

Fontes: ABREU, 2001; BALBI e CORRÊA, 2002; BRANDI, 2001; COTRIM, 2000; ELETROBRÁS, 1962-1970; LOPES, 1991.

CONFLITOS INTRAESTATAIS E POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO AGRÍCOLA NO BRASIL (1930 – 1950)

Sonia Regina de Mendonça²⁵⁶

Resumo: A discussão sobre o Ensino Agrícola no Brasil girou em torno de duas vertentes: a do ensino agrícola alfabetizador e a da educação para o trabalho. Arrastando-se entre as décadas de 1930 a 1950, ela envolveu agências da Sociedade Política, sobretudo os Ministérios da Agricultura e da Educação. O trabalho, fruto de pesquisa em conclusão, evidencia aspectos desta disputa, acirrada após a Segunda Guerra Mundial, quando um conjunto de acordos de “cooperação” entre Brasil e Estados Unidos foram firmados, consolidando tanto a vertente tecnicista do Ensino Rural, quanto sua redefinição, transmutando-o da dimensão escolar à “assistência técnica” ao homem do campo. Nesse registro, o “ensino agrícola” no Brasil consolidou-se como instrumento negador dos conflitos no campo, consagrando uma identidade subalterna do trabalhador rural junto a todos os demais trabalhadores do país.

Palavras-Chave Ensino Agrícola; Relações Brasil – Estados Unidos e Conflitos Intra-Estatais.

Abstract: Discussion about Rural Education in Brazil polarized into two versants: the literacy agricultural teaching and the defense of education for work. This struggle kept all over the 1930's and 1950's, involving Political Society agencies, above all the Ministries of Agriculture and Education. This paper, part of a research in conclusion, deals with some aspects of this struggle, incited after Second World War, when many “cooperation” treaties were firmed between Brazil and United States, consolidating the technician versant of Rural Education, as much as its own redefinition, transmuting it from a scholar dimension to “technical assistance” to rural population,.

²⁵⁶ Docente do Programa de Pós-Graduação em História da UFF, Doutora em História, Pesquisadora I do CNPq. srmend@ar.microlink.com.br; R. Teófilo Rodrigues 19/402 – Niterói – RJ.

In this new ambit, the “Agricultural Teaching” in Brazil was affirmed as an instrument of denial of social conflicts in rural space, consecrating a subaltern identity of rural workers in relation to all others workers in the country.

Key-Words: Rural Education; Brazil/United States Relationship; Intra State Conflicts.

Introdução

Toda sociedade de classes tem seu sistema de ensino marcado pela dualidade, enquanto expressão assimétrica das relações sociais e de poder nela vigentes. Tal característica é agudizada, sobretudo, sob a égide do capitalismo e, no caso da sociedade brasileira, assumiu um caráter extremamente doloroso ao longo de toda a sua história. Se é fato que, no decorrer de todo o século XX, a educação brasileira passou por grandes reformulações, complexificando-se proporcionalmente às próprias alterações no padrão de acumulação capitalista, por outro lado, seu cunho dual se manteve enquanto característica basilar. Em meio a este quadro adquire relevância a reflexão acerca do Ensino Agrícola, uma das mais cabais expressões deste dualismo, sobretudo pelo fato de ter sido, ao menos até 1961, atravessado – tal como o sugere o título do trabalho – não apenas pela dualidade que antagoniza trabalho manual *versus* trabalho “intelectual” como também por aquela que polarizou duas agências da Sociedade Política dele encarregadas: o Ministério da Agricultura e o da Educação e Saúde, particularmente nas décadas de 1930 a 1950.

Malgrado esta última característica, a escassa e pouco “historicizante” historiografia especializada parece desconhecer tanto sua importância, quanto sua relação com a divisão social do trabalho no desenvolvimento do capitalismo no país, referindo-se, quase sempre, ora a iniciativas extremamente contemporâneas no tocante à Educação Rural, ora à suposta existência de uma única e homogênea modalidade de Ensino Agrícola, cuja “origem” é, simplisticamente, atrelada ao movimento de 1930 e à criação do Ministério da Educação e Saúde (MES) em 1931. Da ótica prevalecte na produção especializada este ramo de ensino parece ter nascido da “clarividência” de assessores dos novos grupos no poder – em particular vinculados ao Ministério de Capanema – encarregados de implantá-lo de modo a “resgatar” o homem do campo do arcaísmo a ele atribuído.

Feitas essas observações preliminares, pretendo, em primeiro

lugar, tecer algumas considerações críticas acerca dos equívocos consagrados pela historiografia sobre o Ensino Agrícola no Brasil entre as décadas de 1930 e 1950, visando contribuir para desnaturalizar a suposta indiferenciação de tal ramo do conhecimento regulada pela lógica dominante. Em segundo lugar, tratarei de focalizar um dos episódios mais ilustrativos do conflito intra-estatal existente com relação à temática, aquele referente à disputa entre o Ministério da Agricultura e o Ministério da Educação pelo controle sobre tal área da educação. Dessa feita, o ponto de partida desta reflexão é a crítica à escassa politização do tema por parte da literatura especializada já que, da perspectiva aqui assumida, o movimento de 1930 não implicou em rupturas, mas sim, em continuidades das práticas perpetradas pela Pasta da Agricultura quanto ao Ensino Rural, que a ela permaneceu subordinado até a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no ano de 1961²⁵⁷.

O “ensino” agrícola na Primeira república

A origem dessa precoce interferência estatal junto à agricultura relaciona-se à abolição da escravidão, marco importante no lento processo de construção das relações de produção capitalistas no campo brasileiro²⁵⁸, mediante a redefinição de formas de trabalho compulsório, dando origem a uma indissolúvel e contraditória aliança entre grandes proprietários rurais e Sociedade Política. Diante disso, um dos aspectos fulcrais da atuação do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio (MAIC) na Primeira República consistiu em implantar uma dada 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. A conjuntura gestada

257 A primeira LDB centralizou no Ministério da Educação todos os ramos de ensino no país, pondo fim a uma contenda política que se estendia desde a década de 1930.

258 Essa precoce interferência estatal junto à agricultura demarca o início do processo de construção do chamado capitalismo autoritário que, segundo VELHO, 1979, teria como característica a reatualização das formas de trabalho compulsório no imediato pós abolição, assegurada por uma indissolúvel, ainda que contraditória aliança entre proprietários agrários e Estado, sobredeterminada pelo âmbito da política.

259 Esses complexos variavam desde o mais dinâmico, o complexo cafeeiro do estado de São Paulo, até aqueles cujos produtos eram menos favorecidos pelo mercado internacional, tais como o complexo açucareiro do Nordeste, o algodoeiro do Norte e do Nordeste ou mesmo o pecuarista do Sul do país, por exemplo.

pela abolição levaria, ao mesmo tempo, distintos setores de grandes proprietários - mormente aqueles vinculados a complexos agrários menos dinâmicos²⁵⁹ - a articularem-se em reação ao temor à *desorganização da produção*, mediante a construção de uma representação genérica de *crise da agricultura*²⁶⁰ destinada a dar conta, segundo a origem de seus enunciadores, de situações regionais específicas.

Foi em torno a esta representação que nasceram e organizaram-se inúmeras entidades patronais agrárias voltadas para a formulação de 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 agremiava segmentos agrários distintos, sobretudo do eixo Nordeste/Sul os quais, desde fins do século XIX, enfrentavam obstáculos para a colocação de seus produtos no mercado internacional²⁶¹. Enquanto os fazendeiros paulistas elegiam a imigração maciça de italianos como solução da “crise”²⁶², os proprietários articulados pela SNA alocavam-na na diversificação da agricultura e na necessária recriação do Ministério da Agricultura²⁶³, gerando uma acirrada competição política intra-classe dominante agrária no período, a qual se perpetuaria no tempo.

Veículo e veiculador de propostas “modernizantes” elaboradas por frações da classe dominante agrária brasileira secundarizadas no bloco no poder, a Pasta da Agricultura não abrigaria, em seus quadros, porta-vozes da grande burguesia paulista. Com isso, somente viabilizaria políticas agrícolas favoráveis às demandas formuladas pela SNA, dentre elas sua política de “Ensino Agrícola” calcada em práticas

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

261 Dentre eles destacavam-se os produtores de café para mercado interno - como o Rio de Janeiro e Minas Gerais -, bem como os cotonicultores, produtores de açúcar e gado de corte que, em clara desvantagem na competição internacional, passariam a abastecer o mercado doméstico.

262 O impacto da imigração subvencionada pelo estado de São Paulo traduziu-se no ingresso, em seu território, de cerca de dois milhões de italianos entre 1870 e 1900.

263 Por pressão da SNA, o Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio - transformado em Ministério da Agricultura em 1931 - foi implantado em 1909, tendo como titulares os próprios dirigentes da Sociedade. Apenas um dos ministros não presidiu a Sociedade. A esse respeito ver MENDONÇA, 1997.

de arregimentação de mão-de-obra, porém justificadas em nome da Educação, tida como veículo promotor da transformação do *rusticus* em *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, legitimando modalidades de intervenção “pedagógica” junto àquele, evitando sua fuga ao mercado²⁶⁴. A atuação do MAIC no sentido de “construir” e fixar o *trabalhador nacional* corporificou-se em duas instituições: os Aprendizados Agrícolas (AAs) e os Patronatos Agrícolas (PAs), ambos responsáveis pela formação de trabalhadores “*aptos ao manejo de máquinas e técnicas modernas de cultivo, ensinando-lhes, sobretudo, seu valor econômico*” (RMAIC, 1912:67)

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*” (RMAIC, 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 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 5 a 8 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 entre os proprietários da SNA e o Ministério, cujo alto escalão seria por ela preenchido²⁶⁵.

A despeito de seu número reduzido, a importância dos Aprendizados residiu em difundir os princípios do “Ensino Agrícola” enquanto instrumento do poder, material e simbólico, dos grupos

264 O discurso veiculado pelo Ministério concluiu que “*nosso camponês são baldos até dos conhecimentos mais comzeinhos e o único meio de combater este problema é fornecer-lhes escola primária e aprendizado agrícola para seus filhos, pois, só assim será possível reunir essa grande massa anônima que se vai degradando pela miséria, fazendo com que ela fique longe de ser uma ameaça contra a vida rural*”

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

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 instrumentos de intervenção junto a categorias sociais pouco vinculadas à agricultura, servindo como paliativo à *questão social* urbana²⁶⁶. Este seria 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 preservar sua auto-subsistência e manutenção²⁶⁷ - 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 Federal²⁶⁸. Associando as noções de ensino prático e de defesa militar, a lei que criava os Patronatos deixava claro seu escopo, malgrado a retórica filantrópica que os justificava: consistiam numa alternativa às instituições prisionais urbanas, tidas como *degradantes* e *infames*. Entretanto, os PAs produziram um outro tipo de “detentos”, terapeuticamente disciplinados por essas escolas de trabalho que “*serviam de freio às tendências anárquicas intoleráveis*”

266 Nesta conjuntura, de valorização dos agrícolas, os grupos dominantes agrários procurariam maximizar a exploração de suas fazendas, necessitando, para tanto, de maior contingente de trabalhadores. Ao mesmo tempo, as crises de abastecimento urbano, marcadas pela elevação dos preços de alimentos, seriam marcadas por mobilizações operárias e de trabalhadores em geral, definindo-se, assim, a chamada “questão social”.

267 O decreto No. 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*”. RMAIC, 1918: 141, grifos no original.

268 “*Em todos os centros populosos cresce, dia a dia, o sombrio exército de meninos abandonados, criminosos e malfetores de amanhã, peçando os tribunais, enchendo as cadeias, em vez de constituírem elementos computáveis da economia. Dar a mão a essas crianças impelidas à ociosidade e ao vício, assegurar-lhes uma atmosfera oxigenada de bons sentimentos, prendê-las à fecundidade da terra ou habilitá-las à tenda da oficina ou de uma profissão é transformar cada uma delas em fator de engrandecimento coletivo*” *Id. Ibid.*, 1919: 156.

atribuídas ao novo ator social do período, o proletariado (OLIVEIRA, 2003). 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 Federal²⁶⁹.

A dupla importância dos Patronatos, a despeito de seu pequeno número – enquanto 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 seu total saltaria de 05 para 98, distribuídos por quase todos os estados da federação (RMAIC, 1930: 136). Seu papel na arregimentação de trabalhadores rurais adquire maior relevo caso se atente para dois outros aspectos: sua abrangência nacional e sua concentração também nas regiões Nordeste e Norte que contavam, em 1930, com 38% do total dessas instituições, abrigando 2.300 jovens oriundos do Rio, contra os 3.200 alocados no Sudeste²⁷⁰.

Estado e ensino agrícola após 1930

Esses comentários iniciais subsidiam a constatação de que a política de Ensino Agrícola praticada pelo MAIC 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” na total redefinição dos rumos da Educação brasileira²⁷¹.

Outra continuidade flagrante consistiu na consagração da grande dualidade vigente no sistema de ensino do pai, aquela que atribuía o nível primário como responsabilidade dos governos

269 A presença da Polícia do Rio de Janeiro junto aos Patronatos não se limitava, apenas, à arregimentação dos menores, inserindo-se junto à produção de um perfil disciplinar e de certa identidade institucional, já que boa parte da clientela provinha, antes de seu encaminhamento aos PAs, de duas instituições: ora o Depósito de Presos, ora a Colônia Correccional, ambas na Capital Federal e subordinadas ao Chefe do Polícia.

270 Os demais 62% dispersavam-se por sete estados, com ênfase, em inícios da série, para o do Rio de Janeiro. *RMAIC*, 1918 e 1930: *passim*.

²⁷¹ Dentre os autores que adotam tal postura é possível citar: GOMES, 1992; GOMES (org.), 2000; FAUSTO, 1973; CAMARGO, 1981; NAGLE, 1976. CALAZANS, 1993, dentre vários outros.

estaduais e municipais, enquanto os ramos secundário e superior caberiam à União. Com isso, não apenas mantinha-se, como também se ampliava, o fosso existente entre o ensino primário - de cunho alfabetizante e destinado ao grosso da população - e o ensino secundário e superior, voltados à formação de setores médios e grupos dominantes. Se tal dualidade continuou segmentando a educação brasileira após 1930, mais grave ainda ela se manifestou com relação ao ensino profissional como um todo, estigmatizado pela “*marca de Caim*” do trabalho manual e dotado de um cunho parcelar e incompleto. Em verdade, a principal característica das Reformas que viriam a ser executadas pelo Ministro da Educação Gustavo Capanema durante o Estado Novo, a despeito de sua retórica em contrário, consistiria em ratificar o ensino secundário enquanto formador das “*elites condutoras do país*” e o ensino profissional enquanto formador do “*povo conduzido*” (WERLE, 2005: 34)²⁷²

A conjuntura histórica marcada pelos efeitos da crise de 1929, pelo crescimento populacional e pelo desenvolvimento da industrialização junto à economia e sociedade brasileiras, tornaria imperioso promover alterações no sistema de ensino. Mesmo porque, toda uma geração de especialistas de novo tipo – os “*profissionais da educação*” – legitimados no decorrer das reformas de ensino realizadas por alguns governos estaduais na década de 1920²⁷³ e organizados, no âmbito da sociedade civil, em torno da Associação Brasileira de

²⁷² Como destaca a autora, esse dualismo se expressou rigidamente, pois só o ensino secundário dava direito a acesso ao vestibular. O **ensino técnico** só dava direito de **acesso a carreiras correspondentes ao mesmo ramo cursado pelo aluno**. Preconizava-se, pois, uma separação entre o ensino secundário das elites que se destinariam ao trabalho intelectual e o ensino popular, voltado para a preparação e adiestramento dos trabalhadores manuais.

²⁷³ Dentre elas vale mencionar a reforma da Educação realizada pelo governo dos estados do Ceará – capitaneada pelo “educador” Lourenço Filho; da Bahia – liderada pelo “pioneiro” do Manifesto da Escola Nova de 1932, Anísio Teixeira, o mais renomado desses especialistas que defendia a educação enquanto um processo capaz de forjar o lema escola-novista do “educar para a vida”; de São Paulo – posta em prática por Fernando de Azevedo; de Minas Gerais – encabeçada pelo antiliberal Francisco Campos, futuro primeiro Ministro da Pasta da Educação, sem falar na da própria Capital Federal, a cargo de Antonio Carneiro Leão, todos eles Educadores profissionais.

²⁷⁴ O chamado movimento Escola-novista foi um dos que mais se destacou no período, marcado pela defesa do ensino universal, leigo e gratuito, propiciado pelo Estado, o que fez com que este ideal renovador fosse ganhando terreno nos anos 1920. No entanto, após a criação do M.E.S., seus representantes foram ocupando postos da burocracia educacional oficial, impulsionados pela criação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), em 1938 e por eles monopolizado. Cf. WERLE, op. cit.: 42.

Educação (ABE), fundada em 1924, assomaria o campo educacional, disputando com políticos tradicionais, intelectuais católicos e profissionais liberais a imposição de um “novo” projeto educacional tido como hegemônico²⁷⁴.

Concomitantemente, a vitória de setores dominantes agrários secundarizados a partir da “revolução de 1930” significaria, em princípio, a vitória dos segmentos agremiados pela SNA e ao mesmo tempo dirigentes do MAIC. Neste sentido, sua política de “educação agrícola” seria ratificada, apesar da emergência de um novo foco de conflitos intra-estatais: a criação, pelo governo provisório, de dois novos Ministérios: o do Trabalho, Indústria e Comércio (M.T.I.C.) e o da Educação e Saúde (M.E.S.). No tocante a este último, em especial, vale antecipar que se revelaram importantes antagonistas, já que a nova Pasta seria incumbida não só de nacionalizar o ensino primário em sua versão alfabetizadora²⁷⁵, como de centralizar a gestão sobre todo e qualquer ramo do ensino. Integrado por representantes de extração sócio-política bastante eclética, o quadro dirigente do MES congregaria, sobretudo, os educadores profissionais, tidos como capazes de gerir “*científica e pedagogicamente*” este campo²⁷⁶. Os quadros do novo Ministério, ao qual se costuma atribuir o “pioneirismo” em toda e qualquer iniciativa educacional, passariam a disputar com os da Agricultura o controle sobre o Ensino Agrícola, posto considerarem que a educação primária deveria afastar-se do ensino técnico ou vocacional, em nome do *equivoco pedagógico* de sobrecarregarem-se as crianças com a preparação para o trabalho.

Em função da criação dos dois novos Ministérios, a Pasta da Agricultura sofreria uma grande reforma, da qual se destacou a criação, em 1938, de um órgão especialmente voltado para assuntos educacionais: a Superintendência do Ensino Agrícola (SEA), diretamente subordinada ao Ministro e que, em 1940, também incorporaria o ensino da Veterinária (tornando-se SEAV). Seu escopo

²⁷⁵ Em inícios da década de 1930, alguns estudiosos estimam que cerca de 80 % da população brasileira era ainda analfabeta. PAIVA, 1983.

²⁷⁶ Dentre os novos atores emergentes neste debate, em busca da capitalização de dividendos específicos para a categoria encontram-se os chamados “educadores profissionais”, cujo núcleo organizativo foi a Associação Brasileira de Educação (ABE), fundada no Rio de Janeiro em 1924. Congregando os novos técnicos/especialistas tidos como capazes de intervir nas rotinas escolares e, sobretudo, promover as novas reformas dos sistemas de instrução pública, a ABE encontrava-se hegemônica pelo projeto então hegemônico no país, o da grande burguesia paulista.

consistia em orientar e fiscalizar o Ensino Agrícola e veterinário em seus diferentes ramos e graus, com especial cuidado para o exercício da profissão agrônômica, cujos diplomas eram por ela registrados e reconhecidos.

Com isso, nova legislação - decreto-lei 23.979 de março de 1933 - redefiniria algumas instituições até então encarregadas do Ensino Agrícola. Os antigos Patronatos, por exemplo, passariam para a alçada do Ministério da Justiça, dando origem ao Serviço de Assistência ao Menor (SAM), de caráter semelhante ao vigente na Primeira República. Já os Aprendizados seriam reclassificados segundo nova tipologia institucional que previa, até a aprovação da Lei Orgânica do Ensino Agrícola (LOEA) de 1946, emanada do Ministério da Educação, três tipos de cursos distintos: A) o Ensino Agrícola Básico²⁷⁷ – com três anos de duração e destinado a formar capatazes a partir de uma clientela composta por jovens a partir de 14 anos e que tivessem cursado o primário completo, preservando seu caráter de “escola de trabalho”²⁷⁸; B) o Ensino Rural – com duração de dois anos e formador de trabalhadores rurais, a partir de um público integrado por crianças maiores de 12 anos e que já tivessem recebido “*alguma instrução primária*”, sendo totalmente baseado em aulas práticas²⁷⁹; e finalmente C) Curso de Adaptação – esse sim uma inovação quanto ao período anterior, posto que não mais dirigido a crianças e adolescentes, mas sim ao chamado “*trabalhador em geral*”,

277 Nesse sentido, quase todos os antigos Aprendizados seriam reenquadrados como Escolas Agrícolas Básicas, ministrando, ao mesmo tempo, 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.

278 As aulas práticas das Escolas Básicas Agrícolas deveriam habilitar o aluno em uma, dentre as seguintes especialidades: horticultura, culturas regionais, produção animal, máquinas agrícolas e indústrias agrícolas. SALLES, *op. cit.*, p. 333.

279 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 sendo que, no tocante às disciplinas estritamente práticas (contempladas com carga horária equivalente ao dobro das aulas teóricas), aprenderiam 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, sericultura, piscicultura e trabalhos em oficinas. *Atividades do Ministério da Agricultura*, 1941: 314.

quase sempre adulto e “*sem qualquer diploma ou qualificação profissional prévia*”. Justamente pela especificidade de seu público-alvo, os Cursos de Adaptação não contavam com calendários formais, organizando-se em qualquer época do ano e tendo por marca sua rápida duração, sendo a matrícula “*ao alcance de todos, sem distinção de sexo ou idade*”²⁸⁰

Os novos estabelecimentos de Ensino Agrícola se, por um lado, perdiam o cunho semi-prisional, em detrimento de uma dimensão mais “profissionalizante” e centrada no tecnicismo, por outro, não seriam de fato bafejados pela propalada preocupação com o fim do analfabetismo. Em contrapartida, denotando descontinuidade com a situação vigente até 1930, a SEAV implantaria Cursos Supletivos no mesmo espírito com que foram concebidos os Cursos de Adaptação, porém dotados da novidade de destinarem-se, exclusivamente, a adultos²⁸¹.

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 a guisa de “resposta”, a “Campanha de Educação de Adultos”, coordenada pelo então diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógico (INEP), o ex - escolanovista Lourenço Filho²⁸². Financiada com recursos da União, estados, territórios e Distrito Federal, a Campanha visava “*instalar 10.000 classes de ensino supletivo, destinadas a adolescentes e adultos analfabetos*”, contando com 25% de recursos oriundos do Fundo Nacional de Ensino Primário, criado em 1942²⁸³. O âmbito da Campanha da Pasta da Educação seria, entretanto, basicamente urbano, destinando-se a operários e

280 *Idem*, pp. 314-15. Grifos no original.

281 Tal inflexão não pode ser descolada da primeira Comissão Brasileiro-Americana, a de Produção de Gêneros de Primeira Necessidade, de 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 frequentar escolas ou a elas não podem voltar para cursos regulares*”. RMA, 1943: .327.

282 Além de pioneiro da “Escola-Nova”, Secretário da Educação do estado do Ceará e dirigente da ABE, Lourenço Filho foi um dos primeiros escola-novistas a aderirem à ditadura implantada por Vargas, distintamente de alguns de seus ex-companheiros.

283 *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. 1947, 32. A revista era, e ainda é, uma publicação oficial do Ministério da Educação.

284 Em evento reunindo Secretários de Educação estaduais, o ministro Capanema, discorrendo

trabalhadores da cidade, a despeito dos ministros continuarem a reivindicar para sua alçada todas as instituições de ensino existentes no país²⁸⁴. Em plena década de 1940, o Ministro Capanema defenderia que

Em abono da transferência de **todos os estabelecimentos de ensino profissional** para o M.E.S 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 esterilidade²⁸⁵.

Em contraste com este empreendimento do MES, o Ministério da Agricultura dispunha de escassos recursos para suas instituições de Ensino Agrícola contando, além de seu reduzido orçamento, com a contribuição de alguns governos estaduais, que sediavam, em regime de Convênio, algumas de suas escolas²⁸⁶. 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*”²⁸⁷.

A disputa Ministério da Agricultura *versus* Ministério da Educação ganharia novos contornos a partir do envolvimento dos Estados Unidos na Segunda Grande Guerra, do qual resultou a assinatura do primeiro de um conjunto de tratados firmados entre o governo daquele país e a Pasta da Produção, dando origem à “Comissão Brasileiro-Americana para a Produção de Gêneros Alimentícios” em 1942. Ela atuaria junto às instituições de Ensino Agrícola do MA visando acelerar a formação dos trabalhadores rurais

sobre os problemas de sua Pasta apontaria como o primeiro deles a necessidade de “*transferir para o M.E.S. os nove Aprendizados Agrícolas e a Escola Agrícola de Barbacena, ora subordinados ao Ministério da Agricultura*”. Proporia também a transferência das cinco Escolas Profissionais sob alçada do Ministério da Justiça, além da Escola de Marinha Mercante do Ministério da Marinha. *Arquivo Gustavo Capanema*. Rio de Janeiro: CPDOC, 1944, Rolo 28, fotograma 565.

285 *Idem*, fotograma 566.

286 Este seria o caso dos governos estaduais da Paraíba, Rio de Janeiro e Minas Gerais.

287 *As Atividades do Ministério da Agricultura...*, 1943, vol. II: 328, grifos no original.

288 *Idem*, p. 333

289 A rigor a campanha do Ministério da Agricultura em prol da multiplicação de Clubes Agrícolas iniciou-se em 1940, após retorno de alguns de seus técnicos – todos eles agrônomos – de viagem de estudos nos Estados Unidos. Assim, o *Relatório Ministerial* do ano de 1945, acusa o registro, junto à Pasta, de 886 Clubes entre 1º de janeiro de 1940 e 1º de junho de 1944, tendo por contrapartida o fornecimento de adubos, sementes, etc pela SEAV. *RMA*, 1945: 392.

que, em teoria, maximizariam a produção dos gêneros de primeira necessidade necessários ao “esforço de guerra”²⁸⁸. Juntamente com esta experiência inicial de “cooperação técnica” nasceriam os primeiros Clubes Agrícolas no Brasil, dos quais tratarei adiante²⁸⁹. O que importa reter é que as práticas do Ministério da Agricultura com relação ao Ensino Agrícola, até este momento, destinavam-se, predominantemente - embora não mais exclusivamente - à capacitação técnica de jovens e adolescentes, dentro do espírito pragmatista que marcou sua atuação.

Os Estados Unidos e 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 um 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 saúde, educação e agricultura na Latinoamerica (LEAVITT, 1964: 221). Segundo alguns autores o Serviço de Cooperação norte-americano funcionava como uma entidade de fundos e equipes mútuos, porém dotada de organização semi-ministerial, mobilizada em função de projetos específicos, sempre envolvendo os governos latino-americanos em seu co-patrocínio. Seu *status* semi-governamental conferiu-lhe razoável liberdade para suplantar 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 do presidente Truman, em 1949, representaria a consolidação do compromisso norte-americano com a assistência técnica em larga escala, sendo executado pela *Technical Cooperation Administration* (TCA) que deu origem a novas instituições como a *Foreign Operations Administration* (FOA) e a *International Cooperation Administration* (ICA), já em inícios da década de 1950²⁹⁰. Especialistas afirmam que a popularidade do

290 Sob a ICA, iniciada em 1955, o programa de assistência técnica para a América Latina ultrapassou os US\$ 38 milhões de dólares, gastos somente em Educação entre 1955 e 1961. *Id., ibid., loc. cit.*

“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”, posto não levarem em conta nem a necessidade de treinamento de seus operadores locais, nem a necessidade de fazer-se aprovar 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 (MENDONÇA, 2005).

Por outro lado, uma vez que o “Ponto IV” igualmente destinava-se a conter o avanço do comunismo na América Latina, construindo o “cordão sanitário” típico da recém-inaugurada Guerra Fria, cabe-nos inquirir se o “desenvolvimento” pretendido seria capaz de imunizar contra o “vírus” do comunismo uma vez que, na verdade, o Programa partia do princípio de que a pobreza resultava da conjugação do binômio ignorância - falta de capitais, desconsiderando que não se estava diante de escolhas voluntárias, mas sim 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 se os países “ajudados” eram “pobres”, isto devia-se às contradições inerentes a sua própria história e, sobretudo, estrutura fundiária.

Muitos autores se perguntam o porquê do Programa não ter atendido diretamente aos países “não desenvolvidos” mediante, por exemplo, a melhoria dos termos de intercâmbio comercial, definindo-se práticas mercantis mais favoráveis aos produtores latinos. Controvérsias à parte, a explicação do êxito do “Ponto IV” parece ter residido no fato de eleger a Educação como um de seus principais instrumentos, uma vez que esta, por alocar sua funcionalidade na categoria “racionalidade”, seria mais facilmente aceita pelos grupos dominantes locais, mantendo intocada a estrutura fundiária e minimizando potenciais conflitos de classe no campo. Esta seria sua principal contribuição ao “crescimento econômico” (CARNOY, 1974: 160).

Ao mesmo tempo, os projetos educacionais implantados através do “Programa do Ponto IV”, ao assegurarem a alguns grupos

“*marginais*” um pequeno acesso à “escolarização”, acenavam-lhes com a dupla promessa de participarem tanto dos excedentes gerados pelas exportações, quanto de integrarem-se ao setor “moderno” da economia. Aqueles que, ao contrário, permanecessem excluídos de tal possibilidade, seriam estigmatizados como “incapazes”, não por sua condição de classe, mas por sua “*falta de habilidades técnicas*”.

É com base nessas informações que se deve analisar as alterações verificadas no Ensino Agrícola no Brasil a partir da aprovação dos primeiros acordos firmados com o governo dos Estados Unidos.

Em primeiro lugar destaca-se a adoção, pelo Ministério da Agricultura, de um planejamento de médio prazo em cumprimento das deliberações da “Terceira Conferência Interamericana de Agricultura”, reunida em Caracas em 1945²⁹¹. Pela primeira vez se definiria um Plano Quadrienal de Trabalho, visando projetar-se até inícios da década de 1950, sem se perder de vista “***que este é um Ministério de produção e sua finalidade precípua é orientar, fomentar e defender a produção agropecuária***”. No tocante à Educação Rural, o Plano contou com o suporte de novo acordo firmado, em outubro de 1945, entre o Ministério e a “Fundação Inter-Americana de Educação”, com vigência prevista para o período compreendido entre janeiro de 1946 e junho de 1948²⁹². A delonga no depósito dos fundos brasileiros junto ao Banco do Brasil²⁹³, faria com que o tratado tivesse seu início adiado por um ano, protelando-se a consecução de seus principais objetivos: 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 e c) possibilitar que fossem programadas atividades, no setor da Educação Rural, do interesse de ambas as partes contratantes²⁹⁴.

²⁹¹ *Atividades do Ministério da Agricultura...*, 1951: 8. Segundo palavras do titular da Pasta, o *Ministério da Agricultura precisa ter um plano de trabalho. Esse plano deve abranger o período presidencial, porque embora os ministros possam mudar e mudem freqüentemente, haverá sempre vantagem em fixar marcos no caminho escolhido para que o sucessor possa identificá-lo e reconhecê-lo de pronto*. *Idem*, p. 10. Grifos no original.

²⁹² O acordo poderia ser prorrogado mediante compromisso entre o Ministério das Relações Exteriores e a Embaixada dos Estados Unidos da América *Diário Oficial da União*, 2-4-1946: 845-46.

²⁹³ A guisa de comparação observem-se os Fundos destinados ao Programa - a) janeiro de 1946 - Brasil US\$ 250.000 e EUA US\$ 40.000, b) janeiro de 1947 - Brasil US\$ 250.000 e EUA US\$ 45.000, c) janeiro de 1948 - Brasil US\$ 250.000 e EUA US\$ 45.000. *Agreement on Rural Education*, 1945: Cláusula IX, 12. O Acordo foi assinado pelo Ministro Apolônio Salles e Kenneth Holland, presidente da *Inter-American Educational Foundation, Inc.*

²⁹⁴ *Idem*, 14.

Deste acordo surgiu a “Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais” (CBAR), órgão a ser gerenciado pelo Ministério da Agricultura e atuante a partir de 1947 mediante, sobretudo, a proliferação de Centros de Treinamento de Operários Agrários espalhados por todo o país, em especial nas regiões Norte e Nordeste. Previa-se, ainda, a realização de estudos em sociologia rural e educação visual, além da implementação de Semanas Ruralistas durante as quais, a guisa de “pedagogia pelo exemplo”, a SEAV distribuiria prêmios em materiais (colméias, equipamento avícolas, sementes, ferramentas, etc.), fornecendo instrumentos de trabalho agrícola para estabelecimentos sem recursos. A concretização do programa de “cooperação técnica” deveria ainda incluir o fornecimento, por parte do governo norte-americano, 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 - nos Estados Unidos, além de Missões Rurais Ambulantes. Em contrapartida, todas as dotações materiais pertencentes à CBAR seriam de propriedade do governo brasileiro²⁹⁵.

Um dos mais significativos desdobramentos desta Comissão foi estipular, como obrigação do Ministério da Agricultura, a fundação de “Clubes Agrícolas” que funcionariam junto às escolas primárias do meio rural²⁹⁶. Embora os primeiros Clubes tenham sido implantados em 1942, somente com a CBAR seriam institucionalizados enquanto mais 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 reside no fato de estar “acoplada” às escolas primárias regulares ligadas ao Ministério da Educação/governos estaduais e municipais, abrindo-se novas arestas políticas entre ambas as Pastas.

Diante da conjuntura inaugurada pela CBAR, o Ministério da

295 *Idem*, Cláusula VIII: 24.

296 *Atividades do Ministério da Agricultura...*, 1951: p. 74.

297 Decreto-lei 9.613 de agosto de 1946.

298 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.

Educação faria aprovar a Lei Orgânica do Ensino Agrícola (LOEA)²⁹⁷ - parte de um “pacote” integrado pelo conjunto das leis orgânicas de cada ramo de ensino²⁹⁸ - lançando as bases de uma nova orientação para a Educação Profissional Rural. Previa-se, tanto a reorganização das instituições de ensino até então existentes – Ensino Agrícola Básico, Ensino Rural e Cursos de Adaptação - quanto a criação de outras 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 da Pasta da Agricultura, projetando um aumento de seu total de 1.500 para 2.500, no biênio 1946 – 1947.²⁹⁹ Neste último ano, novo decreto preveria a adaptação/hierarquização dos antigos estabelecimentos em cinco novas modalidades: 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 AAs³⁰⁰; 2) Escolas Agrícolas – encarregadas de ministrar o Ensino de Iniciação Agrícola e o Curso de Mestria - 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 de 2º. Ciclo do Ensino Agrícola (correspondentes ao ensino Secundário regular), bem como pelos Cursos Extensão e Aperfeiçoamento em que se transformariam os AAs de Barbacena (Minas Gerais), Bananeiras (Paraíba) e Pelotas (Rio Grande do Sul); 4) Cursos de Aperfeiçoamento, Especialização e Extensão – encarregados de ministrar o Ensino Agrícola e veterinário através de cursos Regulares de aperfeiçoamento e especialização técnica fornecidos aos próprios quadros de carreira do Ministério da Agricultura, juntamente com os 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*” (SALLES, 1941: 347).

No primeiro ano de funcionamento da CBAR foram fundados

²⁹⁹ *Atividades do Ministério da Agricultura..., 1951, op. cit: 234.*

³⁰⁰ As Escolas de Iniciação Agrícola, forneceriam ainda, os Cursos Práticos, mediante o reenquadramento dos os AAs existentes nos estados de Sergipe, Bahia, Minas Gerais, Mato Grosso, Acre, Amazonas e Pará.

38 Centros de Treinamento com 1.000 matriculados (Idem: 340). 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 à venda junto às comunidades vizinhas. Os CTs foram aqueles que mais ênfase mereceram da CBAR, tendo-se multiplicado após 1946 através de inúmeros convênios firmados entre a Comissão, agências do Governo Federal³⁰¹, dos governos estaduais³⁰² e da própria iniciativa privada³⁰³.

Mesmo após o término da vigência da CBAR, em 1948, muitas das atividades por ela inauguradas tiveram prosseguimento, sendo todo o seu saldo financeiro aplicado na manutenção dos CTs³⁰⁴. Logo, as instituições de ensino criadas sob a CBAR consagraram definitivamente a Escola Agrícola enquanto “Escola para o Trabalho”, conquanto algumas poucas se destinassem ao aperfeiçoamento dos quadros dirigentes do MA. No entanto, a mais expressiva redefinição promovida pela CBAR consistiu no privilegiamento da educação de adultos em detrimento da de crianças e adolescentes, tendo funcionado, justamente por isto, como um marco na alteração dos rumos do Ensino Agrícola no Brasil, tendência esta ratificada no decorrer da década de 1950, mediante vários novos Tratados de Cooperação Técnica entre Brasil e EEUU, dentre eles o que resultou na “Campanha Nacional de Educação Rural” (CNER), inaugurada em 1953.

Quanto aos “Clubes Agrícolas”, pode-se afirmar terem sido uma das mais duradouras instituições derivadas da CBAR. Se os debates da década de 1920 polarizaram-se em torno a duas vertentes, a dos defensores da escola primária regular de cunho formativo geral – identificados ao Ministério da Educação – e os advogados do ensino vocacional desde o nível elementar – posicionamento dos técnicos do Ministério da Agricultura – é patente que a disputa política entre os

³⁰¹ Com repartições federais firmaram-se convênios para a fundação de 24 Centros de Treinamento, dos quais 20 destinavam-se a formar trabalhadores rurais, 2 para formar capatazes, 01 para preparar professores e outro para professores especializados em maquinaria agrícola. SALLES, *op. cit.* p. 341.

³⁰² Foram quatro os CTs conveniados com estados, sendo 01 para formar instaladores de máquinas agrícolas, 01 para formar normalistas rurais e 02 para preparar trabalhadores agrícolas. *Idem*, p. 343.

³⁰³ Nesse caso firmaram-se dez convênios entre a CBAR e colégios ou instituições religiosas, destinando-se 07 a formar Trabalhadores rurais, 01 para preparar professores rurais, 01 para formar economistas domésticas e 01 para habilitar tratoristas. *Id. Ibid.*, pp. 345-6

³⁰⁴ *Id. Ibid.*, p. 350.

grupos sociais ligados a ambas as Pastas resultou no fato de as atribuições estatais sobre a questão terem se superposto, duplicado e/ou mesclado, gerando sistemas paralelos de gerenciamento e administração do Ensino Rural.

Assim, embora o ensino primário permanecesse constitucionalmente definido enquanto direito de todos os cidadãos, a cargo de governos estaduais e municipais, o esforço alfabetizador via rede escolar regular, somente teve sua viabilidade assegurada mediante o apoio do MES e seu Fundo Nacional de Ensino Primário. Paralelamente, caberia ao Ministério da Agricultura tão somente implantar as diversas modalidades de instituições de Ensino Agrícola tecnicistas e vocacionais, destinadas à formação de trabalhadores rurais.

A proliferação dos “Clubes Agrícolas” ilustra um aspecto significativo da contradição que apontamos, ao introduzir uma nova dualidade junto ao já dicotômico sistema de ensino brasileiro. Isto porque, apesar de definidos como entidades “extra-escolares” incumbidas de divulgar/vulgarizar conhecimentos sobre a vida no campo, funcionavam em anexo às próprias escolas primárias da zona rural e, em certos casos, da zona urbana. Desta forma, os Grupos Escolares encontravam-se, ao mesmo tempo, vinculados ao Ministério da Educação, porém com “apêndices” geridos pela Pasta da Agricultura junto a qual, aliás, ainda preponderavam dirigentes da Sociedade Nacional da Agricultura.

Segundo os técnicos do MA,

como instituição escolar o ‘clube agrícola’ é dos que mais se recomendam, especialmente **nas escolas do interior**, contribuindo 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** (SALLES, op. cit.: 351)

Se em 1940 o número de Clubes era irrisório, em 1947 havia 1.450 deles registrados no Ministério da Agricultura³⁰⁵, destinados a “*incutir no espírito da criança o amor à terra e às suas dádivas*”. Os *Clubes*

³⁰⁵ Uma vez registrados, os Clubes passavam a contar com assistência técnica e material do Ministério, através do envio de publicações especializadas, circulares e respostas a consultas, bem como do fornecimento de “*hortaliças e de flores, pintos de um dia, criadeiras, colméias e etc.*” LIMA, BUHR & LAVOR: 1949, pp. 52-53.

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 (LIMA, BUHR & LAVOR, 1949: 52-53)³⁰⁶

Seus sócios, denominados “*pequenos ruralistas*”, passariam por “*experiências únicas*”, adquiridas tão somente no exercício de atividades como produção, cooperação e administração interna, tidas como fundamentais para a “*verdadeira educação democrática*”³⁰⁷. Seus professores, por extensão, concebiam sua atuação como um “*serviço de catequese*” destinado a “*acostumar a juventude a compreender o que é a responsabilidade*” (Idem: 48, grifos no original).

Os “Clubes” eram obrigados a enviar relatórios anuais ao Ministério, 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 familiares e vizinhos dos “clubistas”, sendo registradas em atas-padrão fornecidas pelo Ministério, que exercia estrito controle sobre suas atividades. Segundo Lima, Buhr & Lavor, “*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*” (Id. Ibid: loc. cit.) .Em 1958 os “Clubes Agrícolas Escolares” continuavam em pleno funcionamento, em teoria contribuindo “*para o ajustamento da escola primária rural ao meio a que pertence*”, totalizando 2.183 deles registrados junto ao Ministério da Agricultura.

A presença norte-americana junto à Educação Rural seria consideravelmente ampliada nos anos 1950 por intermédio de novos acordos com o Ministério da Agricultura, gerando a “Campanha Nacional de Alfabetização Rural” (1953), além da fundação, no ano

³⁰⁶ *Idem*, p. 3.

³⁰⁷ Os Clubes Agrícolas baseavam-se em seus congêneres norte-americanos, 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*” *Id.*, pp. 35-37.

seguinte, do “Escritório Técnico de Agricultura Brasil - Estados Unidos” (ETA), sediado na Capital Federal. Na nova década, alguns tratados seriam firmados também com o Ministério da Educação. No entanto, os acordos dos anos 1950 inauguraram uma nova modalidade de “cooperação bilateral”, baseada na implantação de instituições de assistência técnica ao trabalhador do campo, materializadas no recém-criado Serviço Social Rural do MA (1955)³⁰⁸.

Já no tocante ao ETA, 58 convênios seriam assinados com 80 entidades, públicas e privadas, tais como 12 Associações de Crédito e Assistência Rural, por exemplo³⁰⁹. No campo da Educação propriamente dita, a prioridade passou a recair na concessão de bolsas de estudo nos EEUU, destinadas a especialistas do Ministério. Segundo o diretor do Serviço de Informação Agrícola “*o cerne 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*”³¹⁰.

Não é difícil perceber que, no decorrer da década de 1950 o Ensino Agrícola seria resignificado, abandonando práticas escolares destinadas com exclusividade a crianças e adolescentes e reafirmando a assistência técnica e financeira a lavradores, presidida pela nova noção, importada, de “*comunidades*”, a serem organizadas via movimento associativista³¹¹. Mesmo com o novo desenho e conteúdo, os técnicos das agências envolvidas insistiriam em conceber suas práticas enquanto dotadas de um “*cunho eminentemente educativo*” - e não político - posto operarem com comunidades rurais e não mais

³⁰⁸ O S.S.R. visava “*introduzir mudanças culturais e tecnológicas no meio rural, utilizando as técnicas de organização e desenvolvimento de comunidades*” *Trata-se de por em pratica um conjunto de regras e métodos com grupos humanos para alcançar um melhor nível econômico e social das populações*”. *Id. Ibid.* p. 19-20.

³⁰⁹ *Atividades do Ministério da Agricultura*, 1961: 108. Todos esses programas incluíam o fomento à produção agropecuária, a conservação do solo, atividade de pesquisa e, principalmente, o treinamento de técnicos em vários níveis, ficando por ultimo a chamada “assistência direta” ao agricultor, através do recém-criado Serviço de Extensão Agrícola do Ministério da Agricultura no ano de 1955.

³¹⁰ *Idem*, p. 110.

³¹¹ O Serviço de Economia Rural do Ministério da Agricultura, também criado como prolongamento da Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais de fins dos anos 40, registrou em 1960, 71 novas Associações Rurais que se somaram às 1752 até então existentes, englobando cerca 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*, p. 16.

³¹² *Id. Ibid.*, p. 21. O S.S.R. afirmava serem seus programas “*eminente educativo*” não adotando “*quaisquer outros de cunho assistencial ou dirigidos a uma determinada classe*”.

com trabalhadores, individualmente. Seu lema “*um homem, uma mulher e um jeep*” resumiria sua atribuição de “*prepararem as populações do campo para agirem por si próprias*” mediante o “*aproveitamento de líderes das comunidades*”³¹². O teor político dessas novas práticas “educacionais” é evidente, sobretudo considerando-se que foi ao longo dos anos 50 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 imprimido na “cooperação cultural” norte-americana.

Comentários conclusivos

Se as disputas em torno do Ensino Agrícola no Brasil atingiram seu primeiro apogeu na década de 1920, elas prosseguiriam, resultando na vitória das “escolas de trabalho”, posição esta ratificada pela aproximação Brasil – Estados Unidos em matéria de Educação, via acordos de “cooperação” firmados entre agências de ambos os países. Entre 1930 e 1950, as novas práticas de “ensino” pouco a pouco suplantaram sua dimensão escolar, transmutando-se em “assistência técnica” mediante a proliferação de *Clubes Agrícolas* e *Centros de Assistência Comunitária*. No novo registro, o “Ensino Agrícola” consagrava-se como instrumento de negação dos conflitos sociais no campo, ratificando a identidade subalterna do trabalhador rural, em relação a todos os demais trabalhadores do país.

Ao mesmo tempo, é possível perceber que várias das alterações pelas quais passou a Educação Rural no país, deveram-se muito mais a conflitos entre agências do Estado em seu sentido restrito, do que a reais necessidades decorrentes da implantação do capitalismo no país. A medição de forças entre os quadros do Ministério da Agricultura e do Ministério da Educação é um bom exemplo disto.

Bibliografia e fontes consultadas

Agreement on Rural Education Between the Ministry of Agriculture of the United States of Brazil and the Inter-American Educational Foundation, Inc. Cláusula IX. National Archives and Records Administration, Washington D.C., Entry 828, Box 10, 1945.

Arquivo Gustavo Capanema. Rio de Janeiro: CPDOC, 1944, Rolo 28, fotograma 565.

BRASIL. Coleção de Leis do Brasil. *Lei Orgânica do Ensino Agrícola*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1946.

Brasil *Diário Oficial da União*. Rio de Janeiro: 2-4-1946, pp. 845-46.

BRASIL. Ministério da Agricultura. *Atividades do Ministério da Agricultura entre 1936-1940*. Rio de Janeiro: Serviço de Documentação do Ministério, 1941.

BRASIL. Ministério da Agricultura. *As Atividades do Ministério da Agricultura em 1942*. Rio de Janeiro: Serviço de Informação Agrícola do Ministério, 1943, vol. II.

BRASIL. Ministério da Agricultura. *Atividades do Ministério da Agricultura de 1946 a 1950*. Rio de Janeiro: Serviço de Documentação do Ministério, 1951

BRASIL. *As Atividades do Ministério da Agricultura em 1960*. Rio de Janeiro: S.I.A., 1961.

BRASIL. Ministério da Agricultura. *Relatórios de Ministro*. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 1943 – 1945.

BRASIL. Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. *Relatórios de Ministro*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1912, 1918, 1919 e 1930.

CALAZANS, Maria Julieta. “Para Compreender a Educação do Estado no Meio rural”. In: THERRIEN, Jacques & DAMASCENO, Maria (coords). *Educação e Escola no Campo*. São Paulo: Papirus, 1993, pp. 15-40.

CAMARGO, Aspásia. “A questão agrária: crise de poder e reformas de base (1930-1964)”. *HGCB*. São Paulo: Difel, 1981, tomo III, vol. 3, pp. 121-224.

CARNOY, Martin. *Education as Cultural Imperialism*. New York: Longman, 1974.

FAUSTO, Boris. *Revolução de 1930, Historiografia e História*. São Paulo: Brasiliense, 1973.

GOMES, Ângela de Castro. *A Invenção do Trabalhismo*. Rio de Janeiro/São Paulo: Iuperj/Vértice, 1992.

_____. (org.). *Capanema: o ministro e seu ministério*. Rio de Janeiro, FGV, 2000.

LEAVITT, Howard. "U.S. Technical Assistance to Latina American Education". *Phi Delta Kappan*. Gilman, vol. 45, 1964, pp. 220-225.

LIMA, J. Pinto, BUHR, C & LAVOR, Guaraci. *Clubes Agrícolas*. Rio de Janeiro: Ministério da Agricultura, 1949.

MENDONÇA, Sonia Regina de. *O Ruralismo Brasileiro*. São Paulo: Hucitec, 1997.

_____. *Agronomia e Poder no Brasil*. Rio de Janeiro: Vício de Leitura, 1999.

_____. *Estado e Entidades Patronais Rurais no Brasil Recente (1964-1993)*. Niterói: Relatório de Pesquisa ao CNPq, julho, 2005.

NAGLE, Jorge. *Educação e Sociedade na Primeira República*. São Paulo/Rio de Janeiro: EPU/FNME, 1976.

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. Rio de Janeiro: INEP, julh.-ago., 1947, vol. XI, no. 29.

SALLES, Apolônio. *O Ministério da Agricultura no Governo Getúlio Vargas*. Rio de Janeiro: Serviço de Documentação, 1941.

VELHO, Octavio. *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: STEPHANOU, Maria & BASTOS, Maria Helena Câmara (orgs.) *Histórias*