso em: 21 jun. 2011.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 4.024, de 1961.** Fixou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Publicada no Diário Oficial da União em 20/12/1961. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L4024.htm). Acesso em: 20 abr. 2011.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 53.558, de 1962.** Em 13 de fevereiro de 1962 designou a criação do Colégio Agrícola de Uberlândia.

\_\_\_\_\_. **Lei Estadual nº 2.764, de 1962.** Determinou o desmembramento do município de Rio Pomba o distrito de Silveirânia, em 30 de dezembro de 1962.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 53.558, de 1964.** Alterou a denominação de escolas de iniciação agrícola, agrícolas e agrotécnicas em 13/02/1964. Disponível em: <http://anfiip.datalegis.inf.br/view/txato.php?TIPO=DEC&NUMERO=00053558&SEQ=000&ANO=1964&ORGAO=NI&TIPITEM=&DESITEM=&DESITEMFIM>. Acesso em: 21 abr. 2011.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 53.774/1964.** Criou as funções gratificadas no Ministério da Agricultura e dá outras providências em 20 de março de 1964. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-53774-20-marco-1964-393745-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em 20 abr. 2011.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 4.504/1964.** Dispôs sobre o Estatuto da Terra, e deu outras providências, em 30 de novembro de 1964. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4504-30-novembro-1964-377628-publicacaooriginal-67105-pl.html> Acesso em 20 abr. 2011.

\_\_\_\_\_. **Decreto-Lei nº 200, de 1967.** Dispôs sobre a organização da Administração Federal, estabeleceu diretrizes para a Reforma Administrativa e deu outras providências em 25 de fevereiro de 1967. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/del0200.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del0200.htm). Acesso em: 21 jun. 2011.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 60.731, de 1967.** Transferiu para o Ministério da Educação e Cultura os órgãos de ensino do Ministério da Agricultura e deu outras providências em 19/05/1967. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/d60731.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2011.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 5.465, de 1968.** Dispôs sobre o preenchimento de vagas nos estabelecimentos de ensino agrícola em 03 de julho de 1968. Disponível em: [http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaNormas.action?numero=5465&tipo\\_norma=LEI&data=19680703&link=s](http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaNormas.action?numero=5465&tipo_norma=LEI&data=19680703&link=s). Acesso em: 21 jun. 2011.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 62.178, de 1968.** Proveu sobre a transferência de estabelecimentos de ensino agrícola para Universidades e a transformação dos Ginásios Agrícolas em Colégios Agrícolas e dá outras providências em 25/01/1968. Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-62178-25-janeiro-1968-403729-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 03 mar. 2012.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 5.524, de 1968.** Dispôs sobre o exercício da profissão de Técnico Industrial de Nível Médio. Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/legislaçao/111199>. Acesso em: 2 mar. 2012.

\_\_\_\_\_. **Decreto-Lei nº 869, de 12 de agosto de 1969.** Dispõe sobre a inclusão da educação moral e cívica como disciplina obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino do país, e da outras providencias. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil.** Brasília, DF, 12 ago. 1969. Disponível em: <http://www6.senado.gov.br>. Acesso em: 10 abr. 2010.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 5.692, de 1971.** Fixou as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e deu outras providências em 11 de agosto de 1971. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm). Acesso em: 21 jun. 2011.

\_\_\_\_\_. **Plano de desenvolvimento do Ensino Agrícola do 2º Grau.** Brasília: MEC/DEM, 1973.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 72.434, de 1973.** Cria a Coordenação Nacional do Ensino Agrícola – COAGRI - no Ministério da Educação e Cultura, atribuindo-lhe autonomia administrativa e financeira e deu outras providências em 09/07/1973. Legislação do Ensino de 2º grau. Coletânea dos atos federais. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Ensino de 1º e 2º graus. Brasília, 1979. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002445.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2011.

\_\_\_\_\_. **Plano de desenvolvimento do Ensino Agrícola do 2º Grau.** Brasília: MEC/DEM, 1975. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002348.pdf> Acesso em 26 jun. 2011.

\_\_\_\_\_. **II Plano Nacional de Desenvolvimento – 1975 a 1979.** Brasília, 1975.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 83.935, de 1979.** Alterou a denominação dos estabelecimentos de ensino que indica. Coordenação nacional de ensino agropecuário. (COAGRI). Escola agrotécnica Federal, em 04 de setembro de 1979. Disponível em: [http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaNormas.action?numero=83935&tipo\\_norma=DEC&data=19790904&link=s](http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaNormas.action?numero=83935&tipo_norma=DEC&data=19790904&link=s). Acesso em: 21 jun. 2011.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 7044, de 1982.** Alterou dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau em 18/10/1982. Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/128264/lei-7044-82>. Acesso em: 08 mar. 2012.

\_\_\_\_\_. **Retrospectiva histórica do ensino agrícola de 2º grau: papel da COAGRI.** Brasília: MEC, 1984.

\_\_\_\_\_. MEC/COAGRI. **Lema do ensino agrícola.** Distrito Federal, 1985.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 93.613, de 1986.** Extinguiu órgãos do Ministério da Educação e deu outras providências em 21/11/1986. Disponível em: [http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/fraWeb?OpenFrameSet&Frame=frmWeb2&Src=%2Flegisla%2Flegislacao.nsf%2FViw\\_Identificacao%2FDEC%252093.613-1986%3FOpenDocument%26AutoFramed](http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/fraWeb?OpenFrameSet&Frame=frmWeb2&Src=%2Flegisla%2Flegislacao.nsf%2FViw_Identificacao%2FDEC%252093.613-1986%3FOpenDocument%26AutoFramed). Acesso em: 22 abr. 2011.

\_\_\_\_\_. MEC/SENETE. **Diretrizes de funcionamento das escolas agrotécnicas.** Brasília, 1990.

\_\_\_\_\_. MEC/SEMTEC. **Educação média e tecnológica: fundamentos, diretrizes e linhas de ação.** Brasília, 1994.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394, de 1996.** Estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional, em 20 de dezembro de 1996. In: **Educação profissional e tecnológica: legislação básica: leis federais.** 6. ed. Brasília: Setec, 2005.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 2.208, de 1997.** Regulamentou o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, em 17/04/1997. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D2208.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm). Acesso em: 22 abr. 2011.

\_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CEB nº 16, de 1999.** Tratou das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico em 05/10/1999. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf\\_legislacao/tecnico/legisla\\_tecnico\\_parecer1699.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/tecnico/legisla_tecnico_parecer1699.pdf). Acesso em: 22 abr. 2011

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 5.154, de 2004.** Regulamentou o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº. 9.394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e deu outras

providências, em 23 de julho de 2004.. Disponível em: <[www.abennacional.org.br/.../regulamentacao\\_ensino\\_profissional.pdf](http://www.abennacional.org.br/.../regulamentacao_ensino_profissional.pdf)> Acesso em 20/04/2011>.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.892, de 2008.** Lei que cria 38 institutos federais de educação, ciência e tecnologia, sancionada em 29/12/2008 e publicada em 30/12/2008 no Diário Oficial da União.

BOJUNGA, Claudio. **O Artista do Impossível.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2000.

BRITO, Fausto. **População, Espaço e Economia numa perspectiva histórica.** 1987. Tese (Doutorado)-Universidade Federal de Minas Gerais, Centro de Desenvolvimento e Planejamento Regional, Belo Horizonte, 1987.

\_\_\_\_\_. O Estado Tutelar: O INDI na experiência mineira de industrialização na década de 70. In: PAIVA, Paulo (Org.). **Minas em Questão.** CEDEPLAR, 1988.

\_\_\_\_\_. Minas Gerais no contexto das migrações. In: SEMINÁRIO SOBRE A ECONOMIA MINEIRA, 1994, Diamantina. **Anais...** Diamantina, 1994.

\_\_\_\_\_. BRITO, Fausto. **Brasil, final de século: a transição para um novo padrão migratório?** Belo Horizonte: UFMG/CEDEPLAR; ABEP, Caxambu, 2000.

CALAZANS, Maria Julieta Costa. Para compreender a educação do estado no meio rural - traços de uma trajetória. In: Therrien, Jacques; Damasceno, Maria N. (Org.). **Educação e escola no campo.** Campinas: Papyrus, 1993.

CÂMARA MUNICIPAL DE UBERLÂNDIA (CMU). **Ata da reunião realizada no dia 6 de ago. 1964.** Uberlândia, 1964. Livro 66, p. 35. Arquivo Público de Uberlândia.

\_\_\_\_\_. **Ata da reunião realizada no dia 7 ago. 1964.** Uberlândia, 1964. Livro 66, p. 40. Arquivo Público de Uberlândia.

CANÁRIO, Rui. A Escola e a Abordagem Comparada: novas realidades e novos olhares. **Revista de Ciência da Educação**, n. 1, p. 27-36, set./dez. 2006. Disponível em: <<http://sisifo.fnce.ul.pt>>. Acesso em: 22 mar. 2012.

CANNABRAVA, Alice. A grande propriedade rural. In: HOLANDA, Sérgio Buarque de. **História geral da civilização brasileira.** São Paulo: DIFEL, 1960. t. 1, v. 2.

CANO, Wilson. **Ensaio sobre a formação econômica regional do Brasil: 1930-1970.** Campinas: Ed. da UNICAMP, 2002.

CAPDEVILLE, Guy. **O ensino superior agrícola no Brasil.** Viçosa, MG: UFV, Imprensa Universitária, 1991.

CAPELATO, Maria Helena. **Os arautos do liberalismo : imprensa paulista 1920 – 1945.** São Paulo: Editora Brasiliense, 1989. p. 209 – 246.

CARRARA, Ângelo Alves. **Estruturas agrárias e capitalismo:** contribuição para o estudo da ocupação do solo e da transformação do trabalho na Zona da Mata Mineira (séculos XVIII e XIX). Mariana: UFOP, 1999. (Série Estudos, n. 2).

CARVALHO, José Alberto M. de; FERNANDES, Fernando. **Estimativas de saldos migratórios e taxas líquidas de migração das unidades da federação e grandes regiões do Brasil, por sexo, idade e setores rural e urbano 1960-1970 e 1970-1980.** Belo Horizonte: CEDEPLAR/UFMG, 1996.

CARVALHO, Rosana A. de; ALVES FILHO, Eloi. O Papel da Associação Comercial, Industrial e Agropecuária na Industrialização de Uberlândia: 1950-1970. **História e Perspectivas.** Uberlândia, n. 22, p. 115-142, jan./jun. 2000.

CASTRO, Natália Paganini Pontes de Faria. **Entre coroados e coropós:** a trajetória do Padre Manoel de Jesus Maria nos sertões do Rio da Pomba (1731-1811). 2010. Dissertação (Mestrado)-Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2010.

CAU receberá trezentos alunos. **Jornal Correio de Uberlândia,** Uberlândia, 25 abr. 1968, n. 59 B. Capa.

CENAFOR. Divisão de Pesquisa e Desenvolvimento. **Escolas de 2º grau da área primária no Brasil:** um estudo quantitativo: estabelecimento. São Paulo, 1975. (Relatório DPD-1975, v. 1). Projeto n. 01/808/003/74, convenio Cenafor/Inep.

COLÉGIO Agrícola tem verba de 12 milhões. **Jornal Correio de Uberlândia,** Uberlândia, n. 54, 19 set. 1965. Capa.

COLÉGIO Agrícola sai breve: tem convênio. **Jornal Correio de Uberlândia,** Uberlândia, n. 58, 14 nov. 1967. Capa.

COLÉGIO Agrícola de Uberlândia. **Jornal Correio de Uberlândia.** Uberlândia, n. 62, p. 6, 09 maio 1969.

COLOMBO, Irineu. **Escola para Menores Queiroz Filho:** entre a escola e a prisão (1965 – 1992). IN: BENCOSTTA, Marcus Levy Albino (org.). História da educação, arquitetura e espaço escolar. São Paulo: Cortez, 2005.

**CONSTITUIÇÃO DE 1937.** Disponível em: [www.planalto.gov.br/ccivil-03/constituicao%201937.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil-03/constituicao%201937.htm). Acesso em 20 out 2011.

CUNHA, Célio da. **Educação e autoritarismo no Estado Novo.** 2 ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989. (Coleção educação contemporânea. Série memória da educação.)

CUNHA, Luis Antônio. As raízes da escola de ofícios manufatureiros no Brasil – 1808/1820. **Revista Fórum Educacional,** Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 5-27, abr./jun. 1979a.

\_\_\_\_\_. O ensino de ofícios manufatureiros em arsenais, asilos e liceus. **Revista Fórum Educacional,** Rio de Janeiro, v. 3, n. 3, p. 3-47, jul./set. 1979b.

\_\_\_\_\_. As Escolas de Aprendizes Artífices e a produção manufatureira. **Revista da Faculdade de Educação**, Niterói, ano 10, n.1-2, jan./dez.1983.

\_\_\_\_\_. **O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata**. São Paulo: Ed. UNESP; Brasília: FLACSO, 2000a.

\_\_\_\_\_. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização**. São Paulo: Ed. UNESP; Brasília: FLACSO, 2000b.

\_\_\_\_\_. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. São Paulo: Ed. UNESP; Brasília: FLACSO, 2000c.

\_\_\_\_\_. **O ensino industrial-manufatureiro no Brasil: origem e desenvolvimento**. São Paulo: Ed. UNESP; Brasília: FLACSO, 2001.

\_\_\_\_\_. **O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata**. 2. ed. São Paulo: Ed. UNESP; Brasília: FLACSO, 2005a.

\_\_\_\_\_. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização**. 2. ed. São Paulo: Ed. UNESP; Brasília: FLACSO, 2005b.

\_\_\_\_\_. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. 2. ed. São Paulo: Ed. UNESP; Brasília: FLACSO, 2005c.

CUNHA, Luis Antônio; SOARES, Manuel de Jesus Araújo; GONÇALVES DA VINHA, Valéria. **A formação escolar da força de trabalho industrial no Brasil: as escolas de Aprendizes Artífices**. São Paulo: Fundação Getúlio Vargas/Instituto de Estudos Avançados em Educação, 1980. 153 p. Relatório de pesquisa.

CURY, Carlos Roberto Jamil. O ensino médio no Brasil: visão histórica, situação atual e perspectivas. **Educação em revista**, Belo Horizonte: UFMG/FAE, n. 27, jul. 1998.

DALE, Roger. Globalização e Educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? **Revista Educação & Sociedade**, São Paulo: Cortez, v. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago. 2004.

DAMASCENO, Lylia Simonassi. **Retrospectiva Histórica da Escola Agrotécnica Federal de Uberlândia**. Uberlândia: [s.n], 1991.

D'ANGELO, Márcia. **Caminhos para o Advento da Escola de Aprendizes Artífices de São Paulo (1910-1930): um projeto das elites para uma sociedade assalariada**. 2000. Dissertação (Mestrado)-Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

DE ROSA, Maria da Glória. **História do ensino agrícola brasileiro: dos jesuítas ao período Joanino**. São Paulo: Didática, 1979.

DINIZ, Clélio Campolina. **Estado e Capital Estrangeiro na Industrialização Mineira**. Belo Horizonte: UFMG/PROED, 1981.

DOAÇÃO da Fazenda Sobradinho ao Governo da União. **Jornal Correio de Uberlândia**, Uberlândia, n. 37, 15 dez. 1957. Capa.

DOLL Jr., William E. **Currículo**: uma perspectiva pós-moderna. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

DULCI, Otávio Soares. **Política e Recuperação Econômica em Minas Gerais**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1996.

EAFB - ESCOLA AGROTÉCNICA FEDERAL DE BARBACENA. **Retrospectiva histórica da Escola Agrotécnica Federal de Barbacena, MG - Diaulas Abreu**. Barbacena, 1992.

EM BREVE iniciar-se-ão as obras da Escola Agro-Técnica de Uberlândia. **Jornal Correio de Uberlândia**, Uberlândia, n. 30, p. 1, 3 jan. 1955.

ESCASSEZ de agrônomos. **Jornal Correio de Uberlândia**, Uberlândia, n. 26, p. 2, 10 jan. 1952.

ESCOLA Agrotécnica de Uberlândia ou de Uberaba? **Correio de Uberlândia**, Uberlândia, n. 34, p. 1, 6 mar. 1956.

ESCOLA AGROTÉCNICA: Doação da Fazenda. **Jornal Correio de Uberlândia**, Uberlândia, n. 37, p. 10, 15 dez. 1957.

ESCOLA AGROTÉCNICA de Uberlândia. **Jornal Correio de Uberlândia**, Uberlândia, n. 37, p. 6, 29 out. 1957. Capa.

ESCOLA Agrotécnica. **Jornal cidade de Barbacena**, Barbacena, 18 set. 1960. Não paginado.

ESCOLANO, Augustin. **Arquitetura como programa**. Espaço-escola e currículo. In: VIÑAO FRAGO, Antonio. & ESCOLANO, Augustin. **Currículo, Espaço e Subjetividade: a arquitetura como programa**. Rio de Janeiro, DP&A, 2001.

EUGÊNIO Hoje na A. Comercial, 1963. **Jornal Correio de Uberlândia**. Uberlândia, n. 49, p. 1, 20 ago. 1963.

EVANS, Peter Brandt. **A Tríplice Aliança**: as multinacionais, as estatais e o capital no desenvolvimento dependente brasileiro. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982.

FALTA POUCO para a construção da Escola Agrotécnica. **Jornal Correio de Uberlândia**, Uberlândia, n. 34, 21 abr. 1956. Capa.

FALTAM Vinte e Oito Milhões Para Terminar a Escola Agrotécnica. **Jornal Correio de Uberlândia**. Uberlândia, n. 49, 22 ago. 1963. Capa.

FARIA FILHO, Luciano Mendes. **República, Trabalho e Educação**: a experiência do Instituto João Pinheiro – 1909/1934. 1991. Dissertação (Mestrado)- Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1991.

\_\_\_\_\_. O processo de escolarização em Minas Gerais: questões teórico-metodológicas e perspectivas de análise. In: FONSECA, Thaís Nívia de Lima e; VEIGA, Cynthia Greive (Org). **História e Historiografia da Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

FARO, C.; SILVA, S. L. Q. A década de 50 e o Programa de Metas. In: GOMES, A. C. (org). **O Brasil de JK**. Rio de Janeiro, Ed. da Fund. Getúlio Vargas/CPDOC, 1991. p.44-70.

FEITOSA, André Elias Fidelis. **A trajetória do ensino agrícola no Brasil no contexto do capitalismo dependente**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal Fluminense, 2006.

FERNANDES, Florestan. **Capitalismo Dependente e Classes na América Latina**. Zahar Editores: Rio de Janeiro, 1973.

FERNANDES, Mauro Luiz Senra. **Famílias que povoaram a Zona da Mata Mineira**. 2. ed. Além Paraíba: Casa Cruzeiro Papelaria e Tipografia Ltda., 2004. v. 1

FERREIRA, Almiro de Sá. **Profissionalização dos Excluídos: a Escola de Aprendizes Artífices da Paraíba. 1910-1940**. 1990. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais)-Universidade Federal da Paraíba, 1990.

FERRETI, C. et. Al. (Org.) **Novas Tecnologias, Trabalho e Educação**. Petrópolis: Vozes, 2001.

FONSECA, Celso Suckow da. **História do Ensino Industrial no Brasil**. Rio de Janeiro: MEC, 1961. v. 1.

\_\_\_\_\_. **História do Ensino Industrial no Brasil**. Rio de Janeiro: SENAI, 1961b. 2 v.

FONSECA, Marília. O financiamento do Banco Mundial à educação brasileira: vinte anos de cooperação internacional. In: **O BANCO Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996.

FRANCO, Maria Ciavatta. Quando nós somos o outro: questões teórico-metodológicas sobre os estudos comparados. **Revista Educação & Sociedade**, São Paulo: Cortez, ano 21, n. 72, p.197-230, ago. 2000.

FRANCO, Maria Laura. **Ensino médio: desafios e reflexões**. Campinas: Papirus, 1994.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal**. 18. ed. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1977.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 5. ed.. São Paulo: Cortez, 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio; FRANCO, Maria Ciavata; RAMOS, Marize Nogueira. **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

FURTADO, Celso Monteiro. **Formação econômica do Brasil**. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1967.



\_\_\_\_\_. **Subdesenvolvimento e Estagnação na América Latina**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

\_\_\_\_\_. Celso Monteiro. **O mito do desenvolvimento econômico**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

FURTER, Pierre. **Os sistemas de formação em seus contextos: introdução a um método de educação comparada**. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 1982.

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

GATTI JÚNIOR, Décio. História da Educação: consolidação da Pesquisa Nacional e Ampliação dos Espaços de Divulgação Científica. **Revista Educação e Filosofia**, v. 18, p. 5-22, p. 5-22, maio 2004, Número especial. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/11219/6468>>. Acesso em: 12 abr. 2012.

GATTI JÚNIOR, Décio; INÁCIO FILHO, Geraldo. (Org.) **História da Educação em Perspectiva: ensino, pesquisa, produção e novas investigações**. Campinas: Autores Associados; Uberlândia: EDUFU, 2005.

GEIGER, Pedro Pinchas; RUA, João; RIBEIRO, Luiz Antônio M. Concentração Urbana no Brasil: 1940-1970. **Revista Pesquisa e Planejamento Econômico**: Ed. IPEA, n. 2, v. 2, 1972.

GERMANO, José Wellington. Regime militar: política e planejamento educacional no Brasil: 1964-1985. **Cadernos CEDES**, Campinas: Papyrus, n. 34, 1985.

\_\_\_\_\_. **Estado Militar e Educação no Brasil (1964-1985)**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GOMES, Ângela de Castro. **Qual a cor dos anos dourados?** IN: GOMES, Ângela de Castro (org.). **O Brasil de JK**. Rio de Janeiro. Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1991. p.01 – 09.

GOMES, Luiz Cláudio Gonçalves Gomes. As escolas de aprendizes artífices e o ensino profissional na Velha República. **Revista Vértices**, ano 5, n. 3, set. 2003.

GONÇALVES Azevedo visitou Colégio Agrícola: levará relatório. **Jornal Correio de Uberlândia**, Uberlândia, n. 54, 28 dez. 1965. Capa.

GONÇALVES NETO, Wenceslau. **Estado e agricultura no Brasil: política agrícola e modernização econômica brasileira (1960-1980)**. São Paulo: Hucitec, 1997.

GORENDER, Jacob. **A burguesia brasileira**. 8. ed.. São Paulo: Brasiliense, 1981.

GOUVEIA, Karla Reis. **As implicações da reforma da educação profissional brasileira da década de 90 na Escola Agrotécnica Federal de Barreiros-PE**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2005.

GRAHAM, Douglas; HOLLANDA, Sérgio Buarque. **Migrações Internas no Brasil 1872-1970**. São Paulo: IPE/CNPQ, 1984.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. São Paulo: Círculo do Livro, 1982.

GRAZIANO, Francisco. **Qual Reforma Agrária?: terra, pobreza e cidadania**. São Paulo: Geração Editorial, 1996.

IANNI, Octávio. **O colapso do populismo no Brasil**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

\_\_\_\_\_. **Estado e planejamento econômico no Brasil (1930-1970)**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

\_\_\_\_\_. **Origens agrárias do estado brasileiro**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

\_\_\_\_\_. **Estado e planejamento econômico no Brasil**. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.

INSTITUTO AGRONÔMICO do Triângulo Mineiro. **Jornal Correio de Uberlândia**, Uberlândia, n. 37, 13 jul. 1957. Capa.

INSTITUTO AGRONÔMICO para Uberlândia. **Jornal Correio de Uberlândia**, Uberlândia, p. 2, 16 jul. 1957.

INSTITUTO BRASILEIRO de Ensino e Organização Agrotécnica. **Jornal Correio de Uberlândia**, Uberlândia, n. 26, 22 jan. 1952. Capa.

IGNÁCIO, Paulo César de Souza. **Da educação tecnológica a formação profissional: a reforma do ensino técnico em questão**. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2000.

KOLLER, Cláudio Adalberto. **A perspectiva histórica da criação da Escola Agrotécnica Federal de Rio do Sul e sua relação com o modelo agrícola convencional**. Dissertação (Mestrado)-Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2005.

KUENZER, Acácia Zeneida (Org.) **Construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. A reforma do ensino técnico no Brasil e suas conseqüências. In: FERRETI, Celso João; SILVA JÚNIOR, João dos Reis; OLIVEIRA, Maria Rita N. Sales (Org.). **Transformação, formação e currículo: para onde vai a escola?**. São Paulo: Xamã, 1999.

KUHN, Thomas. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectivas, 1970.

KUNZE, Nádya Cuiabano. **A Escola de Aprendizes Artífices de Mato Grosso (1909-1942)**. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2005.

LANGONI, Carlos Geraldo. **As causas do crescimento econômico no Brasil**. Rio de Janeiro: Apec, 1974.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. 5. ed.. Campinas: Ed. da UNICAMP, 2003.

LEHER, Roberto. **O que faz o Banco Mundial quando constrói a era do mercado?: educação como núcleo da formulação ideológica**. 1997. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

LEFEBVRE, Henri. **Sociologia do Conhecimento e Ideologia: Sociologia de Marx**. São Paulo: Forense, 1968.

LESSA, Carlos Francisco Theodoro Machado Ribeiro de. **Quinze Anos de Política Econômica**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1981.

LEOPOLDI, Maria Antonia P. **Crescendo em meio à incerteza: a política econômica do governo JK (1956 – 1960)**. In: GOMES, A. C. (org). O Brasil de JK. Rio de Janeiro, Ed. da Fund. Getúlio Vargas/CPDOC, 1991 p. 71 a 99.

LIMA, Licínio C.; AFONSO, Almerindo Janela. **Reformas da Educação Pública. Democratização, Modernização, Neoliberalismo**. Porto: Edições Afrontamento, 2002. (Coleção Biblioteca das Ciências do Homem).

LOPES, Jader Janer Moreira. **Espaço escolar, democracia e pensamento educacional brasileiro**. (no prelo). Niterói/RJ, 2005.

MACHADO, Maria Clara Tomaz. Muito Aquém do Paraíso: ordem, progresso e disciplina em Uberlândia. **História e Perspectivas**, Uberlândia, n. 4, p. 37-73, jan./jun. 1991.

MADEIRA, Maria das Graças de Loyola. **Recompondo Memórias da Educação: a Escola de Aprendizes Artífices do Ceará (1910-1918)**. Fortaleza: Gráfica do CEFET, 1999. p. 28, 29, 211, 233.

MADURO, Célia Pereira. **O sistema escola-fazenda: um estudo avaliativo**. 1979. Dissertação (Mestrado)-Universidade de Brasília, Brasília, 1979.

MAGALHÃES, Justino Pereira de. **Tecendo nexos: história das instituições educativas**. Bragança Paulista: Ed. Universitária São Francisco, 2004. (Estudos CDAPH. Série historiográfica).

MAIA, Eni Marina. Educação rural no Brasil: o que mudou em 60 anos? **Revista da Associação Nacional de Educação**. São Paulo: ANDE, v. 1, n. 3, p. 5-11, 1982.

MANFREDI, Sílvia Maria. **Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2007.

MARTINS, Marcos Francisco. **Ensino técnico e globalização: cidadania ou submissão?** Campinas: Autores Associados, 2000.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Crítica da Educação e do Ensino.** Lisboa: Moraes Editores, 1978.

\_\_\_\_\_. **A ideologia alemã.** São Paulo: Martins Fontes, 1989.

MASSENA, Nestor. **Barbacena: a terra e o homem.** Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1985.

MASSUQUETTI, Angélica; SILVA, Leonardo Xavier. O setor agrícola brasileiro no contexto do programa de ação econômica do governo (1964-6), do milagre brasileiro (1967-73) e da desaceleração da economia (1974-9). **Estudos do CEPE:** Santa Cruz do Sul: Centro de Estudos e Pesquisas Econômicas n. 15/16, jan./dez. 2002.

MELLO, Guiomar Namó de. **Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político.** São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1982.

MENDONÇA, Sônia Regina. **O papel dos técnicos estadunidenses na ressignificação da Educação Rural no Brasil (1945-1961).** In: SIMPÓSIO NACIONAL ESTADO E PODER: intelectuais, 4., 2007, São Luís. São Luís: Universidade Estadual do Maranhão, 2007.

\_\_\_\_\_. **Estado e ensino agrícola no Brasil: da dimensão escolar ao extensionismo-assistencialismo (1930-1950),** p. 10. Disponível em: <<http://www.alasru.org/cdaldasru2006/17%20GT%20Sonia%20Mendonça.pdf>>. Acesso em: 21 abr. 2011.

MERCADANTE, Paulo. **Os sertões do leste: estudo de uma região: a Mata Mineira.** Rio de Janeiro: J. Zahar, 1973.

\_\_\_\_\_. **A consciência conservadora no Brasil: contribuição ao estudo da formação brasileira.** 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

MESQUITA, Fernando Campos. **A Configuração do Território para o Setor Agroindustrial na Cidade de Uberlândia [...].** In: ENCONTRO ANUAL DE GEOGRAFIA AGRÁRIA, 19., 2009, São Paulo, p. 1-25. Disponível em: <<http://www.geografia.fflch.usp.br/>>. Acesso em: 5 de maio 2011.

MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck. Os Arquivos e Fontes Como Conhecimento da História das Instituições Escolares. In: NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. et al. (Org.). **Instituições Escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica.** Campinas: Autores Associados; HISTEDBR: Sorocaba; UNISO: Ponta Grossa, 2007. p. 31-38.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (Org.). **Currículo: políticas e práticas.** Campinas: Papirus, 1999.

MOTIVOS: Paralisação da Escola Agrotécnica de Uberlândia. **Jornal Correio de Uberlândia,** Uberlândia, n. 42b, 8 maio 1960. Capa.

MOURA, Denise Aparecida Soares de. Café e educação no século XIX. **Cadernos CEDES**, ano 20, n. 51, nov. 2000.

NATIVIDADE, Melissa de Miranda. A questão agrária no Brasil no governo João Goulart: uma arena de luta de classe e intraclasse (1961-1964). In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 26., 2011, São Paulo. **Anais...** São Paulo: Universidade de São Paulo, 2011. Disponível em: <[http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300587321\\_ARQUIVO\\_TextoANPUH2011Melissa.pdf](http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300587321_ARQUIVO_TextoANPUH2011Melissa.pdf)>. Acesso em: 29 dez. 2011.

NICOLESCU, Basarad. **Um novo tipo de conhecimento: transdisciplinaridade**. Brasília: Ed. UNESCO, 1999.

NÓBREGA, Vandick Londres da. **Enciclopédia da Legislação do Ensino**. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1967. v. 3. Termo II.

NOBRE, Marcos. **Curso Livre de Teoria Crítica**. Campinas/SP: Editora Papirus. 2008.

NOSELLA, Paolo; BUFFA, Ester. **As pesquisas sobre Instituições Escolares: balanço crítico**. O texto foi elaborado, junto com a Professora Ester Buffa, embasado na palestra proferida pelo professor Paolo Nosella durante a Vídeo Conferência promovida pelo HISTEDBR -2º anos, UNICAMP, em 24/11/2005, interligada com o II Colóquio sobre Pesquisa de Instituições Escolares UNINOVE, São Paulo. Disponível em: <[http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos\\_frames/artigo\\_088.html](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_088.html)>. Acesso em: 28 jun. 2011.

NOSELLA, Paolo; BUFFA, Éster. **Schola Mater: a Antiga Escola Normal de São Carlos**. São Carlos: EDUFSCar, 1996.

NOVAIS, Fernando Antônio. O Brasil nos Quadros do Antigo Sistema Colonial. In: **Brasil em Perspectiva**. São Paulo: DIFEL, 1971.

NUNES, Leandro Jose. **Cidade e Imagens: progresso, trabalho e quebra-quebras, Uberlândia 1950-1960**. 1993. Dissertação (Mestrado)– Faculdade de Historia, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1993.

NUNES, Clarice. As políticas públicas de educação de Gustavo Capanema no governo Vargas. In: BOMENY, Helena. **Constelação Capanema: intelectuais e políticas**. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getúlio Vargas; Bragança Paulista: Ed. Universidade de São Francisco, 2001. p. 103-125.

O IMPARCIAL. **Edição Extraordinária**. Rio Pomba: Gráfica “O Imparcial”, 1952.

\_\_\_\_\_. **Gráfica “O Imparcial”** Exemplares dos jornais semanais dos anos de 1950 a 1971 e exemplar do dia 31/07/2005 Rio Pomba/MG.

OLIVEIRA, Francisco Maria Cavalcanti de. **A economia brasileira: crítica à razão dualista**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1981.

OLIVEIRA, Lia Maria Teixeira de. **A Licenciatura em Ciências Agrícolas: perfil e contextualizações**. 1998. Dissertação (Mestrado)-Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1998.

OLIVEIRA, Lúcia Helena Moreira de Medeiros; GATTI JÚNIOR, Décio. História das Instituições Educativas: um novo olhar historiográfico. **Cadernos de História da Educação**. Uberlândia, v. 1, n. 1, p. 73-76, 2002.

OLIVEIRA, Mauro Márcio. A conjugação do crédito rural à assistência técnica no Brasil: análise da experiência do sistema brasileiro de assistência técnica e extensão rural. **Caderno de Difusão de Tecnologia**, Brasília, v. 1, n.1, p.71-121, jan./abr. 1984. Disponível em: <[http://webnotes.sct.embrapa.br/pdf/cct/v01/cc01n1\\_05.pdf](http://webnotes.sct.embrapa.br/pdf/cct/v01/cc01n1_05.pdf). Acesso em 20/04/2011>.

OLIVEIRA, Selmane Felipe de. **Crescimento Urbano e Ideologia Burguesa: estudo do desenvolvimento capitalista em cidades de médio porte: Uberlândia (1950-1985)**. Uberlândia, Rápida Ed., 2002.

PACHECO, Rondon. [carta]. Rio de Janeiro, 11/09/1959. Cópia do texto da carta enviada ao Diretor da Escola afirmando estar tomando providências para obtenção das verbas junto ao Superintendente da Seav, Newton Beleza.

PAIVA, Ruy Miller. Apreciação Geral Sobre o Comportamento da Agricultura Brasileira. In: ARAÚJO, Paulo Fernando Cidade de; SCHUH, George Edward. (Org.). **Desenvolvimento da Agricultura: estudos de casos**. São Paulo: Pioneira, 1975-1983. p. 155-212.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de adultos**. 5. ed. São Paulo: Loyola, 1987.

PASSADA escritura do Sobradinho: Escola Agrotécnica. **Jornal Correio de Uberlândia**, Uberlândia, n. 38, 04 jan. 1958. Capa.

PATRÍCIO, Solange. **Educação para o trabalho: a Escola de Aprendizizes Artífices em Sergipe (1911- 1930)**. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2003.

PAULA, João Antônio de. **O Prometeu desacorrentado: economia e sociedade da capitania das Minas dos Matos Gerais**. 1988. Tese (Doutorado)-Universidade de São Paulo, São Paulo, 1988.

PEREIRA, Bernadeth Maria. **Escola de Aprendizizes Artífices de Minas Gerais, primeira configuração escolar do CEFET - MG, na voz de seus alunos pioneiros (1910-1942)**. 2008. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

PEZZUTI, Pedro. **Município de Uberabinha: história, administração, finanças, economia**. Oficinas Typographicas da Livraria Kosmos. Uberabinha, 1922. (Arquivo Público Municipal).

PORTO, José da Costa. **O sistema sesmarial no Brasil**. Brasília: Ed. UnB, 1965.

PRADO, Adonia Antunes. Ruralismo pedagógico no Brasil do Estado Novo. In: **ESTUDOS – Sociedade e Agricultura**, Rio de Janeiro: UFRRJ, n. 4, jul. 1995.

PRADO JÚNIOR, Caio da Silva. **Formação do Brasil Contemporâneo**. São Paulo: Brasiliense, 1965.

\_\_\_\_\_. **História econômica do Brasil**. São Paulo: Brasiliense 1967.

\_\_\_\_\_. **História econômica do Brasil**. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1970.

\_\_\_\_\_. **A Revolução Brasileira**. 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 1978.

\_\_\_\_\_. **Formação do Brasil contemporâneo**. São Paulo: Brasiliense, 2000.

PROTESTA Rondon contra o congelamento de uma verba para a Escola Agrotécnica. **Jornal Correio de Uberlândia**, Uberlândia, n. 34, 26 jun. 1956. Capa.

QUEIRÓZ, Maria Isaura Pereira de. **O mandonismo local na vida política brasileira e outros ensaios**. São Paulo: Alfa-Omega, 1976.

QUELUZ, Gilson Leandro. **Concepções de Ensino Técnico na República Velha: 1909-1930**. Curitiba: Ed. CEFETPR, 2000. p. 158.

RAMOS, Bruna Sola da Silva. **Práticas Discursivas no Fórum Virtual de Discussões do Projeto**. Veredas: uma alternativa de aprendizagem? 2004. Dissertação (Mestrado)- Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2004.

RAMOS, Carolina Torres Alves de Almeida. O estatuto da terra e as federações da agricultura do Sul e Sudeste do Brasil. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA: HISTÓRIA: GUERRA E PAZ, 23., 2005, Londrina. **Anais...** Londrina: Editorial Mídia, 2005. v. 1. 1 CD-ROM. Disponível em: <<http://www.fee.tche.br/sitefee/download/jornadas/2/h10-08.pdf>>. Acesso em: 29 dez. 2011.

RAMOS, Marise Nogueira. **Do ensino técnico à educação tecnológica: (a)-historicidade das políticas públicas dos anos 90**. 1995. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal Fluminense, Niterói, 1995.

\_\_\_\_\_. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. A educação profissional pela pedagogia das competências e a superfície dos documentos oficiais. In: **Educação e sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 401- 422. set. 2002. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302002008000020](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002008000020)>. Acesso em: 22 abr. 2011.

RETROSPECTIVA HISTÓRICA DA ESCOLA AGROTÉCNICA FEDERAL DE RIO POMBA - MG. **Acervo do Centro Federal de Educação Tecnológica de Rio Pomba/MG**. Rio Pomba: 1991

RIBEIRO, Darcy. **O Processo Civilizatório**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

\_\_\_\_\_. **Configurações histórico-culturais dos povos americanos**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975.

RIBEIRO, Maria Luísa Santos. **História da educação brasileira: a organização escolar**. 16. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

RODRIGUES, Ângelo Constâncio. **A Educação Profissional Agrícola de Nível Médio: O sistema Escola-fazenda na Gestão Nacional do Ensino Agropecuário-COAGRI (1973 – 1986)**. 1999. Dissertação (Mestrado)-Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1999.

RODRIGUES, Jane de Fátima Silva. **Trabalho, Ordem e Progresso: uma discussão sobre a trajetória da classe trabalhadora uberlandense – o setor de serviços – 1924-1964**. 1989. Dissertação (Mestrado)-Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1989.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

\_\_\_\_\_. **História da educação no Brasil**. 22. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

\_\_\_\_\_. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. 2. ed. Rio de Janeiro: Petrópolis: Vozes, 2007.

RONDON e mais três ministros inauguram colégio dia 13: Rondon inaugura C.A. e traz Tarzo e Arzua. **Jornal Correio de Uberlândia**, Uberlândia, n. 62, 04/05 abr. 1969. Capa.

ROSAR, Maria de Fátima Félix; KRAWCZYK, Nora Rut. **Diferenças e Homogeneidade: elementos para o estudo da política educacional em alguns países da América Latina**. **Revista Educação & Sociedade**, São Paulo: Cortez, Campinas, ano 22, n. 75, p. 33-47, ago. 2001.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SAIRÁ também de Uberlândia nossa Escola Agrotécnica? **Jornal Correio de Uberlândia**, Uberlândia, n. 34, 23 fev. 1956. Capa.

SANFELICE, Jose Luis. História das Instituições Escolares. In: NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. et al. (Org.). **Instituições Escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica**. Campinas: Autores Associados; HISTEDBR; Sorocaba: UNISO; Ponta Grossa: UEPG, 2007.

SANTIAGO, Sinval Batista. Juiz de Fora à luz da História e dos documentos. **Revista do Instituto Histórico Geográfico de Juiz de Fora**, ano 8, n. 8, dez. 1979.

\_\_\_\_\_. **História do município de Rio Pomba: síntese histórica**. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1991.



SÃO PAULO. **Ensino agrícola**: informações prestadas ao Senhor Secretário de Estado dos Negócios da Agricultura, Comércio e Obras Públicas, Doutor Cândido Motta, sobre o ensino agrícola na Bélgica, França e Itália. São Paulo: Serviço de publicações, 1920.

SAVASSI, Altair José. **Resumo histórico do município de Barbacena**. Barbacena: Prefeitura Municipal, 1953.

\_\_\_\_\_. **Barbacena 200 anos**. Belo Horizonte: Lemi, 1991. v. 1/2.

SAVIANI, Demerval. **Política e Educação no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1988.

\_\_\_\_\_. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 32. ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

\_\_\_\_\_. **O legado educacional do século XX**. Campinas: Autores associados, 2004.

\_\_\_\_\_. **O legado educacional do século XIX**. Campinas: Autores associados, 2006.

\_\_\_\_\_. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

\_\_\_\_\_. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Maria Helena Bousquet; COSTA, Vanda Maria Ribeiro. **Tempos de Capanema**. Rio de Janeiro: Paz e Terra; São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1984.

SERÁ solenemente inaugurado hoje o Colégio Agrícola. **Jornal Correio de Uberlândia**, Uberlândia, n. 58, 26 out. 1967. Capa.

SHULTZ, Theodore. **O capital humano**. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

SILVA, Lígia Osório. As Leis Agrárias e o Latifúndio Improdutivo. **Brasil Agrário. Revista São Paulo em Perspectiva**, v. 11, n. 2, abr./jun. 1997. Disponível em: <[http://www.seade.gov.br/produtos/spp/v11n02/v11n02\\_02.pdf](http://www.seade.gov.br/produtos/spp/v11n02/v11n02_02.pdf)>. Acesso em: 26 dez. 2011.

SILVA, Luiz Heron da; AZEVEDO, José Clóvis de. (Org.). **Reestruturação curricular**: teoria e prática no cotidiano da escola. Petrópolis: Vozes, 1995.

SILVA, Maria das Graças Baracho. **Da arte do ofício à especialização**: um breve histórico sobre a função social do ensino técnico industrial. 1991. Dissertação (Mestrado)-Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 1991.

SINGER, Paul Israel. **Economia Política da Urbanização**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2002.

SKIDMORE, Thomas E. **Brasil**: de Castelo a Tancredo, 1964-1985. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

\_\_\_\_\_. **Brasil**: de Getúlio Vargas a Castelo Branco (1930-1964). 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

SMITH, Gordon W. A Política Agrícola Brasileira, 1950-1967. In: ARAÚJO, Paulo Fernando Cidade de; SCHUH, George Edward (Org.). **Desenvolvimento da Agricultura: estudos de casos.** São Paulo: Pioneira, 1975-1983. p. 213-256.

SOARES, Beatriz Ribeiro. **Habitação e Produção do Espaço em Uberlândia.** 1988. Dissertação (Mestrado)-Departamento de Geografia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1988.

SOBRAL, Francisco José Montório. **A formação do técnico em agropecuária no contexto da agricultura familiar do oeste catarinense.** 2005. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade Estadual de Campinas, 2005.

SOBRINHO, Vicente Batista de. (Re) Leitura do Ensino através da Imprensa Jornalística: uma abordagem sócio-histórica (Uberlândia-MG 1940-1960). **Educação e Filosofia.** Edufu: Uberlândia, v. 17, n. 34, p. 165-205, jul./dez. 2003. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/612/557>>. Acesso em: 13 de maio 2011.

SOUZA, José dos Santos. Trabalho, educação e política na sociedade de classes. In: \_\_\_\_\_. **Trabalho, educação e sindicalismo no Brasil: anos 90.** Campinas: Autores Associados, 2002 . p. 15-72. .(Coleção Educação Contemporânea). Disponível em: <[http://books.google.com.br/books?id=6XIOV5W-jssC&pg=PA15&lpg=PA15&dq=Trabalho,+educa%C3%A7%C3%A3o+e+pol%C3%ADtica+na+sociedade+de+classes&source=bl&ots=m9cDVa3rBb&sig=Xjuf18n0MLerRA9NZ5-s7PI2zHA&hl=pt-BR&ei=Bs2xTYGQJqnd0QGw1ayxCQ&sa=X&oi=book\\_result&ct=result&resnum=2&ved=0CCIQ6AEwAQ#v=onepage&q=Trabalho%2C%20educa%C3%A7%C3%A3o%20e%20pol%C3%ADtica%20na%20sociedade%20de%20classes&f=false](http://books.google.com.br/books?id=6XIOV5W-jssC&pg=PA15&lpg=PA15&dq=Trabalho,+educa%C3%A7%C3%A3o+e+pol%C3%ADtica+na+sociedade+de+classes&source=bl&ots=m9cDVa3rBb&sig=Xjuf18n0MLerRA9NZ5-s7PI2zHA&hl=pt-BR&ei=Bs2xTYGQJqnd0QGw1ayxCQ&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=2&ved=0CCIQ6AEwAQ#v=onepage&q=Trabalho%2C%20educa%C3%A7%C3%A3o%20e%20pol%C3%ADtica%20na%20sociedade%20de%20classes&f=false)>. Acesso em: 22 abr. 2011.

SOUZA, Hebert José de. AFONSO, Carlos A. **O Estado e o desenvolvimento capitalista no Brasil: a crise fiscal.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Templos de Civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890/1910).** São Paulo: EDUNESP, 1998.

TAVARES, Maria da Conceição. **Da Substituição de Importações ao Capitalismo Financeiro: ensaios sobre a economia brasileira.** 5ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

TEIXEIRA, Tito. **Bandeirantes e Pioneiros do Brasil Central: história do Município de Uberlândia,** 1970. v. 1.

TORRES FILHO, Arthur. Problemas do ensino agrícola no Brasil. In: **Boletim da Sociedade Brasileira de Agronomia,** Rio de Janeiro: Oficina Gráfica do Jornal do Brasil, v. 6, n. 1, mar. 1943.

TYLER, Ralph W. **Princípios básicos de currículo e ensino.** Porto Alegre: Globo, 1975.

UMA GRANDE Vitória de Uberlândia. **Jornal Correio de Uberlândia,** Uberlândia, n. 28, p. 3, 9 maio 1953. Capa.

VEIGA, Cynthia Greive. **História da Educação**. São Paulo: Ática, 2008.

VELLOSO, Mônica Pimenta. A dupla face de Jano: romantismo e populismo. In: GOMES, Ângela de Castro (Org). **O Brasil de JK**. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 1991 p. 122 - 143. Disponível em: <[http://www.cedec.org.br/files\\_pdf/OgovernoKubitschek.pdf](http://www.cedec.org.br/files_pdf/OgovernoKubitschek.pdf)>. Acesso em: 12 abr. 2011.

VENÂNCIO, Renato Pinto. Comércio e fronteira em Minas colonial. In: FURTADO, Júnia Ferreira (Org.). **Diálogos oceânicos: Minas Gerais e as novas abordagens para uma história do Império Ultramarino Português**. Belo Horizonte: EdUFMG, 2001.

VÉRTICES, **Revista**, Campos dos Goytacazes (RJ): CEFET Campos, ano 5, n. 3, set./dez. 2003.

VIANNA, Luiz Werneck. **O estado Novo e a Ampliação Autoritária da República**. In: CARVALHO, Maria Alice Rezende de. **Republica no Catete**. Rio de Janeiro: Museu da República, 2001, 180p.

WEBER, Max. **A ética protestante e o espírito do capitalismo**. São Paulo: Pioneira, 1981.

WEREBE, Maria Jose Garcia. **Grandezas e Misérias do Ensino no Brasil**. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1968.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. História das instituições escolares: de que se fala? In: LOMBARDI, José Claudinei; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. **Fontes, História e Historiografia da Educação**. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 13-36.

ANEXO A - Cópia do texto do Termo de Acordo entre Governo da União e o Estado de Minas Gerais para instalação de uma Escola Agrotécnica no Município de Uberlândia – 21/10/1957

Firmado com o Governo do Estado de Minas Gerais em 21/10/57, publicado no Diário Oficial de 23 do mesmo mês e registrado no Tribunal de Contas da União em sessão de 13/11/57.

Termo de Acordo celebrado entre o Governo da União e o do Estado de Minas Gerais para instalação de uma Escola Agrotécnica no Município de Uberlândia.

Aos 21 dias do mês de outubro de 1.957, presentes à Secretaria do Estado dos Negócios da Agricultura, o respectivo Ministro, Senhor Doutor MÁRIO MENEGHETTI, por parte do Governo da União e o Senhor Deputado RONDON PACHECO, devidamente autorizado a representar o Governo do Estado de Minas Gerais, conforme procuração que exibiu, deliberaram assinar o presente acordo, tendo em vista os artigos 2º e 4º do Decreto Federal nº 22.470, de 20 de janeiro de 1.947 e as disposições do Decreto-lei 9.013, de 2º de agosto de 1.946.

CLÁUSULA PRIMEIRA

O Governo da União com a colaboração do Governo do Estado de Minas Gerais, instalará no Município de UBERLÂNDIA uma Escola Agrotécnica que funcionará em regime de internato e se denominará: Escola Agrotécnica de Uberlândia.

CLÁUSULA SEGUNDA

O Governo do Estado de Minas Gerais se obriga a fazer a doação de uma área mínima de 250 hectares de terras férteis, com boas aguadas em zona salubre, próxima da sede do Município, servida por fáceis vias de comunicações, de preferência via férrea, a critério do Ministério da Agricultura, sem o que o presente acordo não poderá entrar em execução.

CLÁUSULA TERCEIRA

O Ministério da Agricultura, por intermédio da Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário, instalará a Escola, de acordo com as normas federais, obrigando-se a:

- a) zelar pelos bens que forem entregues durante a vigência do presente acordo;
- b) promover as instalações que se tornarem necessárias para a maior eficiência do ensino.



CLÁUSULA QUARTA

O Governo da União obriga-se, uma vez instalada a Escola, a mantê-la em perfeito funcionamento, de acordo com os termos da lei Orgânica do Ensino Agrícola e a organizar os vários cursos previstos na citada lei, tendo em conta os recursos disponíveis.

CLÁUSULA QUINTA

A direção da Escola será entregue a um profissional diploma do em agronomia ou veterinário, designado pelo Superintendente do Ensino Agrícola e Veterinário, com salário ou gratificação de \$4.000,00 (quatro mil cruzeiros), desde que não exerça outra função gratificada.

CLÁUSULA SEXTA

Anualmente será organizado um plano de trabalho para ser executado no exercício, devendo ser aprovado pelo Ministro da Agricultura, qualquer alteração no plano aprovado dependerá de autorização do Ministro.

CLÁUSULA SÉTIMA

Para execução desse acordo contribuirão, anualmente, o Governo da União com as importâncias de \$2.400.000,00 (dois milhões e quatrocentos mil cruzeiros) e o do Estado com a de \$1.200.000,00 (Um milhão e duzentos mil cruzeiros) que serão depositadas na agência do Banco do Brasil S/A., em Belo Horizonte, à disposição do executor do acordo ou do Diretor da Escola, que as movimentará.

PARÁGRAFO ÚNICO - Nos exercícios subsequentes o Governo da União poderá contribuir com quota superior à atual e à conta dos créditos que para tal forem votados, bem como o Governo do Estado também poderá fazê-lo, à conta da Verba própria do orçamento geral do Estado e à conta dos créditos que para tal forem votados.

CLÁUSULA OITAVA

No corrente ano a quota da União, na importância de \$2.400.000,00 (dois milhões e quatrocentos mil cruzeiros), correrá à conta de - Despesas de Capital - 19 - Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário - Verba 3.0.00, Desenvolvimento Econômico e Social - Consignação 3.1:00, Serviços em Regime Especial de Financiamento, Subconsignação 3.1:17, Acordos - 1) Acordo estabelecidos pelo Decreto nº 22.470, de 20/1/1947, para instalação e manutenção de Escolas destinadas ao ensino agrícola - 1) Escolas Agrotécnicas 13) Minas Gerais - 2) Uberlândia, art. 4º, anexo 4, subanexo 4.12- Poder Executivo - Ministério da Agricultura, da Lei nº 2.996, de 10 de dezembro de 1.956, devidamente deduzida na escrituração da Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário, a fim de ser distribuído à Delegacia Fiscal do Tesouro Nacional, no Estado de Minas Gerais e nos anos vindouros, por conta dos créditos que foram votados para tal fim.



CLAUSULA NONA

Respeitadas a proporção fixada na cláusula oitava, e valor das quotas federal e estadual poderá ser aumentada cada ano, mediante prévio entendimento entre as partes acordantes e de conformidade com as respectivas disponibilidades orçamentárias.

CLAUSULA DÉCIMA

Os saldos da conta corrente verificados no encerramento do exercício reverterão em partes proporcionais às respectivas contribuições para os cofres da União e do Estado.

CLAUSULA DÉCIMA PRIMEIRA

O presente acordo será rescindido no caso de inobservância de qualquer de suas cláusulas ou, se isso não ocorrer, mediante assentimento das partes acordantes.

CLAUSULA DÉCIMA SEGUNDA

No caso de rescisão ou término do presente acordo, os sementes, animais de raça, máquinas agrícolas, materiais adquiridos à conta dos respectivos recursos, serão entregues aos Governos da União e do Estado de Minas Gerais, proporcionalmente às respectivas contribuições.

CLAUSULA DÉCIMA TERCEIRA

O executor do acordo ou Diretor da Escola ficará obrigado a apresentar à Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário, até o dia 31 de março de cada ano:

- a) Relatório pormenorizado e documentado dos trabalhos executados durante o ano;
- b) Detalhada prestação de contas das despesas efetuadas, que será organizada de acordo com as normas federais obedecidas as instruções que sobre o assunto forem expedidas pela Divisão do Orçamento.

CLAUSULA DÉCIMA QUARTA

A duração do presente acordo será de cinco (5) exercícios financeiros, inclusive o atual.

CLAUSULA DÉCIMA QUINTA

O presente acordo só entrará em vigor depois de registrado pelo Tribunal de Contas, não se responsabilizando o Governo da União por indenização alguma no caso de ser negado o registro.

PARÁGRAFO ÚNICO - Aplica-se ao pessoal do presente acordo as normas estabelecidas no art. 544 da Consolidação das Leis do trabalho



CLAUSULA DÉCIMA SEXTA

O presente Acordo está isento do pagamento de sêlo nos termos do art. 15, número VI e § 5º da constituição Federal.

E, para firmeza e validade do que acima ficou estipulado lavrou-se o presente termo, o qual, depois de lido e achado certo, vai assinado pelas partes acordantes já mencionadas, pelas testemunhas PERY MACIEL, MOACIR LOURES FILGUEIRA e por mim IERECÊ PINTO DE VASCONCELOS, Escrevente datilógrafo referência 21, com exercício na Secção de Execução da Divisão do Orçamento, do Departamento de Administração, que o datilografei.

Rio de Janeiro, 21 de outubro de 1.957

as) Mário Meneghetti  
Rondon Pacheco  
Pery Maciel  
Moacyr Loures Filgueira  
Ierêcê Pinto de Vasconcelos

S.C. 21.543/57  
Publicado no D.O.  
de 23/10/57.  
Registrado no T.C.

em:

CONFERE COM O ORIGINAL  
SEO EM 24/outubro/1.957

as) PERY MACIEL

Auxiliar Administrativo "28"

ANEXO B - Portaria nº. 1.056 de 04 de novembro de 1958, do Ministro de Estado dos Negócios da Agricultura, que nomeou o Agrônomo Eugênio Pimentel Arantes para a Direção da Escola Agrotécnica Federal de Uberlândia

Portaria nº 1056 de 4 de novembro de 1958

O MINISTRO DE ESTADO dos Negócios da Agricultura

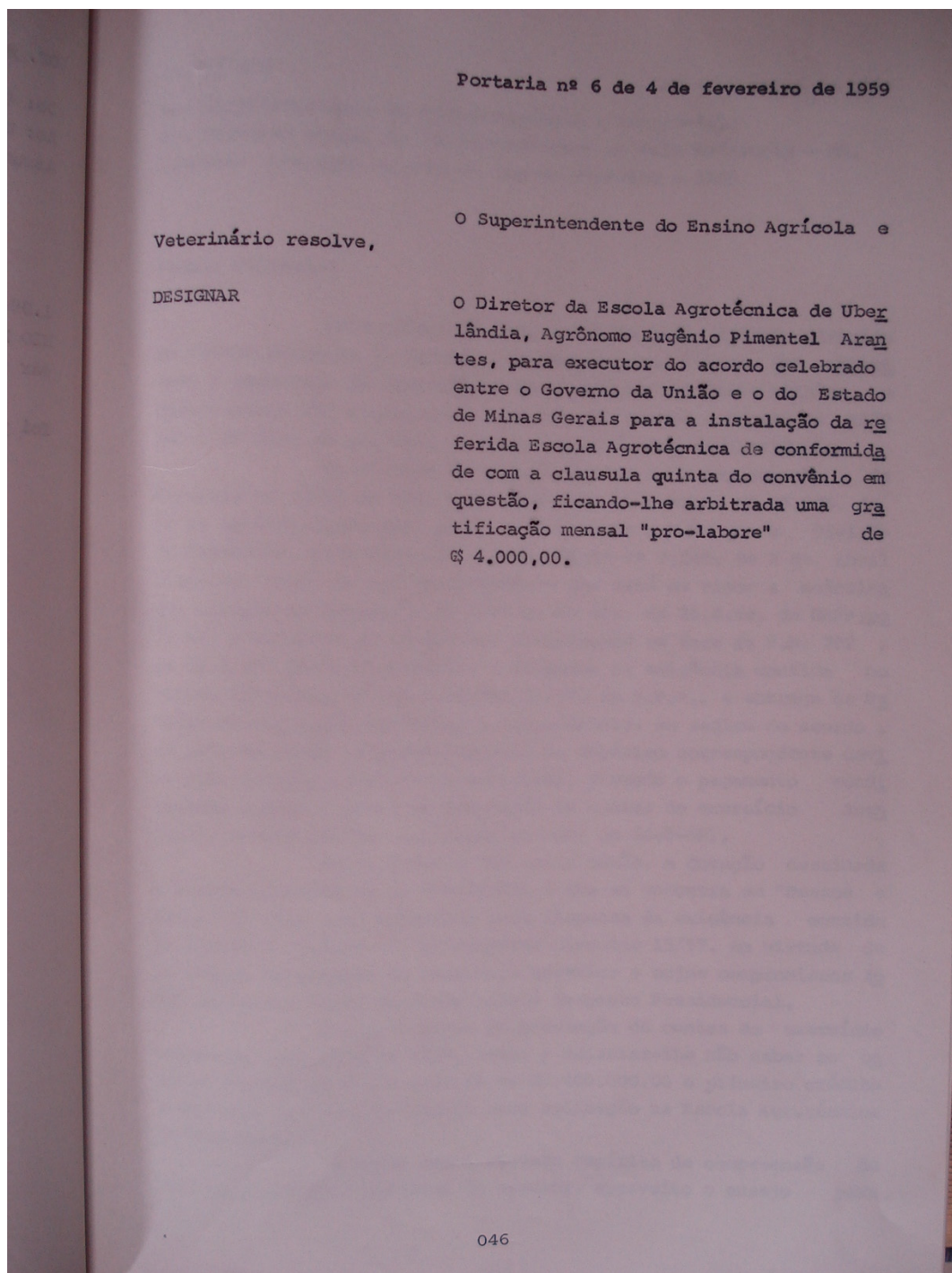
cultura

D E S I G N A

nos termos do Acôrdo firmado entre o Governo da União e o do Estado de Minas Gerais publicado no D.O. de 23/10/57, para a instalação de uma Escola Agrotécnica no Município de Uberlândia, EUGÊNIO PIMENTEL ARANTES, Agrônomo, classe J, do Q.P., lotado na I.R.F.A. no mesmo Estado, para exercer a função de Diretor da mencionada Escola, arbitrando-lhe uma gratificação "pro-labore" na importância de \$ 4.000,00 (quatro mil cruzeiros) mensais, prevista na cláusula quinta, respectiva.



ANEXO C - Portaria nº. 6, de 04 de fevereiro de 1959, da Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário, que designou o Agrônomo Eugênio Pimentel Arantes para executor do Termo de Acordo entre o Governo da União e o Estado de Minas Gerais, para a instalação da Escola Agrotécnica Federal de Uberlândia



ANEXO D - Carta de Rondon Pacheco a Eugênio Pimentel acusando o recebimento de seu ofício e prometendo tomar providências para a liberação das verbas destinadas à construção da Escola Agrotécnica de Uberlândia

Rio de Janeiro, 11 de setembro de 1959

Ilmo. Sr.  
Eugênio Pimentel Arantes  
Diretor da Escola Agrotécnica de  
Uberlândia

Dou em meu poder o seu ofício nº 15, de 3 de agosto último. Somente nesta data consegui entender-me pessoalmente com o Dr. Newton Beleza, Diretor da Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário, acerca da verba de R\$2.400.000,00, em restos a pagar e já empenhada na Delegacia do Tesouro em Belo Horizonte.

Prometeu-me ele que enviará, imediatamente, o ofício ao Delegado Regional do Tesouro de Minas Gerais, credenciando-o a receber dita verba em nome da Escola Agrotécnica de Uberlândia e na qualidade de seu Diretor e Executor do Acordo.

Creio que com essa providência, ficarão sanados os óbices à obtenção do crédito para prosseguimento das obras.

Sempre ao inteiro dispor, subscrevo-me com elevado apreço e consideração.

Rondon Pacheco



ANEXO E - Carta de Eugênio Pimentel Arantes para Rondon Pacheco acusando o recebimento de sua carta

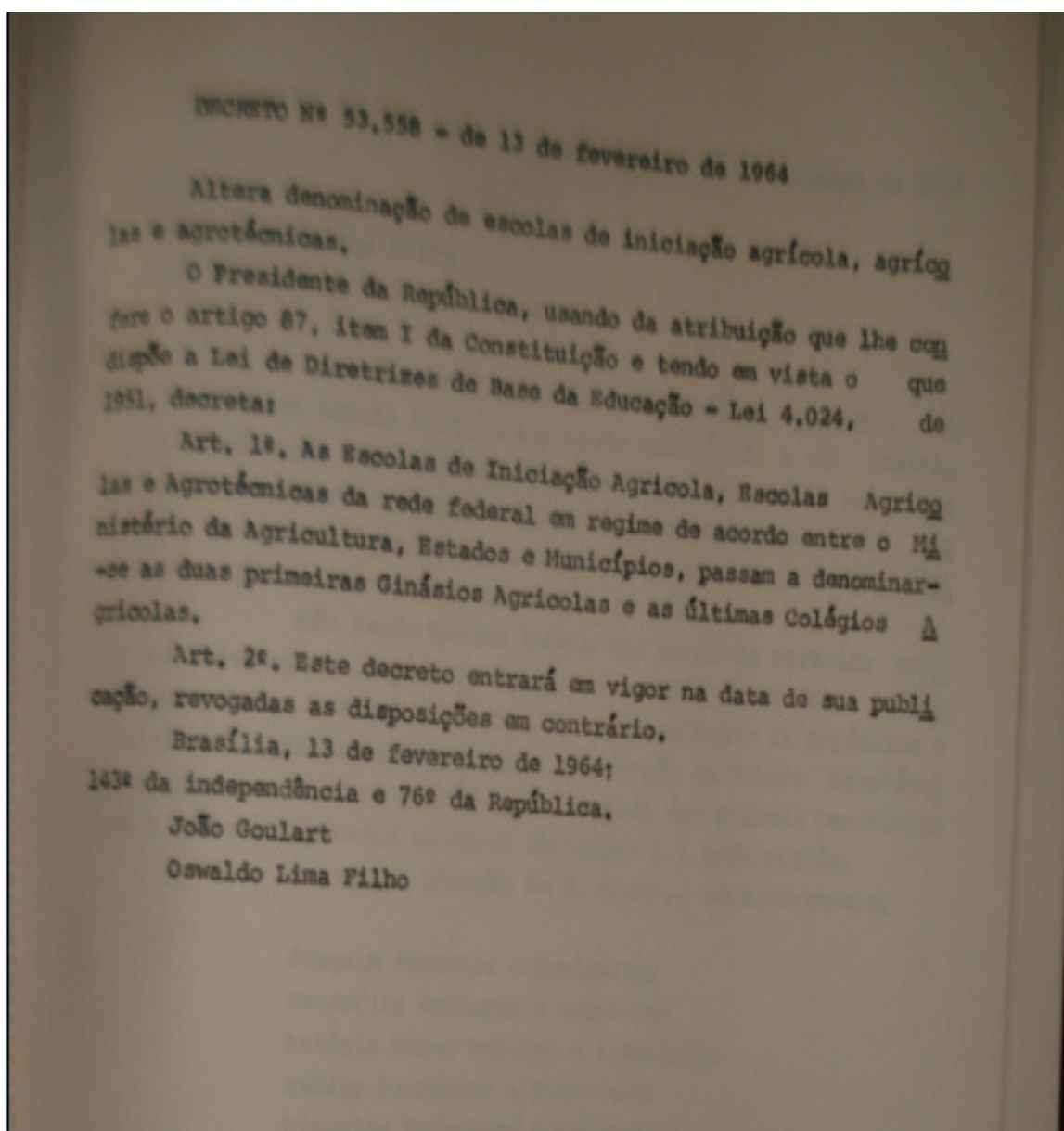
23 de setembro de 1959

Prezado amigo  
Deputado Rondon Pacheco,

Abraços. Acabo de receber sua carta, contando-me ' que se avistou com o Dr. Newton Beleza e que o mesmo iria enviar ' ao Delegado Fiscal do Tesouro Nacional em Minas Gerais a necessá ria autorização para que me fosse pago como Diretor da Escola e executor do Acordo, a verba federal de 1957 que se encontra em restos a pagar naquela dependência.

Devo, porém, esclarecer que o assunto não será solu cionado desta maneira, pois só será efetuado o pagamento com uma ordem do Presidente da República ou do Ministro da Fazenda, em vir tude da existencia naquela repartição de uma ordem circular, auto rizando o pagamento de restos a pagar até o teto de 60 milhões e tendo sido o mesmo atingido, nada mais se pagará a não ser com uma ordem dos dois acima citados, nada adiantando a providencia do Dr. Beleza. Ai no Rio já lhe havia contado esta resolução da Delegacia Fiscal de Belo Horizonte e o caro amigo ficou de conseguir a ordem do Palácio por intermédio de politicos amigos da situação. Lembra-se? aguardo suas providencias no sentido de ser solucionado o caso pois com a sua costumeira boa vontade e presteza, por tudo que diz respeito ao bem estar de Uberlândia, solucionará mais este caso . Abraços e agradecimentos do amigo.

ANEXO F - Cópia do texto do Decreto nº. 53.558, de 13 de fevereiro de 1964, que alterou a denominação das escolas de iniciação agrícola, agrícolas e agrotécnicas





ANEXO G - Cópia do texto da Portaria nº. 152/1968, da Diretoria do Ensino Agrícola do Ministério da Educação e Cultura, que dispensou o Engenheiro Agrônomo Eugênio Pimentel Arantes do cargo de Diretor do Colégio Agrícola de Uberlândia

Portaria nº 152 de 07 de novembro de 1968

O DIRETOR DA DIRETORIA DO ENSINO AGRÍCOLA DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA, fazendo uso de suas atribuições legais, conferidas pelo art. 52, item XXI, do Regimento desta Diretoria, aprovado pelo Decreto nº 52.666, de 11 de outubro de 1963,

RESOLVE:

Dispensar o Engenheiro Agrônomo EUGÊNIO PIMENTEL ARANTES, Diretor da ex-Escola Agrotécnica de Uberlândia, atualmente Colégio Agrícola de Uberlândia, das funções de Executor do acordo celebrado entre o Governo da União e o do Estado de Minas Gerais para a instalação da referida Escola Agrotécnica, de conformidade com a cláusula quinta do convênio em questão.

WANDERLEY DO PRADO BARRETO  
Substituto do Diretor da DEA

ANEXO H - Cópia do texto do Ofício-DEA nº. 395/1969, que apresenta ao ex- diretor do Colégio Agrícola de Uberlândia, Eugênio Pimentel Arantes, os seus respectivos substitutos nomeados, os Engenheiros Agrônomos Luiz Gonzaga de Souza Magalhães (Diretor) e Sérgio Roberto Dotto (Auxiliar imediato)

OF. DEA Nº 395/69

Em 06/03/69

Do: Substº do Diretor do Ensino Agrícola

Ao: Dr. Eugênio Pimentel Arantes

Assunto: Apresentação de Servidor

Prezado Senhor:

Tenho o prazer de dirigir-me a Vossa Senhoria, a fim de apresentar-lhes os Engenheiros Agrônomos LUIZ GONZAGA DE SOUZA MAGALHÃES que ficará responsável pela Direção do Colégio Agrícola de Uberlândia e SÉRGIO ROBERTO DOTTO, que será seu Auxiliar imediato na Direção do referido Colégio Agrícola, pertencente a rede de estabelecimento de ensino da Diretoria do Ensino Agrícola.

Aproveito a oportunidade para apresentar a Vossa Senhoria protestos de elevada estima e distinta consideração.

WANDERLEY DO PRADO BARRETTO

Substº do Diretor do

Ensino Agrícola



ANEXO I - Cópia do texto do Decreto nº. 83.935/1979, que alterou a denominação dos estabelecimentos de ensino, de Colégio Agrícola para Escola Agrotécnica Federal

DECRETO Nº 83.935 - de 04 de setembro de 1979

Altera a denominação dos estabelecimentos de ensino que indica,

O Presidente da República, no uso da atribuição que lhe confere o artigo 81, item III, da Constituição e tendo em vista o que dispõe a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971,

DECRETA:

Art. 1º - Os estabelecimentos de ensino subordinados à Coordenação Nacional de Ensino Agropecuário-COAGRI, órgão vinculado à Secretaria de Ensino de 1º e 2º Graus do Ministério da Educação e Cultura, terão a denominação uniforme de ESCOLA AGROTÉCNICA FEDERAL, seguida do nome da cidade em que se localiza o estabelecimento, conforme relação anexa.

Parágrafo único - É facultada a manutenção do nome de personalidade com a qual já se indique oficialmente a escola, como complemento à denominação estabelecida por este Decreto.

Art. 2º - Este Decreto entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Brasília, em 04 de setembro de 1979  
158ª da Independência e 91ª da República.

JOÃO FIGUEIREDO

E. Portella

ANEXO

Anterior: Colégio Agrícola de Uberlândia - MG

Atual : Escola Agrotécnica Federal de Uberlândia - MG.

ANEXO J - Mapeamento do Jornal O Progresso, Jornal A Notícia e Jornal Correio de Uberlândia (1909 a 1970)

JORNAL	DATA	PÁGINA	MANCHETE
<b>O Progresso – Ano III – n.º. 113</b>	28/11/1909	Capa	<i>Ponte Affonso Penna – Solene inauguração – Grandes festejos populares – Notas sobre a obra – Telegramas</i>
<b>O Progresso – Ano VI – n.º. 266</b>	23/11/1912	Capa	<i>Investimentos particulares para Complexo de Estradas</i>
<b>A Notícia – Ano I - n.º. 36</b>	30/03/1919	Capa	<i>A Promessa</i>
<b>Jornal Correio n.º. 26</b>	10/01/1952	Capa	<i>Escassez de Agrônomos</i>
<b>Idem</b>	22/01/1952	Capa	<i>Instituto Brasileiro de Ensino e Organização Agrotécnica. Sua Instalação Sábado Em Uberlândia. Resoluções Adotadas</i>
<b>Jornal Correio n.º. 28</b>	06/05/1953	Capa	<i>Talvez Seja Mesmo Uma Realidade a Escola Superior de Agronomia de Uberlândia.</i>
<b>Idem</b>	09/05/1953	Capa	<i>Uma Grande Vitória de Uberlândia</i>
<b>Jornal Correio n.º. 29</b>	13/10/1953	Capa	<i>Escola de Agronomia de Uberlândia</i>
<b>Jornal Correio n.º. 30</b>	03/01/1954	Capa	<i>Em Breve Iniciar-se-ão as Obras da Escola Agro-Técnica de Uberlândia</i>
<b>Idem</b>	07/03/1954	02	<i>O Caso Cleófas</i>
<b>Jornal Correio n.º. 31</b>	27/08/1954	Capa	<i>Escola Agro-Técnica de Uberlândia</i>
<b>Jornal Correio n.º. 34</b>	23/02/1956	Capa	<i>Sairá Também de Uberlândia Nossa Escola Agrotécnica?</i>
<b>Idem</b>	06/03/1956	Capa	<i>Escola Agrotécnica De Uberlândia Ou De Uberaba?</i>
<b>Idem</b>	21/04/1956	Capa	<i>Falta Pouco Para a Construção da Escola Agrotécnica</i>
<b>Idem</b>	24/06/1956	Capa	<i>Protesta Rondon Contra o Congelamento de Uma Verba Para a Escola Agrotécnica</i>
<b>Jornal Correio n.º. 37</b>	13/07/1957	02	<i>Instituto Agrônômico do Triângulo Mineiro</i>
<b>Idem</b>	14/07/1957	06	<i>O Ministro da Agricultura e o Instituto Agrônômico</i>

OBS. – Manteve-se a ortografia original das manchetes e os números 35 (2.º Semestre do ano de 1956) e 36 (1.º Semestre do ano de 1957) do Jornal Correio de Uberlândia, encontravam-se indisponíveis para consultas, devido estarem em restauração e, até o momento do envio desta tese para a banca, não haviam sido disponibilizados para consulta.

<b>Idem</b>	16/07/1957	02	<i>Instituto Agrônômico do Triângulo Mineiro</i>
<b>Idem</b>	09/08/1957	Capa	<i>Em Favor do Instituto Agrônômico</i>
<b>Idem</b>	19/09/1957	Capa	<i>Finalmente: Escola Agrotécnica</i>
<b>Idem</b>	21/09/1957	06	<i>Instituto Agrônômico para Uberlândia</i>
<b>Idem</b>	29/10/1957	Capa	<i>Escola Agrotécnica de Uberlândia</i>



<b>Idem</b>	15/12/1957	Capa	<i>Doação Da Fazenda Sobradinho ao Governo da União</i>
<b>Idem</b>	21/12/1957	10	<i>Escola Agrotécnica: Doação da Fazenda</i>
<b>Jornal Correio nº. 38</b>	04/01/1958	Capa	<i>Passada Escritura do Sobradinho: Escola Agrotécnica</i>
<b>Idem</b>	11/03/1958	Capa	<i>Ministro da Agricultura (Meneghetti) Visitou Ontem a Cidade</i>
<b>Idem</b>	11/03/1958	Capa	<i>Obra Necessária: Instituto Agrônomo na Cidade</i>
<b>Idem</b>	10/05/1958	Capa	<i>Rondon Pacheco Obtém Valiosas Verbas para a Cidade</i>
<b>Idem</b>	13/05/1958	Capa	<i>Situação Do Ensino no Estado e Calamitosa</i>
<b>Jornal Correio nº. 40</b>	08/02/1959	Capa	<i>Nomeado Executor das Obras da Escola Agrotécnica</i>
<b>Idem</b>	17/02/1959	Capa	<i>Prefeito Quer Reorganizar o Ensino Em Uberlândia</i>
<b>Idem</b>	21/04/1959	Capa	<i>Ministro Mario Meneghetti Em Uberlândia</i>
<b>Idem</b>	30/04/1959	Capa	<i>Meneghetti Trabalha Pela Agronomia</i>
<b>Idem</b>	02/06/1959	Capa	<i>Agrotécnica na Assembléia de MG</i>
<b>Idem</b>	25/06/1959	06	<i>Convênio Assinado pela Associação Rural</i>
<b>Jornal Correio nº. 42 A</b>	21/02/1960	Capa	<i>As Bases da Educação</i>
<b>Jornal Correio nº. 42 B</b>	08/05/1960	Capa	<i>Motivos: Paralisação da Escola Agrotécnica de Uberlândia</i>
<b>Jornal Correio nº. 43</b>	26/07/1960	08	<i>Emendas de Rondon Pacheco: Mais Verbas Para Uberlândia</i>
<b>Idem</b>	27/12/1960	Capa	<i>Banlavoura: 3 Milhões para Agrotécnica</i>
<b>Jornal Correio nº. 44</b>	09/03/1961	Capa	<i>Escola Agrotécnica Pronta no Ano Que Vem</i>
<b>Jornal Correio nº. 45</b>	24/09/1961	Capa	<i>Atividades de Rondon Pacheco em Favor de Uberlândia: Objetivas</i>
<b>Idem</b>	26/09/1961	Capa	<i>Plano: Agrotécnica Aprovado Para 62</i>
<b>Idem</b>	30/09/1961	Capa	<i>Rondon Remeteu Cheque Prestação Da Escola Agrotécnica: Dívida Atrasada</i>
<b>Idem</b>	12/10/1961	08	<i>Escola Agrotécnica em Ritmo de Progresso</i>
<b>Jornal Correio nº. 46</b>	17/05/1962	Capa	<i>Governador Encaminha a A.L. Pedido de Verba Escola Agrotécnica</i>
<b>Jornal Correio nº. 48</b>	30/05/1963	Capa	<i>ACI Vai Pedir Verbas para Continuar a Agrotécnica</i>
<b>Jornal Correio nº. 49</b>	18/07/1963	Capa	<i>Escola Agrotécnica vai Receber Verba</i>

OBS. – Manteve-se a ortografia original das manchetes e os números 39 (2º. Semestre do ano de 1958), 41 (2º. Semestre do ano de 1959) e 47 (2º. Semestre do ano de 1962) do Jornal Correio de Uberlândia, encontravam-se indisponíveis para consultas, devido estarem em restauração e, até o momento do envio desta tese para a banca, não haviam sido disponibilizados para consulta.

<b>Idem</b>	13/08/1963	Capa	<i>Eugênio Hoje na Reunião: ACI</i>
<b>Idem</b>	17/08/1963	Capa	<i>Eugênio Arantes no Rio e B. Horizonte</i>
<b>Idem</b>	20/08/1963	Capa	<i>Eugênio Hoje na A. Comercial</i>
<b>Idem</b>	22/08/1963	Capa	<i>Faltam Vinte e Oito Milhões Para Terminar a Escola Agrotécnica</i>

<b>Idem</b>	24/09/1963	Capa	<i>Agrotécnica Verbas Empenhadas</i>
<b>Jornal Correio nº. 52</b>	14/08/1964	Capa	<i>Escola Agrotécnica Não Saiu Porque Verbas Não chegaram</i>
<b>Idem</b>	11/09/1964	Capa	<i>Eugênio Arantes Vai Falar hoje na CM</i>
<b>Idem</b>	22/09/1964	Capa	<i>Agrotécnica Tem 25 Milhões Em Brasília</i>
<b>Idem</b>	17/10/1964	Capa	<i>Agrotécnica Vai Ter Obras Reiniciadas</i>
<b>Idem</b>	06/12/1964	06	<i>Instituto De Zootecnia e Indústria Pecuária “Fernando Costa”</i>
<b>Jornal Correio nº. 53</b>	06/05/1965	03	<i>Escola Agrotécnica</i>
<b>Idem</b>	13/06/1965	Capa	<i>Agrotécnica Preocupa a População Uberlandense</i>
<b>Jornal Correio nº. 54</b>	03/08/1965	03	<i>Assim Pensamos...</i>
<b>Idem</b>	19/09/1965	Capa	<i>Colégio Agrícola Tem Verba De 12 Milhões</i>
<b>Idem</b>	28/11/1965	Capa	<i>Colégio Agrícola “Concluída a Cobertura”</i>
<b>Idem</b>	28/12/1965	Capa	<i>Gonçalves Azevedo Visitou Colégio Agrícola: Levará Relatório</i>
<b>Jornal Correio nº. 55</b>	03/03/1966	Capa	<i>Colégio Agrícola: Conclusão Ainda Este Ano</i>
<b>Idem</b>	06/05/1966	Capa	<i>Delegado do MA Visitou Escola Agrotécnica</i>
<b>Idem</b>	19/05/1966	Capa	<i>Dr. Zenaide Veio Inspeccionar Colégio</i>
<b>Idem</b>	03/06/1966	Capa	<i>Colégio Agrícola: Conclusão em 1966</i>
<b>Idem</b>	21/06/1966	Capa	<i>Colégio Agrícola: Obras Serão Reiniciadas Breve</i>
<b>Jornal Correio nº. 56 A</b>	17/07/1966	Capa	<i>Saiu Concorrência pra Terminar Agrotécnica</i>
<b>Jornal Correio nº. 56 B</b>	13/10/1966	Capa	<i>Colégio Agrícola: Obras Vão Ser Reiniciadas Breve</i>
<b>Idem</b>	15/12/1966	Capa	<i>Saiu Verba Para Terminar Colégio Agrícola: Rondon</i>
<b>Idem</b>	30/12/1966	Capa	<i>Dr. Walter Sauer Vem Ver Obras Colégio Agrícola</i>
<b>Jornal Correio nº. 58</b>	28/07/1967	Capa	<i>Terminadas Obras do Nosso Colégio Agrícola</i>
<b>Idem</b>	31/08/1967	03	<i>Panorama do Ensino Em Uberlândia</i>
<b>Idem</b>	07/09/1967	Capa	<i>Ivo Arzua é Favorável a Verbas para o Colégio Agrícola</i>

OBS. – Manteve-se a ortografia original das manchetes. O número 57 (1º. Semestre do ano de 1967) do Jornal Correio de Uberlândia, encontrava-se indisponível para consultas, devido estar em restauração e, até o momento do envio desta tese para a banca, não havia sido disponibilizado para consultas. Ainda os números 50 (2º. Semestre do ano de 1963) e 51 (1º. Semestre do ano de 1964) foram consultados e não foi encontrado nenhum artigo com referências ao Colégio Agrícola de Uberlândia.

<b>Idem</b>	26/10/1967	Capa	<i>Será solenemente inaugurado hoje o Colégio Agrícola</i>
<b>Idem</b>	14/11/1967	Capa	<i>Colégio Agrícola Sai Breve: Tem Convênios</i>
<b>Jornal Correio nº. 59 A</b>	14/01/1968	Capa	<i>Saiu Convenio para Instalar Colégio Agrícola</i>
<b>Idem</b>	15/02/1968	Capa	<i>Eugênio Trouxe Cheque para Colégio Agrícola</i>
<b>Idem</b>	18/02/1968	Capa	<i>INDA Fez Doação Para Terminar C. Agrícola</i>

<b>Jornal Correio nº. 59 B</b>	25/04/1968	Capa	<i>CAU Receberá Trezentos Alunos</i>
<b>Jornal Correio Nº. 60</b>	12/07/1968	Capa	<i>No Plano Internacional o Colégio Agrícola</i>
<b>Jornal Correio Nº. 61</b>	19/11/1968	Capa	<i>Vieira Gonçalves: Direção Colégio Agrícola</i>
<b>Idem</b>	26/11/1968	03	<i>Colégio Agrícola</i>
<b>Jornal Correio Nº. 62</b>	30/01/1969	Capa	<i>Neste Semestre Colégio Agrícola em funcionamento</i>
<b>Idem</b>	04/04/1969	Capa	<i>Rondon Inaugura Colégio Agrícola e Traz Tarso e Arzua</i>
<b>Idem</b>	09/05/1969	06	<i>Colégio Agrícola De Uberlândia</i>
<b>Jornal Correio nº. 63</b>	15/07/1969	03	<i>Virgílio Galassi Visita Colégios Agrícolas</i>
<b>Idem</b>	21/11/1969	Capa	<i>Colégio Agrícola: Uma Grande Escola Agrícola</i>
<b>Jornal Correio nº. 64</b>	03/01/1970	06	<i>Uma Instituição Modelar: Colégio Agrícola De Uberlândia</i>
<b>Jornal Correio nº. 65</b>	30/07/1970	Capa	<i>Colégio Agrícola Em Dificuldade Por Verbas</i>
<b>Idem</b>	31/07/1970	Capa	<i>Colégio Agrícola Inicia Aulas em Setembro</i>
<b>Idem</b>	18/08/1970	Capa	<i>Aulas do Agrícola dia 1º de setembro</i>
<b>Idem</b>	28/08/1970	07	<i>Condução para Colégio Agrícola Sai da Antiga Estação</i>
<b>Idem</b>	09/09/1970	Capa	<i>Colégio Agrícola Soluciona Casos</i>

ANEXO L - Mapeamento dos discursos dos vereadores na Câmara Municipal de Uberlândia<sup>169</sup>

<b>Data</b>	<b>Ata</b>	<b>Pág.</b>	<b>Vereador</b>	<b>Assunto</b>
<b>05/05/1954</b>	*	90	<i>André Fonseca Ferreira</i>	O vereador Andre Fonseca Ferreira solicita que fosse enviado um telegrama ao Secretário da Agricultura do Estado de Minas Gerais, para que o mesmo, tomasse providências junto à Assembléia Legislativa para que fosse aprovado, o convênio firmado com o governo Federal para a criação de uma Escola Agro-Técnica em Uberlândia. A solicitação mesmo sem ser discutida, e a indicação aprovada.
<b>09/11/1955</b>	*	66	<i>Ronan Mendonça Ribeiro</i>	São votadas e aprovadas, sem discussão, as indicações seguintes: de autoria do vereador Ronan Mendonça Ribeiro solicitando remessa de ofício do Senhor Reitor da Universidade Católica de Minas Gerais sugerindo a criação de uma escola de Agricultura e Veterinária nesta cidade.
<b>05/08/1964</b>	66	33 e 34	<i>Herculano Rodrigues Naves</i>	Ocupa a tribuna e chama a atenção sobre a paralisação das obras da Escola Agrotécnica. Urge providências dos senhores vereadores para dar andamento às obras. O Brasil precisa de técnicos para resolver o problema rural do país. Solicitava ao Sr. Presidente que nomeasse uma comissão de três vereadores com a finalidade de se for necessário ir procurar o Exumo Sr. Presidente da República e o Ministro da Agricultura para dar solicitações ao caso
<b>06/08/1964</b>	66	35	<i>Herculano Rodrigues Naves, Ranulfo Matos e Silva, Domicio da Costa Pereira</i>	Desencadeiam e apoio uma campanha em apoio à luta pela retomada das obras da Escola Agrotécnica
<b>06/08/1964</b>	66	35	<i>Herculano Rodrigues Naves</i>	Chama a atenção dos senhores vereadores para o caso da Escola Agrotécnica. Afirma que a associação Rural Uberlandense, a

<sup>169</sup> Partes destas fontes foram retiradas de sugestões de leituras da dissertação de Daniele da Costa Garcia (2011).

				Cooperativa dos Produtores de Suínos e o Jornal Correio Católico estão dando apoio a sua pessoa nessa campanha. Pretende convocar a imprensa falada e escuta de Uberlândia a lutar em favor do reinício das obras da Escola Agrotécnica
<b>06/08/1964</b>	66	36	<b><i>Presidente da Câmara Municipal</i></b>	Nomeia comissão para tratar do assunto: Escola Agrotécnica junto às autoridades federais e estaduais composta pelos vereadores Urquiza A. de Faria Alvim, Ranulfo Matos e Silva, Angelino Pavan, Silano Abalem e Herculano Rodrigues Naves indicado como presidente da mesma
<b>07/08/1964</b>	66	40	<b><i>Herculano Rodrigues Naves</i></b>	No dia anterior afirmou que pediria o afastamento do diretor da Escola Agrotécnica se ficar demonstrado que este senhor está entretendo o andamento das obras da referida escola. A Câmara não pode tomar posição antes de estar provado que determinado funcionário seja corrupto
<b>10/08/1967</b>	66	41	<b><i>Herculano Rodrigues Naves</i></b>	Comunica que a Comissão de vereadores pró-Escola Agrotécnica esteve no local das obras da referida escola. A Comissão foi recebida pelo diretor Dr. Eugênio Pimentel que deu informações satisfatórias sobre o andamento das obras da escola Agrotécnica. É preciso dar apoio a esse diretor. Solicitava ainda ao Sr. Presidente que marcasse uma data para que o Dr. Eugênio Pimentel pudesse comparecer ao Plenário da Câmara, a fim de fazer uma conferência sobre a Escola Agrotécnica
<b>10/08/1967</b>	70	41	<b><i>Urquiza Antônio de Faria Alvim</i></b>	Dá apoio a campanha em prol do término das obras da Escola Agrotécnica. Necessário se faz formar técnicos em agricultura para a produção de alimentos baratos à população brasileira
<b>15/09/1964</b>	67	04	<b><i>Ataídes Tavares França</i></b>	Fez uma indicação no sentido de que seja enviado um ofício ao Exmo Senhor Ministro da Fazenda, solicitando que libere a verba de vinte e cinco milhões de cruzeiros constante do orçamento da União para a Escola

				Agrotécnica.
<b>03/05/1967</b>	70	199	<i>Antônio Carlos de Oliveira</i>	Indicação pedindo que se envie ofício ao Ministro da Agricultura, Ivo Arzua, solicitando-lhe a imediata conclusão do Colégio Agrícola de Uberlândia, bem como a solicitação das máquinas
<b>03/05/1967</b>	70	199	<i>Darcy José dos Santos</i>	Disse que dentro de poucos dias a construção do prédio do Colégio Agrícola estará concluída. Entretanto devemos votar a favor da indicação porque se refere também as máquinas e mobiliário
<b>03/05/1967</b>	70	199	<i>Jeová Abrão</i>	Em declaração de voto, diz que votou contra porque o Ministro Rondon Pacheco está atento aos nossos problemas em Brasília e já tomou todas as providências para compra das máquinas e mobiliário do Colégio Agrícola de Uberlândia
<b>28/04/1969</b>	75	144	<i>Amir Cherulli</i>	Foi com satisfação que soube através de entrevista concedida à Radio Cultura de Uberlândia, por professores que vão ministrar aulas na Escola Agrotécnica de Uberlândia, a partir de 2 de maio de 1969. Diz ser motivo de satisfação para os que militam na zona rural. Cita a necessidade que tem, a região, de técnicos especializados formados pela escola. Escola esta que se encontra localizada na fazenda das sementes. Na Escola ingressarão uns 60 alunos que terão seu tempo tomado nos segredos das técnicas agrícolas

**OBS. – Nestas atas não foram encontradas a indicação do número das mesmas.**

ANEXO M – Lei do Boi

***LEI n º 5.465, de 3 de julho de 1968<sup>170</sup>***

*Dispõe sobre o preenchimento de vagas nos estabelecimentos de ensino agrícola.*

Presidente da República,

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte lei:

Art. 1º Os estabelecimentos de ensino médio agrícola e as escolas superiores de Agricultura e Veterinária mantidos pela União, reservarão, anualmente, de preferência, 50% de suas vagas a candidatos agricultores ou filhos destes, proprietários ou não de terras, que residem com suas famílias na zona rural, e 30% a agricultores ou filhos destes, proprietários ou não de terras, que residam em cidades ou vilas que não possuam estabelecimentos de ensino médio.

1. A preferência de que trata este artigo se estenderá aos portadores de certificados de conclusão de 2º Ciclo dos estabelecimentos de ensino agrícola, candidatos à matrícula nas escolas superiores de Agricultura e Veterinária, mantidas pela União.
2. Em qualquer caso, os candidatos atenderão às exigências da legislação vigente, inclusive as relativas aos exames de admissão ou habilitação.

Art. 2º . O Poder Executivo regulamentará a presente lei dentro do prazo de 90 dias.

Art. 3º . Esta lei entre em vigor na data de sua publicação.

Art. 4º . Revogam-se as disposições em contrário.

**Publicada no Diário Oficial da União de 04/07/1968.**

---

<sup>170</sup> Conhecida como “Lei do Boi”.