

Estado e Educação Rural no Brasil: Política Pública e Hegemonia Norte-Americana

Sonia Regina de Mendonça*

A apresentação

As atuais políticas estatais destinadas à Educação de Jovens e Adultos (EJA) caracterizam-se, segundo alguns autores, por duas ordens de questões. De um lado, pela distribuição desigual de bens materiais e simbólicos, responsável pela negação dos direitos básicos da classe trabalhadora. De outro, pelas repercussões internas do processo histórico recente de reestruturação produtiva que resultou, no campo educacional, numa reapropriação da Teoria do Capital Humano, por sua vez gestada nas décadas de 1960 e 70¹. Semelhante processo, entretanto, pouco tem de novo, deitando profundas raízes na formação social brasileira e merecendo, justamente por isso, ser apreendido a partir de uma perspectiva histórica acerca das relações entre Educação, Estado e grupos dominantes no país, de modo a evidenciarem-se muito mais continuidades do que rupturas. É deste ponto de vista que se inicia a reflexão ora proposta sobre as políticas públicas voltadas para a Educação Rural no Brasil, no período compreendido entre o imediato pós-II Guerra Mundial e a aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação brasileira, em 1961.

Gramsci, Estado e Educação

O referencial das ponderações aqui iniciadas bebe do arsenal teórico de um dos mais importantes pensadores do século XX: Antonio Gramsci, um renovador do marxismo que a ele incorporou, de forma até então inédita, as dimensões da política e da cultura. Para compreendermos este último conceito, remeto à construção de seu pensamento, resgatando um outro igualmente significativo: o de sociedade civil. Segundo Gramsci, as pressões do desenvolvimento capitalista, ao promoverem a maior divisão social do trabalho e a proliferação de novas classes e suas frações, complexificaram um novo âmbito social, além do Estado restrito, dotado de materialidade distinta daquele: a sociedade civil. É nesta esfera - espaço de relações sociais que não estritamente as de produção - que se gestam e desenvolvem as funções de direção política e ideológica completares à dominação estatal, esta sim, baseada,

preferencialmente, na coerção.

A peculiaridade da sociedade civil reside em ser integrada por vários aparelhos de hegemonia de adesão voluntária, que guardam em comum o fato de produzirem cultura - valores e visões de mundo. Logo, ela conta com função social própria: a de garantir/contestar a legitimidade da dominação de uma classe e seu Estado. Ademais, a sociedade civil, portadora de agências distintas daquelas do âmbito econômico e da sociedade política, faz com que entre Estado e indivíduos atomizados no mundo da produção emerja outra esfera, responsável pela construção de sujeitos políticos coletivos, em luta ou em aliança entre si, permanentemente disputando a direção sobre a sociedade como um todo. É na sociedade civil que se organizam os projetos dos grupos ou frações de classe, bem como a hegemonia de um deles, resultante da trama complexa de múltiplas relações entre os aparelhos que a compõem. Os responsáveis pela organização da cultura na sociedade civil, os articuladores dos grupos em torno a seus respectivos projetos, são os intelectuais, produtores/difusores da cultura/hegemonia o que, todavia, não prescinde da função educativa do Estado uma vez que, por seu intermédio, difundem-se concepções de mundo responsáveis pela estruturação de formas de manifestação cultural que favorecem a emergência de certo tipo de cidadão, que influirá decididamente quer para a formação do “homem-massa”, quer para a de atores participativos e conscientes, segundo Gramsci.

Tudo isso significa afirmar que a organização da cultura implica na interação de um conjunto de agentes e agências da sociedade civil, destinadas a concretizar seu papel na reprodução ou transformação da sociedade, preparando-a para manter ou subverter a ordem estabelecida, em nome de um projeto cultural de novo tipo o qual, para o filósofo, seria a cultura nacional-popular ou socialista, decorrente da ação de intelectuais das frações de classes dominadas. O que Gramsci demonstra, com seu peculiar conceito de cultura, é que os intelectuais não “pairam” acima da sociedade sem raízes de classe evidentes. Dessa forma, sua grande inovação foi desmistificar uma visão equivocada acerca da cultura e dos intelectuais, em muito distantes de livres pensadores diletantes, a “iluminar” os “incultos” com seu conhecimento: o intelectual é aquele que organiza um grupo, tornando-o consciente de seu lugar social, seus valores e idéias, em suma, orgânico.

*Pesquisadora do CNPq. Professora do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal Fluminense. Pesquisadora Visitante do Programa de Pós-Graduação em História, Poder e Práticas Sociais da Universidade Estadual do Oeste do Paraná.

¹RUMMERT, Sonia. *Gramsci, Trabalho e Educação: Jovens e Adultos Pouco Escolarizados no Brasil Actual*. Lisboa: Educa, 2007, p. 57.

É partindo da sociedade civil que os grupos dominantes levam adiante uma guerra sem trincheiras aparentes já que, valores, gostos, cultura enfim, são menos visíveis que a coerção inerente ao Estado restrito. Ademais, em toda sociedade capitalista, o Estado, por intermédio de distintas mediações, busca exercer uma função unificadora das manifestações da sociedade, de modo a situá-las num quadro de relativa homogeneidade, destinado a encobrir o que a própria política estatal perpetua - a divisão da sociedade. Logo, não é difícil entender porque muitos daqueles que Gramsci denomina de “simples” compartilham de muitos dos mesmos códigos dos dominantes, cujos intelectuais orgânicos atuam junto às sociedades civil e política divulgando, de todas as formas possíveis, seu projeto. Por meio da direção cultural que imprime à sociedade em seu conjunto, o Estado estabelece vínculos “sentimentais” e ideológicos com as grandes massas, exercendo sobre elas a ação educativa. Tal direção propicia ao Estado capitalista, a formação do “homem-massa” que se torna, no decorrer da história, “produto e produtor” de uma cultura subalterna onde convivem, desordenadamente, elementos da solidariedade das classes subalternizadas, assim como elementos da ideologia dominante e do próprio saber científico que, assistemáticamente, lhe chegam².

Todos os conceitos até aqui apresentados visam explicitar o sentido da expressão gramsciana “relações pedagógicas”, ou seja, o conjunto de relações inerentes às práticas sociais por cujo intermédio o homem apreende valores, costumes, cultura e outros componentes da concepção de mundo dominante em dada sociedade podendo, a partir dela, construir – ou não - condições para superá-la. Dessa forma, as relações pedagógicas assumem caráter eminentemente político e não devem ser limitadas à escola. Segundo Gramsci *“toda relação de ‘hegemonia’ é, necessariamente, uma relação pedagógica, que se verifica não apenas no interior de uma nação, entre as diversas forças que a compõem, mas em todo o campo internacional e mundial, entre conjuntos de civilização nacionais e continentais”*³.

A despeito disso, o filósofo enfatiza o papel do principal instrumento de disseminação da hegemonia da classe dirigente: a Educação. Tal preocupação emerge em diversos textos do autor, dentre eles o Caderno 12, *Apontamentos e notas dispersas para um grupo de ensaios sobre a história dos intelectuais*⁴, além de escritos dispersos junto a textos anteriores ao cárcere. Todos eles têm o comum a preocupação expressa para com o fato de que um processo de transformação estrutural da realidade confira aos trabalhadores o direito de acesso irrestrito às bases do patrimônio científico,

tecnológico e artístico produzido pela humanidade, ou seja, a formação integral. Dessa forma, a escola, para Gramsci, deveria ter como tarefa precípua contribuir para a elaboração de uma nova cultura, potencializadora das mudanças estruturais e necessariamente comprometida com os interesses das classes trabalhadoras. Tal objetivo, no entanto, jamais pode ser fecundo se imposto “de fora”, autoritariamente. Logo, a escola não deve ser apenas pensada como instância direta da legitimação dos dominantes, porém como espaço do embate entre projetos distintos de transformação ou conservação da ordem social vigente.

No entanto, o sistema educacional e a escola são, no capitalismo contemporâneo, os núcleos fundantes da hegemonia dos dominantes, na medida em que os subalternos, “inorgânicos” no tocante à organização de seus próprios aparelhos de hegemonia, deixam de produzir os intelectuais necessários à transformação. Assim, quando as “lideranças” políticas falam de Educação e Escola para todos não apontam para um projeto de democratização do saber, já que a proliferação de escolas pode ampliar ainda mais o raio de difusão dos padrões de excelência, das normas cultas e, especialmente, dos valores dominantes. Na verdade, a Escola e a cultura constroem - mais do que eliminam - as desigualdades sociais.

Da mesma forma, destaca-se em Gramsci o fato dos vários estágios dos processos produtivos – e o ordenamento sócio-político a eles correspondente – gerarem mudanças no sistema escolar com vistas a atender às demandas da produção e da permanente construção/manutenção da hegemonia dos dominantes. Uma escola voltada para os valores populares e capaz de enfatizá-los enquanto cultura própria - e não como cultura “inferior” que necessite ser “iluminada” por intelectuais orgânicos dos grupos dominantes - certamente não integra a agenda dos estadistas. O desprezo pela Educação, marcante na História do Brasil, é um claro demonstrativo da atualidade do pensamento de Gramsci. Enquanto o analfabetismo grassar pelo país, impedindo aos indivíduos o acesso ao mais elementar instrumento de apropriação do mundo social, uma cultura verdadeiramente nacional-popular estará fora de questão.

Enquanto perpetuar-se a segmentação entre escola “desinteressada” e escola “formativa”, perpetuar-se-á a visão das classes dominantes que tanto separa, quanto hierarquiza o trabalho intelectual e o trabalho manual, este último definido como “subalterno”. Vale lembrar que por desinteressada entendia o filósofo aquela centrada em seu caráter formativo mais amplo, na formação integral para todos, enquanto a segunda, subordinada aos requisitos imediatos do mercado de trabalho, torna-se a “escola do emprego”, pré-determinando de modo instrumental, o futuro daqueles

²Segundo Gramsci, “a cultura, em seus vários níveis, unifica uma maior ou menor quantidade de indivíduos em estratos mais ou menos numerosos, em contato mais ou menos expressivo, que se entendem entre si em diversos graus”. GRAMSCI, Antonio. *Maquiavel, a política e o Estado Moderno*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980, p. 36.

³GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do Cárcere. Introdução ao estudo da filosofia. A filosofia de Benedetto Croce*. v.1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999, p. 399.

⁴GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do Cárcere. Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo*. v.2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000, pp. 12-53.

oriundos das classes trabalhadoras aos quais atende⁵. É neste processo que se multiplicariam os diversos tipos de escola voltados à manutenção das classes subalternas na condição heterônoma de dirigidos, evidenciando a “marca social da escola”, que é fornecida “*pelo fato de que cada grupo social tem um tipo de escola próprio, destinado a perpetuar nestes estratos uma determinada função tradicional, dirigente ou instrumental*”⁶.

Todas essas considerações, entretanto, não devem ser tomadas tão somente enquanto elementos abstratos, nem tampouco limitar-se apenas à História presente do país. Bem ao contrário, neste âmbito específico, encontramos muito mais diante de continuidades, do que de rupturas. Por isso, parti de Gramsci para introduzir um dos mais evidentes exemplos do processo até aqui considerado: as transformações sofridas pela Educação Rural brasileira, sobretudo após o término da Segunda Guerra Mundial, quando a influência norte-americana aqui se presentificou, mediante acordos de “cooperação técnica” firmados entre os governos de ambos os países.

Educação Rural: Rumos e Metamorfoses

Conflitos Intra-estatais e Educação para o Campo

Até os anos 1930, o campo educacional brasileiro esteve marcado, no âmbito da sociedade civil, pela presença de inúmeras agências, defensoras de projetos os mais diversos. Dos educadores católicos – agremiados na Associação de Educadores Católicos – aos egressos do movimento Escolanovista – organizados junto à Sociedade Brasileira de Educação (1924) – e passando pelos projetos educacionais militares, as disputas foram incontáveis, atravessando a própria ossatura do Estado restrito, mormente após a institucionalização da problemática mediante a criação, em 1931, do Ministério da Educação e Saúde (MES).

Se, até então, as questões educacionais encontravam-se sob a égide de dois Ministérios – o dos Negócios Interiores e o da Agricultura, este último responsável pela Educação Rural – após a fundação do MES tais conflitos se acentuariam sobremaneira. O grupo encabeçado pelo ministro Gustavo Capanema, de modo a assegurar relativo equilíbrio à correlação de forças que assomara ao poder estatal em 1930, contaria com portavozes de distintos grupos de interesse, incluindo tanto “educadores profissionais” – auto-representados como capazes de gerir “científica e pedagogicamente” a matéria, como Anísio Teixeira, por exemplo – até atores como Austregésilo de Athayde, Cardeal Leme, Carlos Drummond de Andrade, dentre outros. E um dos “pomos da discórdia” era o controle sobre a Educação Rural, desde 1909 monopolizada pelo Ministério da

Agricultura, agência dominada por grupos agrários organizados junto à Sociedade Nacional de Agricultura (SNA), antagonista à grande burguesia paulista⁷.

A política de ensino agrícola praticada pela Pasta da Agricultura guardou fortes continuidades após 1930, contrariamente ao que aponta a historiografia especializada. Por tal razão é fundamental reter que, a rigor, o ensino técnico rural nem se constituiu em “invenção” dos novos grupos no poder, nem sequer 1930 deve figurar como “marco canônico” na redefinição dos rumos da Educação brasileira. Outra continuidade flagrante residiu na preservação da dualidade vigente junto ao sistema de ensino no país, que atribuiu o nível primário à responsabilidade de estados e municípios e os ramos secundário e superior à da União. Com isso, mantinha-se o fosso existente entre o ensino primário de cunho alfabetizante e “popular” – destinado ao grosso da população – e o ensino secundário e superior – voltados à formação de setores médios e grupos dominantes. Se tal dualidade continuou a marcar a Educação brasileira após 1930, mais graves ainda seriam seus desdobramentos no âmbito do ensino profissional, estigmatizado pela “marca de Caim” do trabalho manual⁸.

Hegemônicos junto à Pasta da Agricultura, os intelectuais orgânicos da SNA aferravam-se à defesa das instituições até então encarregadas do Ensino Rural, a saber, os Aprendizados e Patronatos Agrícolas, mistos de reformatórios e escolas práticas, destinados a crianças/jovens do campo, localizados sempre próximos a grandes propriedades em todos os estados da federação e funcionando como “viveiros” de mão-de-obra gratuita devidamente adestrada. Eles igualmente enfrentariam as diversas tentativas empreendidas pelos quadros dirigentes do MES em chamar para si o “ensino prático agrícola”, de modo a incluí-lo em seu projeto de nacionalização e centralização de todos os tipos e níveis de ensino no país. Em sua disputa com os dirigentes do MA pelo monopólio das atribuições sobre a Educação Rural, os especialistas do Ministério da Educação argumentavam que as escolas do campo deveriam afastar-se do ensino vocacional, em nome do “*equivoco pedagógico*” de sobrecarregarem-se as crianças com a preparação para o trabalho. Entretanto, a principal característica das reformas educacionais promovidas na gestão do ministro Capanema, a despeito de toda uma retórica em contrário, consistiu em ratificar o ensino secundário enquanto formador das “elites condutoras do país” e o profissional como preparador do “*povo conduzido*”.

⁷A este respeito ver MENDONÇA, Sonia Regina de. *O Ruralismo Brasileiro*. São Paulo: Hucitec, 1997.

⁸Optei pela grafia em *italico* de toda e qualquer expressão extraída da documentação de época pesquisada.

⁹Em evento reunindo Secretários de Educação estaduais, no ano de 1940, o ministro Capanema apontaria o 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 “*de providência administrativa racionalizadora, reclamada pelo princípio da unidade de direção*”. ARQUIVO GUSTAVO CAPANEMA. Rio de Janeiro: CPDOC, 1944, Rolo 28, fotograma 565, grifos no original.

⁵NOSELLA, Paolo. A modernização da produção e a escola no Brasil – o estigma da relação escravocrata. Porto Alegre: *Cadernos ANPED*, n.5, 1993, p. 17.

⁶GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do Cárcere. Os intelectuais, op. cit.*, p. 49

Antes disso, porém, o decreto-lei n. 23.979, de 1933, já havia redefinido as instituições encarregadas do Ensino Agrícola. Muitos dos antigos Patronatos haviam sido transferidos para a alçada do Ministério da Justiça, originando o Serviço de Assistência ao Menor (SAM). Já os Aprendizados seriam reclassificados segundo nova tipologia que previa - até a aprovação da Lei Orgânica do Ensino Agrícola¹⁰ - o funcionamento de três tipos de cursos: a) o Ensino Agrícola Básico - com três anos de duração e destinado a formar capatazes a partir de clientela composta por jovens a partir de 14 anos, mantendo-se seu caráter de “escola de trabalho”¹¹; b) o Ensino Rural - com duração de dois anos e totalmente baseado em aulas práticas, preparando “trabalhadores rurais” selecionados a partir de um público integrado por crianças com mais de 12 anos e c) os Cursos de Adaptação - esses, sim, uma inovação com relação ao período anterior, posto não mais direcionarem-se a crianças e jovens, mas sim ao chamado “*trabalhador em geral*”, via de regra adulto e “*sem qualquer diploma ou qualificação profissional prévia*”. Justamente por isso, os novos cursos organizavam-se a qualquer época do ano¹².

Os novos estabelecimentos de Educação Rural perdiam, assim, seu cunho semi-prisional, em detrimento de uma suposta “profissionalização”. No entanto, em contrapartida, sequer seriam bafejados pelas insistentes campanhas de desanalfabetização promovidas pela Pasta da Educação. Em contrapartida, para enfrentar a concorrência movida por esta, o Ministério da Agricultura implantaria, a partir de 1942, outro tipo de cursos - os Supletivos - concebidos no mesmo espírito dos Cursos de Adaptação e destinados exclusivamente a adultos¹³. Tal brecha para a redefinição do Ensino Agrícola no rumo prioritário da capacitação do trabalhador rural adulto provocaria a reação dos “educadores profissionais” aparelhados junto ao MES que, em inícios de 1945, lançariam uma espécie de resposta, a Campanha de Educação de Adultos, financiada com recursos da União, estados, territórios e Distrito Federal, tendo por meta “*instalar 10.000 classes de ensino supletivo, destinadas a adolescentes e adultos analfabetos*”¹⁴. Ademais, contaria ainda com 25% das verbas provenientes do Fundo Nacional de Ensino Primário, criado em 1942, por Capanema. O alcance da Campanha, todavia, seria limitado, posto visar basicamente a operários e trabalhadores urbanos, ainda que o titular da Pasta insistisse em reivindicar para ela o

controle sobre todas as instituições de ensino do país. Os intelectuais da SNA, junto ao Ministério da Agricultura, por sua vez reclamariam da escassa colaboração do MES que “*através do Conselho Nacional de Serviço Social, distribui pequeníssimos auxílios para algumas escolas de agricultura*”¹⁵.

A disputa Ministério da Agricultura *versus* Ministério da Educação adquiriria novos e mais conflitivos contornos a partir do envolvimento dos Estados Unidos na Segunda Grande Guerra, do qual resultou a assinatura do primeiro tratado firmado entre governantes daquele o país e a Pasta da Produção, originando a já citada Comissão Brasileiro-Americana para a Produção de Gêneros Alimentícios. Até então, as práticas educacionais do Ministério da Agricultura ainda se destinavam, predominantemente, à formação de jovens e crianças.

Imperialismo, Estado e Educação.

Desde inícios da década de 1940 observa-se a intensificação do interesse de instituições privadas estadunidenses - como a *Inter-American Affairs Association*, de Nelson Rockefeller - pelos “problemas” do então recém-construído “Terceiro Mundo”, nele incluindo-se, por certo, o Brasil. Em 1945 é firmado entre o Ministério da Agricultura e uma agência privada norte-americana, o segundo acordo de “cooperação técnica” no âmbito da Educação Rural, originando a “Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais” (CBAR). Dentre suas atribuições figuravam a implantação de Centros de Treinamento (CTs) - destinados a “qualificar” somente trabalhadores rurais adultos - e de Clubes Agrícolas Escolares, para infância e juventude, em todo o país, além da formação continuada de técnicos - a serem especializados nos Estados Unidos - e de “*líderes rurais*”, a partir de um programa educativo teoricamente capaz de incutir nos trabalhadores do campo o “*amor a terra e ao trabalho*”, fixando-os a seu “*próprio meio*”¹⁶.

Tal experiência foi, sem dúvida, sobredeterminada pela conjuntura internacional inaugurada com o fim da II Guerra e inícios da Guerra Fria, por sua vez hegemonizada pela emergência de um novo construto: o “desenvolvimento”. Junto a ele gestava-se a noção de Terceiro Mundo, produzida pelos discursos/práticas desenvolvimentistas, cujos primeiros elaboradores enfatizavam não apenas o crescimento econômico, mas também a distribuição dos supostos

¹⁰A LOEA foi promulgada pelo Ministério da Educação e Saúde, no ano de 1946.

¹¹SALLES, Apolônio. *O Ministério da Agricultura no Governo Getúlio Vargas (1930-1944)*. Rio de Janeiro: Serviço de Documentação do Ministério, 1945, p. 33.

¹²Idem, p. 314.

¹³Tal 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 freqüentar escolas ou a elas não podem voltar para cursos regulares*”. BRASIL. Ministério da Agricultura *As Atividades do Ministério da Agricultura em 1942*. Rio de Janeiro: S.I.A., 1943, vol. II, p. 327.

¹⁴*Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro: INEP, 1947, p. 32.

¹⁵BRASIL. Ministério da Agricultura. *Atividades do Ministério da Agricultura entre 1936-1940*. Rio de Janeiro: Serviço de Documentação do Ministério, 1941, p. 328. Grifos na fonte.

¹⁶A 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*”. *Revista da CNER*. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura/Ministério da Agricultura, 1953, p. 132.

benefícios por ele gerados. À época, parecia impossível aos intelectuais estadunidenses conceituar a realidade social em outros termos, encontrando-se, para onde quer que se olhasse, a realidade onipresente do desenvolvimento¹⁷. Segundo Escobar, a partir de fins da II Guerra, a realidade histórica mundial seria “colonizada” pelo discurso do desenvolvimento, fazendo com que “*as representações tornadas dominantes não apenas moldassem os caminhos nos quais a própria realidade era imaginada, como também atuassem junto a ela*”¹⁸. Com isso, todo um novo domínio de conhecimentos e experiências estava em gestação, resultando em novas estratégias para lidar com o “novo” problema. Partindo dos EEUU e da Europa, essas estratégias se tornaram uma poderosa força junto ao Terceiro Mundo, fruto de um conjunto de afirmações sobre o desenvolvimento e seu contrário – o subdesenvolvimento – que autorizavam visões plurais, descrevendo-o e prescrevendo-o.

O discurso do desenvolvimento, todavia, se respaldaria num aparato institucional extremamente eficiente, destinado à produção de conhecimentos e ao exercício de poder sobre o “Terceiro Mundo”, aparato este integrado pelas mais distintas agências e agentes que, entre 1945 e 1955, não cessaram de produzir novos arranjos entre Estado, Saber e Poder. Em verdade, falar do desenvolvimento enquanto experiência histórica singular remete à criação de todo um novo domínio de pensamento e de ação, estruturado em torno a três eixos: a) as formas de conhecimento a ele referidas e pelas quais adquiriria existência através de projetos; b) o sistema de poder que regulava suas práticas e c) as formas de subjetividade por ele forjadas e através das quais os indivíduos se reconheceriam como “desenvolvidos” ou “subdesenvolvidos”. Rapidamente, a hegemonia internacional estadunidense faria com que a guerra contra a pobreza – igualmente “recém-descoberta” – adquirisse relevo visando, não apenas criar novos consumidores, mas transformar as sociedades, transformando os pobres em objetos de Conhecimento e Gestão.

Os anos 1950 assistiriam à consolidação da hegemonia estadunidense junto a todo o Ocidente, já que a necessidade de expansão/aprofundamento de mercados externos para seus produtos e a busca de novas áreas para investimento de seus capitais excedentes fazia-se premente. Afinal, o crescimento da economia norte-americana ainda dependia de matérias-primas baratas enquanto suportes para a crescente capacidade de suas indústrias, o que impõe concordar com afirmativas segundo as quais “*o Terceiro Mundo, longe de ser periférico, era central para a rivalidade entre as superpotências e a possível confrontação nuclear*”¹⁹. Os objetos com que o desenvolvimento começou a lidar eram numerosos e variados, incluindo desde a pobreza, a insuficiência de tecnologia e de capitais, até as práticas

agrícolas “arcaicas”, bem como atitudes culturais associadas ao “atraso”. Para que os agentes pudessem identificar seus novos objetos de estudo, alguns argumentos de autoridade foram operados, mormente aqueles relativos ao papel dos intelectuais, denominados de “novos especialistas”. Dessa feita, economistas, geógrafos, educadores, agrônomos, nutricionistas, etc., elaboravam teorias, juntamente com dossiês completos sobre as cidades, regiões e países visitados. O discurso do desenvolvimento, ademais, procederia através da criação de “anomalias” – o “analfabeto”, o “subdesenvolvido”, o “pequeno lavrador”, etc. – garantidoras da necessidade permanente de reformas, bem como de uma representação infantilizada da América Latina, uma espécie de “álibi” tanto para a elaboração de “teorias da salvação”, quanto para intervenções pragmáticas dos intelectuais-especialistas, calcadas na proliferação das “ciências do desenvolvimento” e suas “sub-disciplinas”.

O ano de 1946 foi decisivo para a consagração, no Brasil, da Educação Rural enquanto ramo “especial” e hierarquizante de Ensino – escola para o trabalho – marcado pela subalternidade daqueles por ele formados. A aprovação, pelo Ministério da Educação, da Lei Orgânica do Ensino Agrícola, alijaria, definitivamente, este ramo educacional da rede primária regular, mantendo-o sob a tutela da Pasta da Agricultura, muito embora coubesse ao MES a prerrogativa exclusiva de estipular suas diretrizes nacionais. A partir daí consagrou-se a possibilidade de inflexão categórica nas práticas da Educação Rural destinadas à qualificação da força de trabalho no campo, sob a capa “missionária” da “*difusão do princípio de desenvolvimento comunitário*”, com vistas a “*combater o marginalismo e educar os adultos, antes de tudo para que o país possa ser mais coeso e solidário*”²⁰.

Sempre sob a assessoria e treinamento de técnicos norte-americanos implementou-se, celeremente, desde fins da década de 1940, todo um conjunto de agências e práticas de Extensão Rural visando difundir, em larga escala, conhecimentos sobre técnicas de cultivo, tipos de sementes, etc., em paralelo às instituições escolares agrícolas do MA. Dentre essas novas práticas destacaram-se as Semanas Ruralistas (com forte apoio da Igreja); as Missões Rurais e os já citados Clubes Agrícolas Escolares proliferando, igualmente, Centros de Treinamento e, sobretudo, parcerias de assistência técnico-financeira com órgãos públicos e privados de Crédito Rural. O aparato do desenvolvimento hipertrofiava-se, multiplicando seu corpo de especialistas e consolidando o que convencionou denominar de “ação educativa de novo tipo”, bem mais amplo do que a escola. Semelhantes novidades, segundo o discurso oficial – e marcadas, sobretudo, pela atuação dos Extensionistas Rurais, pontas-de-lança do Crédito Rural Supervisionado – distinguir-se-iam do crédito comercial por sua “*extrema*

¹⁷ESPINOSA, J. Manuel. *Inter-American Beginnings of U. S. Cultural Diplomacy (1936 – 1948)*. Washington D.C.: US Department of State, Bureau of Educational and Cultural Affairs, No. 2, 1976, p. 145.

¹⁸ESCOBAR, Arturo. *Encountering Development – the Making and Unmaking of the Third World*. New Jersey: Princeton University Press, 1995, p.4.

¹⁹Id., p. 37, grifos no original.

²⁰BRASIL. Ministério da Agricultura. *O Ministério da Agricultura a Serviço do Desenvolvimento*. Rio de Janeiro: S.I.A, 1959, p. 123.

preocupação com a integração dos agricultores à economia moderna”, já que o crédito agrícola convencional não fora capaz de dotar seus usuários dos novos saberes e tecnologias necessários ao desenvolvimento do campo, mantendo-os atrelados a uma agricultura “atrasada” e “arcaica”.

Para legitimar a ressignificação em curso no próprio conceito de Educação Rural, os grupos no poder canalizaram esforços para preservar a subalternidade do trabalhador rural, defendendo uma política “educacional” destinada à qualificação de mão-de-obra adulta e totalmente desvinculada da instituição escolar. Impossível não relacionar semelhante redefinição ao contexto marcado pela germinação, no país, de inúmeros movimentos sociais rurais, como as Ligas Camponesas, por exemplo. Com tal pano de fundo, a Extensão Rural e seus correlatos visavam a um duplo objetivo: promover o disciplinamento coletivo, através da vulgarização dos códigos e visões de mundo transmitidos por intelectuais estadunidenses e consagrar a Assistência Técnica e Financeira enquanto “modalidade de ação educativa” por excelência, destinada a maximizar a produtividade do trabalho agrícola.

O Extensionismo Rural praticado pelas agências de desenvolvimento – dentre as quais algumas ligadas ao próprio Ministério da Agricultura²¹ – passaria então a conotar todos os produtores dotados de alguma qualificação para o trabalho, nos moldes pregados pelos intelectuais e técnicos brasileiros e estadunidenses. Não somente o trabalho do homem adulto e analfabeto, mas também das mulheres – daí o surgimento de nova “disciplina do desenvolvimento”, a Economia Doméstica – e das crianças. Em verdade, parte da explicação do êxito desses novos conceitos e ações prende-se ao fato de ser a Educação um importante instrumento da expansão do Imperialismo que, alocando sua funcionalidade na noção de “racionalidade”, tornava-se aceita pelos grupos dominantes latinos e brasileiros, preservando a estrutura fundiária e minimizando potenciais conflitos de classe no campo²².

Entretanto, por certo não se está diante do trabalho enquanto princípio educativo integral – tal como o defendia Gramsci – mas sim da Educação como instrumento da maximização da produtividade do trabalhador rural e da segmentação cultural. Sob tal concepção instrumental das práticas educacionais, submetiam-se os trabalhadores do campo a inúmeras intervenções “pedagógicas”, muito distantes das práticas, efetivamente educativas, haja vista o processo em curso de substituir a Escola pelo Extensionismo, dirigido à vulgarização de um dado padrão de consumo, presidido pelo Saber e a Técnica norte-americana. A influência estadunidense tornava-se, então, política pública de âmbito nacional.

À guisa de conclusão

O discurso e as práticas do desenvolvimento instituíram-se em operadores centrais das políticas de representação e identidade na maior parte do Terceiro Mundo no Pós-II Guerra. Entretanto, eles não devem ser percebidos como depositórios de “tradições”, posto que muitas delas eram recentes. Somente o aprofundamento de pesquisas sobre todo o conjunto de agências imbricadas a tal processo poderá contribuir para desconstruir semelhantes conceitos, ainda em voga em nossos dias. As considerações aqui tecidas visaram apenas “levantar o véu” da desnaturalização necessária e, por seu intermédio, percebe-se que noções como “desenvolvimento”, “cooperação técnica” ou “elevação do nível de vida das massas”, tornaram-se instrumentais tanto para construir alteridades inferiores e “carentes”, quanto para inflacionar as importações brasileiras de máquinas e insumos agrícolas estadunidenses.

Através do fornecimento de conhecimento “especializado”, reproduziram-se no país paradigmas importados que, além de expropriar os trabalhadores rurais de seus saberes próprios, tornaram-nos alvos fáceis da disciplinarização pelo capital, resultando no fortalecimento de inúmeras agências produtoras de novos intelectuais-especialistas e novas exigências econômicas impostas sob a pecha da modernidade. A redefinição pautada pelas então chamadas “novas modalidades educativas” adequou-se aos interesses dos grupos dominantes – agrários e industriais – brasileiros, co-participes do deslocamento dos conflitos de classe da cena real, para o âmbito de uma reeditada dicotomia entre “arcaicos” *versus* “modernos”. Neste sentido, o Extensionismo Rural, destinado a trabalhadores adultos, não somente ressignificou a noção de Educação Agrícola, como também tratou de adestrar esses trabalhadores triplamente expropriados: de sua terra, de seus conhecimentos e de sua própria identidade.

²¹Dentre essas novas agências destacaram-se o Serviço Social Rural, criado em 1955 e o próprio Escritório Técnico de Agricultura Brasileiro-Americano, de 1953, dentre outras.

²²CARNOY, Martin. *Education as Cultural Imperialism*. New York: Longman, 1974, p. 160.