

Sonia Regina de Mendonça

*A dupla dicotomia do
ensino agrícola no Brasil (1930-1960)*

Introdução

As sociedades de classes têm seu sistema de ensino marcado pela dualidade enquanto expressão assimétrica das relações sociais e de poder. Esse traço se agudizou, sobretudo, sob a égide do capitalismo e, no caso da sociedade brasileira, assumiu caráter extremamente doloroso ao longo de toda a sua história. Se, por um lado, é fato que, no decorrer do século XX, nossa Educação experimentou grandes alterações, complexificando-se proporcionalmente às alterações no padrão de modernização, por outro, sua natureza dual se manteve como característica basilar, refletindo o permanente favorecimento à acumulação capitalista. Em meio a este quadro adquire relevância o ensino agrícola, uma das mais cabais manifestações de tal dualismo, atravessado, como sugere o título deste texto, não apenas pela

Sonia Regina de Mendonça é professora do Programa de Pós-graduação em História da UFF e “Cientista de Nosso Estado” pela Faperj (posgrad@historia.uff.br).

Sonia Regina de Mendonça

polarização que opõe o trabalho manual ao trabalho “intelectual” como também por aquela que antagonizou duas agências da sociedade política dele incumbidas: o Ministério da Agricultura e o da Educação, particularmente no período compreendido entre 1930 e 1950.

Não obstante, a historiografia especializada – escassa e pouco “historicizante” – parece desconhecer a importância dessa marca dual e sua relação com a divisão social do trabalho no desenvolvimento capitalista, referindo-se, quase sempre, ora a iniciativas extremamente contemporâneas no tocante ao objeto, ora se referindo, indistintamente, à suposta existência de uma só modalidade de educação rural que tem sua “origem” atrelada ao movimento de 1930 e à criação do Ministério da Educação e Saúde (MES), em 1931. Tudo parece ter-se passado como se este ramo de ensino tivesse nascido da “clarividência” de assessores dos novos grupos no poder, encarregados de implantá-lo com vistas ao “resgate” do arcaísmo atribuído ao homem do campo.

Diante desse quadro genérico, pretendemos, em primeiro lugar, tecer algumas considerações acerca dos equívocos consagrados pela historiografia dedicada ao ensino agrícola entre os anos 1930 e 1950, tentando contribuir para desnaturalizar a suposta distribuição indiferenciada do conhecimento regulada pela lógica dominante. Em segundo lugar, focalizaremos um dos episódios mais patentes de conflitos intra-estatais, relativo à disputa travada entre o Ministério da Agricultura e o Ministério da Educação pelo controle de tal modalidade de ensino. Desse modo, o ponto de partida da presente reflexão é a crítica à escassa politização da temática que encontramos na literatura especializada, uma vez que o movimento de 1930 não significou uma ruptura, mas, sim, a continuidade de práticas perpetradas pela Pasta da Agricultura quanto ao ensino rural, a ela subordinado até a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação

A dupla dicotomia do ensino agrícola no Brasil (1930-1960)

Nacional, de 1961, a qual passou a centralizar no Ministério da Educação todos os ramos de ensino no país.

O “ensino” agrícola na Primeira República

A origem dessa precoce interferência estatal junto à agricultura relaciona-se à abolição da escravidão, marco do processo de transição ao capitalismo no Brasil (Velho, 1979) mediante a redefinição das formas de trabalho compulsório no campo, o que originou uma indissolúvel e contraditória aliança entre grandes proprietários rurais e sociedade política. Diante disso, um dos aspectos centrais da atuação do Ministério da Agricultura na Primeira República consistiu em implantar uma *política de ensino agrícola* calcada num conjunto de práticas de arregimentação de mão-de-obra, marcadas pelo autoritarismo inerente à construção do mercado de trabalho no país. Simultaneamente, a conjuntura gestada pela abolição mobilizaria setores diversos de grandes proprietários – mormente aqueles vinculados a complexos agrários menos dinâmicos – a se articularem para reagir ao temor à *desorganização da produção*, mediante a construção de uma representação genérica de *crise da agricultura*¹ que visava dar conta, segundo a origem de seus enunciantes, de situações regionais específicas (Mendonça, 1997).

Seria em torno dessa representação que se organizariam inúmeras entidades patronais agrárias visando formular alternativas à *crise* destacando-se dentre elas a Sociedade Paulista de Agricultura/Sociedade Rural Brasileira (paulistas) e a Sociedade Nacional de Agricultura (fluminense). Enquanto as primeiras representavam o núcleo dinâmico da acumulação cafeeira do país, a segunda entidade agremiava setores agrários distintos, so-

¹ Para facilitar a leitura e compreensão do texto, optei por usar o *itálico* como forma gráfica atribuída a toda e qualquer *expressão de época* ou *trechos documentais*.

Sonia Regina de Mendonça

bretudo do eixo Nordeste/Sul que, desde fins do século XIX, enfrentavam obstáculos para colocar seus produtos no mercado internacional. Assim, enquanto os fazendeiros paulistas viam na imigração maciça de italianos a solução da *crise*, os proprietários da SNA alocavam-na na diversificação da agricultura e na recriação do Ministério da Agricultura (MA), gerando uma acirrada competição política intraclasse dominante agrária no período à qual se perpetuaria no tempo.

Veículo e veiculador de propostas *modernizantes* elaboradas por frações da classe dominante agrária brasileira secundarizadas no bloco no poder, o MA não cuidaria das demandas oriundas da grande burguesia paulista, viabilizando políticas agrícolas favoráveis aos setores da SNA, dentre elas sua política de *ensino agrícola* calcada na arregimentação de mão-de-obra e justificada em nome da Educação tida como capaz de produzir o chamado *trabalhador nacional*. Gerou-se uma leitura da realidade que, não apenas atribuía ao *arcaico* homem do campo a responsabilidade pela *crise*, como também preservava a estrutura fundiária e legitimava modalidades de intervenção *pedagógica* junto a ele, evitando sua fuga ao mercado. A atuação do MA no sentido de construir e fixar o *trabalhador nacional* materializou-se em duas instituições: Aprendizados Agrícolas (AAs) e Patronatos Agrícolas (PAs) responsáveis pela preparação de trabalhadores *aptos ao manejo de máquinas e técnicas modernas de cultivo, ensinando-lhes, sobretudo, seu valor econômico* (MA, 1913: 67).

Os Aprendizados ministravam curso elementar com dois anos de duração, visando fornecer *a aprendizagem dos métodos racionais do trato do solo, bem como noções de higiene e criação animal, além de instruções para o uso de máquinas e implementos agrícolas* (Idem, 1911: 57). Mantinham ainda um curso de primeiras letras, teoricamente destinado a aprimorar a qualidade técnica de seu público-alvo: jovens entre 14 e 18 anos, comprovadamente filhos de pequenos agricultores. Funcionando sob regime de

A dupla dicotomia do ensino agrícola no Brasil (1930-1960)

internato, os AAs contavam com instalações semelhantes às existentes numa grande propriedade agrícola, dando suporte a um ensino eminentemente pragmático e de formação para o trabalho. Entre 1911 e 1930, o Ministério manteve de cinco a oito Aprendizados, espalhados por distintas regiões do país, matriculando anualmente entre 150 e 250 jovens. Sua maior incidência, no entanto, verificou-se nas regiões açucareiras e cotonicultoras do Norte e do Nordeste, contempladas com 50% desses totais, em resposta à articulação existente entre os proprietários da SNA e o Ministério, cujo alto escalão seria por ela preenchido.²

A despeito de seu número reduzido, a importância dos Aprendizados residiu em difundir os princípios do *ensino agrícola* como instrumento do poder, material e simbólico, dos grupos dominantes agrários sobre o trabalhador rural, já que, colocando à porta do *rurícola* um saber presidido pela noção de progresso, naturalizava-se a oposição entre uma agricultura “moderna” e outra “arcaica”, bem como a subordinação desta à primeira, sendo ambas despidas de seu conteúdo de classe. Os Aprendizados mantinham seus internos numa imobilidade própria a viveiros de mão-de-obra, onde fazendeiros da vizinhança recrutavam, gratuitamente, trabalhadores para tarefas sazonais (Mendonça, 1999).

Em certas circunstâncias, entretanto, as instituições de *ensino agrícola* do Ministério funcionaram como meio de intervenção junto a categorias sociais pouco vinculadas à agricultura, servindo como paliativo à questão social urbana. Este foi o caso dos Patronatos Agrícolas (PAs), criados em 1918 em resposta à conjuntura gerada pela Primeira Guerra Mundial. Rurais por necessidade e agrícolas mais por conveniência do que por vocação – já que o trabalho no campo era visto como único meio de

² Dos 11 titulares da Pasta entre 1910 e 1930, cinco provinham de estados do Norte e do Nordeste.

preservar sua auto-subsistência e manutenção³ – os Patronatos abrigariam a *infância órfã desvalida da cidade do Rio de Janeiro*, atendendo a interesses de segmentos urbano-industriais empenhados em construir uma imagem profilática da Capital Federal. Associando as noções de ensino prático e defesa militar, a lei que criava os Patronatos deixava claro seu escopo, malgrado a retórica filantrópica que os justificava: eles consistiam numa alternativa às instituições prisionais urbanas, tidas como *degradantes e infames*. No entanto, produziriam outro tipo de *detento*, terapeuticamente disciplinado por essas escolas de trabalho que *serviam de freio às tendências anárquicas intoleráveis* atribuídas ao novo agente social, o proletariado (apud Oliveira, 2003: 56). Os Patronatos eram núcleos de ensino profissional destinados a habilitar seus internos em horticultura, jardinagem, pomicultura, pecuária e cultivo de plantas industriais, mediante cursos profissionalizantes fornecidos a menores órfãos, entre 10 e 16 anos, recrutados pelos chefes de polícia e juizes da capital federal.

A dupla importância dos Patronatos, a despeito de seu pequeno número – como instrumento de profilaxia social e fornecedor de mão-de-obra para setores agrários menos dinâmicos – pode ser percebida através de alguns indicadores. Entre 1918 e 1930, o total de PAs saltaria de cinco para 98, distribuídos por quase todos os estados da Federação. Seu papel na arregimentação de trabalhadores rurais adquire relevo atentando para dois outros aspectos: sua abrangência nacional e sua concentração também nas regiões Nordeste e Norte que contariam, em 1930, com 38%

³ O decreto 12.893 de fevereiro de 1918 que criou os Patronatos estabelecia que “o que se espera, pelo lado financeiro, é que sejam ao mesmo tempo *campos de demonstração e campos de produção*. É mister que *tenham lucros e deixem resultados, subsistindo por si próprios*”. Ministério da Agricultura, 1918: 141, grifos no original.

A dupla dicotomia do ensino agrícola no Brasil (1930-1960)

do total dessas instituições, abrigando 2.300 jovens provenientes do Rio de Janeiro, contra os 3.200 alocados no Sudeste.⁴

Estado e ensino agrícola após-1930

Esses comentários iniciais subsidiam a constatação de que a política de ensino agrícola praticada pelo MA contou com uma solução de continuidade após 1930, contrariamente ao que aponta a historiografia especializada. A rigor, nem o ensino técnico rural seria uma “inovação” dos novos grupos no poder, nem 1930 deve continuar figurando como “marco canônico” da total redefinição dos rumos da Educação brasileira.

Outra continuidade pode ser observada na consagração da primeira grande dualidade vigente no sistema de ensino do país: a que atribuía o nível primário como responsabilidade dos governos estaduais e municipais, enquanto os ramos secundário e superior caberiam à União. Com isso, mantinha-se e ampliava-se o fosso existente entre o ensino primário de cunho alfabetizante e “popular”, destinado ao grosso da população, e o ensino secundário e superior, voltados à formação de setores médios e grupos dominantes. Se essa dualidade continuou segmentando a educação após 1930, mais grave ainda ela se verificaria com relação ao ensino profissional em geral, estigmatizado pela “marca de Caim” do trabalho manual e dotado de um cunho parcelar e incompleto. Em verdade, a principal característica das reformas executadas pelo ministro da Educação Gustavo Capanema, a despeito de sua retórica em contrário, consistiu em ratificar o ensino secundário como formador das *elites condutoras do país* e o ensino profissional como formador do *povo conduzido* (Werle, 2005: 34).

⁴ Os demais 62% dispersavam-se por sete estados, com ênfase, em inícios da série, para o do Rio de Janeiro. Ministério da Agricultura, 1918 e 1930.

A conjuntura histórica marcada pelos efeitos da crise de 1929, pelo crescimento populacional e pelo desenvolvimento da industrialização junto à economia e à sociedade brasileiras tornaria imperioso alterar o sistema de ensino. Até porque toda uma geração de especialistas de novo tipo – os assim chamados *profissionais da educação* – consolidados no decorrer dos debates e reformas de ensino realizados por alguns governos estaduais na década de 1920 e organizados, no âmbito da sociedade civil, em torno da Associação Brasileira de Educação (fundada em 1924), assomaria o campo educacional, disputando com políticos tradicionais, intelectuais católicos e profissionais liberais a imposição de um “novo” projeto educacional legítimo.

Concomitantemente, a vitória dos setores dominantes agrários até então secundarizados assegurada pela Revolução de 1930 significaria, em princípio, a vitória dos grupos agremiados pela SNA e dirigentes do MA. Nesse sentido, sua política de “educação agrícola” seria ratificada, apesar da emergência de um novo foco de conflitos intra-estatais a partir da criação, pelo governo provisório, de dois novos Ministérios: o do Trabalho, Indústria e Comércio (MTIC) e, sobretudo, o da Educação e Saúde (MES). Os quadros deste último, em especial, revelaram-se importantes antagonistas, já que a nova Pasta fora incumbida não só de nacionalizar o ensino primário em sua versão alfabetizadora (Paiva, 1983), como de centralizar a gestão sobre todo e qualquer ramo do ensino. Integrados por representantes de extração sociopolítica eclética, os dirigentes do MES congregariam, sobretudo, os *educadores profissionais*, vistos como capazes de gerir *científica e pedagogicamente* este campo. O novo Ministério, ao qual se costuma atribuir o “pioneirismo” em qualquer modalidade de iniciativa educacional no período, passaria a disputar com o da Agricultura as atribuições sobre o ensino agrícola, ao considerar que as escolas primárias – incluindo aquelas situadas no campo – deveriam afastar-se do ensino téc-

A dupla dicotomia do ensino agrícola no Brasil (1930-1960)

nico ou vocacional, em nome do equívoco pedagógico de sobrecarregarem as crianças com a preparação para o trabalho.

Em face da criação dos dois novos Ministérios, a Pasta da Agricultura sofreria uma reforma da qual se destacou a constituição, em 1938, de um órgão especialmente voltado para assuntos educacionais: a Superintendência do Ensino Agrícola (SEA), diretamente subordinada ao ministro, a qual, em 1940, incorporaria o ensino da Veterinária (tornando-se Seav). Seu escopo consistia em orientar e fiscalizar o ensino agrícola e veterinário em seus diferentes ramos e graus, com especial cuidado no tocante ao exercício da profissão agrônômica, cujos diplomas seriam por ela registrados e reconhecidos.

O Decreto-Lei 23.979 de março de 1933 redefiniria algumas das instituições até aqui encarregadas do ensino agrícola. Os antigos Patronatos, por exemplo, passaram para a alçada do Ministério da Justiça, originando o Serviço de Assistência ao Menor (SAM), de caráter semelhante ao vigente na Primeira República. Já os Aprendizados seriam reclassificados segundo nova tipologia institucional que previu – até a aprovação da Lei Orgânica do Ensino Agrícola (Loea), em 1946, pelo Ministério da Educação – três tipos distintos de cursos: a) o ensino agrícola básico⁵ – com três anos de duração e destinado a formar *capatazes* valendo-se de clientela composta por jovens a partir de 14 anos, com primário completo, preservando o caráter de “escola de trabalho” (Salles, 1941: 333); b) o ensino rural – com duração de dois

⁵ Nesse sentido, quase todos os antigos Aprendizados seriam reequadrados como Escolas Agrícolas Básicas, oferecendo, simultaneamente, o ensino rural, o ensino agrícola e os cursos de adaptação, como por exemplo o AA Manuel Barata (Pará); o AA Vidal de Negreiros (Paraíba); os AAs de São Bento e Garanhuns (ambos em Pernambuco); o AA Benjamim Constant (Sergipe) – que, de Patronato tornou-se AA, ministrando ensino rural e de adaptação; o AA Sergio de Carvalho (Bahia), dentre vários outros.

anos e formador de *trabalhadores rurais*, a partir de um público de crianças com mais de 12 anos, que já tivessem recebido *alguma instrução primária*, totalmente baseado em aulas práticas;⁶ e finalmente c) os cursos de adaptação – esses, sim, uma inovação quanto ao período anterior, uma vez que não mais se dirigiam a crianças e adolescentes, mas ao chamado *trabalhador em geral*, via de regra adulto e *sem qualquer diploma ou qualificação profissional prévia*. Justamente por isso, os cursos de adaptação não contavam com calendários formais, sendo organizados em qualquer época do ano e marcados por sua rápida duração, estando a matrícula *ao alcance de todos, sem distinção de sexo ou idade* (Salles, 1941: 314). Os novos estabelecimentos de ensino agrícola se, por um lado, perdiam seu cunho semiprisional em detrimento de uma dimensão profissionalizante e centrada no tecnicismo, por outro, não seriam de fato bafejados pela propalada preocupação com o fim do analfabetismo. Em contrapartida, denotando descontinuidades com a situação vigente até 1930, a Seav implantaria cursos supletivos no mesmo espírito com que foram concebidos os cursos de adaptação, dotados da novidade de destinarem-se, exclusivamente, a adultos.⁷

⁶ O Ensino Rural, na medida em que acabaria por fornecer, *pari passu* às habilidades técnicas, a própria alfabetização, dividia-se em dois ciclos de um ano cada, sendo ministradas, no primeiro ano, disciplinas como língua pátria, aritmética, noções de geografia e cartografia, história pátria, desenho a mão livre, noções de agricultura elementar e máquinas agrícolas, bem como, nas disciplinas estritamente práticas (contempladas com carga horária equivalente ao dobro das aulas teóricas), olericultura, fruticultura, jardinocultura e trabalho na oficinas. Já no segundo ano constavam as disciplinas: português, aritmética, noções de ciências físicas e naturais, desenho linear, noções de criação de animais domésticos e, nas aulas práticas, habilitações em avicultura, apicultura, sericicultura, piscicultura e trabalhos em oficinas.

⁷ Tal inflexão não pode ser descolada da primeira Comissão Brasileiro-Americana, a de Produção de Gêneros de Primeira Necessidade, de

A dupla dicotomia do ensino agrícola no Brasil (1930-1960)

A brecha para a redefinição do ensino agrícola no rumo da capacitação do trabalhador rural adulto provocaria reações da parte dos dirigentes do Ministério da Educação que, em inícios de 1945, lançariam em “resposta” a Campanha de Educação de Adultos, coordenada pelo diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógico (Inep), Lourenço Filho. Financiada com recursos da União, estados, territórios e Distrito Federal, a Campanha tinha por meta *instalar 10.000 classes de ensino supletivo, destinadas a adolescentes e adultos analfabetos*, contando com 25% das verbas oriundas do Fundo Nacional de Ensino Primário, criado em 1942 (RBEP, 1947: 32). O alcance desta Campanha, entretanto, seria basicamente urbano, destinando-se a operários e trabalhadores da cidade, a despeito dos titulares da Pasta continuarem reivindicando para sua alçada todas as instituições de ensino existentes no país. Em plena década de 1940, insistiria o ministro Capanema que

Em abono da transferência de todos os estabelecimentos de ensino profissional para o MES diria, primeiro, que se trata de uma providência administrativa racionalizadora, reclamada pelo princípio da unidade de direção; e 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 (Arquivo Capanema, rolo 28, fotograma 566).

Em contraste com o empreendimento do MES, o MA dispunha de escassos recursos para suas instituições de ensino agrícola

1942 e que será abordada adiante. Segundo o ministro Apolônio Salles, “Adotou-se recentemente a *intensificação de cursos supletivos*, para promover uma *educação direta e generalizada* de todos que dela necessitem, em qualquer idade e de ambos os sexos. Tem-se procurado *corrigir o erro* de se supor que só devem ser objeto da obra educativa *os que se encontram ainda em idade propriamente escolar*, desprezando-se todos aqueles que não tiveram oportunidade de freqüentar escolas ou a elas não podem voltar para cursos regulares”. (MA, 1943: 327).

Sonia Regina de Mendonça

contando, além de seu reduzido orçamento, com a contribuição de alguns governos estaduais, que sediavam, em regime de convênio, um de seus três tipos de escolas. Seriam constantes as reclamações de que *o Ministério da Educação e Saúde, através do Conselho Nacional de Serviço Social, distribui pequeníssimos auxílios para algumas escolas de agricultura* (MA, 1942: 328).

A disputa Ministério da Agricultura *versus* Ministério da Educação ganharia novos contornos a partir do envolvimento dos Estados Unidos na Segunda Grande Guerra, donde resultou a assinatura do primeiro de um conjunto de tratados firmados entre aquele país e a Pasta da Produção, originando a Comissão Brasileiro-Americana para a Produção de Gêneros Alimentícios em 1942. Ela atuaria em parceria com instituições de ensino agrícola ministeriais de modo a acelerar a formação dos trabalhadores rurais que maximizariam a produção dos gêneros de primeira necessidade necessários ao “esforço de guerra”. Junto a esta experiência inicial de “cooperação” nasceriam os primeiros clubes agrícolas no Brasil, dos quais trataremos adiante.⁸ Por enquanto, importa reter que as práticas do MA com relação ao ensino agrícola, até este momento, ainda se destinavam, predominantemente – embora não mais exclusivamente – à formação técnica de jovens e adolescentes, dentro do espírito pragmatista que marcara sua atuação.

⁸ A rigor, a campanha do Ministério da Agricultura em prol da multiplicação de Clubes Agrícolas iniciou-se em 1940, após o retorno de alguns de seus técnicos, todos eles agrônomos, de viagem de estudos aos Estados Unidos. Assim, o Relatório Ministerial, de 1945, acusa o registro, junto à Pasta, de 886 Clubes entre 1º de janeiro de 1940 e 1º de junho de 1944, que teriam como contrapartida o fornecimento de adubos, sementes etc. pela Seav. Ministério da Agricultura, 1945: 392.

Os novos rumos do ensino agrícola

Historicamente, Estados Unidos e América Latina, apesar de vizinhos, mantiveram laços muito mais estreitos com a Europa do que entre si. Só recentemente a conjuntura econômica e política sobredeterminaria novo desenho às relações entre ambos. A “Política da Boa Vizinhança” do presidente Roosevelt, nos anos 1930, estreitou os contatos com a América Latina através do Institute of Inter-American Affairs (IIAA), criado em 1942 e responsável pelo primeiro programa de “assistência técnica” destinado a “melhorar” as condições de saúde, educação e agricultura na Latino-américa (Leavitt, 1964: 221). Segundo alguns autores, o Serviço de Cooperação norte-americano funcionaria como entidade de fundos e equipes mútuos, porém dotada de organização semiministerial, mobilizada em função de projetos específicos, sempre envolvendo os governos latino-americanos em seu co-patrocinio. Seu *status* semigovernamental conferiu-lhe razoável liberdade para suplantiar as resistências usuais às “inovações” contidas na aplicação desses projetos, sendo elas dirigidas por técnicos norte-americanos.

Já o Programa do Ponto IV, lançado na gestão Truman em 1949, representaria a consolidação do primeiro compromisso norte-americano com a assistência técnica em larga escala, sendo executado pela Technical Cooperation Administration (TCA) que fundou novas instituições como a Foreign Operations Administration (FOA) e a International Cooperation Administration (ICA), já em inícios da década de 1950. Especialistas afirmam que a popularidade do Ponto IV deveu-se, em parte, ao “orgulho” norte-americano de sua capacidade de compartilhar um avançado *know-how* técnico a ser aplicado em países menos industrializados, com custo mínimo. Por certo a história dos programas de “cooperação” estrangeira evidenciou que a técnica em si mesma não seria suficiente para produzir as mudanças sociais necessárias ao “desenvolvimento”, uma vez que não

Sonia Regina de Mendonça

consideravam nem a necessidade de treinamento de seus operadores locais, nem a necessidade de aprovação de leis agrárias desconcentradoras da propriedade, especialmente no caso do Brasil, onde a resistência dos grupos agrários a qualquer alteração fundiária no país é constante, até os dias de hoje.

Por outro lado, uma vez que o Ponto IV previa ainda impedir o avanço do comunismo na América Latina, construindo o “cordão sanitário” típico da recém-inaugurada Guerra Fria, cabe inquirir se o “desenvolvimento” pretendido seria capaz de imunizar contra o “vírus” do comunismo, uma vez que, na verdade, o Programa partia do princípio que a pobreza resultava da ignorância e da falta de capitais. Ele desconsiderava que não se estava diante de escolhas voluntárias, porém de um conjunto de circunstâncias, muitas delas de caráter estrutural. Logo, os limites impostos por uma ordem social tida como “arcaica” deveriam ter sido levados em conta, bem como o fato de que os países “ajudados” eram “pobres” em função de contradições inerentes a sua história e estrutura fundiária.

Muitos autores se perguntam a razão de o Programa não ter atendido diretamente aos países “não desenvolvidos” mediante, por exemplo, a melhoria dos termos de intercâmbio comercial entre os países, definindo-se práticas mercantis mais favoráveis aos produtores latinos. Controvérsias à parte, a explicação do êxito do Ponto IV parece residir no fato de ter definido a Educação como um de seus principais instrumentos, o qual, por seu turno, ao alocar sua funcionalidade na categoria “racionalidade”, tornaria o Programa mais facilmente aceito pelos grupos dominantes locais, uma vez que não se tocaria na estrutura fundiária do país. Com isso, não apenas minimizavam-se potenciais conflitos de classe no campo, como contribuía-se para o “crescimento econômico” (Carnoy, 1974: 160).

A dupla dicotomia do ensino agrícola no Brasil (1930-1960)

Ao mesmo tempo, os projetos educacionais implantados pelo Ponto IV, ao assegurarem aos grupos denominados “marginais” um pequeno acesso à “escolarização”, acenavam-lhes com a dupla promessa de participarem dos excedentes gerados pela exportação e de integrarem-se ao setor “moderno” da economia. Aqueles que, ao contrário, permanecessem excluídos desta possibilidade, continuariam estigmatizados como “incapazes”, não por sua condição de classe, mas por sua “falta de habilidades técnicas”.

De posse dessas informações é que devemos analisar as alterações verificadas no Ensino Agrícola no Brasil desde a aprovação dos acordos iniciais firmados com os Estados Unidos. Dentre elas destaca-se, em primeiro lugar, a adoção, pelo MA, de um planejamento de médio prazo, justificado em nome do cumprimento das deliberações da Terceira Conferência Interamericana de Agricultura, reunida em Caracas em 1945. Pela primeira vez se definiria um Plano Quadrienal de Trabalho visando projetar-se até inícios da década de 1950, sem perder-se de vista *que este é um Ministério de produção e sua finalidade precípua é orientar, fomentar e defender a produção agropecuária* (MA, 1946-50: 8).

No tocante à educação rural, o Plano contou com o suporte de um novo acordo, firmado em outubro de 1945 entre o MA e a Fundação Interamericana de Educação e com vigência prevista para o período de janeiro de 1946 a junho de 1948. A delonga no depósito dos fundos brasileiros junto ao Banco do Brasil faria, entretanto, com que o tratado tivesse seu início adiado por um ano. Seus objetivos seriam: a) desenvolver relações mais íntimas com docentes do ensino agrícola dos Estados Unidos; b) facilitar o treinamento de brasileiros e americanos especializados em ensino profissional agrícola; c) programar atividades no setor da educação rural que fossem do interesse das partes contratantes (Agreement on Rural Education, 1945: 14).

Sonia Regina de Mendonça

Desse acordo surgiu a Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais (CBAR), órgão gerenciado pelo MA e atuante a partir de 1947, mediante a proliferação de Centros de Treinamento de Operários Agrários, espalhados por todo o país, com ênfase no Norte e Nordeste. A Comissão realizaria, ainda, estudos em sociologia rural e educação visual, além de implementar as Semanas Ruralistas durante as quais, à guisa de “pedagogia pelo exemplo”, a Seav distribuiria prêmios em materiais como colméias, equipamento avícolas, sementes, ferramentas etc., fornecendo meios de trabalho para estabelecimentos sem recursos.

A concretização do programa de “cooperação” deveria ainda incluir: o fornecimento, pelos Estados Unidos, de um grupo de especialistas em ensino agrícola; a realização, em cooperação com autoridades brasileiras, de estudos e pesquisas através de viagens de educadores e técnicos nacionais à América do Norte; o treinamento local de professores de ensino técnico agrícola; a aquisição de equipamentos e material de ensino dentre eles rádio e cinema, além de missões rurais ambulantes. Em contrapartida, todas as dotações materiais pertencentes à CBAR seriam de propriedade do governo brasileiro (cláusula VIII).

Um dos mais significativos desdobramentos da CBAR consistiu em definir como obrigação do MA fundar clubes agrícolas que funcionariam junto às escolas primárias do meio rural. Embora os primeiros clubes tenham sido implantados em 1942, somente com a Comissão seriam institucionalizados como uma modalidade de difusão de ensino rural sob alçada do Ministério, junto ao qual deveriam registrar-se de modo a obter subsídios. O aspecto contraditório da nova instituição residiria no fato de ser ela acoplada às escolas primárias regulares ligadas ao Ministério da Educação/governos estaduais e municipais, abrindo-se novas arestas políticas entre ambas as Pastas.

A dupla dicotomia do ensino agrícola no Brasil (1930-1960)

Diante da conjuntura inaugurada pela CBAR em 1945, o Ministério da Educação aprovaria a Lei Orgânica do Ensino Agrícola (Loea) – parte de um “pacote” formado pelo conjunto das leis orgânicas de cada ramo de ensino⁹ – lançando as bases de uma nova orientação para a educação profissional rural que previa tanto a reorganização das instituições de ensino até então existentes – ensino agrícola básico, ensino rural e cursos de adaptação – quanto a criação de novas onde o ensino seria “estritamente objetivo e os alunos aprenderão fazendo” (Loea, 1946: 37). A Lei Orgânica impunha, ainda, a ampliação do número de matriculados nos estabelecimentos subsidiados pela Pasta da Agricultura, projetando um aumento de 1.500 para 2.500, entre 1946 e 1947.

Ainda em 1947, novo decreto seria sancionado pelo MES prevendo a adaptação dos antigos estabelecimentos do MA em cinco novas modalidades de instituições: 1) Escolas de Iniciação Agrícola – destinadas ao ensino elementar de 1o. e 2o. anos do primeiro ciclo de ensino agrícola (correspondente à fase inicial do curso primário regular) às quais seriam equiparados alguns antigos AAs; 2) escolas agrícolas – encarregadas de ministrar o ensino de iniciação agrícola e o curso de mestría, compreendendo o 3o. e 4o. anos do primeiro ciclo (correspondente à fase final do curso primário regular) e incluindo os AAs de Pernambuco, Alagoas e Rio de Janeiro; 3) escolas agrotécnicas – responsáveis pelos cursos técnicos e pedagógicos do segundo ciclo de ensino agrícola (correspondentes ao ensino secundário regular), bem como pelos cursos de extensão e aperfeiçoamento em que seriam transformados os AAs de Barbacena (Minas Gerais), Bananeiras (Paraíba) e Pelotas (Rio Grande do Sul); 4) cursos de

⁹ Tal legislação foi aprovada entre 1945 e 1946, constando da Lei Orgânica do Ensino Primário; do Ensino Secundário; do Ensino Industrial e do Ensino Comercial.

Sonia Regina de Mendonça

aperfeiçoamento, especialização e extensão – encarregados de ministrar o ensino agrícola e veterinário através de cursos regulares de aperfeiçoamento e especialização técnica dos quadros de carreira do MA, além de cursos avulsos – de extensão universitária e, por fim, os 5) os centros de treinamento (CTs) – incumbidos de formar trabalhadores rurais, habilitados para o *desempenho eficiente da atividade agrícola* (MA, 1946-50: 347).

No primeiro ano de funcionamento da CBAR foram fundados 38 Centros de Treinamento com 1.000 matriculados. Além de pólos qualificadores de mão-de-obra, os Centros respondiam pela produção de alimentos e animais para o auto-abastecimento dos alunos – em sua quase totalidade adultos – bem como para a venda nas comunidades vizinhas. Os CTs foram os que mais ênfase mereceram da CBAR, tendo-se multiplicado após 1946 através de novos convênios entre a Comissão e inúmeras agências do Governo Federal, dos governos estaduais e da própria iniciativa privada.¹⁰ Mesmo após o fim da vigência da CBAR, em 1948, muitas das atividades por ela inauguradas tiveram prosseguimento, sendo seu saldo financeiro aplicado na manutenção dos CTs.

Logo, as instituições de ensino agrícola criadas sob a CBAR consagraram, definitivamente, a Escola Agrícola como “Escola para o Trabalho”, embora algumas se dedicassem a aperfeiçoar quadros dirigentes do MA. A mais expressiva redefinição promovida pela Comissão consistiu no privilegiamento da educação de adultos em detrimento da de crianças e adolescentes, funcionando como um marco na alteração dos rumos do ensino

¹⁰ Nesse caso firmaram-se dez convênios entre a CBAR e colégios ou instituições religiosas, destinando-se sete a formar trabalhadores rurais, um para preparar professores rurais, um para formar economistas domésticas e um para habilitar tratoristas. Ministério da Agricultura (1946-50: 345-6).

A dupla dicotomia do ensino agrícola no Brasil (1930-1960)

agrícola no Brasil, tendência esta que seria ratificada na década de 1950 mediante novos tratados Brasil-EUA, como por exemplo a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) de 1953.

Quanto aos Clubes Agrícolas, pode-se afirmar terem sido uma das mais duradouras iniciativas da CBAR. Se os debates da década de 1920 polarizaram-se em duas vertentes, a dos defensores da escola primária regular de cunho formativo geral – identificados com o Ministério da Educação – e dos advogados do ensino vocacional desde o nível elementar – no caso dos técnicos do MA –, é patente que a disputa política entre os grupos ligados a ambas as Pastas resultou no fato das atribuições estatais sobre o ensino agrícola terem-se superposto e mesclado, gerando sistemas paralelos de gerenciamento e administração da atividade. Assim, embora o ensino primário permanecesse constitucionalmente definido como direito de todos os cidadãos, a cargo de governos estaduais e municipais, o esforço alfabetizador via rede escolar regular somente teve sua viabilidade assegurada pelo apoio do MES e seu Fundo Nacional de Ensino Primário. Paralelamente, caberia ao MA apenas implantar as várias modalidades de escolas agrícolas tecnicistas e vocacionais, embora estas também fornecessem o ensino de primeiras letras.

A proliferação dos clubes agrícolas ilustra as contradições existentes ao introduzir uma nova dualidade ao já dicotômico sistema de ensino brasileiro. Isto porque, apesar de definidos como entidades “extra-escolares” incumbidas de divulgar conhecimentos sobre a vida no campo, funcionavam em anexo às escolas primárias da zona rural e, em certos casos, da própria cidade. Dessa forma, os grupos escolares encontravam-se, simultaneamente, vinculados ao MES e dotados de “apêndices” geridos pelo MA. Segundo seus técnicos,

Como instituição escolar o “clube agrícola” é dos que mais se recomendam, especialmente *nas escolas do interior*, contri-

Sonia Regina de Mendonça

buindo para a *melhor identificação da escola com as peculiaridades regionais* e a formação de uma *esclarecida mentalidade ruralista*, propiciando à criança a *iniciação no trabalho* (MA, 1946-50: 351, grifos no original).

Se em 1940 o número de clubes era irrisório, em 1947 havia 1.450 deles registrados no MA (Lima et al., 1949: 52-53), destinados a *incutir no espírito da criança o amor à terra e às suas dádivas*. Os clubes eram vistos como “complemento necessário e imprescindível”, pois se

educar é preparar para a vida, *a alfabetização por si só não satisfaz*; é preciso despertar nos cidadãos de amanhã o *gosto pelas atividades produtivas*, orientando-os para os trabalhos agrícolas, de modo a criar nos jovens, desde a tenra infância, a consciência de seu valor como fatores positivos na sociedade (Idem: 3, grifos no original).

A seus sócios, denominados *pequenos ruralistas*, eram atribuídas *vivências únicas*, posto que somente adquiridas no exercício de atividades como a produção, cooperação e administração interna, tidas como fundamentais para a *verdadeira educação democrática*.¹¹ Seus professores, por seu turno, auto-concebiam sua atuação como um *serviço de catequese* destinado a *acostumar a juventude a compreender o que é a responsabilidade*.

Os clubes eram obrigados a enviar relatórios anuais ao MA, fornecendo subsídios para a constante atualização da cartilha que era nacionalmente adotada por todos eles, *Brincar e Aprender* de Fleury Filho. Suas reuniões envolviam a participação de

¹¹ Os clubes agrícolas baseavam-se em seus congêneres norteamericanos, os *Clubes 4-H (head, heart, hands and health)* criados em 1937, cujos objetivos, dentre outros, eram “dignificar o trabalho manual e engrandecer a profissão do agricultor; desenvolver o espírito de cooperação na escola, família e coletividade; incentivar a policultura; formar hábitos de economia; organizar uma cooperativa para a venda dos produtos das plantações e criações dos sócios”. Idem: 35-36.

A dupla dicotomia do ensino agrícola no Brasil (1930-1960)

familiares e vizinhos dos “clubistas”, sendo registradas em atas-padrão fornecidas pelo Ministério, que exercia estrito controle sobre suas atividades. Segundo agentes envolvidos nesse processo, *é contra essa mística do ‘ler, escrever e contar’ – que toda gente pensa que deva ser com exclusividade a função da escola – que você tem que lutar, professora. Ensine aos garotos sob sua orientação a viverem a vida do campo* (Idem: 48, grifos na fonte). Em fins da década de 1950, os clubes agrícolas continuavam em pleno funcionamento, supostamente contribuindo *para o ajustamento da escola primária rural ao meio a que pertence*, totalizando 2.183 no ano de 1958.

A presença norte-americana na educação rural no Brasil seria consideravelmente ampliada nos anos 1950 através de novos acordos com o MA, dos quais resultaram a Campanha Nacional de Alfabetização Rural (1953) e a fundação do Escritório Técnico de Agricultura Brasil-Estados Unidos (1954). Na nova conjuntura, alguns tratados seriam firmados com o Ministério da Educação. No entanto, os acordos da década de 1950 inauguraram uma nova modalidade de “cooperação”, baseada na implantação de instituições de assistência técnica ao trabalhador do campo, materializadas no recém-criado Serviço Social Rural do MA (1955).¹² Em relação ao Escritório Técnico de Agricultura, 58 convênios foram assinados com 80 entidades públicas e privadas, como por exemplo 12 Associações de Crédito e Assistência Rural (MA, 1960: 108). No campo da educação propriamente dita, a prioridade passou a residir na concessão de bolsas de estudo nos EUA, destinadas a especialistas do Ministério. Segundo o diretor do Serviço de Informação Agrícola, *o cerne*

¹² O Serviço Social Rural visava “introduzir mudanças culturais e tecnológicas no meio rural, utilizando as técnicas de organização e desenvolvimento de comunidades. Trata-se de pôr em prática um conjunto de regras e métodos com grupos humanos para alcançar um melhor nível econômico e social das populações”. Idem:19-20.

Sonia Regina de Mendonça

dos trabalhos do ETA é a extensão rural, prestando decisivo apoio a todas as Associações de Crédito e Assistência Rural que atualmente atendem a perto de 100 mil famílias em doze estados da Federação (Idem: 111, grifos na fonte).

Como se vê, na década de 1950 o ensino agrícola seria ressignificado, deixando de lado práticas escolares destinadas a crianças e adolescentes e ratificando a assistência técnica e financeira a lavradores, presidida pela noção de “comunidades”, que deveriam ser organizadas por meio do movimento associativista.¹³ Ainda assim, as agências envolvidas insistiam em atribuir a suas práticas *um cunho eminentemente educativo* e não político, posto operarem com comunidades rurais e não mais com trabalhadores individualmente. Seu lema *um homem, uma mulher e um jipe* resumiria seu papel de *preparar as populações do campo para agirem por si próprias* mediante o *aproveitamento de líderes das comunidades* (Idem: 21). O teor político dessas novas práticas “educacionais” é evidente, sobretudo considerando-se que foi ao longo dos anos 1950 que os trabalhadores rurais iniciaram seu processo de mobilização política organizada em prol da reforma agrária, através das Ligas Camponesas, fator mais que suficiente para explicar o redirecionamento impresso na “cooperação” norte-americana.

¹³ O Serviço de Economia Rural do Ministério da Agricultura, também criado como prolongamento da CBAR, acusou, em 1960, a presença de 71 novas Associações Rurais que se somaram às 1.752 até então existentes, envolvendo um total de 218.400 sócios. Igualmente digno de nota seria o movimento associativista desenvolvido junto à juventude rural, que contava com 1.500 Clubes Agrícolas, congregando cerca de 60.000 jovens. Idem: 16.

Comentários conclusivos

Se as disputas em torno da educação agrícola no Brasil atingiram seu primeiro apogeu na década de 1920, elas não se esgotariam aí. As antinomias que atravessavam o campo dos debates sobre o ensino rural se perpetuaram mesmo após 1945, em plena conjuntura de “redemocratização” do país. Um de seus maiores exemplos consistiu não apenas na aprovação da Lei Orgânica do Ensino Agrícola em 1946, mas sobretudo no fato de ter sido aprovada em separado dos demais ramos de ensino, consagrando, de forma cabal, um dos termos da disputa enunciada: a educação rural como algo especial, como “educação para o trabalho”, vertente essa que seria ratificada pela aproximação Brasil – Estados Unidos mediante a proliferação de acordos de “cooperação” firmados entre agências de ambos os países.

No período posterior a 1930, consagrou-se, ademais, a manutenção da tutela simultânea do Ministério da Educação e do Ministério da Agricultura sobre tal modalidade de ensino, estabelecendo-se uma espécie de “divisão sociopolítica do trabalho” entre ambas as Pastas, na tentativa de superar uma disputa que deixava entrever a importância política da manutenção do *status quo* das classes sociais na agricultura brasileira. A complexidade da questão implicou, na prática, a dupla dualização do ensino agrícola no país, segundo a qual a primeira dicotomia referia-se à preservação da herança que consagrava o ensino primário como responsabilidade dos estados e dos municípios, juntamente com o ensino secundário, enquanto o ensino superior ficava a cargo da União. Já o segundo dualismo era uma criação dos “novos tempos” e dizia respeito ao fato do ensino agrícola constituir-se numa modalidade de ensino especial, tutelado por duas agências estatais com propostas algo diversas.

O conjunto de iniciativas abordadas no trabalho demonstra o quanto a “educação rural” adquiriu, no decorrer do século XX,

Sonia Regina de Mendonça

novos contornos, voltando-se, pouco a pouco, para a qualificação da mão-de-obra adulta do campo em detrimento da criança e da escola regular. O ensino agrícola, tal como redefinido nos debates e práticas das décadas de 1930 a 1950, sofreria uma inflexão de seu sentido escolar passando a adquirir outro, de cunho assistencialista num duplo registro: como assistência técnica e como assistência social propriamente dita. Nessa resignificação, ele consagrava-se não apenas como instrumento de negação dos conflitos sociais no campo, mas também como ratificador da identidade subalterna do trabalhador rural, em relação a todos os demais trabalhadores.

Referências bibliográficas

- United States Treaties and Agreements. Agreement on Rural Education Between the Ministry of Agriculture of the United States of Brazil and the Inter-American Educational Foundation, Inc. Washington D. C., Nara, 1945 (Box 10).
- Arquivo Gustavo Capanema. Rio de Janeiro: CPDOC, 1944 (Rolos 28 e 29).
- Brasil. Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. Relatórios. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 1913 - 1930.
- Brasil. Ministério da Agricultura. Relatórios. Rio de Janeiro: Serviço de Informação Agrícola, 1944 e 1945.
- _____. Atividades do Ministério da Agricultura em 1942. Rio de Janeiro: Serviço de Informação Agrícola, v. II, 1943.
- _____. Atividades do Ministério da Agricultura de 1946 a 1950. Rio de Janeiro: Serviço de Documentação, 1951.
- _____. Atividades do Ministério da Agricultura em 1960. Rio de Janeiro: Serviço de Informação Agrícola, 1961.
- Carnoy, Martin. Education as Cultural Imperialism. New York: Longman, 1974.
- Leavitt, Howard. U.S. Technical Assistance to Latina American Education. Phi Delta Kappa, Gilman, n. 45, 1964, p. 220-225.

A dupla dicotomia do ensino agrícola no Brasil (1930-1960)

- Lima, J. Pinto et. al. Clubes Agrícolas. Rio de Janeiro: Ministério da Agricultura, 1949.
- Mendonça, Sonia Regina de. Agronomia e poder no Brasil. Rio de Janeiro: Vício de Leitura, 1999.
- _____. O ruralismo brasileiro. São Paulo: Hucitec, 1997.
- Oliveira, Milton Ramon P. Formar cidadãos úteis: patronatos agrícolas e infância pobre na Primeira República. Bragança Paulista: Ed.Universidade São Francisco, 2003.
- Paiva, Vanilda. Educação popular e educação de adultos. São Paulo: Loyola, 1983.
- Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP). Editorial. Rio de Janeiro: Inep, v. XI, n. 29, julh.-ago., 1947.
- Salles, Apolônio. Atividades do Ministério da Agricultura entre 1936-1940. Rio de Janeiro: Serviço de Documentação, 1941.
- Velho, Octavio Guilherme. Capitalismo autoritário e campesinato. São Paulo: Difel, 1979.
- Werle, Flavia. A constituição do Ministério da Educação e as articulações entre os níveis federal, estadual e municipal da educação. In: Sthephanou, Maria e Bastos, Maria Helena Câmara (orgs.) *Histórias e memórias da educação no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2005, p. 32 -52.

MENDONÇA, Sonia Regina de. A dupla dicotomia do ensino agrícola no Brasil (1930-1960). *Estudos Sociedade e Agricultura*, abril 2006, vol 14 no. 1, p. 88-113. ISSN 1413-0580.

Resumo: A discussão sobre o ensino agrícola no Brasil teve seu apogeu, nos anos 1920, em meio a um debate entre a vertente defensora do ensino agrícola alfabetizador e a que o postulava como educação para o trabalho. Entre anos 1930 e 1950, essa controvérsia envolveu inúmeras agências do Estado. A conjuntura do pós-Segunda Guerra Mundial propiciou a aproximação Brasil-EUA. Daí resultou um conjunto de acordos de “cooperação” responsáveis tanto pela consolidação da vertente “ruralizadora” do ensino agrícola, quanto por sua redefinição, transmutando-se sua dimensão escolar em “assistência técnica”.

Sonia Regina de Mendonça

Nesse registro, o “ensino agrícola” no Brasil consolidou discursos e práticas tecnicistas como instrumentos da negação dos conflitos no campo consagrando uma identidade subalterna do trabalhador rural.

Palavras-chave: Agricultura, ensino agrícola, Brasil-EUA, extensãoismo rural.

Abstract: (*The double dichotomy of agricultural teaching in Brazil, 1930-1960*). Discussion of rural education in Brazil reached its climax during the 1920's, amidst a debate over the defense of agricultural literacy training and the defense of education for work. Between the 1930's and 1950's, this controversy involved innumerable State agencies. The post- War context facilitated ties between Brazil and the United States. From this arose a group of “cooperation” treaties, responsible not only for consolidation of the “ruralizing” vector in agricultural teaching, but also for its redefinition, transmuting its scholarly dimension into “technical assistance”. In this realm, “agricultural teaching” in Brazil consolidated technically oriented discourses and practices as instruments of denial of the existence of social conflicts in the countryside, consecrating a subaltern identity of rural workers.

Keywords: Agriculture, rural education, Brazil-US, rural extensionism.