

Extensão rural e hegemonia norte-americana no Brasil

Rural extension and North American hegemony in Brazil

Sonia Regina de Mendonça¹

srmendonca@uol.com.br

Resumo. No contexto do imediato pós-II Guerra e inícios da Guerra Fria, um novo paradigma de educação rural emergiria, respaldado pelo Programa Ponto IV do presidente Truman. Um de seus eixos consistiu na ressignificação do conceito, através da ênfase a práticas educacionais não-escolares, destinadas a fomentar o consumo das novas tecnologias agrícolas produzidas no epicentro do capitalismo mundial. O trabalho analisa as novas práticas de ensino agrícola perpetradas no Brasil a partir de acordos de cooperação firmados entre o governo norte-americano e o Ministério da Agricultura brasileiro. A ênfase do estudo recai sobre o papel do extensionismo como “correia de transmissão” entre o grande capital e o trabalhador rural brasileiro, abordando-se os mecanismos de convencimento adotados pelos agentes extensionistas visando a inculcar, junto à força de trabalho rural, valores, hábitos, práticas e rudimentos de uma cultura técnica que, em teoria, a faria escapar do subdesenvolvimento, integrando-a aos circuitos mercantis do capitalismo hegemônico. Para atingir tal objetivo, efetuar-se-á o cotejo entre o discurso e as práticas da Extensão, para demonstrar o caráter excludente dos critérios estabelecidos para a definição dos potenciais beneficiários das chamadas “novas práticas educativas”, evidenciando seu perfil político-ideológico. Com base em documentos publicados pela Pasta da Agricultura, bem como em vasta documentação estadunidense, são analisados os mecanismos por cujo intermédio o projeto norte-americano assumiu, no decorrer da década de 1950, a dimensão de política pública com abrangência nacional.

Palavras-chave: extensionismo rural, Estado, relações Brasil-Estados Unidos.

Abstract. After World War II and in the beginning of the Cold War, a new rural education paradigm emerged, based on President Truman's Point IV Program. One of its axes was a re-signification of that concept, emphasizing non-school educational practices designed to increase the consumption of new technologies created in the world's capitalistic epicenter. This article analyzes the new practices of agricultural education perpetrated in Brazil on the basis of cooperation agreements signed by the American government and Brazil's Ministry of Agriculture. It stresses the role played by rural extension as a conveyor belt between big capital and Brazilian rural workers, discussing the mechanisms of persuasion used by extension agents with the goal of inculcating among rural workers values, habits, practices and rudiments of a technical culture which theoretically would bring them out of underdevelopment and integrate them into the commercial circuits of hegemonic capitalism. For this purpose, the article compares the discourse and the practices of extension, in order to demonstrate the excluding character

¹ Universidade Federal Fluminense.

of the criteria established to define the potential beneficiaries of the so-called “new educational practices” and their political-ideological profile. Based on documents published by the Ministry of Agriculture and on a vast North American official documentation, it analyzes the mechanisms through which the American project assumed the dimension of a broad public policy at the national level in the 1950s.

Key words: rural extension, State, Brazilian-North American relationships.

Introdução

O campo educacional brasileiro foi marcado, desde a Primeira República, pela disputa entre inúmeras agências da sociedade civil e da sociedade política, que organizaram distintos projetos sobre a Educação no país. Incluindo educadores católicos – agremiados junto à Associação Brasileira de Educadores Católicos; egressos do movimento escolanovista – organizados pela Sociedade Brasileira de Educação criada em 1924 e mesmo projetos educacionais militares², os embates atravessariam a própria ossatura do Estado restrito, em particular após a institucionalização da problemática junto ao Ministério da Educação e Saúde (MES), criado em 1931, durante o recém-iniciado governo de Getúlio Vargas.

Até este último ano as problemáticas educacionais estiveram afetas a dois Ministérios: o dos Negócios Interiores e o da Agricultura, sendo este responsável pela Educação Rural. Entretanto, a partir da fundação do MÊS, a Educação como um todo e o Ensino Rural, em especial, passaram a ser objeto de intensos conflitos intraestatais, grandemente agravados. O grupo encabeçado pelo primeiro ministro da Educação, Gustavo Capanema, visando a assegurar um relativo equilíbrio junto à nova correlação de forças que assomara à sociedade política através do movimento de 1930, incluiria porta-vozes de diversos segmentos, com destaque para os denominados educadores profissionais, autorrepresentados como capazes de gerir científica e pedagogicamente a matéria, dentre eles, Anísio Teixeira. Além destes, também merecem relevo representantes do catolicismo leigo – como Austregésilo de Athayde e o Cardeal Leme – e representantes dos setores médios urbanos em geral, como o poeta e assessor de Gabinete do Ministro, Carlos Drummond de Andrade.

Um dos pontos da discórdia seria, justamente, o monopólio sobre a fala/práticas legítimas acerca da Educação Rural, gerida, desde 1909, pelo Ministério da Agricultura (MA), uma agência hegemônica por portavozes de grandes proprietários rurais agremiados junto à Sociedade Nacional de Agricultura (SNA), cujo projeto contra-hegemonizava o da grande burguesia cafeeira paulista (Mendonça, 1997).³

A política de ensino agrícola⁴ praticada pela Pasta após 1930 guardou profundas continuidades com aquela perpetrada desde sua fundação, contrariamente ao que aponta a historiografia defensora da existência de uma ruptura na educação rural com a fundação do MES. Por isso, é fundamental reter que, nem o ensino rural constituiu-se em invenção de novos grupos inseridos junto à sociedade política, nem tampouco o movimento de 1930 pode figurar como marco canônico da mudança de rumos na Educação brasileira em geral, e para o ensino agrícola/rural, em particular. A mais significativa continuidade na política educacional brasileira como um todo foi a preservação da dualidade vigente no sistema de ensino do país, o qual atribuía o ensino primário à responsabilidade de estados e municípios, enquanto os ramos secundário e superior cabiam à União, dualidade esta que manteve o fosso entre uma educação primária de cunho alfabetizante e popular, destinada ao grosso da população, e os ramos secundário e superior, voltados à formação de setores médios e grupos dominantes. Se tal dualidade continuou atravessando a Educação brasileira após 1930, mais graves ainda foram seus desdobramentos no âmbito do ensino profissional, estigmatizado pela “marca de Caim” do trabalho manual.

Os intelectuais orgânicos da SNA, dirigentes junto à Pasta da Agricultura, aferraram-se à defesa das

² Desde os anos 1880, a intelectualidade militar pugnavia pelo papel educador do Exército, tido como único capaz de educar o povo de modo a qualificá-lo como portador de patriotismo, através do serviço militar enquanto um tributo à Nação. A este respeito ver Alves (2002, p. 205-206). Mesmo após a aprovação do serviço militar obrigatório, em plena República, muitos segmentos da oficialidade militar continuaram defendendo modalidades de sua intervenção junto à Educação do povo brasileiro, propondo, por exemplo, ora criação de escolas agrícola-correccionais a serem implantadas no campo, ora a implantação da disciplina “exercícios militares” a ser ministrada por oficiais junto a patronatos agrícolas ou mesmo escolas rurais (Cf. Mendonça, 1997, especialmente capítulo 2).

³ A grande burguesia paulista agremiou-se, durante o período, junto a duas instituições: a Sociedade Paulista de Agricultura (até 1917) e a Sociedade Rural Brasileira (após este último ano).

⁴ Na documentação de época consultada emerge uma sutil distinção entre “ensino agrícola” e “ensino rural”, somente inferida a partir de sua leitura intensiva. Por “ensino agrícola” compreendia-se o ensino pragmático, “técnico” por excelência, destinado a formar cultivadores, aradores e demais habilitações afins. Já o “ensino rural” referia-se à educação em geral a ser fornecida aos habitantes do campo por intermédio das escolas primárias e secundárias situadas no campo. Em fins da Primeira República e, sobretudo, no período posterior a 1930, o tênue limite entre ambos seria muitas vezes borrado, uma vez que a Educação Rural como um todo conotaria, em maior ou menor grau, algum tipo de disciplina(s) de cunho prático, a ser(em) ministrada(s) em quaisquer estabelecimentos de ensino localizados em áreas rurais, acabando, desta forma, por confundir-se.

tradicionais instituições encarregadas do Ensino Rural, os Aprendizados e Patronatos Agrícolas, mistos de reformatórios e escolas práticas destinados a crianças e jovens do campo, sendo preferencialmente localizados junto a grandes propriedades em todo o país, funcionando como viveiros de mão de obra gratuita, propedeuticamente qualificada. Estes grupos enfrentariam as tentativas movidas pelos quadros do MES em chamar para si o ensino prático agrícola⁵, de modo a envolvê-lo em seu projeto de nacionalização e centralização de todos os níveis de ensino existentes. Justificando essa disputa de atribuições com o MA, os educadores profissionais ligados ao Ministério da Educação argumentavam que as escolas regulares alocadas no campo deveriam afastar-se do ensino vocacional, em nome do “equivoco pedagógico” de sobrecarregarem-se crianças e jovens com a preparação para o trabalho. Entretanto, a principal característica das reformas educacionais por eles promovidas nas décadas de 1930-1940, a despeito de toda a retórica em contrário, ratificou o ensino secundário como formador das “elites condutoras do país” e o ensino profissional como preparador do “povo conduzido”.

Exemplifica essa disputa o Decreto-lei n. 24.115 de 12 de abril de 1934 (Brasil, 1934), que, inspirado pelo MES, redefiniu as instituições encarregadas do Ensino Agrícola: antigos patronatos foram transferidos para a alçada do Ministério da Justiça, dando origem ao Serviço de Assistência ao Menor (SAM); alguns Aprendizados sofreram reclassificação segundo uma nova tipologia que previu, até a aprovação da Lei Orgânica do Ensino Agrícola⁶, o funcionamento de três tipos de cursos, dois deles encarregados de formar capatazes e trabalhadores rurais a partir de um público integrado por jovens entre 12 e 14 anos, preservado seu caráter de escolas de trabalho⁷. O terceiro, denominado Curso de Adaptação, consistiria, este sim, numa novidade, posto não dirigir-se a crianças e jovens, mas sim ao chamado “trabalhador em geral”, adulto e “sem qualquer diploma ou qualificação profissional prévia” (Salles, 1945, p. 33). Logo, os novos estabelecimentos de Educação Rural que continuaram geridos pelo MA perderam seu cunho correccional em detrimento de outro supostamente profissionalizador, mesmo que, ao fim e ao cabo, jamais tenham sido bafejados pelas campanhas de desalfabetização promovidas pelo próprio MES em função de seu projeto de nacionalização educativa.

Visando a marcar posição frente a tal ingerência, os dirigentes do MA implantariam, a partir de 1942, Cursos Supletivos igualmente destinados a adultos⁸. Estava aberta uma brecha para a redefinição dos rumos do Ensino Agrícola em direção à capacitação do trabalhador rural adulto. Em contrapartida a tal iniciativa, os “educadores profissionais” lançariam, em inícios de 1945, a Campanha Nacional de Educação de Adultos visando a “instalar 10.000 classes de ensino supletivo, destinadas a adolescentes e adultos analfabetos” (*Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 1947, p. 32). O alcance da Campanha, entretanto, seria limitado, restringindo-se a operários e trabalhadores urbanos, embora o titular da Pasta teimasse em reivindicar o controle sobre o conjunto das instituições de ensino no país. Os intelectuais orgânicos articulados pelo binômio SNA/MA, por sua vez, reclamariam da escassa colaboração do MES no tocante à Educação Rural, denunciando que a Pasta, “através do Conselho Nacional de Serviço Social, *distribuiu pequeníssimos auxílios* para algumas escolas de agricultura” (Brasil, 1941, p. 328, grifos na fonte).

Em suma, uma ferrenha disputa intraestatal sobredeterminaria os rumos da Educação Rural no Brasil, aprofundando-se a partir do envolvimento dos Estados Unidos na II Guerra Mundial, quando seriam assinados inúmeros acordos de cooperação técnica entre governantes daquele país e a Pasta da Produção. Até então, a despeito de algumas exceções, as práticas educacionais encimadas pelo MA ainda se voltavam, predominantemente, à formação de crianças e adolescentes.

Imperialismo, Estado e Educação nas décadas de 1940-1950

Desde inícios da década de 1940, intensificou-se o interesse de algumas instituições privadas estadunidenses – como a *Inter-American Affairs Association*, de Nelson Rockefeller – pelos problemas do recém-inventado Terceiro Mundo (Espinoza, 1976). Em 1945, seria firmado entre o Ministério da Agricultura e uma agência privada norte-americana o segundo grande acordo de cooperação técnica no âmbito da Educação Rural, materializado na Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais (CBAR). Entre suas metas figuravam a implantação de

⁵ Em evento reunindo Secretários de Educação estaduais, no ano de 1940, o ministro Capanema apontaria aquele que considerava o mais grave problema a ser enfrentado por sua Pasta: 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”, alegando tratar-se “de providência administrativa racionalizadora, reclamada pelo princípio da unidade de direção” (*Arquivo Gustavo Capanema*, 1944, Rolo 28, fotograma 565, grifos no original).

⁶ A LOEA foi promulgada pelo Decreto-lei n. 9.613, de 20 de agosto de 1946 (Brasil, 1946).

⁷ Seriam eles, respectivamente, o Ensino Básico Agrícola e o Ensino Rural.

⁸ Tal inflexão não pode ser desatrelada da atuação no país da primeira de uma série de Comissões Brasileiro-Americanas, no caso a de “Produção de Gêneros de Primeira Necessidade”, formada em 1942, com vistas a maximizar a produção e exportação dos gêneros alimentícios brasileiros. A justificativa oficial, no entanto, era a de que se estaria “procurando 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” (Brasil, 1943, vol. II, p. 327).

Centros de Treinamento (CTs) destinados exclusivamente à qualificação profissional de trabalhadores rurais adultos; a difusão nacional de Clubes Agrícolas Escolares para infância e juventude; a formação continuada de técnicos especializados nos EUA e, finalmente, a preparação das chamadas “lideranças rurais”, mediante programas educativos teoricamente capazes de incutirem nos trabalhadores do campo o “amor à terra e ao trabalho”.⁹

Essas experiências decorreram da conjuntura internacional inaugurada pelo fim da II Guerra e início da Guerra Fria, quando emergiram construtos como desenvolvimento e Terceiro Mundo, viabilizados a partir de discursos e práticas pautados pela ideia de crescimento econômico e seus supostos benefícios. Segundo Escobar (1995, p. 4), nesse contexto estaria em gestação todo um domínio de conhecimentos e experiências que resultaram em estratégias para lidar com o novo problema construído, frutos de um elenco de afirmações sobre o desenvolvimento e seu contrário, que autorizavam visões plurais, descrevendo-o e prescrevendo-o. Respalado por um aparato institucional extremamente eficiente, encarregado de produzir conhecimentos e exercer o poder junto a sociedades terceiro-mundistas, o discurso do desenvolvimento seria difundido através de distintas agências e agentes que, entre 1945 e 1955, não cessaram de gerar um sem-número de arranjos entre Estado, Saber e Poder.

Em termos concretos, o primeiro compromisso estadunidense com a cooperação internacional em larga escala adquiriu materialidade com o Programa Ponto IV enunciado pelo presidente Truman, que, em seu discurso de posse, declarou ser “política dos Estados Unidos ajudar os esforços dos povos das áreas economicamente subdesenvolvidas a melhorar suas condições de vida e trabalho, mediante a troca de conhecimento técnico e o ritmo de investimento de capital em países que propiciarem condições sob as quais a assistência técnica e de capitais possa contribuir para elevar os padrões de vida [...]” (Latta, 1951, p. 278).

No decorrer da década de 1950, a hegemonia estadunidense se consolidaria junto ao mundo capitalista, em compasso com a premente necessidade de expansão/aprofundamento de mercados externos para seus produtos e capitais excedentes. Afinal, o crescimento da economia norte-americana ainda dependia de matérias-primas baratas para a crescente capacidade de suas indústrias e, nesse sentido, o Terceiro Mundo, longe de ser periférico, era central na correlação de forças entre as superpotências. Os objetos com que o imperialismo, sob a égide do

discurso do desenvolvimento, começaria a lidar eram numerosos e variados, incluindo a pobreza, a insuficiência de tecnologia e de capitais, práticas agrícolas ditas arcaicas, além de atitudes culturais associadas ao atraso. Argumentos de autoridade seriam operados, mormente aqueles relativos ao papel dos intelectuais – relidos como especialistas –, fazendo com que economistas, geógrafos, educadores, agrônomos, nutricionistas, etc. elaborassem teorias e polpudos dossiês sobre as cidades, regiões e países por eles visitados. O discurso do desenvolvimento também seria operado por intermédio da criação de anomalias – o analfabeto, o subdesenvolvido, o lavrador arcaico, etc. – asseguradoras da permanente necessidade de reformas, lastreadas pela difusão de uma imagem infantilizada da América Latina, espécie de “álibi” tanto para sua missão salvacionista, quanto para a intervenção pragmática dos técnicos responsáveis pelo surgimento de inúmeras ciências do desenvolvimento e suas subdisciplinas.

Enquanto isso, no Brasil, o ano de 1946 – imbricado com as contradições envolvidas no fim do Estado Novo – seria decisivo para a consagração da Educação Rural como ramo especial e hierarquizante de ensino, marcado pela subalternidade daqueles por ela formados. A Lei Orgânica do Ensino Agrícola (LOEA), cuja aprovação se deveu a iniciativas do MES, alijaria definitivamente este ramo educacional da rede primária regular, conquanto o mantivesse sob ingerência do MA, a despeito de caber à Pasta da Educação a prerrogativa exclusiva de estipular suas diretrizes nacionais. A nova lei propiciou uma inflexão categórica nas práticas da Educação Rural, decisivamente destinadas a qualificar a força de trabalho adulta do campo sob a capa missionária da “difusão do princípio de desenvolvimento comunitário”, destinado a “combater o marginalismo e educar os adultos, para que o país possa ser mais coeso e solidário” (Brasil, 1959, p. 123).

Com assessoria e treinamento fornecidos por técnicos norte-americanos seria celeremente implantada, desde fins da década de 1940, uma rede de agências e práticas ligadas ao Extensionismo Rural incumbidas de difundir em larga escala conhecimentos sobre técnicas de cultivo, tipos de sementes, etc. em paralelo às Escolas Agrotécnicas do MA. Dessa rede destacaram-se Semanas Ruralistas (com forte apoio da Igreja); Missões Rurais e Clubes Agrícolas Escolares, além de Centros de Treinamento de Trabalhadores e, sobretudo, parcerias de assistência técnico-financeira com órgãos públicos e privados de crédito rural. O aparato do desenvolvimento hipertrofiava-se, ampliando seu corpo de especialistas e

⁹ A formação dessas lideranças se faria por intermédio dos Centros de Treinamento de Líderes Rurais, de cujas finalidades constava contribuir para “modificar, através da ação de seus líderes naturais, a mentalidade e hábitos das populações rurais”; desenvolver a “capacidade de liderança das moças das zonas rurais” e “desenvolver a personalidade das moças rurais melhorando seus conhecimentos básicos” (Brasil, 1953, p. 132).

consolidando o que seria denominado de “ação educativa de novo tipo”, em muito transcendente à escola. Tais novidades se materializaram, no âmbito do Ministério da Agricultura, através da criação do Serviço de Extensão Rural (1955) e seu irmão siamês, o serviço de Crédito Rural Supervisionado (CRS), diferente do crédito comercial por sua “extrema preocupação com a integração dos agricultores à economia moderna”. Argumentavam os técnicos que o crédito agrícola convencional não fora capaz de dotar seus usuários dos novos saberes e tecnologias necessários ao desenvolvimento no campo, mantendo-os atrelados a uma agricultura atrasada e arcaica.

Visando a legitimar essa resignificação da Educação Rural, os grupos agroindustriais – mormente aqueles vinculados à produção de insumos agrícolas de ponta como tratores, fungicidas e caminhões¹⁰ – aparelhados junto à SNA/MA, somariam esforços para consagrar a subalternidade do trabalhador rural, defendendo uma política educacional apta a qualificar trabalhadores adultos de forma totalmente desvinculada da instituição escolar. Semelhante redefinição não deve ser deslocada do contexto então marcado pela germinação, no país, de inúmeros movimentos sociais rurais, como as Ligas Camponesas, por exemplo. Nessa conjuntura, o Extensionismo Rural e seus correlatos visavam a um duplo objetivo: promover o disciplinamento coletivo dos homens do campo mediante a vulgarização de códigos e visões de mundo transmitidos por técnicos estadunidenses e consagrar a prática da Assistência Técnica e Financeira enquanto “nova ação educativa”, voltada à maximização da produtividade do trabalho agrícola e à “modernização da agricultura”.

O Extensionismo Rural viabilizado pelas agências do Ministério da Agricultura¹¹ era direcionado a todos os produtores dotados de “alguma qualificação para o trabalho”, nos moldes pregados pelos técnicos estadunidenses. Entretanto, não se limitaria ao homem adulto e analfabeto, mas igualmente às mulheres – donde o surgimento de mais uma disciplina do desenvolvimento, a Economia Doméstica – e crianças – donde a ênfase nas disciplinas ligadas de Puericultura bastante difundidas nos cursos de Economia Doméstica. Parte do êxito dessas novas experiências deveu-se ao fato de ser a educação importante instrumento da expansão capitalista estadunidense a qual, ao alocar sua funcionalidade na noção de racionalidade, fazia-se aceita

pelos grupos dominantes brasileiros preservando intocada a estrutura fundiária e buscando minimizar o conflito de classe no campo. A esse respeito, não é demais ressaltar o caráter conservador da proposta modernizante inerente ao Extensionismo Rural, tanto no Brasil, quanto no próprio contexto histórico norte-americano, muito embora neste último caso as práticas extensionistas se destinassem a neutralizar potenciais descontentamentos de um significativo contingente de *farmers*, atores sociais praticamente ausentes na sociedade brasileira.

Vale lembrar que, durante os anos 1950, os recursos da Pasta da Agricultura para a Educação foram fortemente ampliados em função dos acordos firmados entre a agência e o Departamento de Estado norte-americano, decorrentes, por sua vez, da reorientação imprimida à política externa daquele país¹². Tal alteração não se limitou à ênfase na agricultura, implicando a centralização de todos os programas oriundos dos diversos tratados. Com isso, a cooperação técnica norte-americana, viabilizada por acordos com o governo brasileiro, tornava-se mais complexa do que supõe a historiografia sobre o tema, sofrendo múltiplas sobredeterminações e carecendo do monolitismo que costuma ser-lhe atribuído pelos estudiosos, uma vez que ela própria era fruto de conflitos entre as agências de assistência técnica estadunidenses (diretamente ligadas ao Poder Executivo¹³) e o Congresso (interessado em ingerir-se também nas políticas externas de cooperação¹⁴)

Nesse novo contexto, a ação do Ministério da Agricultura pautar-se-ia pela ampliação dos métodos e instrumentos incumbidos da difusão de conhecimentos sobre práticas agrícolas, agora presididos pelo princípio da assistência técnica e a conseqüente preponderância de instituições não-escolares. Seu marco inicial fora a criação da Comissão Brasileiro-Americana de Educação Rural, a qual, vigorando a partir de 1948, inaugurou atividades extensionistas responsáveis por uma dupla “alteração qualitativa no patamar do Ensino Agrícola”: por um lado, ao consagrar como seu público-alvo somente trabalhadores rurais adultos; por outro, ao privilegiar ações educacionais cada vez mais distantes da escola. A culminância dessas “novas práticas educativas” verificou-se quando da fundação, em 1953, do Escritório Técnico de Agricultura Brasileiro-Americano (ETA), entidade centralizadora/ coordenadora de todas as políticas públicas voltadas à

¹⁰ Entre fins da década de 1930 e, sobretudo, no decorrer de toda a década de 1940, a participação de industriais ligados à produção de insumos agrícolas junto aos quadros dirigentes da SNA seria lenta e crescentemente sentida, como o exemplifica a presença de empresários como Euvaldo Lodi, Eduardo Duvivier e Fernando Costa. Este último, inclusive, além de agrônomo, fazendeiro e proprietário de indústrias de pesticidas e herbicidas, foi titular da Pasta durante o Estado Novo (Cf. Mendonça, 1998).

¹¹ Dentre essas novas agências destacaram-se o Serviço Social Rural, criado em 1955 e o próprio Escritório Técnico de Agricultura Brasileiro-Americano, de 1953, por exemplo.

¹² A principal mudança consistiu no “aumento de recursos para a agricultura e a saúde, de modo a trazer o programa em conformidade com as mudanças das alocações das Nações Unidas” (USA, 1950, p. 10)

¹³ Entre elas a Technical Cooperation Administration (TCA), o FOA (Foreign Operations Administration); a ICA (International Cooperation Administration) e a AIA (American International Association) de propriedade de Nelson Rockefeller.

¹⁴ Na verdade, a quase totalidade das intervenções com finalidades “esclarecedoras” encobria, mal disfarçadamente, o “forte desejo congressual de controlar a administração da ajuda externa norte-americana” (Wright, 1957, p. 21).

Agricultura e à Educação Rural, nascido de novo Acordo assinado pelo Ministro da Agricultura Apolônio Salles e Kenneth Holand, avalizado pelo Departamento de Estado norte-americano (*Agreement for a Cooperative Program of Agriculture between the Government of the USA and the Government of the United States of Brazil*, 1953, p. 21), com vigência prevista até dezembro de 1960. A partir do ETA, a presença norte-americana junto à Educação Rural brasileira se aprofundou consideravelmente, executando projetos sobretudo nas áreas da Extensão e Crédito Rural Subsidiado, sempre através de parcerias.

No âmbito desta educação ressignificada, uma das prioridades foi o fornecimento de bolsas de estudo nos EUA, destinadas a qualificar os quadros técnicos da Pasta. A segunda, como o ilustram palavras do diretor do Serviço de Informação Agrícola, residiu no fato de que “o cerne dos trabalhos do ETA é a Extensão Rural. É prestado 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” (*Agreement for a Cooperative Program of Agriculture between the Government of the USA and the Government of the United States of Brazil*, 1953, p. 110). Paralelamente ao Serviço de Extensão Rural foi implantado, em 1956, o Serviço Social Rural, incumbido da “elevação do nível de vida no meio rural” através de uma atuação não mais destinada a trabalhadores individuais, porém somente a *comunidades rurais* construídas pela mediação dos “técnicos”. Ainda assim, suas práticas seriam insistentemente descritas como de *cunho eminentemente educativo*, e seu lema, “um homem, uma mulher e um jeep”, supostamente resumiria sua missão de “preparar as populações do campo para agirem por si próprias” através do “aproveitamento dos líderes das comunidades”¹⁵. Recorde-se que as raízes da cooperação técnica norte-americana repousaram na concepção puritana de filantropia dos “pais fundadores”, e foi sob este signo que a Extensão Rural se consolidou no país, divulgando o princípio segundo o qual, em matéria de caridade, o importante era ajudar “aos que querem ajudar-se”, ou seja, apoiar *comunidades* somente onde fosse possível obter “resultados mais vantajosos” (Oliveira, 1999, p. 102).

A origem do SER remeteu a uma iniciativa pioneira implementada pela *American International Association* (AIA), de Nelson Rockefeller, em Minas Gerais, donde resultou a criação da Associação de Crédito e Assistência Rural (ACAR), encarregada de gerir o montante total dos empréstimos a serem fornecidos a pequenos agricultores selecionados, via banco estatal (Colby e Dennett, 1998).

A equipe técnica dos escritórios locais, além de efetivar tais empréstimos, controlava, inclusive, os gastos dos produtores beneficiados. Previsivelmente, boa parte dos recursos mobilizados destinava-se ao empresário norte-americano. Vale destacar a dupla dimensão da influência estadunidense encarnada em Rockefeller: a dimensão privada (já que era proprietário e presidente da AIA) e a dimensão pública (na qualidade de representante oficial do Departamento de Agricultura para o Ponto IV – a cujos quadros pertenceu entre 1940-1945 e 1950-1951 – e enquanto mensageiro especial da Missão Americana no Brasil) (Colby e Dennett, 1998, p. 45). Logo, foi uma agência privada norte-americana a responsável pela moldagem da nova modalidade de intervenção educativa junto ao trabalhador rural, transformada em política pública, via Ministério da Agricultura.

Lembrando que na atividade de extensão os técnicos são, em verdade, apenas elos de uma cadeia que conecta os Escritórios de Pesquisa e os Laboratórios à “população rural-alvo” (Brunner *et al.*, 1961, p. 3), é simples perceber seu *modus operandi*. Era através dos extensionistas que o crédito rural supervisionado (CRS) chegava aos pequenos produtores, juntamente com o *portfolio* das modernas técnicas agrícolas que deveriam adquirir para terem acesso ao atributo de modernidade assim disseminado. A fala oficial ratificava a ABCAR como “uma novel organização que não se propunha a emprestar ou vender barato tratores ou máquinas agrícolas aos agricultores, nem fazer-lhes dádiva de animais ou adubos, mas sim, ensinar-lhes novas técnicas de trabalho, iniciando uma *obra educacional* no lar dos agricultores” (Brasil, 1960, p. 29, grifos no original).

Exemplificando os tipos de interesses envolvidos nas práticas extensionistas vale citar exemplo de meados da década de 1950, quando Nelson Rockefeller, através de empresa de insumos químicos agrícolas de sua propriedade (a *International Basic Economics Corporation* – IBEC), associou-se ao embaixador brasileiro nos USA, Walter Moreira Salles, grande cafeeiro e banqueiro. Nesta operação, Salles cedeu parte de suas fazendas em São Paulo, para serem exploradas mediante os novos experimentos químicos da IBEC com o café, totalizando 5 milhões de pés. De igual forma, grandes processadores de carnes estrangeiros, como *Armour Packing*, *Wilson Packing* e *Anglo*, consultavam a IBEC visando a beneficiar-se de suas pesquisas, como no caso da Cambuhy, latifúndio pecuarista que controlava a Fazendas Paulistas, da qual Moreira Salles detinha 40% das ações (Colby e Dennett, 1998, p. 669-670). Logo, se a AIA, através da ACAR,

¹⁵ Brasil (1957, p. 21). O S.S.R. afirmava serem seus programas “eminentemente educativos”, não adotando “quaisquer outros de cunho assistencial ou dirigidos a uma determinada classe”. Implantado em 1955 e extinto às vésperas do golpe militar de 1964, o Serviço Social Rural tinha como preocupação básica difundir o associativismo rural, em clara continuidade com as políticas ensaiadas pelo Ministério da Agricultura desde a década de 1930. A grande questão residia em “fomentar o espírito associativo junto às populações rurais, mediante a atuação de técnicos especializados na promoção do bem-estar social do homem do campo”.

encorajava o uso de certas sementes ditas mais produtivas, a IBEC vendia sementes híbridas; se a AIA divulgasse que aumento da produtividade dependia de pesticidas e herbicidas, a IBEC montava uma empresa de fumigação.

No entanto, para afirmar-se enquanto política pública de porte nacional, o extensionismo carecia de dois suportes: a ampliação de sua abrangência e uma justificativa ideológica que, ao sabor do discurso hegemônico pelo desenvolvimento, a tornasse generalizável. Ambos seriam obtidos em fevereiro de 1956, quando, após tomar posse como presidente, Juscelino Kubitschek convocou o embaixador americano para formalizar a criação da Associação Brasileira de Crédito e Assistência Rural. A ABCAR congregaria inúmeras entidades teoricamente dotadas com programas para todo o país e que fossem considerados de “interesse rural”, como por exemplo a Confederação Rural Brasileira (órgão máximo da representação patronal rural, precursor da CNA) e o Banco do Brasil. Englobaria, ainda, a AIA, a OEA e o ETA, o qual, por sua vez, passaria a atuar em conjunto com os Ministérios da Agricultura e da Educação¹⁶. Foram igualmente fundadoras e filiadas à ABCAR as Associações de Crédito e Assistência Rural nos estados, entidades representativas do Comércio, Indústria e Agricultura, além de instituições privadas de crédito, como o Banco do Nordeste do Brasil S.A.¹⁷.

Quanto à justificativa para sua criação, enfatizavam-se dois argumentos. O primeiro pregava que “a Extensão rural é um *tipo informal de educação* destinada aos agricultores, donas de casa, jovens rurais e outras pessoas que tenham interesse na agricultura” (ABCAR, 1960, p. 11). O segundo, e não menos importante, definia o extensionismo como um “processo de ajuda”, uma vez que “a *situação de marginalidade* em que vive a maioria da população rural brasileira, causada pelo seu *subdesenvolvimento econômico*, preocupa a todos aqueles que são responsáveis pelo progresso do país” (ABCAR, 1960, p. 26, grifos na fonte). Logo, a Extensão Rural, em nome de sua obra social educativa e voltada aos desassistidos, contou com ramificações tanto junto ao pequeno produtor, quanto junto aos grandes proprietários, estes sim capazes de consumir, regularmente, os renovados frutos da pesquisa agrícola de ponta.

Por tais razões, o extensionismo como “empresa educacional do adulto rural”, teria, supostamente, importantes contribuições a dar, sobretudo por seu “potencial de

desenvolver o povo como indivíduos, líderes e membros participativos da comunidade local e do mundo” já que os agricultores, “trabalhando dentro de uma rede democrática que existe na maioria das comunidades em todo o mundo”, contariam com a solução de seus problemas individuais e coletivos, fazendo com que a “extensão se torne educação para a ação” (Brunner *et al.*, 1961, p. 6).

Tais práticas “educacionais” basearam-se em vários métodos, incluindo desde visitas domiciliares e reuniões demonstrativas até propaganda de massa via cartazes e folhetos¹⁸. Supunha-se, com isso, atingir o “âmago” do trabalho do extensionista: seu “cunho fundamentalmente educativo, cujo credo se resume na demonstração” (Brunner *et al.*, 1961, p. 199). Da ótica dos técnicos norte-americanos envolvidos nas ações de Extensão Rural no Brasil, estas não se limitavam a levar os achados da ciência aos agricultores, levando, igualmente, os problemas dos agricultores aos laboratórios de pesquisa. Ademais, para que a atividade atingisse sua eficácia, era preciso preencher quatro pré-requisitos: (a) demonstrar o pragmatismo do novo programa; (b) começar com projetos mais importantes para os agricultores; (c) trazer para ambiente familiar pessoas que já se conhecessem e (d) zelar para que, quando um novo implemento, planta ou animal fosse introduzido, o fosse através de “*um líder*, como símbolo de seu prestígio” (ABCAR, 1960, p. 191, grifos na fonte).

Ambígua e contraditoriamente, os técnicos, ao mesmo tempo em que alardeavam ser princípio básico de suas práticas o “reconhecimento da existência do conhecimento popular” (ABCAR, 1960, p. 128), classificavam os pequenos agricultores em duas categorias: “marginais” e “sub-marginais”, sendo estes últimos definidos como “os que operavam de forma anti-econômica”, de antemão excluídos de qualquer seleção (Brasil, 1960, p. 41). O discurso humanitário veiculado pelos extensionistas era enunciado em termos estritamente produtivistas, manipulando noções como “antieconômico”, “renda líquida” ou “pequeno volume de negócios”. Paralelamente, na medida em que o Crédito Rural definia-se como “promocional”, implicava ser altamente seletivo, a partir de rigorosos critérios definidores de seu público beneficiário. Seus potenciais candidatos, em tese, eram os pequenos agricultores, porém não todos, apenas aqueles passíveis de uma triagem: “o crédito só deve ser empregado quando há possibilidade de *sucesso financeiro*, só devendo ser aceitas nos programas, *as famílias*

¹⁶ Em 1960, a receita do sistema ABCAR assim se compunha: Governo Federal – cr\$ 217.378.800,00; Governos Estaduais – cr\$ 176.743.907,00; outras entidades – cr\$ 83.934.139,00; TOTAL – cr\$ 478.056.846,00. Neste montante final não foram incluídos os recursos do ETA, da AIA e da OEA, pelo fato de serem em dólares (ABCAR, 1960, p. 7).

¹⁷ ABCAR (1960, p. 9-10). O “Sistema ABCAR” era definido como “essencialmente educacional”, e os recursos para seu funcionamento provieram das mais distintas fontes – sempre através de convênios – como a Caixa Econômica Estadual de Minas Gerais; Banco de Crédito Agrícola do Espírito Santo S.A.; Banco de Crédito Agrícola e Mercantil S.A. e, obviamente, o ETA. Além destes, destacaram-se: o Banco do Nordeste do Brasil S.A.; Caixa Econômica Estadual de Minas Gerais (com recursos próprios e do Serviço Social Rural); Banco de Crédito Agrícola do Espírito Santo S.A.

¹⁸ Os chamados “meios de alcance de massa” consistiam no cinema, rádio, jornal, exposições, folhetos e cartazes que atingiam “de 60 a 70 % da população rural através de métodos indiretos” (ABCAR, 1960, p. 13).

cujos chefes gozem de boa reputação” (Brasil, 1960, p. 40-41). As novas práticas educativas centradas na Extensão e no Crédito Rural Supervisionado, além de altamente excludentes, revestiam-se de forte dimensão moral e cultural, uma vez que, se a unidade de trabalho era “a família e não o indivíduo”, o principal pré-requisito básico para a obtenção do crédito era “a *necessidade de um lar constituído* [...] e o conceito que a família goza na comunidade” (Brasil, 1960, p. 63, grifos no original).

Os desdobramentos do binômio Extensão Rural – CRS não se limitaram, todavia, apenas aos mecanismos aqui ressaltados. A guisa de intervenção educativa, os extensionistas do “Sistema ABCAR” ainda verificavam se o crédito concedido havia, de fato, implicado benefícios relativos à higiene, alimentação, saúde e conforto das famílias “assistidas”, uma vez que a atividade era tida como a encarnação do “trabalho de *reeducação familiar*” (Brasil, 1960, p. 65). Sob o significativo título “O dia-a-dia na família mutualista”, capítulo de publicação do Ministério da Agricultura explicitava os “benefícios” decorrentes do CRS, enfatizando a aquisição de avançados conhecimentos técnicos, o aprendizado de hábitos adequados de trabalho e a adoção de práticas de higiene/alimentação que potencializassem o aproveitamento do trabalho. Nesse sentido, Saber e Poder caminhavam *pari passu*, sendo que até o lazer dos “mutuários” era prescrito, definindo como “as horas sadamente aproveitadas nas comemorações domésticas que reforçam os laços familiares e nas datas cívicas” (Brasil, 1960, p. 66).

Comentários conclusivos

A documentação oficial datada de fins da década de 1950 destaca ter sido o Brasil “duplamente beneficiado” pelos convênios de cooperação técnica. Beneficiado, por um lado, pelo “nível elevado de atividades de cooperação técnica e a adição de US 5,8 milhões para casos de Assistência Especial” (Brasil, 1960, p. 9). Beneficiado, por outro, pelo aumento do corpo de técnicos e administradores norte-americanos alocados no ETA face à expansão do programa cooperativo entre 1955-1959.

No entanto, o mais importante desdobramento desses convênios, além de seu caráter justificador da penetração dos grandes capitais estrangeiros no país, operou-se na inflexão da noção de Educação Rural, que perderia sua dimensão de prática escolar voltada para a infância e juventude, em detrimento do caráter de intervenção extraescolar, qualificadora do trabalhador rural adulto e analfabeto. Sob este signo, as políticas perpetradas pelo Ministério da Educação acabariam se afinando com as da Pasta da Agricultura nos anos 1950. Nessa década, as novas práticas educativas consolidaram-se a partir do Extensionismo Rural e do Crédito Agrícola Supervisionado,

conformes ao paradigma norte-americano. O ícone dessa inflexão foi o Escritório Técnico de Agricultura Brasileiro-Americano, cuja atuação ilustra em que medida noções como desenvolvimento, cooperação técnica e “elevação do nível de vida das massas” tornaram-se instrumentais tanto para construir alteridades inferiores e carentes, quanto para maximizar as importações brasileiras de máquinas e insumos agrícolas produzidos pelo novo centro hegemônico do capitalismo. Através do fornecimento de um saber supostamente “especializado”, reproduziu-se no Brasil um paradigma que, além de expropriar os trabalhadores rurais de seus saberes próprios, tornou-os alvos fáceis da disciplinarização pelo capital, fortalecendo agências produtoras de especialistas e novos mecanismos para sua exploração/expropriação, sob a pecha da modernidade.

Pode-se afirmar que a atuação de agências como as aqui analisadas preparou a sociedade brasileira para o processo que, no pós-1964, seria designado como “revolução verde”, centrado em investimentos maciços de tecnologia e créditos junto a uma certa fração da sociedade agrária. As práticas financiadas pelo ETA difundiram um modelo de desenvolvimento adequado aos interesses dos grupos dominantes agroindustriais brasileiros, copartícipes do deslizamento dos conflitos de classe da cena real para o âmbito da reeditada dicotomia arcaicos *versus* modernos. O alcance efetivo dessas novas “práticas educativas” foi inquestionável para o grande capital, haja vista o poder real e simbólico delas derivado. E, na medida em que a Educação Rural, em qualquer modalidade, colocou o moderno saber agrícola à porta do pequeno produtor, contribuiu, certamente, para redefinir posições/oposições existentes junto ao conjunto dos trabalhadores rurais.

Entretanto, não se está diante do trabalho enquanto princípio educativo integral tal como o preconizava Gramsci, mas, sim, da Educação como instrumento de maximização da produtividade do trabalho e da segmentação cultural. Nesta concepção de “Educação Rural”, os trabalhadores do campo eram submetidos a intervenções pedagógicas muito distantes de práticas efetivamente educativas, posto que subalternizados a princípios comprometidos com a vulgarização de um padrão de produção e consumo presidido pelo Saber e a Técnica norte-americanos.

Referências

- AGREEMENT FOR A COOPERATIVE PROGRAM OF AGRICULTURE BETWEEN THE GOVERNMENT OF THE USA AND THE GOVERNMENT OF THE UNITED STATES OF BRAZIL. 1953. 26 jun., Washington, TIAS 4210, 27 p.
- ALVES, C.M.C. 2002. *Cultura e política no Século XIX: o Exército como campo de constituição de sujeitos políticos no Império*. Bragança Paulista, EDUSF, 424 p.

- ARQUIVO GUSTAVO CAPANEMA. 1944. Rio de Janeiro, CPDOC, Rolo 28.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE CREDITO E ASSISTÊNCIA RURAL (ABCAR). 1960. *Informação sobre o Sistema Brasileiro de Crédito Supervisionado*. Rio de Janeiro, ABCAR, 89 p.
- BRASIL. 1934. Coleção de Leis da República. *Decreto-lei N. 24.115*. Rio de Janeiro, Imprensa Nacional, vol. II, 07 p.
- BRASIL. 1946. Coleção de Leis da República. *Decreto-lei N. 9.613 – Lei Orgânica do Ensino Agrícola*. Rio de Janeiro, Imprensa Nacional, 27 p.
- BRASIL. 1943. Ministério da Agricultura. *As atividades do Ministério da Agricultura em 1942*. Rio de Janeiro, S.I.A., vol. II, 436 p.
- BRASIL. 1941. Ministério da Agricultura. *Atividades do Ministério da Agricultura entre 1936-1940*. Rio de Janeiro, Serviço de Documentação, 465 p.
- BRASIL. 1953. Ministério da Educação e Cultura & Ministério da Agricultura. *Revista da CNER*, Rio de Janeiro, 241 p.
- BRASIL. 1959. Ministério da Agricultura. *O Ministério da Agricultura a serviço do desenvolvimento*. Rio de Janeiro, S.I.A., 435 p.
- BRASIL. 1957. Ministério da Agricultura. *Boletim do Ministério da Agricultura*. Rio de Janeiro, SIA, 59 p.
- BRASIL. 1960. Ministério da Agricultura. *Crédito Rural Supervisionado no Brasil (reunião de trabalho de Técnicos da ABCAR e filiadas)*. Rio de Janeiro, SIA, Série Estudos Brasileiros, Nº 12, 172 p.
- BRUNNER, E.; SANDERS, I.; ENSMINGER, D. 1961. *Farmers of the World: The Development of Agricultural Extension*. New York, Columbia University Press, 231 p.
- COLBY, G.; DENNET, C. 1998. *Seja feita a vossa vontade – a conquista da Amazônia: Nelson Rockefeller e o evangelismo na Idade do Petróleo*. Rio de Janeiro, Record, 580 p.
- ESCOBAR, A. 1995. *Encountering Development – The Making and Unmaking of the Third World*. New Jersey, Princeton University Press, 326 p.
- ESPINOSA, J. M. 1976. *Inter-American Beginnings of U. S. Cultural Diplomacy (1936 – 1948)*. Washington, D.C., US Department of State, Educational and Cultural Affairs, Historical Studies, No. 2, 278 p.
- LATTA, M. 1951, Point Four: a Modest Program. *Education*, **71**:276-281.
- MENDONÇA, S.R. de. 1997. *O ruralismo brasileiro*. São Paulo, Hucitec, 219 p.
- MENDONÇA, S.R. de. 1998. Agricultura e sociedade na primeira metade do século XX. In: N. BLACHA; M. VALENCIA (coords.), *Agro, tierra y política – debates sobre la historia rural de Argentina y Brasil*. La Plata, Ed. Universidad de La Plata, p. 249-270.
- OLIVEIRA, M.M. 1999. As circunstâncias da criação da Extensão Rural no Brasil. *Cadernos de Ciência e Tecnologia*, **16**(20):99-118.
- REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS. 1947. Editorial. Rio de Janeiro, INEP, p. 30-52.
- SALLES, A. 1945. *O Ministério da Agricultura no Governo Getúlio Vargas (1930-1944)*. Rio de Janeiro, Serviço de Documentação do Ministério, 320 p.
- USA. 1950. Foreign Office. *Planning on Point IV for 1951*. Washington, Technical Assistance Working Group, 157 p.
- WRIGHT, Q. (org.). 1957. *A Foreign Policy for the United States*. Chicago, University of Chicago Press, 291 p.

Submetido em: 08/08/2008

Aceito em: 15/03/2009