



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA

TESE

**“REFORMA AGRÁRIA SE FAZ COM HOMENS, NÃO COM A
TERRA”: A “LEI DO BOI” COMO ESTRATÉGIA DE REPRODUÇÃO
SOCIAL DOS GRUPOS DOMINANTES AGRÁRIOS (1968-1985)**

WALLACE LUCAS MAGALHÃES

Linha de Pesquisa: Relações de Poder, Trabalho e Práticas Culturais

2020



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA

**“REFORMA AGRÁRIA SE FAZ COM HOMENS, NÃO COM A
TERRA”: A “LEI DO BOI” COMO ESTRATÉGIA DE REPRODUÇÃO
SOCIAL DOS GRUPOS DOMINANTES AGRÁRIOS (1968-1985)**

WALLACE LUCAS MAGALHÃES

Sob a orientação de João Márcio Mendes Pereira

Tese submetida como requisito parcial
para obtenção do grau de Doutor em
História, no Curso de Pós-Graduação em
História, Área de Concentração Relações
de Poder, Trabalho e Práticas Culturais

Seropédica, RJ

Março de 2020

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

M188r

Magalhães, Wallace Lucas, 1980-

Reforma agrária se faz com homens, não com a terra: a "Lei do Boi" como estratégia de reprodução social dos grupos dominantes agrários (1968-1985) / Wallace Lucas Magalhães. - Seropédica, 2020.

308 f.: il.

Orientador: João Márcio Mendes Pereira.
Tese (Doutorado). -- Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Pós-Graduação em História, 2020.

1. "Lei do boi". 2. Reforma agrária. 3. Reprodução social. I. Pereira, João Márcio Mendes, 1977-, orient. II Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Pós-Graduação em História III. Título.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO

INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA – MESTRADO

“Reforma agrária se faz com homens, não com a terra”: a “Lei do Boi” como estratégia de reprodução social dos grupos dominantes agrários (1968-1985)

WALLACE LUCAS MAGALHÃES

Tese submetida como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em História no Curso de Pós-Graduação em **História**, área de Concentração em Relações de Poder, Trabalho e Práticas Culturais.

TESE APROVADA EM 07/04/2020

Banca Examinadora:

Professor(a) Doutor(a) JOÃO MÁRCIO MENDES PEREIRA

Orientador(a) e Presidente da Banca, UFRRJ

Professor(a) Doutor(a) FLÁVIO MADUREIRA HEINZ – UFRRJ

Professor(a) Doutor(a) LEONILDE SÉRVOLO DE MEDEIROS – CPDA/UFRRJ

Professor(a) Doutor(a) PAULO ROBERTO RAPOSO ALENTEJANO – UERJ

Professor(a) Doutor(a) CLAITON MÁRCIO DA SILVA - UFFS

AGRADECIMENTOS

Diversas pessoas foram fundamentais para a conclusão deste trabalho. Mencioná-las aqui é uma forma de agradecimento e, ao mesmo tempo, um reconhecimento da ajuda que recebi das mais diferentes formas.

Devo agradecer, em primeiro lugar, ao professor Alain Pascal Kaly, pois foi a partir de uma simples conversa que teve início este trabalho, cujos primeiros passos foram dados na elaboração de um projeto de mestrado, no ano de 2011. A busca por informações e as primeiras pesquisas sobre a “Lei do Boi” partiram dali.

Sou grato, especialmente, ao professor e orientador João Márcio Mendes Pereira. O apoio ao tema deste trabalho foi fundamental para o seu desenvolvimento. Suas recomendações, encorajamento, erudição e rigor acadêmico foram importantíssimos neste percurso. Aberto ao diálogo, conduz ao pensamento crítico, contribuindo para que o trabalho se torne cada vez mais fascinante.

Aos professores Paulo Alentejano, Leonilde Sérvolo de Medeiros e Flávio Heinz, argüidores em minha banca de qualificação. Suas sugestões fizeram com que este trabalho se tornasse mais vigoroso em várias questões. A evolução da pesquisa tem como marco fundamental suas críticas e sugestões. Agradeço ainda ao professor Claiton Márcio da Silva, cujas contribuições na defesa desta tese permitiram reflexões para trabalhos futuros.

Devo também agradecer aos professores Pedro Henrique Pedreira Campos, Caio Martins Bugiato e Luiz Felipe Brandão Osório, companheiros de trabalho na Coordenação do Curso de Graduação em Relações Internacionais da UFFRJ, por suprirem minhas ausências em cada aula, orientação ou momento reservado à pesquisa, além de diversas conversas na qual questões teóricas eram apresentadas no cotidiano. O “trabalho em equipe” por eles empregado contribuiu de forma decisiva na construção deste trabalho. Ainda pelos corredores do Instituto de Ciências Humanas e Sociais, agradeço às servidoras Zenilde Nery e Rosane Celeste, pessoas que, representantes da excelência do serviço prestado pelas Universidades Públicas, empolgam-se a cada conquista de seus colegas de trabalho.

Aos amigos de curso Bruna Marques e Cristiane Coimbra, cuja proximidade de nossos temas foi responsável por conversas sempre proveitosas.

Não poderia deixar de mencionar a gratidão por Carlos Rocha, Carlos Cruz, Cintia e Juliana, servidores da seção de protocolo e arquivo geral da UFFRJ. Atenciosos, percebi o quanto, de certa forma, investiram em meu trabalho. Indicando onde encontrar ou mesmo

procurando esse ou aquele documento, fui privilegiado com uma mesa, sempre reservada para minhas pesquisas.

Parte desta pesquisa foi realizada na Biblioteca da Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz (ESALQ), em Piracicaba, na qual a recepção e as contribuições do servidor Carlos e da Chefe Técnica de Divisão, Márcia Regina Migliorato Saad foram de suma importância para deixassem um visitante à vontade, de forma que a pesquisa, embora restrita a um curto espaço de tempo, fosse determinante para a qualidade deste trabalho.

Cabe também agradecer ao colega de turma e arquivista da Seção de Arquivo Histórico do Itamaraty, no Rio de Janeiro, Frederico Antônio Ferreira (Fred), que me passou o “caminho das pedras” de diversos acordos internacionais sobre educação rural, ensino agrícola e cooperação técnica.

Aos amigos de longa data, representantes de uma geração que, desde o ensino fundamental, apóia a conquista de cada um, fazendo que com que encontros e confraternizações se tornem uma constante: Renata, Cátia, Finha, Márcio, Alisson, Firminda, Hércules, Lisa, Eliane, Ginho e Fernanda. Esse trabalho é nosso.

À Hélia Lúcia e Maria Amélia, respectivamente mãe e madrinha, agradeço por entender que esta tese não foi um trabalho de quatro anos, mas um passo de uma trajetória, na qual vocês me ajudaram a caminhar.

Por fim, agradeço a minha companheira, Tamara França de Almeida Magalhães, por suportar minha ausência, as horas em frente ao computador. Por respeitar e compreender que cada momento com um texto ou trabalho era imprescindível para a pesquisa e ainda pela contribuição significativa nos últimos estágios do trabalho através de suas sugestões.

A todos, o meu muito obrigado.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de financiamento 001

This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil – (CAPES) – Finance Code 001

RESUMO

MAGALHÃES. W. L. Reforma agrária se faz com homens, não com a terra: a “Lei do Boi” como estratégia de reprodução social dos grupos dominantes agrários (1968-1985). 2020. 308p. Tese (Doutorado em História). Instituto de Ciências Humanas e Sociais. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2020.

Esta pesquisa trata da Lei Federal nº 5.465, de 3 de julho de 1968, conhecida popularmente como “Lei do Boi”. A norma criou um sistema de reserva de vagas nas instituições de ensino médio e superior mantidas pela União, nos cursos de Agronomia e Medicina Veterinária a candidatos, agricultores ou filhos destes, que comprovassem relação com a agropecuária, fosse mediante posse, uso ou propriedade da terra, sindicalização ou residência em áreas rurais, e no caso dos postulantes ao ensino superior, aos que tivessem realizado o ensino médio em escolas técnicas agrícolas ou agropecuárias. Proposta pelo Deputado Ultimo de Carvalho (ARENA/MG) e promulgada no contexto da intensificação das relações capitalistas no campo – processo que se denominou de modernização da agropecuária brasileira –, a lei tinha como justificativa levar o jovem do campo para as instituições de ensino para que ele, de posse do capital cultural, pudesse transformá-lo em produtividade. Utilizando o referencial teórico de Pierre Bourdieu, entendemos que a “Lei do Boi” foi empregada como uma estratégia de reprodução social de diversos segmentos ligados à propriedade fundiária. Para tanto, realizou-se um levantamento dos beneficiários da “Lei do Boi” em uma de suas destinatárias: a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. A partir da análise de alunos dos cursos de Agronomia e Medicina Veterinária que ingressaram pela referida lei na instituição, observamos como ela beneficiou de forma significativa jovens cujo capital econômico, materializado em latifúndios e empresas rurais, e cultural, representado pelo capital familiar, fez parte de suas trajetórias, configurando uma prática de reprodução social dos grupos dominantes ligados ao universo rural.

Palavras-chave: Reforma agrária, “Lei do Boi”, reprodução social.

ABSTRACT

MAGALHÃES. W. L. Land reform is made with men, not with land: “Lei do Boi” as a strategy of social reproduction within dominant agrarian groups (1968-1985). 2020. 308p. Thesis (PhD in History). Human and Social Sciences Institute. Rural Federal University of Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2020.

This research investigated the Federal Law n. 5.465, dated on July 3rd, 1968, popularly known in Brazil as “Lei do Boi”. The norm intended to separate a part of the spots in High school institutions and Universities, especially in Agronomy and Veterinary courses, for candidates who could prove to be somehow connected to Agriculture, whether being landowners themselves or sons of them, which could be confirmed through use, unionship, dwelling or ownership of rural areas. When applying for a spot in a Higher Education Institution, one of the requirements was that the candidates should have concluded their high school at an agricultural or similar technical school. Proposed by congressman Ultimo de Carvalho (ARENA/MG) and proclaimed when the capitalist relations were being intensified in the field - process known as modernization of brazilian agriculture—, the law used the necessity of enhancing a cultural capital by taking the youngsters to educational institutions far from their houses, in order to have them return, graduated and formally able to increase the productivity in the plantations. According to Pierre Bourdieu, the “Lei do Boi” was employed as a strategy to reproduce the current social structure in the rural society. Therefore, a survey was developed to find the beneficiaries of the “Lei do Boi” in Federal Rural University of Rio de Janeiro. By analyzing Agronomy and Veterinary students who were admitted through this law, it was possible to observe how it significantly benefited the juveniles whose economical capital, formed by large estates and rural companies and inherited from their families, configuring a social reproduction practice performed by rural dominant groups.

Keywords: Land reform, “Lei do Boi”, social reproduction.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES

Acción Cultural Popular (ACPO)

Agency for International Development (AID)

Aliança Renovadora Nacional (ARENA)

American International Association for Economic and Social Development (AIA)

Arquivos da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (AUFRRJ)

Associação Brasileira de Crédito e Assistência Rural (ABCAR)

Associação de Crédito e Assistência Rural (ACAR)

Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD)

Campanha de Educação Popular (CEPLAR)

Campanha Nacional de Alfabetização de Adultos (CNAA)

Campanha Nacional de Educação Rural (CNER)

Campanha Nacional de Escolas da Comunidade (CNEC)

Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC)

Centro Nacional de Ensino e Pesquisas Agronômicas (CNEPA)

Centro Popular de Cultura (CPC)

Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais (CBAR)

Comissão de Agricultura (CA)

Comissão de Constituição e Justiça (CCJ)

Comissão de Educação e Cultura (CEC)

Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL)

Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG)

Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB)

Conselho Universitário (CONSU)

Coordinator Of Inter-American Affairs (CIAA)

Diretório Central dos Estudantes (DCE)

Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural (EMATER)

Empresa de Serviços e Insumos Básicos para a Agropecuária do Estado do Rio de Janeiro (SIAGRO)

Escola Nacional de Agronomia (ENA)

Escola Nacional de Veterinária (ENV)

Escola Superior de Agronomia e Medicina Veterinária (ESAMV)

Escritório Técnico da Agricultura (ETA)

Food and Agriculture Organization (FAO)
Fundo Monetário Internacional (FMI)
Imperial Instituto Bahiano de Agricultura (IIBA)
Imperial Instituto Fluminense de Agricultura (IIFA)
Imperial Instituto Riograndense de Agricultura (IIRGA)
Institute of Development Studies (IDS)
Instituto Interamericano de Ciências Agrícolas (IICA)
Instituto Summer de Lingüística (ISL)
Inter-American Educational Foundation (IAEF)
International Basic Economy Co. (IBEC)
International Health Commission (IHC)
Movimento de Cultura Popular (MCP)
Movimento de Educação de Base (MEB)
National Planning Association (NPA)
Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO)
Organização dos Estados Americanos (OEA)
Partido Social Democrata (PSD)
Plano Nacional de Reforma Agrária (PNRA)
Planos de Desenvolvimento Econômico (PND)
Produto Interno Bruto (PIB)
Procuradoria-Geral/UFRRJ (PROGER)
Seção de Arquivo e Protocolo Geral (SAPG)
Serviço de Assistência Rural (SAR)
Serviço de Informação Agrícola (S.I.A)
Sistema Radio-Educativo Nacional (SIRENA)
União Democrática Nacional (UDR)
União Nacional dos Estudantes (UNE)
United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO)
United States Agency for International Development (USAID)
Universidade Federal de Viçosa (UFV)
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)

LISTA DE TABELAS

| | |
|--|------|
| Tabela 1 – Cursos de Engenharia Agrônômica que funcionaram no Brasil entre 1877 e 1985: ano de início das atividades, nomenclatura, cidade, estado e condição em 1985 | 92-3 |
| Tabela 2 – Cursos de Medicina Veterinária que funcionaram no Brasil entre 1913 e 1985: ano de início das atividades, nomenclatura, cidade, estado e condição em 1985 | 94 |
| Tabela 3 - Escritórios vinculados à Associação Brasileira de Crédito e Assistência Rural (ABCAR) em funcionamento no Brasil, ano de criação e municípios atendidos até 30 de junho de 1960 | 116 |
| Tabela 4 – Número de faculdades de Agronomia e escolas de nível universitário na América Latina em 1956 | 124 |
| Tabela 5 – Faculdades de Agronomia no Brasil, nomes completos, localização, vinculação institucional e ano de criação até 1956 | 125 |
| Tabela 6 – Número de egressos dos cursos de Agronomia e Medicina Veterinária no Brasil, por ano, entre 1947 e 1964 | 129 |
| Tabela 7 – Cursos superiores de Agronomia no Brasil – unidades escolares, corpo docente, matrículas, aprovações e conclusões de curso (1933-1959) | 130 |
| Tabela 8 – Cursos superiores de Medicina Veterinária no Brasil – unidades escolares, corpo docente, matrículas, aprovações e conclusões de curso (1933-1959) | 131 |
| Tabela 9 – Cursos superiores de Agronomia no Brasil – cursos existentes, corpo docente, matrículas, aprovações e conclusões de curso (1966-1968) | 132 |
| Tabela 10 – Cursos superiores de Medicina Veterinária no Brasil – cursos existentes, corpo docente, matrículas, aprovações e conclusões de curso (1966-1968) | 132 |
| Tabela 11 – Cursos superiores de Agronomia no Brasil – estados da federação e quantitativo (1968) | 132 |
| Tabela 12 – Cursos superiores de Medicina Veterinária no Brasil – estados da federação e quantitativo (1968) | 133 |
| Tabela 13 – Número de bolsistas brasileiros treinados pela USAID nos EUA entre 1942 e 1966 | 136 |
| Tabela 14 – Importância em milhares de dólares empenhada por setor com mediação da USAID (1961-1966) | 136 |
| Tabela 15 – Número de técnicos americanos que colaboraram com organismos brasileiros com mediação da USAID (1961-1965) | 136 |
| Tabela 16 – Programas de assistência técnica americana com o ensino superior no Brasil | 138 |
| Tabela 17 – Municípios brasileiros e quantitativo de agrônomos da divisão de defesa sanitária vegetal do Ministério da Agricultura, por região | 178 |
| Tabela 18 – Distribuição partidária do bloco ruralista: quantitativo e porcentagem – (1954 – 1958) | 190 |
| Tabela 19 – Estados da federação que integram o bloco ruralista – quantitativo de parlamentares e porcentagem (1954-1958) | 191 |
| Tabela 20 – Alunos concluintes do curso de Agronomia entre 1973 e 1979. Total pesquisado, ingressantes pela “Lei do Boi”, porcentagem e forma de acesso e número de casos | 221 |
| Tabela 21 – Estados e regiões dos colégios técnicos agrícolas dos quais os ingressantes pela “Lei do Boi” no curso de Agronomia eram provenientes | 221 |
| Tabela 22 – Relação candidato/vaga do Vestibular unificado de 1974 para a UFRRJ | 223 |
| Tabela 23 – Concluintes do curso de Agronomia da UFRRJ beneficiados da “Lei do Boi: ano, total, porcentagem (1982-1989) | 224 |
| Tabela 24 – Documentação apresentada pelos candidatos como forma de acesso ao | |

| | |
|--|-----|
| curso de Agronomia da UFRRJ pela “Lei do Boi” (1977-85) | 224 |
| Tabela 25 – Classificação jurídica do total de imóveis rurais utilizados como forma de acesso pela “Lei do Boi” no curso de Agronomia da UFRRJ (1977-85) | 227 |
| Tabela 26 – Tipos de imóveis rurais utilizados como forma de acesso pela “Lei do Boi” no curso de Agronomia da UFRRJ. Análise por aluno (1977-85) | 228 |
| Tabela 27 – Extensão das propriedades apresentadas para acesso pela “Lei do Boi” ao curso de Agronomia da UFRRJ (1977-85) | 229 |
| Tabela 28 – Região e estado dos imóveis rurais pesquisados para concessão do benefício à “Lei do Boi” no curso de Agronomia da UFRRJ (1977-85) | 229 |
| Tabela 29 – Alunos concluintes do curso de Medicina Veterinária entre 1973 e 1979. Total pesquisado, ingressantes pela “Lei do Boi”, porcentagem e forma de acesso e número de casos | 232 |
| Tabela 30 – Estados e regiões dos colégios técnicos agrícolas dos quais os ingressantes pela “Lei do Boi” no curso de Medicina Veterinária eram provenientes (1973-1979) | 232 |
| Tabela 31 – Concluintes do curso de Medicina Veterinária da UFRRJ beneficiados pela “Lei do Boi”: ano, total, porcentagem (1982-88) | 233 |
| Tabela 32 – Documentação apresentada pelos candidatos como forma de acesso ao curso de Medicina Veterinária da UFRRJ pela “Lei do Boi” (1977-85) | 234 |
| Tabela 33 – Classificação jurídica do total de imóveis rurais utilizados como forma de acesso pela “Lei do Boi” no curso de Medicina Veterinária da UFRRJ (1977-85) | 234 |
| Tabela 34 – Extensão das propriedades apresentadas para acesso pela “Lei do Boi” ao curso de Medicina Veterinária da UFRRJ (1977-85) | 235 |
| Tabela 35 – Região e estado dos imóveis rurais pesquisados para concessão do benefício à “Lei do Boi” no curso de Medicina Veterinária da UFRRJ (1977-85) | 235 |
| Tabela 36 – Principais ações judiciais na UFRRJ que tiveram por objeto a “Lei do Boi”: número do processo, questionamentos e quantitativos | 274 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|-------|
| Quadro 1 – Comissões e conselhos com participação permanente da Sociedade Nacional de Agricultura (1955) | 171 |
| Quadro 2 – Composição do bloco ruralista na Câmara dos Deputados (1954 – 1958) | 188-9 |
| Quadro 3 – UFRRJ: denominação, ano, localidade e vínculo ministerial da universidade ao longo dos anos no curso de Agronomia (1910-2019) | 213 |
| Quadro 4 – UFRRJ: denominação, ano, localidade e vínculo ministerial da universidade ao longo dos anos no curso de Medicina Veterinária (1910-2019) | 214 |
| Quadro 5 – Diretores e Reitores da ESAMV/ENA/ENV/UFRRJ entre os anos de 1911 a 1985 | 214 |

LISTA DE ANEXOS

| | |
|---|-----|
| Anexo I - Formulário de verificação de ingresso pela “Lei do Boi” (1979) | 303 |
| Anexo II – Atestado de residência emitido por Prefeitura municipal declarando moradia em área rural para acesso pela “Lei do Boi” | 304 |
| Anexo III – Atestado de residência emitido por Secretaria de Estado e Segurança Pública declarando moradia em área rural para acesso pela “Lei do Boi” | 305 |
| Anexo IV – Certificado de cadastro de imóvel rural emitido pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) para acesso pela “Lei do Boi” | 206 |
| Anexo V – Declaração emitida por sindicato patronal rural para fins de acesso à UFRRJ pela “Lei do Boi” | 307 |
| Anexo VI – Modelo de cessão gratuita de direitos de depoimento oral | 308 |

SUMÁRIO

| | |
|--|-----|
| INTRODUÇÃO | 16 |
| CAPÍTULO I – FILANTROPIA, DESENVOLVIMENTO E EDUCAÇÃO RURAL: DESCOBRINDO A AMÉRICA LATINA | 26 |
| 1.1 – A filantropia descobre a América Latina | 26 |
| 1.2 – A fábrica de ideologias de Nelson Rockefeller: da filantropia na expansão capitalista ao Programa Ponto IV | 36 |
| 1.3 – A Economia da Educação como um dos pilares do desenvolvimento | 48 |
| 1.4 – Educação rural para o <i>Terceiro Mundo</i> | 57 |
| 1.5 – “Ajudando os homens a ajudarem a si mesmos”: a ação educativa e o desenvolvimento de comunidade | 63 |
| CAPÍTULO II – QUESTÃO AGRÁRIA, MODERNIZAÇÃO DA AGRICULTURA E EDUCAÇÃO RURAL NO BRASIL (1945-1968) | 74 |
| 2.1 – Interpretação da questão agrária no Brasil: do latifúndio feudo-colonial à modernização da agricultura (1950-1970) | 75 |
| 2.2 – Um panorama das Ciências Agrárias no Brasil | 85 |
| 2.3 – A “batalha da produção” brasileira e a educação rural | 94 |
| 2.4 – As bases da extensão rural no Brasil | 101 |
| 2.5 – Educando os homens de “mãos desarmadas”: a ABCAR e os interesses dos grupos dominantes agrários | 108 |
| 2.6 – “Mais agrônomos para o Brasil”: o ensino superior agrícola em tempos de modernização | 116 |
| 2.7 – A educação superior e a ditadura empresarial-militar (1964-1985) | 133 |
| CAPÍTULO III – A AÇÃO DOS GRUPOS DOMINANTES AGRÁRIOS PARA A EDUCAÇÃO RURAL: O COMPLEXO IPES/IBAD, ENTIDADES DE CLASSE E O “BLOCO RURALISTA” NO CONGRESSO NACIONAL | 143 |
| 3.1 – Grupos dominantes agrários: uma categoria analítica | 143 |
| 3.2 – Grupos dominantes agrários, bloco multinacional associado e o complexo IPES/IBAD: ditadura empresarial-militar e a modernização da agropecuária | 153 |
| 3.3 – Pecuaristas em prol de uma educação ruralista: Sociedade Rural do Triângulo Mineiro/Associação Brasileira de Criadores de Zebu | 162 |
| 3.4 – Sociedade Nacional de Agricultura: educação rural e <i>reforma agrária</i> | 170 |
| 3.5 – Confederação Rural Brasileira: educação rural e a <i>reforma agrária</i> modernizante | 180 |
| 3.6 – Representação dos interesses patronais no Poder Legislativo: a ação do bloco ruralista | 187 |
| 3.7 – O processo legislativo e a institucionalização da “Lei do Boi” | 202 |
| CAPÍTULO IV – A “LEI DO BOI” NA UFRRJ: HISTÓRIA(S), DINÂMICA INSTITUCIONAL E BENEFICIÁRIOS | 208 |
| 4.1 - História(s) da UFRRJ: criação, vínculos institucionais e a “Lei do Boi” | 209 |
| 4.2 – A relação entre atividades agrônômicas e a “Lei do Boi”: os casos dos cursos de Agronomia e Medicina Veterinária da UFRRJ | 218 |
| 4.3 – Memória e história: as tomadas de posição dos diversos segmentos da UFRRJ quanto à “Lei do Boi” | 237 |
| 4.4 – A Procuradoria-Geral e a “Lei do Boi” na UFRRJ | 266 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 275 |
| FONTES CONSULTADAS | 280 |
| ENTREVISTAS | 291 |
| BIBLIOGRAFIA CITADA | 292 |
| PÁGINAS ELETRÔNICAS CONSULTADAS | 301 |
| ANEXOS | 303 |

INTRODUÇÃO

As pesquisas sobre a Lei Federal nº 5.465, de 3 de julho de 1968, conhecida popularmente como “Lei do Boi”, são ainda incipientes. Criando um mecanismo de acesso diferenciado às instituições de ensino médio e superior, mantidas pela União, nos cursos de Agronomia e Medicina Veterinária, a candidatos que comprovassem relação com a agropecuária, a referida lei é muitas vezes tratada de forma superficial. Revogada em 1985, a lei permanece no imaginário e nos debates acadêmicos (desprovidos de profundidade quanto às experiências sociais da lei) como um caso de “cota para ricos”. Por outro lado, remonta a propostas que, sob a tutela do regime empresarial-militar instituído em 1964, conformariam o processo de modernização conservadora da agricultura.

Proposta e promulgada sob o argumento de levar o homem do campo às escolas agrícolas, a lei contemplou, durante seus 17 anos de vigência, debates acadêmicos e jurídicos, ações judiciais, bem como a ascensão de movimentos contrários à lei. Sua efetividade, contudo, ainda padece de estudos concretos que tragam os aspectos vivenciados em cada instituição destinatária da lei, como as consequências de uma imposição legal frente à autonomia universitária, a receptividade e a dinâmica de cada instituição no trato com a lei e, em destaque, quem seriam os seus principais beneficiários.

Uma afirmativa, porém, deve ser exposta. A promulgação da “Lei do Boi” se enquadra em um processo mais amplo, o do avanço do capitalismo no campo brasileiro, ou que se denomina modernização da agropecuária. Logo, compreender as vertentes que se colocaram a favor da lei nos remete à análise dos postulados da expansão capitalista durante os anos de 1950 e 1960, quando, de forma determinante a partir de 1964, o Estado assumiu um papel não apenas de mediador do processo, mas de condutor do mesmo.

Quais seriam os caminhos da modernização da agricultura? Como se consolidou o avanço do capitalismo no campo brasileiro? Quais grupos o conduziram? Quais grupos sociais foram beneficiadas pela modernização da agropecuária brasileira? Qual foi o papel da educação rural nesse processo? A educação rural foi defendida apenas pelos setores ligados ao campo? Caso contrário, por que houve a construção de alianças em defesa da educação rural e da “Lei do Boi”? Tais questões são algumas que esta pesquisa busca responder.

O desenvolvimento do capitalismo na agropecuária redefiniu o papel de diversas instâncias da vida social, como a educação, o trabalho e a tecnologia, por exemplo. Elevada a instrumento direto do aumento da produtividade, a educação, tanto a geral quanto

especificamente a rural, recebeu especial tratamento de diversos organismos internacionais e agências privadas, além de setores do Estado, como o Ministério da Agricultura.

Os projetos educativos voltados para o campo no transcorrer do século XX, deve-se destacar, não foram ideologicamente construídos e muito menos operacionalizados de forma homogênea. Tal condição se deu a partir de aspectos da realidade brasileira, tal como sua base produtiva marcada pela escravidão e pelo latifúndio, passando pela imigração e avançando até o desenvolvimento do capitalismo industrial, que redefine aspectos importantes do setor agropecuário; e também pela dinâmica do capitalismo global, cujo movimento passa pela filantropia, pelos acordos culturais e, por fim, pela transferência de tecnologia para os países da periferia, momento em que nos deparamos com o processo de industrialização da agricultura nacional.

Pelo exposto, a hipótese desta pesquisa é a de que, com o avanço do capitalismo na agropecuária nacional, a modernização do setor, como ideologia e política do Estado, foi determinante para instaurar uma visão de reforma do mundo rural. Nesse sentido, a “reforma” defendida pelos setores dominantes da sociedade atribuía sua efetividade ao crédito rural, aos incentivos para o aumento da produção e à qualificação da força de trabalho pela educação. O lema do *modernizar para conservar* ganhou adeptos em diversos segmentos, desde latifundiários até industriais, de empresários rurais a profissionais liberais, tendo como elemento aglutinador de tais alianças a propriedade privada da terra.

O período que antecede ao golpe de 1964 foi marcado por um amplo debate sobre a reforma agrária, cuja base era a democratização da estrutura fundiária no Brasil. Nesse período, a contrarreforma agrária, ancorada no “sagrado” direito de propriedade, articulou seus interesses em diversas instâncias da sociedade, tais como entidades de classe, órgãos do Executivo, comissões consultivas, setores ligados à produção intelectual e, com destaque, a organização dos defensores da propriedade privada junto ao Poder Legislativo. *Lócus* da instituição de medidas gerais e abstratas, a organização destes segmentos junto ao Poder Legislativo, denominados “bloco ruralista”, levaria à implantação de políticas estatais sob o viés da universalidade. Nesse cenário, a terra deixa de ser o principal elemento da reforma agrária, que passa a ter no homem seu protagonista. Logo, a reforma agrária, defendida como processo político, passa a ser definida como um processo técnico, articulada em torno de medidas como a mecanização, a tecnologia, o crédito e a qualificação da força de trabalho. É preciso transformar os homens, para que estes transformem a terra, pregavam os grupos dominantes.

O modelo de Estado implementado a partir de 1964, embora tenha engavetado a reforma agrária, representou um espaço de (re)organização dos grupos ligados à grande propriedade da terra e expressou a renovação de alianças (o que não caracteriza ausência de conflitos) em defesa de interesses comuns, o que incluía o papel da educação para o progresso nacional e para o crescimento econômico do setor agropecuário.

Quanto ao desenvolvimento da pesquisa, deve-se destacar que ela dá continuidade aos trabalhos desenvolvidos durante o mestrado em História na UFRRJ, cujo resultado final foi publicado pela Editora Universitária da UFRRJ (EDUR) Durante essa trajetória, pude analisar o perfil dos beneficiários do curso de Agronomia na Universidade, analisando, a partir de referências bibliográficas, o contexto de promulgação da “Lei do Boi”. No doutorado, foi possível expandir o foco de análise e reflexão sobre os caminhos que levaram à “Lei do Boi”. Para tal fim, esta pesquisa abrange leitura bibliográfica e consulta ao acervo do Itamaraty, onde foram pesquisados documentos referentes à cooperação internacional direcionada para a América Latina em geral, e para o Brasil em particular. Foram analisados também documentos da *Food and Agriculture Organization* (FAO) e acordos bilaterais celebrados entre Brasil e Estados Unidos sobre educação rural, além de pesquisas junto à Biblioteca Nacional, onde foram encontrados boletins e relatórios do Ministério da Agricultura, bem como os periódicos *Informação Agrícola* e *Informativo da Associação Brasileira de Crédito e Assistência Rural* (ABCAR).

Ainda no acervo da Biblioteca Nacional foram pesquisados os periódicos *A lavoura*, publicado pela Sociedade Nacional de Agricultura, e *Gleba*, da Confederação Rural Brasileira, entidades de classe que defendiam os interesses de diversos segmentos ligados à agricultura nacional.

Especificamente quanto à difusão do ideário dos pecuaristas, pesquisamos os periódicos *Zebu*, da Sociedade Rural do Triângulo Mineiro, posteriormente transformada em Associação Brasileira dos Criadores de Zebu, e *Revista dos Criadores*, ligada à entidade paulista Associação Brasileira de Criadores.

No periódico *Gleba* encontramos a composição do bloco ruralista durante a 40ª legislatura (1955-1959), dados que nos permitiram traçar a atuação de alguns parlamentares cuja defesa da *reforma agrária*, entendida como contrarreforma, estava relacionada à funcionalidade da educação. Também consultamos outras fontes que contribuíssem com a pesquisa, destacando-se o acervo de História Oral do Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC).

Embora a “Lei do Boi” contemplasse o acesso ao ensino médio, nosso foco é o acesso ao ensino superior, mais especificamente a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ).

A partir do estudo da documentação apresentada por cada candidato ingressante pela lei nos cursos de Agronomia e Medicina Veterinária da UFRRJ, podemos identificar o perfil dos ingressantes que fizeram uso da prerrogativa da “Lei do Boi” como forma de acesso ao ensino superior, bem como discutir outras questões importantes que somente o estudo do caso empírico nos permite responder, uma vez que ultrapassa os limites da lei como norma abstrata. Nesse caso, a análise documental será cruzada com outros tipos de fontes, destacando-se as orais, mediante a realização de entrevistas com integrantes de vários setores da UFRRJ no período, desde ex-alunos ingressantes ou não pela “Lei do Boi”, professores e mesmo membros dos órgãos superiores da instituição que trabalhavam diretamente com o ingresso por meio dessa lei. Nesse ponto, podemos contar com o termo de cessão gratuita de direitos de depoimento oral assinados pelos entrevistados.

Quanto à estrutura, essa tese se divide em quatro capítulos.

No primeiro, abordaremos o processo histórico de implantação da educação rural no Brasil a partir da década de 1940, sob a tutela dos Estados Unidos e de organismos internacionais cujo objetivo era impulsionar o desenvolvimento capitalista, o que por sua vez, impulsionava transformações tanto nas formas de produção quanto nas condições sociais de existência das populações rurais.

Para tanto, retomaremos as primeiras experiências do campo da filantropia no Brasil. A relação desse tipo de atividade com a aplicação do modelo de educação rural tem como premissa a continuidade, embora reformulada, da atuação de um dos principais grupos filantrópicos do mundo, o Rockefeller.

O avanço da filantropia no Brasil sob a tutela dos Rockefeller, embora tenha sido iniciada por campanhas de natureza médica, redefiniu-se ao longo das décadas. Passando à filantropia científica e mais à frente à filantropia em larga escala, o que proporcionou dimensões internacionais à atividade, o modelo foi sendo implantado na América Latina via diversas agências ligadas à família, contemplando não mais apenas projetos ligados à saúde, mas à educação rural voltada para as transformações no campo, destacando-se a extensão rural.

Posteriormente, deparamo-nos com a maior participação dos Estados Unidos em atividades culturais na América Latina, tendo em vista o cenário que se desenvolveu no

decorrer da segunda guerra mundial e o conflito com o Eixo. Este conflito não se deu apenas no campo das atividades econômicas e militares, mas também no campo da cultura, tendo a educação importante papel político.

O cenário geopolítico que se instituiu com o fim da guerra abriu espaço para o desenvolvimento de teorias diversas ligadas ao modelo de desenvolvimento capitalista liderado pelos Estados Unidos, tendo como uma de suas premissas a idéia de segurança hemisférica. Nesse sentido, ganharam destaques concepções como *terceiro mundo*, *desenvolvimento* e *modernização*. Importante disciplina teórica que respaldou tais concepções foi a Economia da Educação, forjada nos anos de 1950 e que tratava a educação como elemento imprescindível para o desenvolvimento, principalmente nos países da periferia do capitalismo internacional.

Sob estes aspectos, vamos analisar algumas de suas bases teóricas e como essa concepção contribuiu para o desenvolvimento e aplicação de projetos educacionais no Brasil, principalmente nas áreas rurais a partir da exposição de casos concretos, ligados ao que se denominou *Desenvolvimento de comunidade*.

Ao longo do capítulo, observaremos que o avanço da filantropia científica e dos projetos de educação rural no Brasil não foram processos destituídos de conflitos. Entendê-los como uma via de mão única ou como simples imposição dos valores internacionais nos orienta para uma interpretação estéril dos processos históricos e sociais que envolvem a educação rural no Brasil.

O segundo capítulo trata de forma mais específica do papel da educação no desenvolvimento capitalista no Brasil e do correlato avanço das Ciências Agrárias no país.

Uma breve análise histórica das transformações ocorridas no campo da educação nos permitirão compreender como ela se integrou ao processo de desenvolvimento capitalista no decorrer do século XX, impulsionada por demandas que transitaram entre diversos segmentos da sociedade, desde os intelectuais ligados à educação até os setores mais diretamente ligados à atividade produtiva.

Esse quadro geral nos permitirá também compreender o panorama das Ciências Agrárias no Brasil. Historicamente deficiente quanto ao seu processo de institucionalização, essa área do conhecimento científico se deparou com dificuldades tanto na construção de sua autonomia enquanto ciência, quanto na consolidação de seu espaço como método aplicado no desenvolvimento da agropecuária nacional.

Aspectos estruturais da sociedade brasileira, como a escravidão e a produção extensiva, não reivindicavam a necessidade de força de trabalho qualificada para o setor, o que dificultou a implantação e, principalmente, a consolidação das escolas que integravam aspectos teóricos e práticos necessários à atividade agropecuária.

As primeiras iniciativas, voltadas predominantemente para o atendimento de questões regionais, demonstravam traços marcantes da sociedade brasileira entre fins do século XIX e início do século XX. Os conflitos regionais entre o capital cafeeiro paulista e os demais segmentos voltados para a diversificação da agropecuária nacional ecoavam diretamente na institucionalização das Ciências Agrárias no Brasil, tanto na tentativa de qualificar a diversificação produtiva, quanto para a reprodução social.

Esse quadro sofreu alterações que, de forma lenta, foram transformando não só as ações do Estado no sentido de referendar a importância do ensino agrícola, mas a mentalidade dos grupos dirigentes quanto a sua funcionalidade, o que representou um conjunto de medidas, tais como leis e regulamentos, campanhas e incentivos à formação de quadros para o setor, que modificou de forma expressiva o ensino agrícola no Brasil. De um processo lento e com propostas isoladas, chega-se nos anos de 1960 e 1970 a um crescimento espantoso dos cursos de Agronomia e Medicina Veterinária, além das novas áreas que então se consolidavam, como a Engenharia Florestal e a Zootecnia, em virtude do contexto no qual agropecuária e indústria se integraram rapidamente.

No transcorrer de tais alterações, temos a inserção do Brasil na *batalha da produção* pelo aumento de gêneros alimentícios no pós-1945. Concomitante à criação de organismos internacionais direcionados à produção de alimentos (FAO), intelectuais brasileiros reivindicam o papel determinante da qualificação da força de trabalho a curto prazo para o aumento da produtividade nacional, cenário em que a educação assumiu grande protagonismo. Segundo essa visão, os métodos *tradicionais* da produção no campo deveriam ser substituídos por técnicas *modernas* e mais produtivas, o que significava não apenas uma mudança na base produtiva, mas novas práticas culturais.

A geopolítica do pós-guerra abriu espaço para as tentativas de redefinição do papel do Brasil no capitalismo internacional, apropriando-se os grupos dirigentes da *vocação agrícola* do país, porém repaginada e direcionada ao aumento da produtividade, cujo elemento transformador do homem seria a educação.

Retomando aspectos desenvolvidos no capítulo I, vamos apresentar a participação de instituições internacionais, especificamente a AIA de Nelson Rockefeller, na implantação do

modelo de extensão rural no Brasil, projeto que surgiu em Minas Gerais na década de 1940 e, dada sua importância como projeto político para os grupos locais, foi nacionalizado na década seguinte mediante a criação de uma associação nacional de extensão rural.

Sob as premissas de *educar* o homem, transformando-o, para que este transformasse a terra, a extensão rural integrava educação e desenvolvimento capitalista mediante a ação conjunta de mudança cultural e aquisição de produtos modernos, culminando no que seria caracterizado como industrialização da agricultura.

Nesse cenário, a reforma agrária, entendida como reestruturação fundiária e vinculada aos segmentos mais progressistas da sociedade, assume uma dimensão cada vez maior. Desde a promulgação da Constituição de 1946, que primeira vez acolheu explicitamente a desapropriação por interesse social, a questão fundiária no Brasil se tornou objeto de teorias (e ações) que analisavam os principais problemas da agropecuária brasileira a partir de sua dimensão política e econômica.

Dos debates denominados clássicos do pensamento brasileiro sobre a questão agrária, tais como os desencadeados por Alberto Passos Guimarães, Caio Prado Júnior e Ignácio Rangel, a questão agrária foi contemplada por intelectuais como Celso Furtado, Francisco de Oliveira, José de Souza Martins, Sidnei Gonçalves e Octávio Ianni. Porém, do ponto de vista teórico, sobressaíram como projeto e política de Estado as sustentações de Ruy Miller Paiva sobre modernização da agricultura e dualismo tecnológico.

Todavia, os operadores do processo de modernização agropecuária, com destaque após 1964, depararam-se com um quadro repleto de elementos que dificultariam a maximização da produtividade agrícola.

A realidade nacional apresentava uma disparidade entre a força de trabalho qualificada e a necessidade do novo ritmo da produção agropecuária, mobilizando os segmentos dominantes agrários e setores do Estado em campanhas de incentivo à ocupação das vagas nos cursos de Agronomia e Medicina Veterinária, muitas das quais ociosas em diversas instituições de ensino.

O golpe empresarial-militar de 1964 deu prosseguimento a essa campanha. Uma vez implementada, via Estatuto da Terra, a reforma agrária definida pelo complexo IPES/IBAD, direcionava-se para a política agrícola e consolidação de um novo modelo de agente do campo, o empresário rural.

A formação da força de trabalho qualificada que a modernização requeria foi objeto de planos de desenvolvimento dos governos militares, o que, como projeto político, demarcava a

relação entre educação e desenvolvimento. Nesse sentido, discutiremos ainda neste capítulo o papel da educação superior para os grupos que conduziram o projeto empresarial-militar a partir de 1964.

O terceiro capítulo trata da ação dos grupos dominantes agrários no âmbito da educação rural. Como primeiro elemento a se destacar, cabe a definição metodológica da categoria grupos dominantes agrários. Ao longo do capítulo, tal expressão fará referência à ação de diversos segmentos ligados não exclusivamente à atividade rural, mas à propriedade privada.

Tendo como referencial teórico a obra de Pierre Bourdieu e sua noção de *classe real*, vamos identificar como segmentos com interesses diversos, inclusive conflitantes, moldam uma ação coletiva organizada a partir do momento que sua reprodução como grupo social é ameaçada. Os interesses conflitantes entre pecuaristas e produtores rurais em suas mais diversas instâncias, como o favorecimento pela política de Estado, são unificados na defesa da propriedade privada da terra, objeto da reforma agrária e elemento imprescindível para sua reprodução social enquanto grupo ou classe.

Pelo exposto, ao analisar os discursos sobre educação rural elaborados por diversos segmentos patronais e por parlamentares do que se definiu como “bloco ruralista”, identificamos que tal medida estava sempre atrelada à transformação do homem como principal elemento das alterações do campo. O homem, e não a estrutura fundiária, é que deveria ser transformado pela educação, executando dessa forma o que seria, na visão dos grupos dominantes agrários, a autêntica *reforma agrária*.

Do conflito, em virtude dos seus interesses difusos, observamos a mobilização em torno de uma identidade única, a de proprietário.

A partir desse quadro teórico, onde questões como posição de classe e reprodução social serão apresentadas, poderemos avançar e compreender a mobilização de tais grupos em torno do projeto político do bloco multinacional-associado, vencedor pelo golpe empresarial militar de 1964.

Conseguiremos ainda identificar traços comuns na difusão de idéias provenientes dos segmentos de produtores e pecuaristas. Embora repletos de demandas específicas para os setores aos quais pertencem, os quadros pecuaristas, representados pela Sociedade Rural do Triângulo Mineiro, e de produtores rurais, pela Sociedade Nacional de Agricultura e pela Confederação Rural Brasileira, construíram um discurso comum em torno do papel da educação como elemento central da reforma agrária.

Da mobilização das entidades patronais, vamos analisar a ação dos grupos dominantes agrários no Congresso Nacional, mais especificamente na Câmara dos Deputados, a partir de dos pronunciamentos de alguns parlamentares que integravam o “bloco ruralista”.

Para tal pesquisa, fizemos uso dos Diários do Congresso Nacional, que nos permitiram identificar os discursos parlamentares que articulavam educação, modernização e reforma agrária, afastando a reestruturação fundiária como elemento-chave. Observamos como grandes proprietários rurais, pecuaristas e lideranças patronais atuavam no Congresso Nacional via mandato parlamentar, referendando a necessidade de se transformar o homem para este transformasse a terra (produtividade).

Para ampliar as informações referentes à atividade desses parlamentares, buscamos, como já ressaltado, algumas entrevistas no CPDOC, o que contribuiu para a compreensão da visão de mundo desses agentes, defensores do *sagrado direito de propriedade*.

Após a discussão sobre a mobilização dos grupos dominantes agrários no Poder Legislativo em torno da defesa da educação rural, analisaremos o processo legislativo de institucionalização da “Lei do Boi”. Nesse sentido, retomaremos todo o percurso do projeto de lei, desde sua apresentação e justificativa, até suas aprovações nas comissões parlamentares e no plenário da Câmara e sua ratificação pelo Senado, tornando-se lei em 3 de julho de 1968.

O último capítulo tratará da pesquisa empírica sobre a “Lei do Boi” na UFRRJ. Como primeiro ponto, traçaremos o histórico desta instituição e da constituição dos cursos pesquisados, bem como a formação de seu capital simbólico, materializado no diploma. Vamos observar que, ao longo de sua trajetória como instituição ligada ao Ministério da Agricultura, a UFRRJ passou por um processo de disputas e tensões para a consolidação de seu *status* como referência nas Ciências Agrárias. Pensá-la como uma instituição de *status* é fundamental para entendermos posteriormente a relação entre prestígio, “Lei do Boi” e os grupos sociais que dela fizeram uso na Universidade.

Traçado o histórico da instituição, vamos apresentar os dados colhidos junto ao arquivo da Universidade acerca dos alunos concluintes dos cursos de Agronomia e Medicina Veterinária que ingressaram pela “Lei do Boi”. Tais fontes nos permitiram realizar dois tipos de análises: a primeira, quantitativa, demonstrando o processo pelo qual a lei foi sendo aplicada na Universidade ao longo de sua vigência em termos de porcentagem, o que, por si, já nos permite trazer algumas questões para o leitor; em seguida, uma análise qualitativa, que oferece um conjunto de informações sobre os beneficiários da “Lei do Boi”, desde sua

trajetória e origem familiar até qual posição ocupavam (trabalhadores do campo, filhos de empresários ou grandes proprietários rurais).

Como recurso às lacunas deixadas pela pesquisa documental, utilizamos as metodologias da história oral, por meio de entrevistas com agentes que vivenciaram a “Lei do Boi” sob diversas formas: beneficiários e aqueles que dela não fizeram uso, membros da administração superior da UFRRJ, responsáveis diretos pela aplicação da lei na Universidade, movimento estudantil e Procuradoria-Geral (PROGER). Esse recurso nos permitirá compreender um pouco mais sobre os usos da lei na Universidade.

Por fim, discutiremos se o uso da “Lei do Boi” na UFRRJ pode ser definido como um instrumento de reprodução ou de transformação social por parte de seus beneficiários.

As considerações finais retomam algumas das principais questões desenvolvidas ao longo da pesquisa, bem como apresentam indagações que podem e devem ser retomadas no cenário atual, tais como o sistema de ensino superior, sua democratização e o atual sistema de ações afirmativas.

CAPÍTULO I

FILANTROPIA, DESENVOLVIMENTO E EDUCAÇÃO RURAL: DESCOBRINDO A AMÉRICA LATINA

1.1 – A filantropia descobre a América Latina

Diversos projetos e programas implementados na América Latina desde o início do século XX referentes às áreas de saúde, educação e agricultura podem ser analisados a partir da compreensão do movimento filantrópico em larga escala, cujas origens remontam ao fim do século XIX nos Estados Unidos.

Sanglard (2005) apresenta um breve histórico da filantropia, atentando para sua complexidade, tendo em vista tal concepção não ser antagônica, em determinados casos práticos, com os demais atos assistencialistas, tais como a caridade, por exemplo. Embora direcionadas à redução da pobreza, ao socorro aos pobres e ao seu controle social, a autora, a partir de alguns referenciais teóricos, expõe quais seriam as premissas da filantropia.

Historicamente ligada a uma virtude social, e não religiosa, a filantropia teria sido desempenhada pelos filósofos das Luzes no fim do Antigo Regime. Todavia, a ideia de filantropia foi sendo modificada ao longo dos anos, assumindo uma função de utilidade social em detrimento da caridade. Pelo exposto, segundo Sanglard (2005, p.14), a filantropia não seria uma ação isolada, mas continuada, refletida e organizada.

Para que entendamos o papel desempenhado pelos Rockefeller no desenvolvimento da filantropia, ganha destaque as características do modelo anglo-saxão de assistencialismo, cujo protagonismo é preponderantemente da iniciativa privada, mediante “valorização da ação dos benfeitores, do prestígio advindo dessa ação, das relações sociais e da competição entre os diversos grupos envolvidos” (SANGLARD, 2005, p.18)

Uma definição que contemple as fontes de recursos das atividades filantrópicas pode ser encontrada no documento *Philanthropy: Current Context. Issues, Actors and Instruments*, elaborado conjuntamente entre o *Institute of Development Studies* (IDS), o *The Resource Alliance* e a Fundação Rockefeller.

Segundo o documento, geralmente definida como “direcionamento de recursos privados para fins sociais”, a filantropia se caracteriza por excluir a ajuda, subvenções e

doações de governos, assumindo a natureza de “doação privada” ou “investimento social” a partir de fontes provenientes de indivíduos, empresas ou fundações (IDS, p.25).

Nesse sentido, enfatizamos a atuação de uma importante Fundação criada sob a tutela de atividades filantrópicas, a Fundação Rockefeller.

O contexto de sua criação tem como questão central o processo de industrialização norte-americano no fim do século XIX, que fomentou a crescente formação de capital e monopolização dos mercados nacionais, destacando-se a *Standard Oil Company*, administrada por John D. Rockefeller.

A formação de monopólios integrados aos seus núcleos financeiros em diversos setores da economia gerou, por parte do governo norte-americano, a *Sherman Act*, a lei antitruste de 2 de julho de 1890, numa tentativa de conter a ação dos setores monopolísticos. Nesse contexto, segundo Velásquez (1990, p.969), o governo estadunidense estimulou a criação de organizações que, direcionando parte do seu capital para atividades de benefício coletivo, receberiam deduções fiscais, cenário em que foram criadas fundações como a Carnegie, no início do século XX, a Ford, a partir da década de 1930, e a Rockefeller, cujos projetos foram mais significativos para o que interesse a esta pesquisa.

Cabe aqui ressaltar alguns pontos para a melhor compreensão do que será exposto sobre as atividades filantrópicas e de cooperação do grupo Rockefeller. As atividades filantrópicas do grupo antecedem a criação da Fundação, que de certa maneira, vai institucionalizar a filantropia em escala muito maior, ultrapassando os limites do território norte-americano, onde os primeiros programas foram implantados. Nesse sentido, um breve relato das atividades anteriores a 1913, ano de criação da Fundação, nos permitirá seguir uma linha de ação do grupo Rockefeller.

Por outro lado, quando fazemos referência ao “grupo” Rockefeller, adiantamos uma questão importante: ao longo de suas operações na América Latina, e de forma mais específica no Brasil, as atividades da Fundação foram reordenadas, principalmente quanto as suas áreas de atuação, o que fundamentou a criação de outros setores ligados à família Rockefeller com marcante presença no território nacional, especialmente na implantação de programas de cooperação técnica, financeira e educacional para o meio rural, caso da *American International Association for Economic and Social Development* (AIA), criada em 1946 por Nelson Rockefeller.

Nesse sentido, podemos identificar na criação da *Sanitary Commission for the Eradication of Hookworm Disease*, em 1909, os primeiros passos da filantropia em larga

escala da família Rockefeller, que, além de ultrapassar os limites da caridade paroquial, então típica, assume o caráter precursor de modelos a serem implementados em larga escala, a nível nacional e internacional.

De acordo com Korndörfer (2013), o objetivo da *Sanitary Commission for the Eradication of Hookworm Disease* era realizar uma campanha de combate à ancilostomíase no sul dos Estados Unidos, entendida como um fator determinante na baixa produtividade da região, e por isso, um empecilho à industrialização. Para a autora, a criação da *Sanitary Commission* foi determinante no estabelecimento da associação entre a filantropia dos Rockefeller e a saúde pública científica.

A ênfase em atividades de saúde pública marcou as primeiras ações da Fundação, criada em maio de 1913, em Nova York. Ligada, segundo Benchimol (2011), a “um poderoso grupo econômico dos Estados Unidos, constituído a partir da *Standard Oil*, em aliança com a Igreja Batista”, a Fundação passou a desenvolver ações em educação e saúde no Sul dos Estados Unidos, e, por intermédio da *International Health Commission* (IHC), também criada em 1913, expandiu suas atividades para a América Latina, Europa, Ásia e África.

A instituição da IHC foi importante para a continuidade das ações da divisão de saúde da Fundação, mesmo com o fim, em 1914, das atividades da *Sanitary Commission*. Tem-se, a partir de então, a organização de departamentos permanentes de saúde, tornando-se a educação sanitária e o treinamento profissional a preocupação central da filantropia dos Rockefeller por praticamente meio século (KORNDÖRFER, 2013, p.85).

As ações da IHC inseriram definitivamente as atividades da Fundação Rockefeller no cenário internacional, marcando o início da prática da filantropia em larga escala. Os primeiros programas de cooperação internacional na área de saúde difundidos pela Fundação foram pautados em questões geográficas, proximidade com o núcleo das ações, os Estados Unidos, e políticas, as relações bilaterais. Nesse sentido, como aponta Korndörfer (2013, p.92), houve a difusão dos programas de saúde da Fundação em países da América Central e do Caribe, tais como Guiana Britânica, Costa Rica, Panamá, Guatemala e Nicarágua.

Quanto às ações da Fundação Rockefeller no plano internacional, ganhou destaque a posição do Brasil como o primeiro país da América do Sul a estabelecer acordos de cooperação com a Fundação, a partir de 1916, e ainda aquele que recebeu a maior soma de recursos da IHC para ações de combate à ancilostomíase (KORNDÖRFER, 2013, p.92).

Em fevereiro daquele ano, uma comissão formada por K. Ashford, do Serviço Médico Naval, John H. Ferrel, coordenador da campanha educativa na Carolina do Norte e Richard

M. Pearce, professor e pesquisador da Universidade da Pennsylvania, veio ao Brasil com o objetivo de estudar não apenas suas endemias, mas também suas instituições científicas e médico-hospitalares. Todavia, como afirma Benchimol (2011, p.113), o principal objetivo da comissão era “convencer o governo a executar a profilaxia da ancilostomíase com o auxílio da instituição norte-americana, que já desenvolvia esse programa nas Antilhas e Filipinas”.

É nesse contexto que a Fundação Rockefeller estabeleceu a cooperação com o Brasil. Todavia, deve-se atentar para questões que ultrapassam o interesse pelo combate ao “mal da terra”, como era conhecida a ancilostomíase, em território nacional. Como argumenta Korndörfer (2013, p.96), a escolha do Brasil para os programas de cooperação também estava ligada a fatores políticos, entre os quais as relações diplomáticas amigáveis entre os dois países, bem como à posição de liderança no continente sul-americano atribuída ao Brasil e, ainda, ao grau de obstáculos “à implantação efetiva de novas medidas de saúde pública”, onde “os funcionários da Fundação esperavam uma boa acolhida por parte da burocracia governamental e das elites médicas”.¹

Como exposto, o trabalho da comissão tinha como objetivo, dentre outros, o estudo e o conhecimento das instituições científicas brasileiras. Nesse contexto, nos deparamos com programas de cooperação que não se pautam apenas na implantação de projetos previamente estabelecidos, mas no desenvolvimento de programas científicos com apoio técnico e financeiro da Fundação Rockefeller.

Historicamente, a Fundação, nas palavras de sua ex-presidente, Judith Rodin, passou por três significativas etapas de transformação quanto à política assistencialista, tendo como base o escopo de seus programas. A “filantropia 1.0” se refere às suas primeiras ações, definidas como “filantropia científica”; já a “filantropia 2.0” se insere no contexto pós-segunda guerra, cujos objetivos seriam a construção e o fortalecimento de organizações da sociedade civil; a terceira fase, iniciada a partir de 2007 e definida como “3.0”, seria, segundo Rodin, uma resposta aos efeitos da globalização, inserindo-se numa mudança que afastaria a atividade filantrópica da “correção” do mercado para conectá-la a este, estabelecendo uma

¹ A importância do Brasil no cenário da cooperação internacional, bem como o bom relacionamento político com a Fundação Rockefeller, podem ser identificadas a partir do elevado número de bolsas concedidas pela Fundação ao país no contexto latino-americano. Como aponta Korndörfer, o Brasil recebeu, entre os anos de 1917 e 1962, uma importante parcela das bolsas concedidas pela Fundação Rockefeller a latino-americanos: “do total de 1721 bolsas distribuídas entre Ciências Agrícolas e Naturais (664 bolsas); Ciências Médicas, da Saúde e da População (880 bolsas), e Humanidades e Ciências Sociais (177), o país recebeu 443 bolsas, ou seja, quase 26% (25,7%) do total”. (KORNDÖRFER, 2013, p.285)

mudança de foco e de lógica da filantropia, inserida no fenômeno do “filantropocapitalismo” (IDS, 2014, p.31).

Para o presente estudo, apresentaremos alguns pontos importantes referentes às duas primeiras fases, tendo em vista sua importância para nosso objeto.

Expostas as premissas de formação e atuação, em nível internacional, da Fundação Rockefeller, cabe ressaltar como sua primeira fase, a da filantropia científica, foi tomando espaço no Brasil.

Como protagonista no campo da filantropia científica, a Fundação Rockefeller teve importante papel na produção de conhecimentos em institutos de pesquisas ou nos departamentos universitários de diversos países, como o Brasil.

O que deve ser destacado neste ponto é a institucionalização, via Fundação Rockefeller, de atividades científicas, e não apenas a implantação de programas, com auxílio técnico e financeiro da instituição, pautadas na destinação de recursos privados para a produção de atividades de interesse público.

A implantação e a internacionalização do modelo “racional” de filantropia em larga escala foram conduzidas, segundo Marinho (2005), por alguns pilares, como educação, saúde, ciência, moral e religião. É nesse contexto que, segundo a autora, “a atuação da Fundação Rockefeller assumiu, entre os anos 20 e 40, o caráter de ‘filantropia científica’”, que juntamente com a *Carnegie Corporations*, foi “responsável pelo deslocamento do eixo da produção científica da Europa para os Estados Unidos, através da injeção de recursos em programas específicos de pesquisa” (MARINHO, 2005, p.54).

O princípio da *enfermidade como origem da miséria* foi o direcionador dos contatos entre a Fundação e o Brasil nas áreas de saúde pública e de ensino médico, estabelecendo-se a relação entre educação e saúde e a institucionalização da filantropia científica no Brasil via Fundação Rockefeller. Nesse sentido, destaca Marinho (2005):

É no contexto de sua atuação transnacional que a Fundação Rockefeller interessa-se pela América Latina e descobre no Brasil a recém-criada Faculdade de Medicina e Cirurgia de São Paulo, instituição que do seu ponto de vista reunia as condições ideais para tornar-se uma *Rockefeller's Scholl*. Ou seja, uma escola estruturada segundo as exigências como padrão de excelência e que pudesse servir como referência para a América Latina (p.63-64).

Para Marinho, a fase da filantropia científica no Brasil deve ser interpretada não apenas como um reflexo dos interesses econômicos da Fundação. Embora presentes, eles não foram os únicos e imediatos determinantes das ações filantrópicas. As relações entre Fundação e instituições científicas no Brasil foram mais sutis e complexas, envolvendo modelos de organização social e de estruturação acadêmica e de pesquisa científica, tidas como *superiores*² (2005, p.66).

Embora consolidada a meta de apoio à produção do conhecimento científico, pautada no estudo e em programas de educação médica e saúde pública, deve-se destacar que paralelamente às atividades de filantropia científica, a Fundação matinha outros programas fundamentais, como os direcionados ao desenvolvimento agrícola.

Como mostrou Velásquez (1990, p.971), o interesse da Fundação Rockefeller pelas ciências agrícolas tem sua origem nas atividades da Junta Geral de Educação, instituída em 1903 com o objetivo de criar escolas cujos programas fossem direcionados para o desenvolvimento da agricultura, destacando-se a produção de algodão e o bem-estar das populações rurais. Tais projetos serviriam de base para a constituição de programas de cooperação agrícola para a América Latina.

De acordo com a autora, o conjunto das experiências desenvolvidas a partir de 1903 fez com que, a partir de 1906, a Junta Geral de Educação, conjuntamente com o Departamento de Agricultura dos EUA, instituisse um programa de extensão agrícola em alguns estados do sul. Pautado no ensino, pesquisa e difusão de tecnologias agrícolas e

² Benchimol também criticou a visão segundo a qual as relações da Fundação Rockefeller com os países da América Latina teriam sido orientadas exclusivamente por questões econômicas. A “via de mão única” da reflexão sobre o tema não contempla as tensões entre os interesses da Fundação e da elite médica local, por exemplo. Segundo ele: “Muitos autores vêem esta filantropia multinacional como mera fachada a esconder os verdadeiros objetivos da instituição: trabalhar em proveito dos lucros das empresas extrativas e agropecuárias dos Estados Unidos e expandir sua supremacia política e ideológica no âmbito do imperialismo mundial. Estudos históricos mais recentes vêm suplantando este molde simplista, que superestimava as motivações econômicas imediatas como chave explicativa das práticas e objetivos da Rockefeller. Deixam assim de tratar as relações entre ela e as instituições brasileiras, e entre os especialistas norte-americanos e os ‘nativos’ como relação de mão única. A matriz economicista tinha como corolário a suposição de que os primeiros eram o polo ativo da dominação e detinham total supremacia técnica, científica e organizacional; ao passo que os últimos não passavam de objeto passivo das maquiavélicas ações do imperialismo yanque e das iluminadas realizações de seus epidemiologistas e cientistas” (BENCHIMOL, 2001, p.112). Discutindo os conflitos entre Fundação e elites médicas locais, Benchimol apresentou o caso do médico e sanitaria Carlos Chagas, que à frente do Departamento Nacional de Saúde Pública até 1926, estabeleceu diversos acordos de cooperação com a Fundação Rockefeller, direcionados ao combate à febre amarela, à ancilostomíase, à malária e ao ensino da medicina e enfermagem. Apontou o autor que nestes casos “Houve, assim, fortes reações nacionalistas à intenção da Rockefeller de assenhorear-se de um campo em que os sanitaristas brasileiros julgavam possuir comprovada expertise (...). Plácido Barbosa, um dos principais auxiliares de Oswaldo Cruz na saúde pública, advertiu que o ingresso da fundação norte-americana constituía a guarda avançada de outras formas de dominação imperialista. O conflito cristalizou-se numa divergência fundamental, a propósito da forma de ataque ao vetor da febre amarela” (BENCHIMOL, 2001, p.116).

estendido a outras culturas, como o milho, o programa tinha como principal objetivo o aumento da produtividade, cuja eficácia abriu caminho para a criação do Serviço de Extensão Agrícola dos Estados Unidos (VELÁSQUEZ, 1990, p.971).

Com sua internacionalização na década de 1920, as atividades da Fundação se dirigiram à promoção de ensino e pesquisa em ciências básicas e naturais, tendo início os programas de cooperação na América Latina, na Europa e no Caribe mediante o desenvolvimento de projetos especializados nas áreas de agricultura, como botânica, bioquímica, biofísica, genética, produção e melhoramento de plantas, impulsionando a integração entre programas de saúde pública, economia agrícola, administração e extensão rural (VELÁSQUEZ, 1990, p.971).

Deve-se destacar que a trajetória da Fundação Rockefeller no decorrer do século XX passou por diversas transformações quanto à ênfase de seus programas decorrente do processo de politização da Fundação.

Como apontou Velásquez, as ações da Fundação Rockefeller na década de 1940 foram reflexos dos acontecimentos internacionais. A operacionalização dos programas de cooperação com os países da América Latina, especialmente nas áreas de extensão e desenvolvimento agrícola, foi direcionada para a eliminação de barreiras comerciais e de políticas protecionistas, abrindo novos mercados para os produtos americanos. Por outro lado, tais ações facilitaram a expansão do capitalismo monopolista internacional e de projetos agropecuários de exploração de recursos primários nos países da América Latina, moldando as bases da hegemonia norte-americana no hemisfério no quadro geopolítico da Guerra Fria.

Nesse ambiente, deu-se o apoio da Fundação Rockefeller, “cuja concepção ideológica reforçou a subordinação dos países em desenvolvimento”, uma vez que a instituição, “com seus recursos, científicos e econômicos, contribuiu para introduzir, adaptar e consolidar as inovações tecnológicas para modernizar a agricultura” (Velásquez, 1990, p.972).

Jaramillo e Bolaño (2019) também analisam o processo histórico no qual os experimentos conjuntos da Junta Geral de Educação e do Departamento de Agricultura dos Estados Unidos, iniciados em 1906, foram internacionalizados na década de 1920 pela Fundação Rockefeller a partir do modelo de fazendas de demonstração, que integravam pesquisa e difusão de tecnologias agrícolas com o objetivo de intensificar a produtividade e cujas experiências rapidamente se estenderam para países da África, Ásia e depois América Latina.

A partir da difusão de tecnologia nos programas de desenvolvimento agrícola para a América Latina, havia, segundo Jaramillo e Bolaño, uma integração entre interesses econômicos e políticos, principalmente pela gestão de diversos programas de melhoramento genético de produtos como o trigo e o milho, cujo experimento pioneiro foi o Programa Agrícola Mexicano e a fundação do Centro Internacional de Melhoramento de Milho e Trigo, em 1943 (JARAMILLO e BOLAÑO, 2019, p.113).

Para os autores, o melhoramento genético impulsionado pelos investimentos da Fundação Rockefeller foi um dos pilares do processo denominado *Revolução Verde*, pois foram as modificações propostas pelos pesquisadores desta Fundação que foram postas em prática, primeiramente no projeto mexicano, tomado como referência para expansão pelo continente (JARAMILLO e BOLAÑO, 2019, p.114).

Os autores também chamam atenção para o cenário internacional no qual surgiram as premissas da Revolução Verde, uma vez que a fome no *terceiro mundo* assumiu um importante papel na geopolítica da guerra fria. A escassez da produção de alimentos diante do aumento demográfico era visto como um problema nas economias periféricas, cuja solução demandava progresso tecnológico e aumento da produtividade a ser impulsionado pela ação do Estado e por agências privadas (neste caso, a Fundação Rockefeller) (JARAMILLO e BOLAÑO, 2019, p.113).

A filantropia da Fundação passou então a integrar tecnologia, geopolítica e capitalismo,³ como bem ilustram Jaramillo e Bolaño, referindo-se aos projetos de melhoria genética da produção agrícola:

Claro que não se trata simplesmente de uma opção técnica, e sim de uma solução sistêmica que favorece um determinado tipo de desenvolvimento capitalista, que se aproveita do ‘saque da natureza e do conhecimento’ das comunidades tradicionais, o qual passa a ser desclassificado em nome de uma suposta ciência a qual se concede um ar de solução milagrosa, que só será questionada muito tempo depois, a partir do reconhecimento dos problemas ecológicos globais que acabou gerando (2019, p.114-115, Tradução minha).

³ John Perkins analisa o papel da Revolução Verde como instrumento de geopolítica no cenário pós-segunda guerra mundial. Como agência de divulgação do “evangelho” da Revolução Verde, a Fundação Rockefeller atuou na consolidação da Teoria da Segurança Nacional, segundo a qual alinhando crescimento populacional e malthusianismo, o contexto da Guerra Fria ofereceria oportunidades para o crescimento do comunismo. De acordo com o autor, os investimentos da Fundação no México abriram caminho para que os Estados Unidos usassem a ciência e a tecnologia como elemento da política externa, fornecendo as premissas teóricas e práticas para a implementação do Ponto IV do presidente Truman, em 1949. Para mais, ver PERKINS, John. *Geopolitics and the Green Revolution: Wheat, Genes, and the Cold War*. New York: Oxford University Press, 1997.

Concomitante ao progresso tecnológico e ao aumento da produtividade, o investimento em projetos de educação agrícola se tornou peça-chave da política da Fundação Rockefeller no desenrolar da década de 1940.

O movimento que integrava educação agrícola e desenvolvimento da agricultura capitalista teve, na criação do Instituto Interamericano de Ciências Agrícolas (IICA) em 1942, uma instituição que seria uma das grandes protagonistas no desenvolvimento dos serviços de extensão rural na América Latina durante a década de 1940.

Como atestam Jaramillo e Bolaño, conjuntamente com o governo dos Estados Unidos, o IICA formou em sua escola para graduados (intercâmbios científicos) os primeiros extensionistas responsáveis pela difusão do modelo pela América Latina, tanto do ponto de vista prático, mediante o apoio na implementação de futuros programas, além de articular a integração com os Ministérios da Agricultura e instituições relacionadas com o tema agrário em diversos países. Nesse cenário, os agentes formados nesse projeto do IICA, utilizando certas referências da sociologia rural norte-americana, pregavam aspectos experimentais ligados à esfera produtiva, bem como teóricos, com o objetivo de potencializar as mudanças sociais e culturais que eram necessárias para a apropriação do modelo norte-americano (2019, p.115).

Temos então o projeto precursor das escolas experimentais, que se consolidam posteriormente com o intuito de pesquisar de que forma a educação poderia contribuir para o desenvolvimento das comunidades rurais, assumindo o professor o papel de agente que impulsionaria as mudanças culturais no meio rural. Já na década de 1950, subsidiados econômica e tecnicamente por fundações privadas e pelo governo dos Estados Unidos, três grandes projetos concentraram os esforços do IICA: o Serviço de Intercâmbio Científico; o Projeto 39 do Programa de Cooperação Técnica da Organização dos Estados Americanos (OEA) e o contrato com a Administração de Cooperação Internacional dos Estados Unidos (COTO, p.481).

Fundado em 1949 com apoio financeiro da Fundação Rockefeller e do Instituto de Cooperação Internacional dos Estados Unidos (futuramente *Agency for International Development*, AID), o Serviço de Intercâmbio Científico introduziu e generalizou na América Latina o uso de modernas ferramentas de pesquisa como ponto inicial para as atividades de professores e técnicos que se especializariam nas ciências agrícolas. Coube ainda ao Serviço de Intercâmbio Científico estabelecer e difundir programas de extensão rural a partir da

concepção de que a comunicação teria importante papel como fenômeno social, operacionalizando os diversos projetos através de publicações, instrumentos áudios-visuais e do uso do rádio, cujo destaque foi o Programa de Adestramento de Extensionistas em Comunicação (ADECO) (COTO, 1967, pp. 482-483).

Já o Programa de Cooperação Técnica da OEA, aprovado em 1950, trazia em seu bojo projetos de desenvolvimento para a América Latina a partir do Ponto IV do Presidente Truman. Nesse contexto, ganhou destaque o Projeto 39 do Programa, que definia o ensino técnico para a melhoria da agricultura e vida rural como um dos pilares para o desenvolvimento da agricultura latino-americana, cujos agentes difusores seriam o corpo técnico com experiência em projetos anteriores de ensino técnico, comunicação e pesquisas agrícolas.

Para Coto, o Projeto tinha caráter eminentemente educativo, treinando cerca de dez mil profissionais da América Latina em diversas áreas, tais como economia agrícola, educação para o lar, engenharia, extensão e informação agrícola, métodos estatísticos de experimentação agrícola, zootecnia, sociologia e solos (COTO, 1967, p. 484).

Como resultado do Projeto 39, implantaram-se programas de extensão agrícola e educação rural baseados em estudos econômicos que permitiram a agricultores de “áreas de desenvolvimento regional”, definidas a partir das “urgências nacionais”, aumentarem a produtividade agrícola (COTO, 1967, p. 485).

As citações acima, elaboradas pelo então Diretor Geral do IICA, Rogelio Coto, não eximem Jaramillo e Bolaño de críticas aos projetos, quando destacam que o IICA se converteu em peça-chave para a consolidação e legitimação da estratégia de difusão científica e “penetração cultural” dos valores estadunidenses na América Latina (2019, p. 116).

Como mostrou Castro Santos (2001), os critérios universalistas que foram determinantes na atuação da Fundação Rockefeller e da filantropia científica nas décadas iniciais de suas atividades, foram diretamente afetados e redefinidos a partir dos valores político-ideológicos da Guerra Fria: comércio internacional, defesa do hemisfério, segurança nacional e fortalecimento da imagem dos EUA na América Latina foram elementos que orientaram as estratégias de penetração cultural (mercado, modos de vida, capital, tecnologia) estadunidense na região no decorrer da década de 1940 e seguintes.

No âmbito da agricultura e das Ciências Agrárias, as premissas da Revolução Verde presentes na experiência mexicana, aliadas à necessidade de fortalecimento das democracias latino-americanas, tendo como algumas de suas premissas o combate ao analfabetismo, o

investimento em programas de saúde pública e de produção de alimentos, além de fundamental para conter o comunismo no cenário da Guerra Fria, foram elementos que possibilitaram diversas mediações entre os interesses públicos e privados norte-americanos e dos governos da América Latina. Nesse cenário, ganhou destaque a atuação de um agente que identificará nas relações culturais com a América Latina um instrumento multifacetado de relações econômicas, sociais e políticas: Nelson Aldrich Rockefeller.

1.2 - A fábrica de ideologias de Nelson Rockefeller: da filantropia na expansão capitalista ao Programa Ponto IV

Antes de analisarmos as atividades de Nelson Rockefeller na América Latina, com ênfase àquelas direcionadas para a agricultura, devemos compreender o contexto no qual a inserção das agências lideradas por ele foi operacionalizada.

Os estudos sobre a Fundação Rockefeller nos levaram a compreender que a dinâmica de sua atuação se reconfigurou no decorrer do século XX. Vimos como as atividades culturais, pautadas na educação e nos programas de cooperação técnica, passaram a ter destaque nas ações da Fundação.

O contexto no qual a cooperação cultural ganhou destaque não foi moldado exclusivamente pelas atividades das agências ligadas aos Rockefellers, mas pelas transformações mais gerais relações, inclusive culturais, entre EUA e os demais países da América Latina.

Espinosa (1976), no relatório *Cultural Relations Programs of the U.S. Department of State*, abordou as relações dos EUA que se desenvolvem a partir da década de 1930 sob uma nova perspectiva, afastando-se das tradicionais relações econômicas e militares. Ele destacou o início do esforço do governo dos EUA para promover e fortalecer as relações de cooperação com a América Latina através de intercâmbios culturais que, predominantemente privados até a década de 1930, passam a receber maior atenção do setor público, rompendo com o não envolvimento dos EUA com questões culturais no exterior.

Segundo Espinosa (1976, p.1), o governo dos EUA, a partir da Conferência Pan-Americana para a Promoção da Paz, ocorrida em 1936 em Buenos Aires, redefiniu sua tradição de não intervenção/participação em questões culturais no cenário internacional, estabelecendo as bases para o patrocínio oficial de um intercâmbio cultural e educacional a nível interamericano.

Para o autor, esse encontro representou as bases para a abertura de novos canais de comunicação cultural (com grande destaque para as questões educacionais), como a Convenção para a Promoção das Relações Culturais Interamericanas, que estabeleceu o intercâmbio cultural recíproco pelos países signatários. Com base na “solidariedade educacional”, as bases expostas na Convenção definiam como objetivo um conhecimento mútuo entre países e instituições, marcando uma nova dimensão das relações externas dos EUA via Departamento de Estado. (ESPINOSA, 1976, p.1)

Com a iminência da guerra e o impulso da propaganda nazista para os países latino-americanos, a dimensão cultural da política externa norte-americana reforçava a “política da boa vizinhança” de Roosevelt e a necessidade de fortalecer o hemisfério contra o ataque da propaganda nazista (ESPINOSA, 1976, p.2).

Segundo Espinosa (1976, p.159-160), a partir de 1940, com a agressão do Eixo, a mobilização dos EUA foi orientada por ações em diversas frentes, incluindo as relações culturais interamericanas, liderando uma gigantesca e emergencial guerra cultural. Assim, em 16 de agosto de 1940, criou-se o *Office of the Coordinator of Inter-american Affairs* (Escritório para Coordenação de Relações Comerciais e Culturais entre as repúblicas americanas), subordinado ao Conselho de Defesa Nacional e sob a coordenação de Nelson Rockefeller.

Espinosa (1976, p.161) destacou ainda que, embora o Escritório para Coordenação tenha transitado em importância e instabilidade quanto às suas atividades, programas de cooperação em saúde pública, agricultura e educação foram mantidos ao longo dos anos, cuja importância pode ser retratada no fato de que tais programas serviram como referências para ações de assistência desenvolvidas no pós-guerra, como as decorrentes do Ponto IV.

Nesse contexto, a cooperação cultural ganhou grande destaque, afirmando Espinosa (1976, p.162) que a ação do Escritório não apenas consolidou, mas redirecionou a cooperação cultural como um dos instrumentos de uma organização transnacional no pós-guerra, tornando os programas culturais instrumentos efetivos de fortalecimento das relações interamericanas.

A importância dos programas culturais pode ser ratificada através dos sucessivos aumentos orçamentários. Durante os anos da guerra, os fundos direcionados pelo Congresso ao Escritório de Relações Culturais aumentaram de forma substancial, tanto do ponto de vista financeiro quanto de pessoal, destacando-se o aumento significativo do orçamento para as atividades do coordenador, que saltou de cerca de US\$ 3,5 milhões para mais de US\$ 30 milhões em 1944 (ESPINOSA, 1976, p.162).

Um dos pontos marcantes dos programas de cooperação cultural foi a sua dinâmica, mutável ao longo dos anos de forma a atender os interesses em jogo. Nesse cenário, uma questão primordial era como os programas culturais poderiam atingir uma grande dimensão, ou o máximo de pessoas em curto espaço de tempo. Nesse sentido, Espinosa (1976) afirmou que nos anos iniciais o programa teve como referência a difusão e cooperação através de lideranças nacionais ligadas a setores estratégicos da política cultural. Assim, entre os anos de 1940 e 1941, mais de 30 intelectuais, educadores e profissionais de diversas áreas culturais, visitaram e conheceram o programa de cooperação.⁴

Todavia, o então vice-presidente Henry Wallace, integrando o programa de cooperação à política de Estado, articulou a necessidade de alcançar as “massas” não através de lideranças nacionais, mas locais. Nesse sentido, em reunião ocorrida em 9 de maio de 1941, o Comitê Consultivo decidiu que o programa de cooperação contemplaria a visita de administradores governamentais, líderes de grupos agrícolas e organizações rurais, jornalistas (inclusive atuantes na divulgação de atividades rurais) líderes sindicais, profissionais em educação física, educação, saúde e recreação, professores de ensino secundário de inglês e espanhol, dentre outros, ampliando tanto a relação de agentes destinatários quanto o tempo de permanência e conhecimento sobre o programa (ESPINOSA, 1976, p, 167). Ainda segundo Espinosa, de 1938 a 1948, o programa de relações educacionais e culturais movimentou cerca de 3.000 professores universitários, lideranças de influência e especialistas em vários campos, através de intercâmbios entre diversos países (1976. p, 319).

Exposto o contexto no qual as atividades culturais assumiram importante papel na política dos EUA para a América Latina, passemos à atuação de Nelson Aldrich Rockefeller (1908-1979).

Filho de John D. Rockefeller Jr. e Abby Aldrich Rockefeller, Nelson Rockefeller foi governador do Estado de Nova York (1959-1973) e vice-presidente dos Estados Unidos (1974-1977). Trabalhou junto às administrações dos presidentes Roosevelt, Truman, Eisenhower e Nixon, ocupando diversas posições nos respectivos governos. Além das atividades junto ao Estado, contribuiu para ações dos EUA na América Latina, exercendo as funções de diretor do Escritório de Assuntos Interamericanos (1940-1944) e Secretário de

⁴ Podem ser citados como exemplos os casos de Fernando Romero, ligado a círculos educacionais e literários do Peru; Luis Valearce, diretor do Museu de Arqueologia do Peru e Maurice Dartigue, diretor de Educação Rural no Haiti (ESPINOSA, 1976, p.167).

Estado Adjunto para Assuntos Latino-Americanos (1944-1945). Nelson Rockefeller possuía negócios relacionados aos setores de petróleo, imobiliário e bancário. Embora com atuação marcante em diversos setores e agências, nesta pesquisa, priorizaremos as ações filantrópicas de Nelson Rockefeller que se deram através da *American International Association for Economic and Social Development* (AIA) a partir de 1946.⁵

Todavia, para que possamos compreender o processo de constituição da AIA, devemos traçar um histórico das ações de Nelson Rockefeller ao longo da primeira metade do século XX.

Colby e Dannett (1998) destacaram a função “missionária” de Rockefeller ao longo da década de 1930 como meio de expansão dos interesses dos EUA. Com a política de bons vizinhos e aliados, Rockefeller buscava diferentes formas de “intervenção” em diversos países, ganhando destaque a América Latina, através do assistencialismo em diversas áreas. Um dos exemplos apresentados pelos autores acerca das ações de Rockefeller aborda a educação como mecanismo de conquista “pacífica” do mundo. Na década de 1930, as “missões” filantrópicas, de viés religioso, assumiram uma dimensão mais secular, como destacou o relatório *Repensando as Missões*, de 1932, divulgando problemas relacionados à pouca efetividade das missões cristãs no controle de distúrbios sociais no Japão, na China e na Índia. Segundo os autores, o relatório “recomendava reformas que poucos fundamentalistas poderiam aceitar: fim da segregação das culturas asiáticas que tinham afinidade com a mensagem de Cristo, lições mais discretas, programas em educação, medicina e agricultura, e menos proselitismo evangélico” (COLBY e DANNETT, 1998, p.66).

Esses fatos evidenciam que a preocupação com missões de caráter assistencialista datam desde a década de 1930, o que constituiu um caminho a ser seguido anos depois dentro de um cenário marcado por uma maior inserção das entidades filantrópicas de Rockefeller na geopolítica internacional.

Para a América Latina, a década de 1930 também marcou a inserção da cooperação cultural como parte da política externa norte-americana, através da criação do Comitê de Cooperação na América Latina. Segundo Colby e Dannett, em uma “época que parecia estar remando incontrolavelmente para o inacreditável – outra guerra mundial – o Comitê sobre

⁵ Rockefeller Archive Center e Biographical Directory of The United States Congress. Disponível: <http://rockarch.org/collections/rf/>. Acesso em 15 jan 2018.

Cooperação na América Latina se voltou desesperadamente para intercâmbios culturais como forma de angariar apoio público para tratados de paz” (1998, p.119).

A iminência da guerra deu início a um plano de solidariedade hemisférica desencadeado após 1930 pelos Estados Unidos.

Em países da América Latina, a atuação do Eixo buscava suscitar o antagonismo dos EUA através da penetração econômica (bancos e empresas comerciais) interligada à atividades de caráter cultural, como escolas alemãs, propaganda, estações de rádio e agências de imprensa subsidiadas ou por ele controladas (CIAA,. 1947. p.3).

Tal cenário definiu um duplo sentido para a administração americana: a necessidade de se preparar para a guerra ou mesmo para uma competição com as economias ancoradas no Eixo. A condição dos países da América Latina e sua demanda por desenvolvimento (urbanização, industrialização, etc.), concomitante à ascensão econômica e cultural do Eixo. representaria um perigo à segurança hemisférica dos EUA.

Durante o conflito, a América Latina era um importante mercado, em especial através da agricultura e da mineração. Nesse cenário, os EUA buscavam atuar na região através da compra de matérias-primas, geração de divisas, venda de produtos industrializados, importação e exportação.

Para os norte-americanos, a atuação no domínio econômico, além de aliviar as tensões financeiras, seria um importante instrumento de prevenção contra a influência da propaganda nazista. Por outro lado, através dessa política, os EUA garantiriam estoques de matérias-primas, enquanto bloqueavam a aquisição dos mesmos produtos pelas potências do Eixo.

Foi a partir da necessidade de criação de um programa econômico para o hemisfério que foi criado o *Coordinator Of Inter-American Affairs* (CIAA) em 1940, sob a direção de Nelson Rockefeller.

Seus interesses em assuntos da América Latina foram intensificados pelas ações da *Standard Oil Company*, empresa petrolífera da família, que permitiu a Nelson Rockefeller se deparar com problemas sociais e econômicos que atingiam a região. Nesse período, deu início ao estabelecimento de uma empresa na Venezuela, cujo objetivo era promover atividades de desenvolvimento da agricultura e da indústria (CIAA. 1947, p.6).

Com a guerra, Rockefeller abordou a necessidade de um programa interamericano de política econômica para o hemisfério, apresentado em 1940. Tal programa tinha como objetivos a salvaguarda e o fortalecimento da economia via programas de cooperação que visassem o aprimoramento do intercâmbio entre os países americanos, integrando as diversas

atividades em uma única agência sob um único coordenador. Caberia à agência a realização de estudos e a efetivação de programas que correlacionassem as dimensões econômica e cultural, interligadas aos programas de defesa nacional dos EUA (CIAA, 1947, p.6-7).

Quanto às funções do coordenador, caberia a ele manter as relações entre o Conselho Consultivo da agência e o Conselho de Defesa Nacional, entre os diversos departamentos do governo, agências públicas ou privadas, além de comunicar do Conselho de Defesa Nacional problemas encontrados nos países latino-americanos e avaliados como de potencial ameaça à segurança hemisférica. Dentre os mecanismos de operação da agência, caberia a formulação de projetos que articulassem aspectos econômicos e culturais, com programas relacionados às artes, ciências, educação, rádio, imprensa e cinema. (CIAA. 1947, p.7-8).

A reorientação da política externa norte-americana durante a segunda guerra mundial e sua atenção às questões culturais também foi analisada por Tota (2000). O autor mostrou que com Rockefeller atuando nos bastidores da política externa americana, o combate ao crescimento da influência do Eixo no continente se pautou em mecanismos pacíficos de neutralização do antiamericanismo, principalmente através de programas de cooperação econômica e cultural. De acordo com o autor:

Depois que o exército nazista invadiu a Dinamarca, em abril de 1940, a política externa americana precisava com urgência encontrar fórmulas que garantissem a segurança do continente. A miséria resultante do atraso econômico dos países latino-americanos poderia propiciar revoluções lideradas por nacionalistas, socialistas ou simpatizantes do nazi-fascismo, movimentos que punham em xeque os interesses dos Estados Unidos. Em meados desse ano, formou-se a Comissão Interamericana de Desenvolvimento, com o objetivo de promover as potencialidades econômicas das ‘outras Repúblicas americanas’. Aos olhos dos estrategos norte-americanos, a fraqueza – não só econômica e social, mas também militar – dos países da América Latina era uma ameaça direta aos Estados Unidos. (TOTA, 2000, p.47).

Foi através da CIAA que as ações de Rockefeller para o continente tomaram grande proporção para a política norte-americana. Os programas culturais da CIAA ganharam uma interface empresarial, moldando, através de formatos supostamente neutros, o projeto político-ideológico americano. Segundo Tota (2000), Rockefeller “estava envolvido na luta contra a expansão do nazismo, mas acima de tudo prevalecia a visão política do empresário que queria afastar da América Latina os produtos alemães que concorriam com os americanos” (p.51), concluindo que “ao mesmo tempo, as propostas socialistas – que salientavam o antagonismo capital-trabalho – poderiam ser combatidas com a propaganda do

modelo americano: consumo de produtos maravilhosos, progresso material e bons salários” (TOTA, 2000. p.52).

Para o autor, a atuação de Rockefeller ganhou destaque com os bloqueios econômicos ocorridos na Europa durante a segunda guerra, quadro em que, “desapareceria um importante mercado para o Brasil e outros países da Ibero-América”. Os Estados Unidos, atesta Tota, “não conseguiriam, inicialmente, absorver sozinhos a exportação brasileira”, o que possibilitou aos “homens do *Office* anteverem um colapso econômico que transformaria todo o subcontinente em campo fértil para o nazismo” (TOTA, 2000. p.52).

Pelo exposto, verifica-se que a importância do CIAA não se limitava à arena econômica, mas possuía importante papel político-ideológico. Nesse contexto, o *Office Of The Coordinator Of Inter-American Affairs* atuava, segundo Tota (2000), como uma verdadeira “fábrica de ideologias”.

O escritório utilizava diversos aparatos culturais relacionados à comunicação e à informação. Como mostrou Tota (2000. p, 54-55), “a imprensa e a propaganda impressa eram meios importantes para a divulgação dos princípios do americanismo ‘fabricado’ pelo Office”, tendo no Departamento de Comunicações da CIAA (a espinha dorsal do escritório) um de seus principais setores, cujo objetivo era “difundir informações positivas sobre os Estados Unidos, por intermédio de uma rede de comunicações mantida pelo CIAA” (TOTA, 2000, p.55) além de contra-atacar a propaganda do Eixo.

Dessa forma, Tota expõe a importância estratégica do serviço de comunicação do CIAA que, pautado pela ideia de “relações culturais”, tinha como principais veículos de comunicação o cinema e o rádio.

À *Motion Picture Division* (Divisão de Cinema) cabia a divulgação do *americanismo* por meio de uma rede de filmes comerciais e não comerciais destinados a “instituições de ensino, clubes, igrejas, empresas, sindicatos e organizações rurais” (TOTA, 2000, p. 63) como forma de propagar a “liberdade nas Américas”.

À Divisão de Rádio, dada sua autonomia (assim como a divisão de cinema) dentro do CIAA, também cabia importante função estratégica no projeto político norte-americano. Durante a guerra, as rádios norte-americanas, que até então possuíam caráter comercial, assumiram importante papel ideológico no combate às rádios fomentadas pelo Eixo. Dessa forma, a propaganda norte-americana ganharia grande alcance geográfico, expandindo de forma significativa a ideologia norte-americana (TOTA, 2000, p.74).

Embora o CIAA tenha começado as operações no campo cultural em 1940, empreendendo uma série de projetos, depois do ataque à Pearl Harbor, muitos destes foram encerrados o mais rápido possível, pois foram considerados menos essenciais do que as atividades em outros campos. Porém, a CIAA manteve programas considerados emergenciais no campo cultural, como aqueles voltados para a educação vocacional de adultos (CIAA. 1947. p.9).

Importante ressaltar que mesmo o conflito interno entre agências norte-americanas, cuja justificativa eram as *prioridades da guerra*, não afastou, de forma definitiva, a importância dos programas culturais.

A importância dos programas culturais dos EUA pode ser visualizada na aceleração e redefinição dos mesmos após o ingresso dos EUA na guerra. Nesse cenário, o Comitê de Política do CIAA considerou a conveniência de reorientar o programa da Divisão de Relações Culturais com vista a “duplicar todos os esforços culturais e acelerar sua execução, mas com novo sotaque para um novo desenvolvimento” (CIAA, 1947, p.92).

Tal reorientação dos projetos culturais levou em consideração sua importância estratégica no cenário da guerra, moldando e sistematizando estes projetos em categorias. Pelo exposto, os projetos foram definidos em classes *A*, *B*, *C* e *D*, sendo os três últimos determinantes no campo cultural.

Um levantamento foi feito acerca dos projetos em operação, e cada um foi considerado à luz da nova situação. Estes projetos foram classificados em quatro categorias, da seguinte forma: *Classe A*, aqueles que têm imediato significado para defesa nacional; *Classe B*, aqueles que têm sentido secundário para a defesa nacional, incluindo aí a propaganda; *Classe C*, aqueles que têm uma influência imediata em melhorar a imagem dos Estados Unidos perante a América Latina; *Classe D*, aqueles que têm uma influência de longo alcance na promoção e desenvolvimento do hemisfério. Reconheceu-se que poucos projetos da Divisão de Relações Culturais estavam na *Classe A*, e que os da *Classe B* eram as principais preocupações nesse contexto, incluindo atividades de saúde e segurança, treinamento médico e odontológico e habitação. Na *classe C* houve uma série de projetos preocupados em trazer pessoas de influência em todos os campos das outras repúblicas americanas para Estados Unidos, a fim de promover seu interesse e entusiasmo pela solidariedade hemisférica. Por fim, houve uma proporção de projetos definidos na *Classe D*, que deveriam ter caráter contínuo, indicando a sinceridade do interesse dos Estados Unidos no hemisfério como um todo (CIAA. 1947. p.92).

No contexto destas redefinições, para a área educacional o CIAA criou uma subsidiária, a *Inter-American Educational Foundation* (IAEF). Ligada ao *esforço da guerra*, as atividades gerenciadas pela IAEF abrangiam o implemento de programas educacionais via cooperação com os países da América Latina, enfatizando a formação de profissionais de saúde, treinamento de professores, desenvolvimento de comunidade e escolas comunitárias, além de programas de *educação rural* destinados à melhoria da agricultura e dos padrões de vida das comunidades rurais (CIAA, 1947, p.100).

Suas operações tinham quatro grandes categorias que deveriam ser implementadas nos países da América Latina de diferentes formas, levando-se em consideração aspectos sócio-estruturais de cada país. De acordo com seus respectivos destinatários, foram assim efetivados os programas orientados pela agência: a) educação vocacional em países como República Dominicana, Panamá, Paraguai, Peru e Brasil (em menor número), b) formação de professores, nos países da América Central, Equador e Haiti; c) ensino secundário no Chile e d) Educação Rural na Bolívia e no Brasil (CIAA, 1947, p.100-102).

Como visto, a iminência do fim da segunda guerra trazia a necessidade de redefinição dos instrumentos de ação político-ideológica, ganhando destaque novas formas de intervenção. Nesse sentido, a educação ganhou uma nova abordagem, ligada a todo um conjunto de perspectivas teóricas e ideológicas que se consolidavam na década de 1940. Mesmo com o encerramento das atividades do CIAA, a IAEF manteve seus projetos culturais, destacando-se, para esta pesquisa, aqueles ligados à educação rural no Brasil.

Terminado o conflito mundial, as tradicionais formas de dominação seriam remodeladas, assumindo a benevolência uma forma de ocultar as práticas imperialistas. A invenção de um *novo mundo* manteria sistemas hegemônicos de poder, mediante novas e elaboradas formas de dominação. Uma delas foi a teoria da *modernização*, que embora tenha se tornado dominante a partir da década de 1950, materializada como potencial instrumento da política externa norte-americana, o seu processo de constituição e afirmação é mais amplo historicamente.

Michael Adas (2003) afirma que a idéia de modernização já estava presente em práticas realizadas por diversos agentes, como missionários, educadores e engenheiros, que promoveram mudanças culturais, políticas e econômicas em diversos lugares do mundo antes do *boom* modernizante do pós-guerra.

Neste cenário, são elucidativas as referências de Colby e Dannett (1998, p. 70) sobre a atuação do missionário William Cameron Townsend e o seu “evangelismo modernizante”,

cujos pilares eram a lingüística, a educação, as reformas sanitária e econômica, mediadas pela Fundação Rockefeller. O surgimento do *Instituto Summer de Lingüística* (ISL) no México, ainda nos anos 1930, e dirigido por Townsend, marca o importante papel da ação *missionária* na expansão dos interesses americanos, integrando diversas dimensões das práticas culturais (lingüística, educação) a grupos empresariais.

O sistema internacional do pós-guerra, pautado na hegemonia dos Estados Unidos, foi orientado por categorias que ultrapassam a dimensão ideológica que se estabelecerá durante a Guerra Fria. O entusiasmo que prolifera nas diversas regiões do mundo sob a tutela do aumento da produção e da elevação dos padrões de vida, culminando em um conjunto de ações e políticas de Estado (algumas relacionadas à educação), nos permite analisar e compreender as forças globais (não se limitando aos conflitos entre as principais potências) que definiram a geopolítica da Guerra Fria. Trata-se, como sugere Adas (2003), de analisar a totalidade das práticas que se respaldam nessas novas categorias, dentre elas as de *Terceiro Mundo* e *Modernização*, como um conjunto de planos e projetos culturais, econômicos e políticos destinados à legitimação de um projeto político.

Terceiro Mundo, *modernização* e *desenvolvimento* são expressões que passaram a fomentar a implementação de diversos projetos e programas pautados nas ações de cooperação técnica e financeira após a segunda guerra mundial, tomando como base a atuação das agências ligadas aos Rockefellers.

Sob a presidência de Harry S. Truman (1945-53), implementou-se um programa de cooperação técnica internacional cujas premissas seriam o apoio às Nações Unidas, a reconstrução da economia mundial, a luta contra o comunismo e a ajuda aos países em desenvolvimento, sendo esta definida como *Ponto IV*.

O Programa Ponto IV tinha como objetivo o desenvolvimento das áreas economicamente subdesenvolvidas, investindo, de forma cooperativa, recursos técnicos e financeiros. Para ocultar a natureza político-ideológica da cooperação, vinculava-se a esta o incentivo ao melhoramento das condições de vida dos habitantes dos países subdesenvolvidos. Tais condições seriam decorrentes de técnicas agrícolas inadequadas, transporte limitado, falta de instalações básicas de saúde e ausência de recursos modernos para a fabricação de equipamentos. Para os formuladores do programa, a “incapacidade de escapar da pobreza incansável impede os povos das áreas subdesenvolvidas de realizar até mesmo as mais modestas aspirações humanas”. Conseqüentemente, eles seriam “presas de

qualquer ideologia, por mais enganosa, que mantém a promessa de alívio de sua miséria” (UNITED STATES GOVERNMENT PRITTING OFFICE, 1949. p.1).

Relacionando cooperação e democracia, o programa teria a preocupação clara e imediata no progresso material dos países subdesenvolvidos, sendo os EUA o promotor da liberdade e da democracia no mundo, expandindo o comércio mutuamente benéfico e ajudando a desenvolver a compreensão e a boa vontade internas (UNITED STATES GOVERNMENT PRITTING OFFICE, 1949. p.1).

Muito mais que transferência de tecnologia e capital, o Ponto IV definia a atuação de cada povo/governo como fundamental para o sucesso do programa, sendo o “ímpeto para o desenvolvimento” amparado por uma substancial mudança social e cultural. As diretrizes do programa enunciavam que, embora os Estados Unidos e outros países capitalistas fornecessem ajuda técnica e econômica, o principal ímpeto para o desenvolvimento deveria ser proveniente dos povos diretamente envolvidos, em que apenas a importação de maquinaria não seria suficiente para assegurar o progresso.

Embora uma das principais orientações do programa fosse a relação entre a melhoria da qualidade de vida e o aumento da produtividade, é importante ressaltar as suas formas de materialização. No campo econômico, os benefícios do programa seriam o desenvolvimento de tecnologias que elevariam os níveis de vida das populações subdesenvolvidas, diminuindo as taxas de natalidade, contribuindo para a elevação da produtividade. Mediante esse processo, o Ponto IV contribuiria com a integração dos países subdesenvolvidos à economia mundial, mediante a intensificação do fluxo de importações e exportações (produtos industrializados e matérias-primas). O aumento na produtividade ampliaria a participação das áreas subdesenvolvidas no comércio internacional, proporcionando maior equilíbrio na economia mundial. Além disso, ao fazer uso mais efetivo de seus recursos agrícolas e naturais, as áreas subdesenvolvidas poderiam utilizar suas divisas disponíveis para a compra de tipos de produtos industrializados no exterior (UNITED STATES GOVERNMENT PRITTING OFFICE, 1949. p.3).

Mas para que a efetividade do programa fosse alinhada aos interesses norte-americanos, seria necessária a construção do consenso acerca de valores democrático-liberais mediante alterações não apenas no campo econômico, mas, principalmente, na arena cultural. Assim, caberia ao programa difundir o modo de vida americano e a maneira democrática de fazer as coisas. Além disso, a demonstração da disposição do país em ajudar, juntamente com a evidência visível de seu progresso, deveria aumentar a boa vontade dos povos receptores em

direção aos Estados Unidos e sua prontidão para apoiar políticas e ideais americanos. Em suma, os vários benefícios do Ponto IV convergiriam para os objetivos da política dos Estados Unidos de construir uma "estrutura mais forte da ordem e da justiça internacionais" (UNITED STATES GOVERNMENT PRINTING OFFICE, 1949, p.3-4).

Para a presente pesquisa, é fundamental analisar as diretrizes do programa que definiam as áreas estratégicas para seu desenvolvimento. Nesse sentido, destacam-se na execução do programa as atividades nas áreas de saúde, agricultura e educação, sendo inclusive implementadas ações em nestes setores de forma concomitante.

Nesse contexto, o Ponto IV tinha como objetivo o desenvolvimento básico e a melhoria, entre os habitantes das áreas menos desenvolvidas, de educação, saúde e agricultura, como sendo elementos essenciais para o aumento na produção e o padrão de vida. Segundo o programa, como um grupo expressivo de pessoas viviam muito próximas à terra, deveriam ser efetivados projetos que elevassem os aspectos técnicos na agricultura. Quanto à educação, especialistas seriam disponibilizados para capacitação de professores locais e estabeleceriam sistemas de treinamento adequados. Outros projetos que enfatizassem as técnicas de ensino básico de alfabetização, saneamento e agricultura também seriam incluídos no programa (UNITED STATES GOVERNMENT PRINTING OFFICE, 1949, p.5).

No sentido das mudanças econômicas e culturais, a modernização da agricultura, – processo que envolve não apenas alterações nos aspectos produtivos, mas no conjunto de relações sociais (base técnica, relações laborais, força de trabalho, relações entre setores ligados à agricultura e o Estado) – seria conduzida de forma a elevar seus níveis de produtividade, produzindo alimentos para as populações rurais, melhorando sua energia produtiva, gerando abastecimento para as próprias comunidades e grandes centros urbanos industrializados ou em processo de industrialização. A transição de práticas agrícolas “atrasadas” para uma economia capitalista mais produtiva seria facilitada através do estabelecimento de empresas que utilizassem matéria-prima local, bem como o desenvolvimento de indústrias rurais apropriadas. Dessa forma, o Programa Ponto IV buscava integrar a agricultura ao setor industrial (e todo o conjunto de práticas a ele pertinentes) (UNITED STATES GOVERNMENT PRINTING OFFICE, 1949, p.5).

O programa Ponto IV pregava ainda que o avanço nos países subdesenvolvidos seria orientado pelo desenvolvimento de recursos humanos, através da qualificação da força de trabalho pela educação. Não por acaso que, organismos internacionais ligados às áreas estratégicas do programa poderiam contribuir para sua efetividade, dentre elas a Organização

das Nações Unidas para Alimentação e Agricultura (FAO), o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) (UNITED STATES GOVERNMENT PRINTING OFFICE, 1949, p.9).

Além dos organismos internacionais e dos próprios Estados nacionais, o programa contemplava o incentivo à atuação de entidades privadas, com ou sem fins lucrativos, no desenvolvimento de atividades relacionadas à modernização da agricultura, em especial através da extensão agrícola, o que facilitaria maior integração ao mercado global, mediante a importação e exportação de matérias-primas e produtos industrializados; o intercâmbio de estudantes e professores, ensino fundamental e vocacional; bem como o serviço de saúde pública e desenvolvimento de serviços públicos de saúde (UNITED STATES GOVERNMENT PRINTING OFFICE, 1949, p.11).

A formação de recursos humanos para o desenvolvimento recebeu uma grandiosa contribuição teórica de economistas que enfatizavam o valor econômico da educação e sua funcionalidade como instrumento de desenvolvimento. Esse modelo geral, que assumiu o *status* de disciplina científica denominada *Economia da Educação*, contemplou a totalidade dos processos educativos, irradiando seus efeitos para os projetos de educação formal e informal (extensão rural) para o universo agrícola, tema que nos interessa. Porém, para que possamos compreender o modelo de educação rural que se desenvolveu no Brasil no decorrer da década de 1940, é necessário introduzirmos as premissas da Economia da Educação e um dos seus principais corolários, a *Teoria do Capital Humano*.

1.3 – A Economia da educação como um dos pilares do desenvolvimento

A *Economia da Educação* é uma disciplina da área econômica desenvolvida a partir dos anos de 1950 nos Estados Unidos. Inspirados na teoria econômica neoclássica, os estudiosos dessa vertente buscavam compreender os ganhos de produtividade e capital decorrentes do fator humano da produção, que seriam intensificados pela instrução, educação e treinamento. Nesse sentido, a educação seria instrumento que aceleraria o desenvolvimento, uma vez que a qualificação dela decorrente aumentaria a produtividade do fator trabalho.

Essa definição, embora superficial, abre caminho para compreender o desenvolvimento desta disciplina por diversos intelectuais, bem como sua aplicabilidade a partir da expansão capitalista após a segunda guerra mundial.

O entendimento da Economia da Educação e de um dos seus principais corolários, a Teoria do Capital Humano, nos fornece um embasamento para a compreensão do projeto educacional, primeiramente levado ao campo através de programas de cooperação técnica, e, posteriormente, implementado no âmbito geral das políticas educacionais pelo Estado após 1964, com impactos significativos sobre a proposta da “Lei do Boi”, nosso objeto.

Devemos ressaltar que a reflexão sobre a relação entre educação e desenvolvimento definida pela Economia da Educação, em que os investimentos em educação são suscetíveis a uma racionalidade própria para a promoção do desenvolvimento, deve estar assentada na análise do movimento capitalista internacional, como as relações centro/periferia e países desenvolvidos/subdesenvolvidos.

Dentre os formuladores da Economia da Educação e da Teoria do Capital Humano destaca-se o professor de Economia da Universidade de Chicago, Theodore W. Schultz.

Uma das referências de seu pensamento sobre Economia da Educação é a obra *O valor econômico da educação*, cuja ênfase é o tratamento da educação como investimento e a possibilidade de elevação da renda de quem a utiliza.

Na obra citada, Schultz elaborou uma abordagem crítica cuja questão central é a assimetria entre despesas educacionais e rendimento total, tomando como referência os investimentos e taxas de retorno de outros setores da economia. Alegava o economista que “os estudantes podem extrair das suas despesas um real e sedutor rendimento, em confronto com a taxa daquele que pode ser obtido em outro tipo de investimento”, conquanto “para a economia, como um todo, possa constituir um investimento sem interesse, pelos mesmos critérios, ou seja, avaliado em termos de taxa de rendimento de outro tipo de investimento (SCHULTZ, 1967, p.38)

Para Schultz, os valores produtivos da instrução constituiriam, de forma imediata, um investimento em futuras capacidades para criar e receber rendimentos. Instrução e educação responderiam a três ordens de fatores para o desenvolvimento econômico: consumo atual, uma vez que toda instrução seria um investimento em salários; consumo futuro e capacidade futura do produtor, os dois últimos considerados investimentos (SCHULTZ, 1967, p.54).

A partir dessas premissas, Schultz redefine a concepção de capital, ampliando-o, e nele incluindo os investimentos em saúde, adestramento, qualificação e educação. Nesse sentido, ao afirmar que educação e instrução constituem importantes fatores de crescimento econômico, ele constrói a categoria capital humano, importante elemento da Economia da Educação. Um conceito de capital, atesta Schultz, “restrito a estruturas, equipamento de

produção e patrimônio, é extremamente limitado para estudar tanto o crescimento econômico computável (renda nacional) como, o que é mais importante, todas as conquistas, no bem-estar, geradas pelo progresso econômico” (SCHULTZ, 1967, p.60).

Pelo exposto, a *descoberta* de um novo tipo de capital impulsionaria as reflexões sobre as taxas de aumento de produtividade em alguns países, como nos EUA. Nesse sentido, argumentou Schultz:

Embora seja óbvio que as pessoas adquiram capacidades úteis e conhecimentos, não é óbvio que essas capacidades e esses conhecimentos sejam uma forma de capital, que esse capital seja, em parte substancial, um produto do investimento deliberado, que têm-se desenvolvido no seio das sociedades ocidentais a um índice muito mais rápido do que o capital convencional (não-humano), e que o seu crescimento pode muito bem ser a característica mais singular do sistema econômico. Observou-se amplamente que os aumentos ocorridos na produção nacional têm sido amplamente comparados aos acréscimos de terra, de homens-hora e de capital físico reproduzível. O investimento do capital humano talvez seja a explicação mais consentânea para esta assinalada diferença (SCHULTZ, 1973, p.31).

A força de trabalho qualificada com maior taxa de produtividade (capital humano), tendo em vista principalmente a aplicação de novas tecnologias à produção, gera a perspectiva de maiores retornos para quem a possui, colocando a educação como um dos elementos centrais do processo de desenvolvimento econômico.

Outra referência quanto ao investimento em educação foi o economista britânico Arthur Lewis. Em sua obra *A teoria do desenvolvimento econômico*, Lewis aborda como ponto-chave do desenvolvimento a relação entre investimento em educação e aumento da produtividade. Suas análises de Lewis entrelaçam questões como a procura e oportunidades escolares, planejamento e prioridades em investimentos educacionais direcionados ao desenvolvimento econômico. Como expõe o autor:

O desenvolvimento econômico provoca enorme procura de oportunidades educacionais em todos os níveis. Surge maior procura de educação primária, culminando na exigência de que toda criança em idade escolar receba educação compulsória. Precisa-se de mais escolar secundária, seja para prover mais educação secundária com finalidades não-econômicas, seja para preparar gente para as universidades, ou para o ofício de secretários, professores ou assistentes técnicos. Completa série de oportunidades educacionais é necessária para a formação de artesãos, técnicos agrícolas, professores (...). além dessas instituições, há o campo da educação de adultos, que se estende desde as campanhas de alfabetização ou curso de extensão agrícola até às classes de literatura. E coroando o sistema, eis a necessidade de treinamento ao nível universitário em quase todos os ramos do conhecimento humano (LEWIS, 1960, p.231).

Todo projeto educacional, segundo Lewis, necessitaria de um planejamento que definisse de que forma as prioridades do desenvolvimento econômico seriam atendidas. Quando o custo da provisão adequada de todos esses serviços excedesse o orçamento de qualquer país de pequena renda, deveriam ser estabelecidas prioridades. Nesse sentido, questionava: “Dever-se-á adestrar um pequeno grupo, ou ter-se muita gente treinada pela metade? Ou que espécie de prioridades serão estabelecidas entre o ensino técnico e o secundário, entre cursos para adultos e o primário, ou entre o humanístico e o tecnológico?” (LEWIS, 1960, p.231-232).

Para ele, as atividades educacionais que atendessem diretamente aos requisitos do aumento de produtividade deveriam ser incentivadas. “Todas as facilidades educacionais que aumentam diretamente a produção”, afirmava Lewis, “são dignas de expansão na medida do possível, no sentido em que o dinheiro gasto em tais facilidades é investimento de capital, como se fora, por exemplo, dinheiro emprestado em irrigação” (LEWIS, 1960, p.232).

Na construção teórica de Lewis, a educação assumia uma natureza dúbia: como consumo, casos em que a educação funciona como espaço de recreação; e como investimento, funcionando como instrumento de produtividade. A partir dessa distinção analítica, o autor destacava que a educação-investimento havia assumido grande protagonismo no interior das políticas educacionais dos anos 1950 e 1960. Ao traçar o processo histórico de transformação do modelo educacional, cujas premissas eram a alfabetização e a educação-consumo, o autor assinalou que “atualmente as prioridades estão mudando, e a educação-investimento está cobrando importância que nunca teve. Assim, por exemplo, a dotação financeira para serviços de extensão agrícola e para institutos técnicos expande-se rapidamente em muitos países. E a educação de adultos ganha posto de destaque” (LEWIS, 1960, p.233).

No campo da educação-investimento, o ensino superior ganharia destaque, uma vez que “a educação de nível universitário é vista primariamente como um investimento, por aqueles que nela ingressam: é um meio de se obter melhor renda e status social superior” (LEWIS, 1960, p.233).

Com efeito, a educação-investimento se tornava a base dos incentivos estatais à educação nos países subdesenvolvidos, como nos casos do ensino superior, modelo de educação-investimento por excelência, como atesta Lewis:

Apreciada do ponto de vista social, a questão de ser a educação universitária serviço de consumo ou de investimento depende simplesmente da relação entre a oferta e a procura. Nos países de baixa renda, onde grande número de

graduados em cursos superiores se formam anualmente, e permanecem desempregados, a educação superior é primacialmente um bem de consumo, e como tal indefensável. E o é porque o custo da educação numa universidade é tão elevado que, sendo bem de consumo, fora muito mais justo gastar o dinheiro dos contribuintes na construção de mais escolas primárias, ou dar a mais crianças uma educação secundária, do que gastá-lo para proporcionar a um número relativamente pequeno de pessoas uma educação de nível universitário. Mas a situação é bem diferente na comunidade que se está desenvolvendo com rapidez. Aí há sempre uma procura crescente de médicos, engenheiros, biólogos, administradores e todos os outros produtos da universidade (LEWIS, 1960, p.233).

Concluindo que:

O efeito geral das mudanças de opinião são as modificações nos orçamentos educacionais. Há cinquenta anos, o orçamento acentuava os gastos na educação primária, mas hoje, muitos orçamentos dão muito maior relevo à educação superior, à educação técnica ou à educação de adultos (incluindo-se a extensão agrícola). A tendência é para olhar estes últimos como dispêndios de investimento, e dar-lhes prioridade absoluta, deixando que a educação primária lute por seu lugar no orçamento público, juntamente com estradas, saúde e todos os outros serviços que os Governos devem prover (LEWIS, 1960, p.233-234).

Outro importante estudo que tratou da relação entre educação e desenvolvimento foi o elaborado pela Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL) e apresentado no documento *Desenvolvimento econômico e educação: perspectivas*, no ano de 1962.

Este documento apresentava a necessidade de investimentos em educação como forma de qualificar a força de trabalho direcionada à elevação da produtividade dos países da América Latina. Para os intelectuais da CEPAL, diversos fatores estruturais coexistiam com o reduzido nível educacional das populações latino-americanas, tais como o baixo coeficiente de inversões e a defeituosa estrutura de formação de capital, a extrema desigualdade na distribuição da renda, o atraso da economia rural, o insuficiente desenvolvimento industrial e o atraso tecnológico (CEPAL, 1967, p.64-65).

Embora reconhecesse as deficiências estruturais, o documento destacava a importância da educação no processo de desenvolvimento, inclusive como elemento que impulsionaria o avanço sobre tais deficiências, como a reforma agrária. Para a CEPAL, a “execução de reformas agrárias integrais há de significar alterações profundas de caráter social e econômico na comunidade agrícola e de caráter tecnológico na exploração da terra”, de modo que “essas

mudanças exigirão programas de educação geral e de instrução especializada para o trabalhador agrícola e sua família e para a formação dos técnicos necessários” (CEPAL, 1967, p.67).

Ao destacar a educação como questão fundamental para o desenvolvimento econômico, a CEPAL enfatizava a educação-investimento como exposta anteriormente por Lewis. A formação de pessoal qualificado em diversos graus e especialidades seria decorrente de um nível relativamente alto de educação geral, tanto primária como secundária, reconhecendo a entidade o valor instrutivo da educação geral. Porém, como referência à educação-investimento, seus técnicos destacavam que “o papel que a educação pode desempenhar no desenvolvimento econômico é mais evidente em relação com a formação de mão-de-obra profissional e técnica” (CEPAL, 1967, p.69).

De forma geral, a educação deveria proporcionar ao indivíduo ferramentas mínimas para participar da economia moderna, tanto como produtor quanto consumidor. Por outro lado, a política educacional deveria ser intensificada a partir das necessidades dos diferentes tipos de mão-de-obra qualificada e de pessoal necessário para satisfazer determinados objetivos econômicos (CEPAL, 1967, p.70-71).

A educação atuaria ainda como elemento de transformação de mentalidades arcaicas de hábitos locais, considerados atrasados. Nesse sentido, quanto mais efetiva a educação, mais intenso seria o desenvolvimento econômico, pois este, de acordo com a CEPAL, “implica mudanças de tipo social, de hábitos da população, de atitudes face aos problemas econômicos etc”. Pro fim, destacava a CEPAL que “essas mudanças devem ser profundas e o desenvolvimento se verá frenado na medida em que não se acelere o processo de mudanças. O serviço educativo deve ser considerado como um fator positivo dessas transformações” (CEPAL, 1967, p.75).

Aliando aspectos práticos à Teoria do Capital Humano, uma das medidas de sua institucionalização a nível internacional foi a criação da *National Planning Association* – Associação de Planejamento Nacional (NPA) –, órgão responsável pela realização de estudos sobre os limites e potencialidades dos programas de cooperação técnica na América Latina, cujo diretor era Theodore Schultz.

Durante os anos 1950, a NPA elaborou um relatório das atividades de cooperação técnica na América Latina, analisando os programas de cooperação em execução em diversos países, em especial sobre as áreas estratégicas do Programa Ponto IV: saúde, agricultura e educação (NPA, 1956). De acordo com o relatório, dentre os fatores que impediam a

expansão dos níveis de vida das populações dos países da América Latina, destacavam-se a dependência dessas populações a uma “agricultura primitiva”, incompatível com o crescimento populacional em alguns países da América Latina, bem como vários aspectos ligados à educação, como o analfabetismo e a inapropriada formação profissional dos professores (NPA, 1956, p.4).

Segundo o relatório, transformações direcionadas ao desenvolvimento deveriam ser orientadas por programas de educação, agricultura e saúde que pudessem potencializar a riqueza não apenas de recursos naturais, mas também de recursos humanos na América Latina (NPA, 1956, p.4).

Relacionando desenvolvimento econômico a mudanças culturais nos países da região, o relatório apresentava alguns fatores a serem superados, dentre eles o modelo de educação, desde o nível básico ao superior (este com pouco investimento em áreas consideradas estratégicas para a economia). Os enfoques educativos do relatório definiam que três problemas eram fundamentais para o baixo índice de desenvolvimento da América Latina: orientação/reorientação do ensino superior, em especial para o investimento nas áreas prioritárias (conhecimento teórico e experimental); analfabetismo, ampliação dos índices do ensino fundamental; e expansão do ensino secundário, em especial intensificando o “treinamento em habilidades”, tendo em vista o baixo número de trabalhadores qualificados (NPA, 1956, p.14-15).

Importante analisar o quanto as formulações teóricas sobre o *capital humano* passaram a integrar os horizontes dos programas de cooperação promovidos pela NPA. Embora a industrialização fosse um projeto central, caberia, segundo os intelectuais do NPA, aumentar consideravelmente o número de crianças nas escolas, expandir as instalações de saúde, “educar” os agricultores no sentido de mudança de seus padrões de subsistência (tanto a aquisição e cultivo de novos produtos quanto a expansão a nível comercial), além da expansão dos programas através de treinamento de pessoal (NPA, 1956, p.87).

Desta forma, a NPA aconselhava projetos urgentes destinados à expansão e melhoria das escolas primárias, secundárias e profissionais, à educação de adultos, treinamento e aumento do número de professores, e à redefinição dos métodos educacionais. Todavia, recomendava a não imposição de mudanças radicais aos valores culturais presentes nos países latino-americanos, mas sim a criação de uma atmosfera favorável a mudanças, incutindo a necessidade do progresso como instrumento da melhoria dos padrões de vida das pessoas (NPA, 1956, p, 92).

A fim de articular os pilares da cooperação técnica, em especial a agricultura e a educação, por meio do Ponto IV, a NPA destacava que:

Os professores qualificados são um elemento-chave na melhoria da educação. Na maioria dos países da América Latina, poucos professores tiveram treinamento adequado, especialmente nas escolas rurais. Enquanto o aumento do número de escolas e o treinamento para os futuros professores são urgentes, há uma necessidade imediata de melhorar a eficácia dos professores que atuam nas áreas rurais e que tiveram pouco ou nenhum treinamento. Isso pode ser feito, como está sendo feito agora, através de workshops, cursos de verão, seminários e treinamento de supervisores e criação de um sistema de supervisão adequado a cada país (NPA, 1956, p.93).

Concluía a NPA que “todos os programas de formação de professores devem ser acelerados, com maior ênfase na formação de professores das áreas rurais” (NPA, 1956, p.93).

A NPA propunha programas para a educação primária e secundária, cabendo à esta reformular seu currículo de forma a instituir e ampliar assuntos vocacionais relacionados à carpintaria, agricultura e economia doméstica, além da ênfase em programas extra-escolares de educação de adultos (NPA, 1956, p.94).

Crítico da Economia da Educação e da Teoria do Capital Humano, Gaudêncio Frigotto denunciou a manipulação da educação escolar e extra-escolar direcionada predominantemente para o desenvolvimento econômico.

Para ele, os estudos sobre Economia da Educação e capital humano vêem o desenvolvimento capitalista como um processo natural. Dessa forma, tais abordagens teóricas teriam um caráter a-histórico, naturalizando as posições sociais que esconderiam as relações capitalistas de produção. Assim expôs o autor:

Entre educação e desenvolvimento, educação e trabalho, vale ser explorada não pelo poder que tem de explicar, mas, o contrário, pelo poder de mascarar a verdadeira natureza desses vínculos no interior das relações sociais de produção da sociedade capitalista. Ao pautar-se por um método positivista de análise, concebendo as relações sociais da sociedade capitalista como dadas, produtos naturais, ou simplesmente como relações técnicas, a teoria do capital humano acaba por se constituir numa análise a-histórica (FRIGOTTO, 2006, p.19).

Para Frigotto, a ênfase na educação-investimento surgiu em um cenário de redefinição do capitalismo internacional, no bojo de teorias ligadas ao (sub) desenvolvimento. Pelo exposto, economia da educação e capital humano têm como função produtiva específica a de ocultar, no plano internacional, o novo imperialismo, transmitindo a ideia de que o subdesenvolvimento seria uma etapa histórica que deveria ser superada pela *modernização* de alguns fatores, tais como *recursos humanos* qualificados, omitindo-se as relações de poder que estruturam o desenvolvimento capitalista.

Essa concepção geral produz efeitos internos, dentre eles a “ideia de que o conflito de classes, o antagonismo capital-trabalho pode ser superado mediante um processo meritocrático – pelo trabalho, especialmente pelo trabalho potenciado como educação” (FRIGOTTO, 2006, p.22).

Podemos extrair destas críticas que tais teorias, ao relacionarem investimento e retorno futuro, constroem elementos explicativos para as desigualdades individuais e entre os países do centro e da periferia do capitalismo internacional.

Outro ponto fundamental da crítica de Frigotto à educação-investimento é a sua suposta aparência técnica. Reduzidas a fator de produção, as relações entre educação-consumo e a educação-investimento seriam avaliadas a partir de aspectos quantitativos que refletiriam sua eficiência ou ineficiência, definindo o capital humano como elemento central de um processo que ocultaria sua função política e ideológica (FRIGOTTO, 2006, p.121).

A análise histórica do capitalismo e suas mutações no fim da segunda guerra trouxeram consigo crescente mecanização, automação e ampliação de inversões de capital em grandes unidades de produção, redefinindo as relações capital-trabalho e exigindo novos patamares de qualificação da força de trabalho, solucionada pela instrução e pela educação.

Por fim, Frigotto analisou os postulados da Economia da Educação e da Teoria do Capital Humano no Brasil, cuja influência se intensificou com o avanço do capital monopolista internacional avança e do modelo de desenvolvimento dependente adotado pelo Estado brasileiro após 1964. Para o autor, no Brasil:

É exatamente na fase mais aguda da internacionalização da economia brasileira – quando se radicaliza um modelo de desenvolvimento amplamente concentrador associado de forma exacerbada ao movimento do capital internacional, que a tese do capital humano passa a ser utilizada de forma insistente. A utilização da teoria, aqui também assume uma dupla dimensão. A educação passa a ser evocada como um instrumento de modernização – o fator preponderante, para a diminuição das ‘disparidades’ regionais. O equilíbrio, entre as regiões – subdesenvolvidas, não-

desenvolvidas, em desenvolvimento e desenvolvidas – se daria mediante a modernização dos fatores de produção, especialmente a qualificação da mão-de-obra (FRIGOTTO, 2006, p.128-129).

Esses traços da Economia da Educação, compreendidos a partir do entendimento de seu processo histórico, que por sua vez nos remete à análise da expansão capitalista e das redefinições da relação capital-trabalho, nos subsidiam para o entendimento dos modelos e projetos educacionais no período como um todo, e da educação rural em particular.

No decorrer da década de 1940, nos deparamos com a implantação de programas educacionais para o meio rural brasileiro cuja dinâmica se pautava na relação entre educação e desenvolvimento econômico, mediada por transformações culturais das comunidades rurais e pelo impulso à participação na vida econômica do país. As conseqüências desse modelo de educação são as redefinições de seus destinatários, como a ênfase na população adulta, economicamente ativa.

O *desenvolvimento*, apresentado anteriormente, ganhou contornos mais precisos, uma vez que deixou de ser uma teoria para se transformar em política de Estado, moldando políticas educacionais para o meio rural. Ao lado do desenvolvimento, o *Terceiro Mundo*, identificado não como um modelo analítico que decorre da divisão internacional do trabalho, mas, assim como o subdesenvolvimento, como uma etapa do desenvolvimento econômico, assumiu importante papel no cenário pós-guerra, uma vez que se tornou destinatário de diversos programas de cooperação agrícola e de educação rural. Vejamos.

1.4 - Educação rural para o *Terceiro Mundo*

O sistema de cooperação instaurado no período pós-segunda guerra e orientado para a construção de alianças geopolíticas para a guerra fria buscava, para além da dimensão econômica, avançar sobre modelos e práticas culturais que estivessem alinhadas à nova potência hegemônica, os EUA. Os programas de cooperação, destacando-se para a América Latina o Ponto IV, passaram a orientar suas ações de acordo com determinadas bases, ou áreas, que integrassem *desenvolvimento e segurança* (nacional e hemisférica).

O sistema hegemônico do pós-guerra moldou divisões econômicas, políticas e sociais, a fim de legitimar o centro do capitalismo mundial. *Inventou-se o terceiro mundo* como estratégia de definir novas hierarquias e impulsionar ações intervencionistas.

Para Vigevani (1990, p.13), “pode-se certamente dizer que na base de idéia de Terceiro Mundo está a da transformação do sistema internacional”. Esse processo de modificação, reestruturação e consolidação de um novo sistema internacional passou pela instituição de novas categorias teóricas, econômicas e políticas.

Identificado como categoria política pautada num suposto neutralismo, Vigevani entende o Terceiro Mundo como objeto altamente complexo e dinâmico, que envolve desde a formação e consolidação do sistema internacional no pós-guerra às lutas anticoloniais pela autonomia e independência nacionais, bem como as tentativas e projetos de desenvolvimento e emergência econômica dos países subdesenvolvidos, tendo na cooperação (esta, por sua vez, pensada em sua dimensão político-ideológica) um importante instrumento.

Do mesmo modo, para Escobar, o Terceiro Mundo é instituído como objeto de análise científica e técnicas profissionais, em que o desenvolvimento emerge como categoria supostamente apolítica e ahistórica, de forma a neutralizar, sob o discurso da ciência, os problemas políticos e sociais das nações subdesenvolvidas (ESCOBAR, 2007, p.22).

Incorporada ao sistema de conhecimento e poder estabelecido, *a ciência do desenvolvimento*⁶ definia os problemas de subdesenvolvimento como questões meramente

⁶ Sobre o conjunto de produções científicas que podem ser enquadradas na produção da *Ciência do Desenvolvimento*, destacam-se as formulações de Walt Whitman Rostow (1974). O ponto fundamental de seu pensamento era a vinculação do tema à evolução da história moderna. Esse tipo de visão enfatizava o caráter “etapista” do progresso econômico e social através de um modelo aparentemente neutro e acessível às nações subdesenvolvidas. Ao destacar que “é possível enquadrar todas as sociedades, em suas dimensões econômicas, dentro de uma das cinco seguintes categorias: a sociedade tradicional, as condições para o arranco, o arranco, a marcha para a maturidade e a era do consumo em massa”, o autor enunciava o progresso social como decorrente de fases ou estágios a serem superados a partir de determinados condicionantes, cujos principais instrumentos seriam a ciência e a tecnologia. A sociedade tradicional, patamar mais arcaico das etapas do desenvolvimento, era representada pela indisponibilidade ou por uma irregular aplicação de preceitos técnicos e científicos, cuja consequência seria a limitada produtividade, uma sociedade menos democrática, na qual o poder concentrar-se-ia nas mãos de proprietários de terras. Já as condições para o arranco estariam presentes nas sociedades em processo de transição, em que a ciência já atuaria na transformação das funções de produção, bem como a formação de um Estado nacional centralizado, marcando a transição de uma sociedade tradicional para uma sociedade moderna. Nessa fase, o desenvolvimento se tornaria uma abordagem “normal”, um projeto estabelecido como “padrão”, sendo a tecnologia o seu suporte. Haveria a difusão de novas técnicas agrícolas e industriais. A expansão industrial seria um fenômeno marcante no arranco, cuja consequência seria o crescimento de áreas urbanas, o aumento de mão-de-obra voltada para a indústria e produção de bens manufaturados destinados a suprir essa nova demanda. Em termos políticos, ganhariam proeminência grupos que discursam acerca da modernização e do desenvolvimento, direcionando as atividades do Estado para tal sentido e determinando a política como espaço “técnico” e de competência. Já a maturidade era definida por Rostow como “a etapa em que a economia demonstra capacidade de avançar para além das indústrias que inicialmente lhe impeliram o arranco”⁴, aplicando em outros campos os recursos decorrentes da expansão industrial e dos avanços tecnológicos, passo para a ampliação dos níveis de renda per capita, elemento da “era do consumo em massa”, último estágio do desenvolvimento. Nesta etapa, através do aumento de renda e do consumo de massa, o que antes era determinado como o “mínimo” para cada indivíduo se modifica, havendo a possibilidade de consumo de novos produtos. Ocorre a disseminação de elementos ilustrativos da sociedade do consumo em massa, como automóveis e eletrodomésticos. Em termos políticos, o Estado democrático-liberal se torna uma realidade, pois o desenvolvimento técnico deixa de ser o fim máximo das sociedades que entram na fase do

técnicas, em que, no cenário marcado pelo conflito entre dois blocos econômicos e a luta pela conquista de novos mercados, *desenvolvimento e modernização* se tornariam os mecanismos de mudança no *Terceiro Mundo* sob a tutela e o gerenciamento norte-americano. A consequência desse arcabouço teórico-político foi a efetivação do desenvolvimento como mecanismo de dominação, tanto do pensamento quanto da ação, tornando-se um importante instrumento ideológico e orientador de políticas de Estado.

Esse duplo movimento do desenvolvimento é analisado por Escobar (2007, p.22), que reconstrói seu processo histórico até sua afirmação como um modelo a ser seguido, criando uma concepção de realidade e sobre ela atuando. Para o antropólogo colombiano, o *tal conceito* forjava um modelo de representação da realidade (concepções), fomentando tanto na política externa quanto interna a percepção de determinada(s) nação(es) como desenvolvida(s) ou subdesenvolvida(s). O autor define esse processo como “colonização da realidade”, fenômeno pelo qual certas representações (o desenvolvimento) se tornam dominantes e definem as formas de imaginar a realidade e com ela interagir. A realidade havia sido colonizada pelo discurso do desenvolvimento e seus opositores deveriam lutar dentro do mesmo espaço discursivo por outras posições.

Quanto ao seu importante papel como orientador de políticas do Estado, o desenvolvimento foi institucionalizado sob a forma de um complexo aparato de organização, produção e implantação das formas de conhecimento e poder, expandindo-se como objeto a partir de sua difusão através de várias instituições (internacionais, nacionais, regionais e entidades não governamentais) e impulsionando o desenvolvimento em diversas regiões subdesenvolvidas (ESCOBAR, 2007, p.22),

No processo de institucionalização do desenvolvimento para o Terceiro Mundo, o já analisado Programa Ponto IV ganhou destaque. Como afirma Pereira (2010):

O programa se baseava na assistência técnica e financeira a países então considerados subdesenvolvidos em diversas áreas da atividade econômica, político-administrativa, educacional, cultural e científica, com vista a aumentar a taxa de crescimento econômico, elevar os padrões de vida da população e massificar a ideologia do “mundo livre”. Enfatizando a ligação entre os interesses de segurança dos EUA e o desenvolvimento-econômico

consumo em massa. Walt Whitman Rostow, economista norte-americano, foi um dos responsáveis pela ascensão da modernização como teoria e também como política de Estado. Foi assessor principal de segurança nacional dos governos John F. Kennedy (1961-1963) e Lyndon B. Johnson (1963-1969)..

do que se desenhava, então, como Terceiro Mundo, o programa marcou uma virada histórica nas relações dos EUA com países da periferia e o começo de compromissos norte-americanos substanciais no campo da ajuda externa a países não-europeus (p.136).

O desenvolvimento como ideologia e política de Estado não foi um fenômeno estático, mas reformulado de acordo com as variantes sociopolíticas da década de 1950 e seguintes. As lutas por independência intensificadas na Ásia e na África, a consolidação de políticas nacionalistas no imediato pós-independência de algumas nações e a revolução cubana (1959) foram fatores que determinaram a reorientação da política externa norte-americana no sentido da promoção do desenvolvimento. A reorientação política dos EUA para os países subdesenvolvidos no fim da década de 1950 e seguinte, instituída pela ONU como a “década do desenvolvimento”, define que:

A política externa não podia mais se pautar, preferencialmente, pela dissuasão militar. Segundo o novo enfoque, era preciso modernizar os países da periferia, estimulando o crescimento econômico, a realização de reformas sociais e a constituição de regimes liberal-democráticos, a fim de impedir a gravitação soviética e evitar a emergência de regimes políticos que, mesmo não alinhados à URSS, pudessem de algum modo descambar para uma posição hostil aos EUA (PEREIRA, 2010, p.150).

A institucionalização do projeto modernizador conduzido nos países subdesenvolvidos levava em conta mudanças na administração pública e também o papel de instituições privadas, sendo a participação destas últimas, em especial a *American International Association for Economic and Social Development* (AIA), essencial para o estudo da modernização do setor agrícola no Brasil e da função da educação rural nesse processo.

Fundada em 1946 por Nelson Rockefeller, a atuação da AIA é fundamental para compreendê-lo como ação política prevista no Ponto IV. Em estudo sobre a atuação da agência e seus programas de modernização no Brasil, Silva (2009) ressalta que, embora o desenvolvimento como projeto e ideologia seja atribuído ao discurso de Truman, a AIA já atuava nessa direção. Nas palavras do autor:

Se este momento do discurso de Truman é considerado um marco fundante na difusão dos ideais de modernização, agências como a AIA já desenvolviam estas premissas desde 1946 e, na realidade, tiveram um papel direto na própria elaboração do programa do presidente. Esta influência se deu na inclusão do programa de assistência técnico-financeira aos países

considerados subdesenvolvidos e passou a ser conhecido como Ponto Quatro (Point Four) (SILVA, 2009, p.25).

Os programas de desenvolvimento articulados em torno da AIA iniciados no cenário da guerra fria foram legitimados, por um lado, como doutrina totalizante, capaz de atuar em várias dimensões da vida social, tornando-se um grande modelo de representação da realidade social; por outro, como programas “benevolentes”⁷, uma vez que modernização e desenvolvimento eram os objetivos a ser conquistados, caracterizando-se como discurso aparentemente neutro, desvinculado de conotações autoritárias. A modernização, sob um tom neutro, empreenderia alterações nas sociedades “atrasadas” tanto no campo econômico (ajuda e tecnologia), social (através do desenvolvimento social) e político (a democracia liberal). Em tal contexto a forma de intervenção nos países “subdesenvolvidos” foi remodelada, caracterizando-se pela via da assistência técnica. Nesse ponto, atuando como entidade filantrópica, a AIA legitimou-se como instituição propulsora dos programas de desenvolvimento na América Latina. Embora tais programas fossem direcionados a diversos espaços da vida social, importa para este estudo sua atuação nas áreas da educação e agricultura.

Se a teoria da modernização emergente após a segunda guerra mundial procurou difundir determinadas experiências para outros países, a agricultura tornou-se um campo de aplicação de conhecimentos científicos. Carregando aspectos iluministas – progresso e domínio sobre a natureza – tornou-se cada vez mais o espaço da técnica e da racionalidade. Em segundo lugar, desde que proveniente de experiência norte-americana, era considerada “moderna” e capaz de “desenvolver”, “modernizar”. Por último, a modernização da agricultura trazia um caráter civilizador e, por onde passasse, poderia aplicar conhecimentos considerados úteis não somente ao aumento da produtividade, mas também à civilização dos espaços e dos comportamentos.

⁷ Silva argumenta, a partir da análise feita pelo historiador norte-americano Michael Adas, a forma benevolente sob qual atuavam discurso e políticas de desenvolvimento: “Michael Adas afirma que, após a Segunda Guerra, o paradigma da modernização tomou o lugar da missão civilizadora como ideologia de domínio Ocidental. Desta vez, diferentemente dos impulsos da expansão colonial dos séculos XVIII e XIX, não mais os missionários, viajantes e mercadores europeus colocavam-se como os porta-vozes deste projeto, mas os cientistas sociais que formularam a nova ideologia, muito mais sistemática e coerentemente articulada do que sua predecessora. Novas hierarquias abordando os níveis de desenvolvimento – primeiro, segundo, terceiro e (posteriormente) quarto mundo; pós-moderno, moderno, tradicional, primitivo; maduro, em desenvolvimento e subdesenvolvido – substituíram os termos de outros tempos, mais precisamente a escala civilizado/bárbaro/selvagem que, de acordo com Michael Adas, serviu como padrão durante a expansão colonial” (SILVA, 2009, p.28).

Integrando contenção ideológica e ajuda externa para a promoção do capitalismo nos países em desenvolvimento à visão filantrópica, Colby e Dannett (1998, p.225) destacam que “a preocupação de Nelson de que a política externa dos EUA não fosse vista como um patrocinador rude e de mão pesada de interesses empresariais egoístas”, para tanto “nova teoria de democracia teria que ser desenvolvida, uma que verdadeiramente correspondesse à nova responsabilidade dos EUA como líderes do ‘mundo livre’”.

A América Latina assumiu importante papel na consolidação dos interesses ligados à AIA, em especial o Brasil e sua estratégica posição geopolítica. Como afirmam Colby e Dannett (1998):

Em 1946, Nelson convencera os irmãos a patrocinar uma série de estudos para detectar com precisão quais países da América Latina, Sudeste Asiático, Oriente Médio e África poderiam se tornar brandos em relação ao comunismo ou se tornar alvos de subversão da suposta conspiração internacional comunista. Dois países latino-americanos foram selecionados para receber tratamento especial: Brasil, por causa do tamanho e influência sobre todo o continente americano e sua enorme riqueza potencial, e a Venezuela, que “particularmente interessava aos Rockefeller por sua experiência prévia e propriedades petrolíferas no país” (p.248).

Essa posição é corroborada por Silva (2013, p.1698), quando afirma que “a principal área territorial de atuação da AIA foi a América Latina, especialmente Brasil e Venezuela, países em que Nelson Rockefeller tivera experiências anteriores como representante do governo norte-americano”, sendo marcante “no Brasil, a atuação da AIA em programas de assistência técnica em agricultura entre 1946 e 1961”.

Importante atentar para o processo histórico que envolve tais *experiências anteriores* e estas se tornaram dinâmicas nas negociações e implementação dos programas internacionais de cooperação. Silva (2013, p.1696), ao analisar as relações entre as missões de cooperação empreendidas pela AIA e o imperialismo, esboça aspectos que marcam redefinições de determinados programas tendo em vista a relação com grupos de interesse nacionais. Nesse sentido, o autor mostra que as ações individuais de Rockefeller ou da agência em questão estavam sempre em relação direta com as elites locais, “proporcionando muito mais um remodelamento durante a operacionalização dos projetos de cooperação técnica do que simples aceitação das propostas originais”.

Pelo exposto, as contradições do processo modernizador no pós-guerra devem ser compreendidas a partir da dinâmica dos conflitos entre diversos grupos sociais em torno da

educação (rural) e da agricultura no cenário nacional, bem como das suas relações (alianças, contradições) com as diversas instituições internacionais (públicas e privadas). Isso implica analisar a complexidade das relações sociais não sob um prisma impositivo por parte das agências internacionais, mas como resultado de contradições internas e externas no cenário que se instaurou com o fim da segunda guerra mundial.

Estabelecida a agricultura como espaço privilegiado para a atuação dos programas de assistência técnica, a AIA se tornou uma entidade fundamental nos países da América Latina. Dentre os programas desenvolvidos no Brasil pela agência norte-americana que integravam educação e agricultura, destacou-se o *Desenvolvimento de Comunidade*.

1.5 – “Ajudando os homens a ajudarem a si mesmos”: a ação educativa e o desenvolvimento de comunidade

Alguns aspectos relacionados aos projetos de educação rural que serão analisados a partir de agora são fundamentais para a reconstrução histórica do objeto desta pesquisa. A fim de compreender melhor tal processo, buscaremos conciliar aspectos teóricos e experiências nacionais de alguns projetos de educação rural no Brasil. Tendo em vista a opção por uma exposição cronológica, daremos início ao tema destacando a educação comunitária no meio rural.

Segundo Leet (1966), amparando-se na definição da Organização das Nações Unidas:

A expressão desenvolvimento comunitário passou a ser usada internacionalmente para designar o processo em que os esforços do próprio povo se conjugam aos das autoridades governamentais para melhorar as condições econômicas, sociais e culturais das comunidades, procurando integrar essas comunidades na vida da nação e capacitá-las a contribuir plenamente para o progresso nacional. Esse complexo de processos é, pois, formado de dois elementos: a participação do próprio povo nos esforços de melhorar o seu nível de vida, com o máximo possível de confiança na sua iniciativa; e a dispensação de serviços técnicos e outros, de forma que encorajem a iniciativa, a auto-ajuda e a ajuda mútua, tornando-se mais eficazes (p.257).

A idéia de desenvolvimento de comunidade se instituiu, a princípio, por uma abordagem impulsionada pela participação mútua, supostamente afastada de aspectos

políticos. Todavia, inserida na política de cooperação dos EUA, ganhou novas dimensões político-ideológicas.

Uma referência importante sobre o tema é o livro *Educação comunitária: princípios e práticas colhidos na experiência ao redor do mundo*, organizado e distribuído no Brasil pela *United States Agency for International Development (USAID)*⁸. O material destacava aspectos relacionados à natureza e à finalidade da educação comunitária, compreendida como uma forma de combater o “ciclo vicioso da pobreza”, relacionado diretamente ao subdesenvolvimento. Afirmando o protagonismo norte-americano na formulação de uma política internacional direcionada não apenas para o desenvolvimento econômico, mas para uma reorientação cultural dos países pobres, afirmou Beatt (1966) que: “como o país mais rico do mundo que são, os Estados Unidos vêm aceitando já há muitos anos a responsabilidade de contribuir não só com dinheiro mas com os serviços pessoais de muitos cidadãos seus, no empenho de inverter esse processo de deteriorização” (p.4).

Sob os fundamentos da finalidade filantrópica e humanitária, como ajudar “os homens a alcançarem o progresso social e econômico que lhes permitirá ocupar o seu lugar no mundo moderno” (BEATT, 1966, p.11-12) à educação comunitária caberia um espaço de disputas entre o *atraso* e o *moderno*, contradições que, segundo exposição dos próprios agentes da USAID, marcam não apenas um embate econômico ou sobre etapas desenvolvimentistas, mas uma disputa política de contenção ao comunismo. Como afirma Beatt (1966):

O beneficiário é muitas vezes obrigado pela força a aceitar o novo sistema de vida. Que essa imposição violenta de transformações não desapareceu da face da Terra, mostra-o a reprodução, de muitos de seus aspectos nas *mudanças culturais introduzidas pelas ditaduras comunistas (...)* O Mundo Livre, pelo contrário, está desenvolvendo uma nova atitude face à educação comunitária, colocando-a na *dependência da compreensão e da aceitação da mudança como coisa desejável*, por parte daqueles a quem ela irá afetar, de

⁸ Criada em 1961 no governo do Presidente Kennedy, a USAID pautou suas ações no que denomina de “conceito moderno de assistência internacional ao desenvolvimento”, consolidado após o término da Segunda Guerra Mundial, em 1945. A USAID seria o coroamento dos esforços de desenvolvimento internacional previstos no Plano Marshall, como a criação de mercados para os Estados Unidos, a redução da pobreza e o aumento da produção nos países em desenvolvimento. A “década do desenvolvimento”, como ficou conhecida as administrações de Kennedy e Johnson, consolidou um aparato institucional cujas bases eram a segurança mútua, operações estrangeiras e cooperação internacional. A assistência a países estrangeiros seria a justificativa para a criação da USAID, que assim se manifesta: “A assistência externa dos EUA sempre teve o duplo objetivo de promover os interesses dos Estados Unidos e melhorar a vida nos países em desenvolvimento. A USAID realiza a política externa dos EUA promovendo o progresso humano em larga escala, ao mesmo tempo em que expande sociedades estáveis e livres, cria mercados e parceiros comerciais para os Estados Unidos e promove a boa vontade no exterior”. Para mais, ver USAID. Disponível em: <https://www.usaid.gov/>. Acesso em 30 set 2019.

forma a garantir a sua participação consciente e entusiástica na efetivação da mudança (sem grifos no original) (p. 10).

A educação comunitária e o desenvolvimento de comunidade marcaram uma dimensão fundamental das redefinições do capitalismo na década de 1940. A fim de impulsionar tal processo e relacionando o objetivo final do projeto com “o desenvolvimento de uma comunidade organizada e democrática (...) que se tenha libertado de muitas restrições e costumes tradicionais” (BEATT, 1966, p.18), ao moderno trabalho de educação comunitária deveria ser atribuído caráter universal, não somente mediante a “criação de escolas universais gratuitas e obrigatórias onde elas não existem”, mas principalmente sob a justificativa de que esta deveria “estender-se a todos os setores da comunidade, *aos adultos* como às crianças e às mulheres como aos homens” (BEATT, 1966, p.11. Sem grifo no original).

No Brasil, um dos grandes intelectuais do desenvolvimento e educação comunitárias foi o sociólogo José Arthur Rios. Importante referência teórica para os projetos ligados às missões rurais, Rios definia a comunidade como:

Uma forma social de inscrição do homem na paisagem e um tipo de convivência, na qual, o fator econômico aparece apenas como um de seus elementos formadores. Sua motivação, portanto, é mais rica. Não é uma empresa como o latifúndio, mas uma forma de sociabilidade tão antiga quanto à espécie humana. Por isso mesmo, as personalidades que nela se formam revestem maior complexidade e riqueza. Além disso, a mola da comunidade *é a participação*, e esta inexistente quando há relações estritas e categorizadas de dependência como as que se constituem entre o patrão, ou seu proposto, e os empregados (RIOS, 1987, p.65. Grifo no original).

Partindo de uma abordagem ampla sobre educação social como a “ação educativa que se processa através do grupo e da comunidade, encontrando nos seus processos e instituições um meio privilegiado de atuação” (RIOS, 1987, p.4), Arthur Rios buscava integrar os diversos projetos educativos, ligados desde a educação de base e de adultos aos projetos de educação informal, ao desenvolvimento de comunidade. Esta, por sua vez, teria importante papel na “formação da personalidade humana”, constituindo “sua matriz natural, o meio em que o indivíduo se forma, sofre influências decisivas no seu comportamento e no seu caráter” e que “recebe marcas sociais que o identificam perante os outros e perante si mesmo”, desempenhando “os papéis fundamentais do drama social” tornando-se, “enfim, pessoa”. (RIOS, 1987, p.1).

As idéias elaboradas por Rios se pautavam na justificativa de que, integrando educação e comunidade, deveria ser desenvolvida uma ampla rede de processos que unisse esforços do povo e das autoridades governamentais, a fim de contribuir para a melhoria das condições econômicas, sociais e culturais das comunidades, cujo objetivo seria inseri-las na sociedade nacional e capacitá-las a contribuir para o progresso do país (RIOS, 1987, p.7).

A idéia de progresso seria, além de importante fato gerador das missões pautadas no desenvolvimento de comunidade, grande instrumental político-ideológico. Sob um aspecto aparentemente neutro, o fio condutor do processo educativo nas comunidades refletia o caráter ahistórico e apolítico das missões rurais. Partindo de referências da escola sociológica norte-americana⁹, Rios destacava que o desenvolvimento de comunidade apresentava “uma recusa sistemática da ideologia, uma identificação com o povo, espantosa disponibilidade para o trabalho e total empirismo na ação” (RIOS, 1987, p.14).

O caráter *democrático* do desenvolvimento de comunidade era relacionado a um equilíbrio entre os diversos grupos sociais integrantes do processo. Como afirmou Rios: “nas localidades pobres (...), em que o primeiro problema é levantar o nível de vida”, a preocupação elementar das missões rurais seria “criar formas de associação e solidariedade, abrangendo as diversas categorias de idade e sexo, cuja composição inicial inclui *todas as classes sociais*” (RIOS, 1987, p.17. Sem grifos no original).

A operacionalização dos programas educativos de desenvolvimento de comunidade também ganhou destaque nas exposições do intelectual brasileiro. Ao expressar as formas de transição do atrasado para o moderno, Rios ressaltava a necessidade de que os destinatários do desenvolvimento de comunidade deveriam se identificar com os projetos, a fim de participarem diretamente do processo comunitário, tendo como importante elemento mediador dessa transição os líderes locais. Nesse sentido, Rios (1987) afirmou que:

O grupo define seus próprios padrões de comportamento e rejeita a melhoria, por mais evidente, quando oferecida ou simplesmente sugerida por estranhos. Se pretendemos, portanto, introduzir uma modificação qualquer no comportamento do grupo, se queremos que se torne o veículo de novo hábito ou de novo traço cultural, isso se fará mais depressa e profundidade quanto mais espontaneamente o próprio grupo se convencer da sua utilidade e se decidir a adotá-lo (p. 38).

⁹ Um grande referencial para Arthur Rios foi Louis Wirth e sua ideia de planejamento regional como forma de organização de comunidade (RIOS, 1987, p.7).

Mediante treinamento de lideranças locais, teriam estas, segundo Rios (1987, p.22), “a oportunidade de agir, de modelar a opinião da comunidade, de interferir nos assuntos públicos”, contribuindo, de forma geral, para a formação da consciência do grupo, acreditando “na educação e nas potencialidades do processo educativo para a promoção do bem comum”.

Por fim, merece destaque o posicionamento crítico de Ammann (2003) sobre o desenvolvimento de comunidade no Brasil, denunciando seu caráter político-ideológico. A reflexão da autora integra aspectos do desenvolvimento de comunidade provenientes do contexto global dos anos 1940 e a orientação dos organismos internacionais, e suas interpretações junto aos grupos locais, destacando a ação dos intelectuais do desenvolvimento de comunidade. Analisando o caso brasileiro, a autora mostra como comunidade e participação assumiram tanta importância nas políticas de desenvolvimento nacional, bem como a relação de classes inseridas no processo de operacionalização do programa.

A gênese do programa remonta, segundo a autora, ao empenho da ONU em “sistematizar e divulgar o Desenvolvimento de Comunidade, como uma medida para solucionar o complexo problema de integrar os esforços da população aos planos regionais e nacionais de desenvolvimento econômico e social”, (AMMANN, 2003, p.32), moldando um aparato ideológico de base supostamente acrítica e aclassista. Inserido no Brasil pelo movimento orientado por organizações internacionais e por uma política nacional integrados à expansão capitalista, tendo na modernização do meio rural um importante instrumento, o desenvolvimento de comunidade assumiu importância estratégica neste processo, utilizando como principal plataforma a educação de adultos (AMMANN, 2003, p.47). Para a autora, o desenvolvimento de comunidade:

Pautado em orientações da sociedade política e reproduzindo no coração do senso comum a ideologia das classes dominantes, promove a modernização do meio rural, sem questionar a estrutura agrária brasileira, camufla as relações de dominação vigentes no campo – e pretende que autoridades, fazendeiros, colonos e assalariados ‘se sintam reunidos em igualdade de condições’ – e encontrem a solução para os problemas locais (...) sem estabelecer qualquer articulação com a problemática estrutural brasileira (AMMANN, 2003, p.45).

Para melhor compreender as críticas de Ammann sobre a conotação acrítica, apolítica e aclassista do desenvolvimento de comunidade pautado na idéia de *participação*, apresentamos dois casos de implementação destes programas no Brasil.

O primeiro caso é da *Missão Rural de Itaperuna*. Instituída em 1950, no município de Itaperuna, estado do Rio de Janeiro, a missão tinha como objetivo “realizar, no meio rural, uma séria experiência de educação de base que, pelos seus resultados”, pudesse “servir de diretriz para a organização de unidades semelhantes noutros pontos do território nacional. O programa visava “promover, através da educação, a melhoria das condições de vida das populações rurais, em todos os seus aspectos” (BRASIL, 1952, p.17).

O planejamento para implantação da 1ª missão rural concluiu que o município de Itaperuna “foi considerado o mais indicado para ponto de partida da experiência, não só pelos seus índices demográficos, extensão territorial ou importância econômica”, mas pela “variedade de situações econômico-sociais em que vivem as populações dos seus distritos onde, não distante de comunidades prósperas e evoluídas, encontram-se outras decadentes e subdesenvolvidas”, devendo ser efetivado um projeto de “educação de base” via “organização social de comunidade (BRASIL, 1952, p.19-20).

O avanço das técnicas agrícolas e a integração das comunidades rurais ao sistema capitalista constituía uma preocupação central da missão, cujos objetivos eram:

a) – Valorização do homem e do meio rural, pelo melhor aproveitamento do seu potencial de energias e pela sua integração na comunidade nacional, seja do ponto de vista econômico, cultural e político; b) – desenvolvimento da vida social em seus vários aspectos, por um trabalho intenso de educação, de maneira a elevar o nível de vida rural em todas as esferas: médico-sanitária, econômica, intelectual, moral e cívica; c) – formação de um espírito comunitário, chamando a atenção para os laços materiais e espirituais existentes e como, pelo esforço conjunto, é possível resolver problemas comuns e realizar com mais eficiência o bem-estar da comunidade; d) – consolidação de uma estrutura social tendo como fundamentos: 1 – a família como unidade social por excelência, restabelecendo o prestígio do grupo familiar e o seu papel na vida da comunidade; 2 – o regime de propriedade privada e a exploração dos recursos naturais, através de uma agricultura permanente, estável, necessários a segurança econômica da família; 3 – o associativismo, sob suas diversas formas, como sistema mais apropriado de organização econômico-social; 4 – as pequenas indústrias domésticas, como meio de aumentar o bem-estar da família e valorizar o trabalho humano; e) – criação de um clima propício ao funcionamento de uma autêntica democracia social, baseada na participação de todos, sem distinção de qualquer ordem, no acatamento às opiniões e pontos de vista diversos, na distribuição das responsabilidades, na primazia do bem comum sobre os interesses particulares e no respeito aos direitos da pessoa humana (BRASIL, 1952, p.158-159).

A disparidade entre a exploração agrícola precária e aquela realizada por “lavradores esclarecidos e progressistas” era concomitante à dinâmica do projeto, na qual a atuação de cada indivíduo se fazia em “perfeita igualdade de condições” e “independentemente de idade, sexo, condição social, como meio de mobilização geral da comunidade a favor das iniciativas ou projetos em curso” (BRASIL, 1952, p.44-46).

De acordo com relatório *A experiência de Itaperuna. Uma tentativa de organização da comunidade. Contribuição para o Serviço Social Rural*, do Ministério da Agricultura, o baixo nível educacional das populações rurais, cujas comunidades, não dispondo “de elementos que promovem seu desenvolvimento e progresso, distantes umas das outras e sem meios fáceis de intercomunicação, permanecem num estado de atraso e ignorância acentuados que se refletem em todos os aspectos da vida” (BRASIL, 1952, p.152).

Para os intelectuais do desenvolvimento de comunidade, aspectos históricos e estruturais da sociedade brasileira, como a concentração fundiária, não constituíam um dos problemas relacionados ao *atraso* de tais comunidades. Quando expostos os principais problemas e dificuldades relacionados ao setor agropecuário, bem como suas consequências, ganhavam destaque a escassez de braços para a lavoura, o elevado custo do material agrícola, a ausência de crédito agrícola (BRASIL, 1952, p.54), além do baixo nível de conhecimento das populações rurais.

Como alternativas, o relatório enfatizava a progressiva mecanização da agricultura e a elevação do nível de escolarização das populações rurais. Relacionando os dois processos, o relatório destacava que:

Não pode haver progresso significativo na técnica agrônômica, sem a base para a aquisição de conhecimentos que ela exige. Por isso, é indispensável que, a par do incremento da alfabetização pelo aumento do número de escolas, sejam ministradas sistematicamente noções de agricultura no curso primário (...) é conveniente que seja fomentada junto às escolas agrícolas e grupos escolares rurais, a criação de Clubes Agrícolas. Por outro lado, deve ser estimulada a organização de Clubes entre jovens, filhos de agricultores, que não pertençam às escolas (BRASIL, 1952, p.54-56).

Pelo exposto, recomendava-se o “aproveitamento de todos os recursos existentes ou em potencial – compreendida aí toda a riqueza natural, as instituições e o elemento humano”, mediante “articulação dos órgãos oficiais e instituições privadas para um trabalho de conjunto que elimine a duplicidade de ação, a dispersão de esforços e de recursos, a oposição ou desencontro de objetivos” (BRASIL, 1952, p.159).

Com o objetivo de consolidar o *entusiasmo pelo trabalho* desde as fases iniciais da formação humana, *os clubes agrícolas* eram permanentemente incentivados pelo Ministério da Agricultura. Anexos às escolas e direcionados para o público infantil, os clubes atuavam “por meio de visitas amiudadas durante as quais se realizavam reuniões dos sócios, seguidas de aulas teóricas e execução de trabalhos práticos”, observando-se que “o entusiasmo pelo trabalho, e, por conseguinte, o progresso do Clube e aproveitamento por parte dos sócios, dependem do interesse a ele dedicado pelos seus representantes, especialmente pela professora”, e que “na execução dos trabalhos de campo, não eram exigidos das crianças esforços físicos acima da sua capacidade, nem tampouco interferiam essas atividades com o horário normal das aulas” (BRASIL, 1952, p.50-51).

Por fim, a versão oficial da missão pregava a sua total neutralidade política frente os interesses de classe, afirmando que o projeto:

Colocou-se acima e fora das correntes político-partidárias, mantendo absoluta independência em face dos membros dos partidos locais, voltando-se para todos, indistintamente, sempre em função dos problemas da comunidade. Produziu excelente efeito o fato da equipe, desde os seus primeiros contatos com as autoridades e com o público, esclarecer e firmar a posição em face da política e manter essa atitude de rigorosa isenção partidária (...) Colocou-se em absoluta situação de igualdade, para com todos: autoridades, pessoas influentes nas localidades, simples lavradores, colonos etc. (BRASIL, 1952, p.137).

Outra iniciativa pautada no modelo de missões rurais e desenvolvimento de comunidade foi a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), implementada em 1952 e extinta em 1961.

Tendo sido apresentada à III Conferência Geral da UNESCO (Beirute – 1949) e no Seminário Interamericano de Educação de Adultos, realizado no Brasil no mesmo ano, a campanha brasileira de educação de adultos, conduzida conjuntamente entre Ministério da Educação e Ministério da Agricultura, tinha como objetivo elaborar projetos voltados para a educação de adultos em comunidades rurais (BRASIL, 1959, p.14).

A partir da referência a outros países participantes do Seminário, destacavam os intelectuais da CNER que a educação de base “estava sendo utilizada em outros países para recuperar, em larga escala, populações de áreas subdesenvolvidas”, “cujos problemas de carência, desnutrição, baixos níveis de vida, baixa produtividade, rotina de trabalho, alta mortalidade infantil” constituem “peso morto na organização social e econômica de vastas regiões do globo”. Desta forma, já não se trataria “mais de alfabetizar em massa, construir

escolas, escolher postos de saúde, e sim substituir uma cultura por outra mais adequada às condições atuais do mundo. Nesse processo, somente a educação de base seria “capaz de preparar o caminho à reforma de estrutura de que o nosso meio rural tanto necessita” (BRASIL, 1959, p.17).

Reafirmando os valores presentes na *Missão Rural de Itaperuna*, o coordenador da CNER, Colombo Etienne Arreguy, afirmou que:

Os problemas a que a CAMPANHA NACIONAL DE EDUCAÇÃO RURAL se decidiu, por sua finalidade, a estudar e atacar são complexos, porque representam, em todo o seu conjunto, o drama perene em que vive uma infinidade de cidades e povoados da zona rural brasileira. Forma eles toda uma paisagem em que dois terços dos 56.000.000 da população do Brasil vivem em tristes, primitivas e penosas condições, presas do analfabetismo, das endemias, da má alimentação, da ignorância que gera ou acolhe a superstição, da ausência de processos racionais de trabalho e de produção (...) São problemas com base, portanto, na ‘cultura’ em que se acham mergulhados as populações rurais. De nada adianta levar a essas populações bens materiais, sem que haja a competente compreensão e aceitação pelo ‘querer’ da vontade e da sua mentalidade avberta e predisposta às iniciativas próprias e à melhoria que tais benefícios lhes atribuiriam (...) A principal premissa que vem justificando a razão de ser desta Campanha resume-se, portanto, na reforma da mentalidade do homem, valorizando suas possibilidades e as do meio ambiente para a elevação do nível e do padrão das comunidades rurais (...) Não se reajustam indivíduos, em relação a ambientes subdesenvolvidos (...) foi o que observou a CNER, no período preliminar de sua organização, observação que a transformou em trampolim de salvação, dirigido corajosamente ao homem e ao meio, com simultaneidade (...) É por isso que a CNER – obra essencialmente educativa das comunidades rurais brasileiras – não dá saltos de sensação e não apresenta, no palco de sua existência, as cenas suntuárias que costumam dar corpo à propaganda detentora do espanto público. Seu trabalho é escondido, persistente, desafiando até a própria capacidade de idealismo dos técnicos e dirigentes que o realizam. Trabalho de continuidade longa e paciente, de uma tarefa pedagógica renovadora e civilizatória das populações rurais (BRASIL, 1959, p.11-13).

Dentre os principais objetivos da CNER, destacavam-se a investigação das condições econômicas, sociais e culturais da vida rural brasileira; o treinamento de técnicos para atender às necessidades da Educação de Base, contribuindo para o aperfeiçoamento dos padrões educativos das populações do campo; a promoção e o estímulo à cooperação das instituições e dos serviços educativos existentes no meio rural e que visam ao bem comum; colaborar, mediante introdução de técnicas avançadas de organização e de trabalho, com a elevação dos níveis econômicos da população rural (BRASIL, 1959, p. 21-22).

Barreiro (2002, p.55-56), ao analisar a estrutura da CNER, afirma que a Educação de Base era considerada como um modelo adequado a ensinar aos indivíduos do meio rural, mediante mudanças culturais, métodos de elevação do padrão de vida. Nesse sentido, eram incentivados projetos para o fortalecimento do “vigor” moral, religioso, cívico e profissional, assumindo a educação um papel fundamental no processo de capacitação do indivíduo para o trabalho e para a produção, reformando suas condições de vida e, assim, prevenindo o “parasitismo” e a “revolta social”.

Quanto ao conjunto das missões rurais e do desenvolvimento de comunidade, Ammann expôs criticamente o caráter civilizatório da educação. Afirmando que as missões nasceram “em um momento histórico brasileiro de otimismo pedagógico (...) partiam da convicção de que na educação de base concentrava-se a solução para o problema da marginalização social e para o ‘atraso cultural’ de nossas populações”, consideradas “como o setor ‘disfuncional’ do sistema e que necessitavam ser a ele integradas para salvaguardar a harmonia e o equilíbrio da sociedade” (AMMANN, 2003, p.53).

Analisando as contradições e relações de classe no Brasil, Ammann relacionou os dois projetos com o processo de modernização da agricultura ligado aos interesses dos grupos dominantes. A definição supostamente apolítica e aclassista das missões rurais, que ocultava as causas históricas das condições sociais que afetavam as populações rurais no Brasil, foi retomada pela autora, que apresentou a educação como um útil e sutil instrumento desse processo de dominação. Quanto à Missão Rural de Itaperuna, afirmou a autora que:

Trata-se, pois, de uma experiência modelo que se insere na política desenvolvimentista da década e que responde aos interesses das classes dominantes no sentido de modernização do meio rural, mediante a educação de adultos. Essa passara a ser considerada como um requisito indispensável a uma melhor organização e reorganização social com sentido democrático e como recurso social de maior importância para desenvolver entre as populações adultas ‘marginalizadas’ o sentido de ajustamento social (AMMANN, 2003, p.38).

Quanto à análise da CNER, partindo dos objetivos e práticas desencadeadas pela campanha, a autora destacou que:

A CNER escamoteia, assim, a questão rural, deslocando-a para o nível dos indivíduos e da comunidade local, ao invés de abordá-la no contexto estrutural societário, onde residem as verdadeiras raízes da problemática. Deixa propositalmente intocável o problema da exploração da força de trabalho agrícola, fato plenamente explicável, pois na qualidade de

instrumento do Estado, comprometido com a ideologia da classe fundamental dominante, cabe à CNER a tarefa de preservar as estruturas e favorecer a consolidação do capitalismo no Brasil, pela via da modernização do meio rural (AMMANN, 2003, p.49).

Pelo exposto, fica claro como educação e desenvolvimento do meio rural, integrados pela assistência técnica, ganharam destaque no período que se inicia no pós-guerra. Diversos organismos e instituições acolheram a relação entre educação e desenvolvimento como um de seus instrumentos de planejamento e ação, moldando projetos e campanhas direcionados ao desenvolvimento das relações sociais capitalistas no meio rural.¹⁰

¹⁰ Outro importante Movimento de educação rural do período foi o Movimento de Educação de Base (MEB). Criado oficialmente pelo Decreto 50.370 de 21 de março de 1961, o MEB, instituído como projeto ancorado no modelo educacional dos anos 1950 e sob interesses do Estado e da Igreja, foi se transformando a partir das diversas tensões que o permeavam, tanto interna quanto externamente. Nesse sentido, autores como Fávero (2006), Beisiegel (2006) e Wanderley (1984) analisam o MEB como um movimento de conscientização. Todavia, não podemos deixar de lado a compreensão de que o MEB surgiu no contexto na qual a educação de base foi um amplo projeto liderado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) direcionada aos países subdesenvolvidos, cujas premissas no Brasil foram a Campanha Nacional de Alfabetização de Adultos (CNAA) em 1947 e a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) de 1952. As análises apresentadas nesta pesquisa demonstraram como tais programas foram operacionalizados no Brasil.

CAPÍTULO II

QUESTÃO AGRÁRIA, MODERNIZAÇÃO DA AGRICULTURA E EDUCAÇÃO RURAL NO BRASIL (1945-1968)

Este capítulo analisa alguns aspectos referentes à questão agrária no Brasil, destacando-se, em primeiro lugar, as reflexões teóricas sobre o tema, passando de forma sucinta pelos “clássicos” da questão agrária brasileira até Ruy Miller Paiva, cujas contribuições fomentaram o projeto de modernização da agropecuária brasileira, permitindo-nos desvendar as iniciativas do Estado organizadas e direcionadas para a educação rural. Nesse contexto, daremos ênfase à atuação do Ministério da Agricultura e seus agentes na configuração de um modelo de educação rural no Brasil. Tal escolha não é aleatória e leva em consideração a legitimidade do Ministério da Agricultura na elaboração de políticas educacionais para o campo brasileiro ao longo do século XX.

Para compreendermos o conjunto de tais políticas, analisaremos, além das ações ministeriais, a atuação de agências de cooperação internacional que, com a concordância do Estado brasileiro, implementaram acordos bilaterais de educação rural voltados para a *modernização* da agricultura.

Esta abordagem busca, em primeiro plano, apresentar o percurso teórico sobre a questão agrária brasileira entre as décadas de 1950 e 1970, de forma que possamos, em seguida, analisar qual o papel da educação no projeto de desenvolvimento nacional que se instituiu ao longo do século XX. Mesmo que tal projeto tenha sido não linear, marcado por diversas contradições ao longo do tempo, acreditamos que seja possível traçar as relações entre questão agrária e educação, pensadas a partir do desenvolvimento capitalista.

Nessa linha, buscaremos descrever o processo que integra o capitalismo no campo brasileiro, educação e trabalho, relação que se torna cada vez mais bem definida, tanto no decorrer do avanço do *capitalismo autoritário*¹¹ teorizado por Otávio Velho, quanto na

¹¹ Ao argumentar que “a visão mais usual da criação de uma sociedade capitalista supõe, esquematicamente, a formação, no interior da sociedade feudal, de uma burguesia, a qual, num determinado momento ou período do seu desenvolvimento, insurge-se contra o antigo regime e estabelece o seu domínio político sob os postulados da democracia liberal. Todavia, é fácil perceber que de fato muitos foram os casos de desenvolvimento capitalista que em grau maior ou menor desviaram-se significativamente desse esquema”, Otávio Velho define as características do capitalismo autoritário, processo presente na formação social brasileira. A ausência de uma revolução burguesa, aliada à ocupação de novas áreas (fronteira em movimento), contribuiu para um processo no qual as relações de produção têm como base a repressão da força de trabalho em face da pressão oriunda do sistema internacional comandado pelo capitalismo, o que caracteriza um modo autoritário de desenvolvimento capitalista. Para mais, ver VELHO, Otávio Guilherme. *Capitalismo autoritário e campesinato: um estudo comparativo a partir da fronteira em movimento*. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2009.

qualificação da força de trabalho para o emprego em novas tecnologias, fenômeno que se consolidou no decorrer da década de 1950 e atingiu seu ápice na década seguinte.

De forma geral, discutiremos como a educação foi sendo integrada ao sistema produtivo capitalista, tendo como foco a produção de alimentos após a segunda guerra mundial, momento em que educação e produtividade se tornam mais íntimas. Dos acordos de cooperação, tendo como questão de fundo, mas não menos importante, a expansão do modo de produção capitalista no campo brasileiro, problematizaremos as bases da extensão rural no Brasil, bem como a consolidação do projeto nacional de extensão rural.

As faces desse fenômeno traziam à tona cada vez mais o discurso da necessidade de força de trabalho especializada para o avanço do capitalismo no campo brasileiro, estágio em que identificamos diversas campanhas e políticas de incentivo, tanto a nível externo quanto interno, para o ingresso nos cursos agropecuários, especialmente Agronomia e Medicina Veterinária. Sob o clichê “mais agrônomos para o Brasil”, nos deparamos com a preocupação de autoridades e grupos econômicos em não apenas aumentar a produtividade nacional, mas manter intactas as antigas estruturas sociais.

O desenvolvimentismo, modelo que instituiu a transformação dos países periféricos, em grande medida ainda agroexportadores, em nações desenvolvidas a partir do incremento da participação do Estado na economia, de modo a facilitar o advento da industrialização nacional (MANTEGA, 1984), deparou-se com condições incompatíveis no setor agrícola, o que impulsionou a necessidade de melhorias das técnicas adotadas no campo, tais como a introdução de máquinas e de insumos químicos. Nesse cenário, a especialização de força de trabalho, fenômeno que se dá de forma determinante pela educação, tornou-se imperativa. As transformações no campo brasileiro desencadearam a necessidade de formação profissional, tornando-se o sistema educacional, e aqui se inclui as atividades de educação não-formal, como a extensão rural, o *locus* desse processo.

2.1 – Interpretação da questão agrária no Brasil: do latifúndio feudo-colonial à modernização da agricultura (1950-1970)

Para que possamos compreender a dimensão dos debates relacionados à reforma agrária no Brasil desencadeados a partir da década de 1940, cabe ressaltar alguns aspectos teóricos que embasavam tais posições. Isso porque, muito mais que analisar a formação social brasileira, as teorias expostas no período buscavam soluções para romper com o “atraso” do

sistema produtivo brasileiro, cuja produção primária ainda possuía papel determinante. Ao mesmo tempo, abrimos uma conexão com a importância da educação como elemento que comporia a estrutura discursiva daqueles que defendiam a modernização do setor agropecuário e como essa vai se tornar elemento central da política agrícola brasileira.

Num primeiro momento, desenvolvidas por historiadores e economistas, tais teorias indicavam a reforma agrária como um instrumento fundamental de ruptura com a condição de atraso da produção agrícola, levando-a ao desenvolvimento capitalista.

Todavia, o aprimoramento das análises e orientações para a efetividade da reforma agrária tinha no dualismo atraso/moderno um importante objeto de questionamentos, culminando em reflexões acerca do “pacto estrutural” entre a produção “tradicional” e a “moderna”.

Na contramão das teorias que reivindicavam a reforma agrária como instrumento de desenvolvimento das relações sociais no Brasil, a teoria da modernização indicava a transformação da base técnica da agropecuária concomitante à qualificação da força de trabalho para o setor, mediante educação e treinamento, como o principal elemento de sua transformação.

Vitoriosa no campo das políticas estatais para o setor, a teoria da modernização teve suas visões críticas reformuladas a partir da análise do conjunto de transformações sociais dela decorrentes, como a elevação da concentração fundiária, aprofundamento das desigualdades no campo, inclusive com o surgimento da categoria dos “bóias-fria” e a expulsão de trabalhadores de suas terras. Tais críticas tinham como base a expansão do capitalismo na agricultura, intensificada pela ditadura empresarial-militar, levando ao que Ianni (1981) definiu como a “ditadura do grande capital”.

Pelo exposto, entendemos que o recorte cronológico proposto contempla o movimento e as tensões determinantes na consolidação da modernização da agricultura, como política concreta materializada pela ação do Estado, no qual o objeto desta pesquisa se insere.

Questão primordial para compreender as estratégias de ação dos diversos grupos ligados à reforma agrária é a distinção analítica entre questão agrária e questão agrícola. Para Graziano da Silva (1983, p.11) “a questão agrícola diz respeito aos aspectos ligados às mudanças na produção em si mesma: o que se produz, onde se produz e quanto se produz. Já a questão agrária está ligada às transformações nas relações de produção: como se produz, de que forma se produz”.

Essa distinção analítica, devemos ressaltar, em momento algum afasta questão agrária e questão agrícola, pois como afirmou Graziano da Silva (1983, p.11), “muitas vezes a maneira pela qual se resolve a questão agrícola pode servir para agravar a questão agrária”. Porém, ao longo deste capítulo, veremos que o problema agrário foi tratado por grupos conservadores como uma questão de quantidade, preço e incentivo à produção de produtos agrícolas demandados pela industrialização, cujas variáveis se enquadravam no equacionamento da questão agrícola, enquanto que os setores progressistas atuavam em indicadores da questão agrária, como a organização do trabalho e da produção, emprego e renda dos trabalhadores rurais, a manutenção do homem no campo e os usos e o controle sobre a terra.

Ou seja, para os segmentos vinculados à propriedade privada e à grande produção, o problema agrário que se manifestava de forma mais clara nos anos de 1950 e 1960 deveria ser resolvido apenas com ações no âmbito das políticas agrícolas, funcionando tal discurso como estratégia de reprodução social dos grupos dominantes agrários, uma vez o principal elemento material e simbólico da posição social destes agentes, a propriedade privada, seria mantido.

Clássicos do pensamento brasileiro sobre a questão agrária, Alberto Passos Guimarães, Caio Prado Júnior e Ignácio Rangel, moldaram percepções distintas acerca do problema agrário nacional. Como pensadores amplamente debatidos na literatura sobre o tema, cabe-nos breves comentários sobre suas contribuições.

Guimarães (1968) identificava a manutenção de relações de produção não-capitalistas e a crise do sistema latifundiário brasileiro como empecilho ao aumento da produção agrícola, ao crescimento do mercado interno e ao poder aquisitivo das populações rurais e urbanas. Para ele, as características feudais presentes no processo de colonização traziam em sua base interna o monopólio territorial, “indiscutivelmente, o principal e mais importante dos meios de produção”, e que “a classe que possuía sobre ela o domínio absoluto estava habilitada a sobrepôr às demais classes o seu poderio, por todos os meios de coação econômica e, notadamente, de coação extra-econômica” (GUIMARÃES, 1968, p.29).

Nesse sentido, Guimarães (1968) destacou que as relações de produção “caducas” deveriam ser substituídas por novas forças produtivas, indagando quais seriam essas relações de produção caducas. Como resposta, afirmou que: “essas velhas relações de produção que travam o desenvolvimento e nossa agricultura não são do tipo capitalista, mas heranças do feudalismo colonial”, concluindo que: “a primeira e mais importante dessas relações de

produção, cuja destruição se impõe, é o monopólio feudal e colonial da terra, o *latifundismo feudo-colonial*” (GUIMARÃES, 1968. p.36. Sem grifo no original).

Todavia, a tese exposta por Guimarães acerca dos resquícios feudais nas explorações agrícolas e como um dos pilares da formação social brasileira não foi unânime dentro do espectro intelectual daqueles que defendiam propostas de reforma agrária.

Caio Prado Júnior, por exemplo, analisou o processo de organização econômica do Brasil pautada na grande propriedade como base para o desenvolvimento de uma economia mercantil, assumindo a produção capitalista o protagonismo a partir de 1888. Pelo exposto, Prado Júnior (2004) vai de encontro à teoria do latifundismo feudo-colonial desenvolvida por Alberto Passos Guimarães, definindo-a como “inadequada teoria original da revolução brasileira”, perpetuada com “mínimos retoques e acréscimos secundários que não lhe alteram a substância”, que pregam a “revolução democrático-burguesa destinada a eliminar os ‘restos feudais’ supostamente presentes em nosso país”. (p.27)

Alegava o autor que o Brasil não apresentava nada do que legitimamente pudesse ser conceituado como “restos feudais”, uma vez que “um tal sistema feudal, semifeudal ou mesmo simplesmente aparentado ao feudalismo em sua acepção própria nunca existiu entre nós”. (PRADO JÚNIOR, 2004. p.27)

Pelo exposto, Caio Prado se posiciona contrário às análises que definem a agricultura brasileira como um processo que se ampara em “restos feudais”, identificando-a, a partir da análise das relações de trabalho, como capitalista. A partir das diversas formas de locação de serviços, além da parceria, o arrendamento e a “meia”, assimiladas, na visão do autor, ao salário, Caio Prado visualizava a introdução de relações capitalistas no campo.

No fim dos anos de 1950 e início dos 1960, outra importante abordagem teórica que analisava a agricultura e seu papel no processo de desenvolvimento foi elaborada por Ignácio Rangel. Uma de suas grandes contribuições era o rompimento com as concepções que identificavam no setor agrário um entrave ao desenvolvimento nacional. Partindo dessa premissa, Rangel formulou a tese de que a agricultura cumpria seu papel econômico, embora alterações significativas naquilo que denominou de *problemas impróprios*, o que se verá adiante, fossem fundamentais para a reorganização e expansão do setor produtivo.

No trabalho *A questão agrária brasileira*, publicado em 1962, Rangel, embora reconhecesse a existência de uma questão agrária, concebeu uma alternativa teórica para a modernização da economia nacional em que a reforma agrária não seria o elemento central desse processo.

De forma resumida, Rangel distinguia o que considerava problemas *propriamente agrários*, como a superpopulação e a superprodução, e problemas *impropriamente agrários*, como a escassez de certos bens agrícolas e a falta sazonal de mão-de-obra. Para o autor, a ênfase deveria recair sobre a solução dos problemas impropriamente agrários, destacando que, no período em que lança suas premissas teóricas sobre a questão agrária, tal fenômeno era uma questão política, não uma necessidade intrínseca. Tal posicionamento, como pode ser observado, ia de encontro aos debates que colocavam a reforma agrária como questão central para o desenvolvimento nacional.

Partindo da análise que agregava os interesses do desenvolvimento do latifúndio capitalista e das massas trabalhadoras, Rangel discutiu as transformações das relações sociais na agricultura a partir da expansão industrial e como essa produzia efeitos diretos sobre o setor primário. Para Rangel:

No seu esforço para elevar a taxa de mais valia, o nascente capitalismo agrícola brasileiro não desdenhará de aproveitar as possibilidades de comprimir o salário real, aproveitando-se da superpopulação, que o próprio processo do qual ele é protagonista está pondo em evidência. Mas cumpre reconhecer que não é essa a única forma possível de elevação da taxa de mais valia, visto como ao mesmo tempo, cresce a produtividade do trabalho. Ao contrário do latifundiário feudal, que não deve elevar sua renda senão comprimindo a renda real das massas trabalhadoras, o latifundiário capitalista pode aumentar a própria renda sem prejuízo e até com vantagens para as massas trabalhadoras. Graças a isso, o movimento reivindicatório das massas trabalhadoras é perfeitamente compatível com o apoio delas aos interesses da monocultura capitalista, visto como, na presente etapa, suas desavenças versam sobre algo que não é essencial, e seu entendimento versa sobre algo essencial (2004, p.54).

Quanto à terra, Rangel não a excluía do processo de transformações pertinentes à agricultura, todavia, afastava-se das concepções em voga no período que identificam na desapropriação o principal elemento da redefinição fundiária. Para ele, a ocupação e produtividade da terra seriam os instrumentos que impulsionariam tais transformações, não creditando ao “comprometimento de fundos públicos na compra de terra” o protagonismo das mudanças na estrutura agrária.

O pronunciamento de Rangel acerca do problema agrário nacional teria uma análise estrutural amplamente complexa, que refletiria a falta de condições políticas para transformações mais bruscas da estrutura fundiária. Nesse sentido, a ênfase na solução dos

problemas impróprios, além de oferecer um expressivo potencial de redução da crise agrária nacional, seria mais facilmente contornável do ponto de vista político. Destaca o autor:

Do ponto de vista político, os problemas próprios distinguem-se dos impróprios, porque, em relação a estes últimos, é possível operar à base do consenso, de uma unidade, virtualmente completa da sociedade brasileira, ao passo que qualquer tentativa de pôr em equação os primeiros, cindiria inevitavelmente essa sociedade, de alto a baixo. Nem mesmo a duvidosa aprovação das medidas legislativas indispensáveis resolveria o nosso problema, porque essas peças novas do direito estariam em conflito com todo o sistema do direito privado e público estabelecido (RANGEL, 2004, p.96).

O que se extrai da ênfase de Ignácio Rangel na solução dos problemas impróprios é que a dimensão política do problema da terra, historicamente constituído, requereria, de forma a dinamizar a estrutura fundiária então vigente “não a simples promulgação de alguns textos legislativos ou de alguns decretos executivos, mas uma *revolução social que mudasse o conteúdo social ao próprio Estado*”. (RANGEL, 2004. p.96. sem grifo no original)

Outra importante abordagem teórica sobre a questão agrária, que se consolidou no pós-guerra, foi a da Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL), conhecida como *cepalina*. No Brasil, um dos grandes expoentes dessa escola de pensamento econômico foi o economista Celso Furtado.

Defensor de uma teoria que propunha o desenvolvimento latino-americano a partir de transformações estruturais, dentre elas a reforma agrária, Celso Furtado sustentava a industrialização voltada para o mercado interno como um dos pilares do processo desenvolvimentista.

Dentre os “obstáculos estruturais” contrários ao desenvolvimento, a posição da CEPAL encontrava no atraso da estrutura agrária um importante componente de estagnação econômica. Para o autor, o desenvolvimento agrícola tradicional encontrara sua força dinâmica no exterior, o que permitiu ocupar, através da expansão agrícola, grandes extensões do território brasileiro, tendo como conseqüência circunstâncias diversas, como a abundância de terras não aproveitadas e o processo de pauperização das populações rurais (FURTADO, 2009. P,229-230).

Para entender os “obstáculos estruturais”, o autor analisou o processo histórico de formação da estrutura agrária brasileira, moldada, desde o início da colonização, sob a forma de empresa agrícola. Para o autor: “A abundância de terras, o clima tropical ou subtropical e a

quase inexistência de mão-de-obra local na fase inicial de ocupação, fizeram que a grande unidade de exploração se impusesse como forma predominante e quase exclusiva de organização” (FURTADO, 1972, p.91).

Pelo exposto, os interesses da “grande lavoura” foram historicamente determinantes, culminando no “eixo em torno do qual giraria todo o sistema de decisões concernentes à ocupação de novas terras” (FURTADO, 1972, p.91).

Foi o monopólio da propriedade da terra que impediu o estabelecimento de uma atividade agrícola alternativa e independente da empresa agro-mercantil, cujo acúmulo de terras, no caso brasileiro, “foi essencialmente utilizada para impedir a constituição de comunidades agrícolas e, muito excepcionalmente, para desorganizá-las onde começavam a formar-se” (FURTADO, 1972, p.100).

Pelo exposto, para Furtado, a estrutura fundiária extremamente concentrada, legado da economia agro-mercantil, seria um fator que impedia o desenvolvimento, mantendo sua condição de *atraso*. O monopólio da terra e a ênfase na atividade agro-mercantil, marcada pelo baixo índice tecnológico, mantinham limitados coeficientes de produtividade.

A transformação da agricultura e a remoção de seus entraves ao desenvolvimento seriam condicionadas às medidas que intensificariam a produção agrícola e reformulariam as relações sociais pautadas no latifúndio. Logo, dentro das propostas de mudanças estruturais defendidas pela CEPAL e por Celso Furtado, a reforma agrária era um ponto fundamental para o desenvolvimento, elevando a produtividade e o padrão de vida das populações rurais, incorporadas à industrialização.

As abordagens teóricas apresentadas até o momento se pautavam, em certa medida, no dualismo atraso/moderno para compreender as propostas de transições, como o processo de industrialização e o papel da reforma agrária.

Importantes reflexões que irão romper com esse dualismo são as obra de Francisco de Oliveira, *Crítica à razão dualista*, cuja percepção clássica debatida nos anos de 1950 e 1960 acerca da estrutura e funcionalidade da agricultura brasileira será questionada a partir de uma abordagem estrutural do modo capitalista de produção, e *O cativo da terra* (2010), do sociólogo José de Souza Martins.

Para Oliveira (2013), o processo de expansão capitalista e divisão internacional do trabalho no pós-30 se deu sob condições externas adversas, de forma que um dos requisitos estruturais para a expansão do capitalismo foi a manutenção das condições de reprodução das atividades agrícolas. Como contrapartida, a legislação trabalhista não afetou as relações de

produção agrária, preservando um modo de “acumulação primitiva” extremamente adequado para a expansão global. Esse “pacto estrutural” preservou “modos de acumulação distintos entre os setores da economia, mas de nenhum modo antagônicos”. Nesse sentido, segundo Oliveira (2013) é que as formas nitidamente capitalistas de produção não penetraram totalmente no espaço rural, o que contribuiu para a reprodução tipicamente não-capitalista, concluindo que a expansão capitalista não teve como princípio a destruição completa do antigo modo de acumulação (OLIVEIRA, 2013, p.65).

Dentro das abordagens teóricas sobre a questão agrária, entendemos que as reflexões de Francisco de Oliveira redefiniram as orientações para os debates sobre o tema, que a partir do avanço e da expansão capitalista, integram o setor agropecuário à acumulação de capital, visão que será determinante para a compreensão das políticas estatais direcionadas, até a presente data, para o campo brasileiro.

Na linha teórica que ultrapassa os limites do dualismo atraso/moderno e que conduz a uma reflexão acerca da concomitância entre práticas capitalistas e pré-capitalistas de produção, está a obra *O cativo da terra* (2010), do sociólogo José de Souza Martins.

A partir dos estudos sobre o regime de colonato implementado em regiões do Brasil, São Paulo, por exemplo, e de como este sistema constituiu a “produção capitalista de relações não capitalistas de produção no marco da reprodução capitalista do capital de origem não capitalista” (MARTINS, 2010, p.19), o autor destacou que as “mudanças se deram nas mediações do processo, no que situou o velho modo de produzir o café no novo modo de reproduzir a riqueza”, mediante a “interiorização dos mecanismos de reprodução capitalista do capital” (MARTINS, 2010, p.11). Suas análises refletiram a lógica do capitalismo nas relações pré-capitalistas de produção, rompendo com o dualismo atraso/moderno. Nesse sentido, destacou Martins:

A produção capitalista de relações não capitalistas de produção expressa não apenas uma forma de reprodução ampliada do capital, mas também a reprodução ampliada das contradições do capitalismo – o movimento contraditório não só de subordinação de relações pré-capitalistas ao capital, mas também de criação de relações antagônicas e subordinadas não capitalistas (MARTINS, 2010, p.37).

Por fim, cabe ressaltar a modernização da agricultura que, defendida como proposta ao longo das décadas de 1950 e 1960, ganhou um estatuto teórico dentro do bojo de transformações requeridas pela economia de forma mais ampla, cabendo ao setor

agropecuário importante papel nesse processo. Do mais, como teoria pautada em diversos trabalhos sobre o meio rural, a modernização da agricultura foi elevada ao nível científico e concretizada como política do Estado para o setor.

Um dos maiores expoentes da teoria da modernização agrícola foi Ruy Miller Paiva, engenheiro-agrônomo formado pela Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz (ESALQ) e *Master of Science* em Economia Rural pelo *Agriculture and Mechanical College of Texas* (EUA). Paiva destaca, em linhas gerais, que a teoria da modernização:

Apóia-se basicamente na criação e difusão da nova tecnologia, ou seja, na criação de novos conhecimentos e de novos insumos que trazem aumentos de produtividade dos fatores empregados nas atividades agrícolas, assim como a geração adicional de renda. E a estratégia do desenvolvimento agrícola assenta-se, por sua vez, na intensificação de pesquisas que criem esses conhecimentos e esses insumos, e na difusão dos mesmos por maior número de agricultores, pois desse modo pode-se ter aumentos de produção e de produtividade, assim como a geração adicional de renda que impulsiona o crescimento econômico (PAIVA, 1979, p.32).

Aspectos relevantes dessa abordagem teórica era a desconstrução do elemento natural, a terra, como determinante da produção, apresentando o problema da modernização em bases econômicas (PAIVA, 1979, p.21).

A complexidade da teoria da modernização permitiu ainda o enquadramento da agricultura “tradicional” no processo de desenvolvimento econômico, atestando sua racionalidade econômica, o que não impediria o avanço dos agricultores rumo à formação de uma nova mentalidade produtiva, mais moderna (PAIVA, 1979, p.24).

Pelo exposto, o elemento-chave da teoria da modernização era a ruptura com a base produtiva da agricultura “tradicional”, a terra. Nesse sentido, a formação dos núcleos mais avançados da produção agrícola seria sustentada pela capacidade técnica e científica dos setores ligados à produção agropecuária, destacando-se a **educação** como um de seus principais elementos (PAIVA, 1979, p.28).

Do plano teórico para o empírico, Paiva apresentou a tese do *dualismo tecnológico*, representada pelo nível de inovações empregadas pela produção agropecuária, destacando que:

Uma das características da agricultura dos países em fase de desenvolvimento é a falta de uniformidade nos níveis tecnológicos adotados pelos agricultores. Encontram-se nesses países agricultores com alto nível tecnológico, empregando técnicas modernas recomendadas pelos centros de experimentação e pesquisa, em que se incluem tratores, colhedoras mecânicas, adubos químicos e demais insumos que caracterizam a

agricultura moderna, como também se encontram agricultores de baixíssimo nível tecnológico, que se mantêm ainda no estágio da ‘agricultura de enxada’, sem aplicar qualquer dos conhecimentos e insumos que caracterizam a agricultura moderna (PAIVA, 1971. P,171-172).

Para esse expoente da teoria da modernização, a vantagem econômica auferida pelos agricultores seria a grande justificativa para a implementação e aceitação de modernas técnicas de produção. Todavia, ressalta Paiva (1971), nos casos em que os agricultores não tivessem possibilidades imediatas de adotarem as modernas tecnologias de produção, haveria a necessidade de uma reorientação da assistência técnica, financeira e **educacional**, “de modo a poder dar a esses agricultores ensinamentos que permitam um aumento de produtividade sem o emprego de insumos modernos” (p.176-177).

Pelo exposto, a teoria da modernização atrelava o avanço da produtividade a duas questões centrais: a expansão do setor não-agrícola e a mudança cultural, tendo, neste último caso, a educação como um dos principais elementos de sua instrumentalização.

Quanto à expansão do setor não-agrícola, este buscaria conter algumas variantes da heterogeneidade do processo de modernização do setor agrícola, como a produtividade em termos físicos dos fatores modernos de produção em relação a dos fatores tradicionais, as relações entre os preços dos fatores modernos e tradicionais e entre os preços dos produtos e dos fatores, as assimetrias entre os produtores “modernos” e os “atrasados”, pois de acordo com Paiva (1971):

Como é de conhecimento geral, as condições do setor tradicional da agricultura são muito primitivas, conflitantes com as de uma sociedade civilizada. Precisam ser melhoradas. Do mesmo modo, a situação da mão-de-obra no setor moderno é interinamente satisfatória. A análise que vimos procedendo mostra que não é fácil conseguir uma melhoria das condições financeiras do setor tradicional, pois essa melhoria teria que vir através do aumento da produtividade das lavouras, ou seja, da modernização. E esta, como foi visto, depende, em última análise, do desenvolvimento do setor não-agrícola. Somente com o desenvolvimento deste setor – e à medida em que ele se desenvolve, permitindo maior consumo de produtos agrícolas e maior absorção da mão-de-obra do setor rural – é que se pode esperar uma melhoria nas condições financeiras do setor tradicional. (p.223)

Já a mudança cultural defendida pela teoria da modernização, pautada na educação, treinamento e qualificação da força de trabalho para o setor agropecuário, buscaria atacar o chamado “custo subjetivo de transferência”, representado pela resistência dos agricultores à

mudança técnica (PAIVA, 1971. p.198), concluindo o autor que “tudo, em princípio, será possível se houver uma promoção especial junto aos agricultores que consiga modificá-los em sua mentalidade e comportamento” (PAIVA, 1971, p.223).

Dentro da visão geral apresentada sobre a teoria da modernização da agricultura, ressaltamos suas reorientações quanto aos fatores responsáveis pelo aumento da produtividade agrícola, como o crédito, a introdução de técnicas e insumos modernos, a o investimento em pesquisa e a transformação do homem pelos processos educativos. Este último ponto é fundamental para esta pesquisa, pois como será abordada, a consolidação da modernização da agricultura não apenas como teoria, mas como política do Estado, pautou-se em diversos programas e políticas educacionais para o setor agrícola.

Ultrapassando a dimensão econômica e ingressando na esfera dos conflitos políticos, a modernização e a transformação do homem se tornaram uma estratégia de reprodução social dos grupos dominantes agrários quanto ao tema da reforma agrária. A *reforma agrária* de produtores rurais e pecuaristas deveria ser conduzida não pela mudança da estrutura fundiária, mas pela transformação do homem mediante treinamento e educação. “Reformar o homem para depois reformar a terra” se tornou uma estratégia dos grupos dominantes para a manutenção de posições historicamente adquiridas.

2.2 – Um panorama das Ciências Agrárias no Brasil

Embora inseridas no contexto geral da educação, as Ciências Agrárias tiveram um ritmo desigual de institucionalização, tendo em vista, além de suas particularidades, a formação histórica do Brasil marcadamente influenciada pela escravidão e pela produção extensiva.

A difusão de aspectos científicos para a agricultura e agropecuária passou por um processo que, ao longo do tempo e do espaço, estabeleceu um conjunto de reflexões e atividades que compõem o que hoje entendemos como Ciências Agrárias, uma área multidisciplinar voltada para a dinâmica dos recursos naturais, tais como produção, melhoria e preservação, que contempla áreas como Agronomia, Medicina Veterinária e Zootecnia.

A análise do panorama das Ciências Agrárias no Brasil passa, inevitavelmente, pelo seu processo de institucionalização, que no decorrer dos séculos XIX e XX, avançou gradativamente, de projetos isolados à regulamentação e consolidação de um sistema que integrasse suas atividades a bases comuns.

O trabalho de Oliver (2005) analisou o papel desempenhado pelas escolas superiores de agricultura na institucionalização das Ciências Agrícolas no Brasil entre 1930 e 1950. A autora apresentou a consolidação das Ciências Agrárias como um espaço autônomo de investigação, uma vez que por longos períodos esteve vinculada a outros campos científicos. Alguns aspectos que moldaram sua autonomia, tais como: o conjunto dos valores morais prestigiados para essa formação que caracterizam o homem de ciência; os conteúdos, áreas e especialidades escolhidas como importantes; os limites entre as atividades teóricas e práticas, bem como os lugares onde estas poderiam ocorrer; a institucionalização da educação e da pesquisa para o setor, dentre outros pontos (OLIVER, 2005, p.19-20).

Ponto importante que marcou o início das transformações que consolidariam as Ciências Agrárias no Brasil foi a chegada da Família Real em 1808. Segundo Oliver (2005): “baseadas na crença iluminista que a ciência está a serviço do progresso material, novas instituições científicas foram criadas e as antigas remodeladas, visando o desenvolvimento da vida administrativa e social da metrópole na colônia, dando novo impulso à institucionalização da ciência no país”, quadro em que as atividades científicas ganharam novos incentivos (p.29).

O incentivo às atividades científicas que então se desenvolveram neste período ia de encontro ao contexto da segunda metade do século XIX, marcado pelo trabalho escravo na agricultura e pela produção extensiva, o que contribuía para o caráter não-profissional das atividades agrícolas. Retratando esse cenário, Capdeville (1991) afirmou que:

As primeiras tentativas de se instalar o ensino superior agrícola no Brasil enfrentaram a indiferença das elites e o desinteresse da população. A agricultura nacional, baseada no latifúndio, na monocultura de exportação, no trabalho escravo, na abundância de terras novas e férteis e no descaso pelo manejo e conservação do solo, exigia muito pouca diversificação e quase nenhuma qualificação da força de trabalho. Segue-se daí que nenhum serviço a escola tinha a lhe prestar, no que se refere à formação de mão-de-obra (p.229-230).

As questões apresentadas nos fornecem um quadro interpretativo sobre a ineficácia das primeiras experiências na área do ensino agrícola. Mesmo o empenho de Dom João, educado sob os valores do iluminismo, não foi suficiente para impulsionar o projeto de uma escola agrícola cuja premissa era a integração entre aspectos teóricos e práticos, como pode ser observado na implantação da primeira escola agrícola do país.

Proposta sua fundação em 1859, a Escola Superior Agrícola da Bahia levou 17 anos para passar de ideal a realidade. Formando seus primeiros alunos em 1880, teve nos cinco anos seguintes uma média de 4,5 formados por ano, até que em 1902 a escola foi fechada. Caso semelhante foi o da escola de Pelotas (RS). Fundada em 1891, a escola superior agrícola de Pelotas também conviveu com uma baixa procura, uma vez que nos seus primeiros 20 anos de funcionamento, a média de formados foi de apenas um por ano (CAPDEVILLE, 1991, p.231).

Referência na área de Ciências Agrícolas, a atual ESALQ, em Piracicaba, também teve dificuldades em sua instituição. Perante os problemas com a lavoura cafeeira em São Paulo, abriu-se, ao invés de uma escola voltada para as práticas científicas para a agricultura, uma Estação Agronômica para melhoramento de sementes, com ênfase na introdução de novas máquinas e no combate às pragas. Assim, “Luiz de Queiroz viu-se obrigado a empreender sozinho a construção da escola que recebeu seu nome, porque não encontrou uma pessoa sequer que estivesse disposta a colaborar em seu projeto”. Ao entregar a obra inacabada em doação ao Estado, “gravou-a com uma cláusula de reversão da propriedade ao doador ou a seus herdeiros, caso o Estado não colocasse a escola em funcionamento dentro de dez anos. Por pouco, o prazo não venceu e a escola não voltou aos herdeiros de Luiz de Queiroz” (CAPDEVILLE, 1991, p.231).

Embora consideradas pouco expressivas na formação de quadros técnicos da área de Ciências Agrárias, as primeiras experiências educacionais que integravam aspectos teóricos e práticos, – o Imperial Instituto Bahiano de Agricultura (1859 - IIBA), seguido pelo de Pernambuco (1859), Sergipe (1860), o Imperial Instituto Fluminense de Agricultura, no Rio de Janeiro (1860 - IIFA) e o Instituto Riograndense de Agricultura (1861- IIRGA) – nos oferecem subsídios para identificar os projetos implementados como resultado das relações sociais entre os diversos segmentos ligados à atividade econômica agroexportadora.

Nesse sentido, Oliver (2005, p.40) destacou que o Imperial Instituto Bahiano de Agricultura foi a primeira instituição de pesquisa direcionada exclusivamente para a agropecuária, cujas principais atividades foram alternativas científicas para a lavoura canavieira baiana, então em decadência. Nesse contexto, o IIBA possibilitou, pela difusão de novos procedimentos produtivos, a retomada da produção, principalmente pela aplicação de métodos científicos as análises dos solos. Enquanto o IIBA teve efetiva participação no crescimento da lavoura canavieira baiana, o IIFA se destacou pela ênfase no ensino agrícola estabelecido na forma de um asilo, instituído em 1864. Sob a premissa de que o ensino

agrícola era uma saída para o pauperismo, no asilo agrícola era oferecido ensino teórico-prático de caráter profissionalizante, voltado para a divulgação dos métodos de cultivo das principais culturas para meninos desamparados.

A ausência de uma racionalidade comum referente aos problemas da agricultura nacional também foi abordada por Capdeville (1991, p.236), quando assinalou que os projetos educacionais implementados no período foram atos isolados, movidos pelo “espírito esclarecido” de alguns agentes, pela sugestão de modelos estrangeiros ou pela tentativa de encontrar respostas para as necessidades sentidas pela agricultura de sua região.

Embora a dinâmica da agricultura nacional na transição para o século XX, baseada no latifúndio, na monocultura de exportação, nas práticas extensivas e na exploração dos trabalhadores, que exigiam pouca qualificação da força de trabalho (MOLINA, 2012), a preocupação com o ensino agrícola se tornou mais efetiva. Como afirmou Oliver (2005):

Além da abolição do trabalho escravo, a particularização das práticas agronômicas e o incentivo ao ensino agrícola foram motivados pela necessidade de diversificação da agricultura e pela decadência das zonas cafeeiras, pressionando para o surgimento de discussões mais aprofundadas nos meios científicos, motivando também a necessidade de estabelecer ‘inteligências’ através de um ensino mais teórico (p.41).

No contexto de fim da escravidão e necessidade de diversificação da agricultura, o ensino agrícola daria os primeiros passos rumo à aquisição de um status que o transformaria em sinônimo de “progresso” nas fazendas, categoria e visão de mundo estabelecida pelas investigações agronômicas em fins do século XIX e que, transportada dos principais centros de produção científica na área de Ciências Agrárias, vai criticar a prática cotidiana da produção agrícola. Nesse sentido, a figura do profissional de ciências agrárias assume um novo patamar, tornando-se elemento necessário de difusão e aplicação dos princípios agronômicos, como a substituição dos métodos empregados pelos proprietários e feitores no arroteamento do solo, a escolha de sementes e o aproveitamento dos subprodutos da agricultura (OLIVER, 2005, p.41).

Embora as Ciências Agrárias esboçassem alguns passos rumo a sua consolidação como método científico no Brasil, sua institucionalização ainda demonstrava o pouco apreço por sua especialização. Segundo Capdeville (1991, p.238), no período de 1901 a 1918 foram criados no país 15 cursos de Agronomia, nove dos quais foram extintos. Em 1910, dois dos

remanescentes tinham sido criados antes da regulamentação oficial deste tipo de ensino. Portanto, dos 13 cursos criados entre 1910 e 1918, somente quatro permanecem até hoje: o da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro; o da Universidade Federal Rural de Pernambuco (à época pertencendo aos monges beneditinos); o da Universidade Federal do Paraná e o da Universidade Federal do Ceará. No mesmo período, criaram-se cinco cursos de Veterinária, dos quais apenas um, o da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, ainda existe.

Até a década de 1920, apesar do Decreto nº 8.319, de 20 de outubro de 1910, que regulamentou o ensino agrícola no país, este “continuava a ser considerado um fator desprezível ou, quando muito, de importância marginal, na política agrária brasileira” (Capdeville, 1991, p.238).

No transcorrer das primeiras décadas do século XX, observamos um conjunto de medidas direcionadas à educação de forma geral, como as reformas Rivadávia Correa (1911), Carlos Maximiliano (1915), Rocha Vaz (1925) e Francisco Campos (1931) que, embora desconexas e contraditórias, culminaram na integração do ensino agrícola ao sistema nacional de educação, inclusive com a promulgação das “leis orgânicas” (1924-1946), que articularam entre si os diversos graus de ensino e seus diversos ramos, estabelecendo currículos obrigatórios para todo o território nacional (CAPDEVILLE, 1991, p.239).

As dificuldades relacionadas à agricultura nas décadas de 1920 e 30 ainda estavam fortemente marcadas pela mentalidade econômica, uma vez que a instabilidade da política agrícola era atribuída às crises do mercado internacional, motivo pelo qual a formação de profissionais de nível superior para a agropecuária não era prioridade.

Nesse cenário, o governo implementava medidas de incentivo à produção e a criação de órgãos de apoio e fomento, como a Delegacia Executiva da Produção Nacional, o Departamento Nacional do Café e os institutos do açúcar e do álcool. Embora todos esses órgãos requeressem a presença de técnicos habilitados para desempenhar suas funções, “nos governos de Vargas (1930-1945), nenhuma medida foi tomada no sentido de formar esses profissionais” (CAPDEVILLE, 1991, p.241).

No decorrer da década de 1950, o processo de “federalização” das instituições de ensino agrícola superior marcou um maior envolvimento da União na formação de profissionais de nível superior. Tal postura, segundo Capdeville (1991, p.242), “segue na esteira das análises feitas, no pós-guerra, sobre a importância da educação, principalmente a superior, para o desenvolvimento econômico”, impulsionando “a formação de mão-de-obra de

alto nível, dotando o país de contingentes de pessoas bem treinadas que pudessem assumir a condução do processo de desenvolvimento”.

Embora importantes para o avanço das Ciências Agrárias no Brasil, as federalizações “não são suficientes para justificar a afirmação de que a área das ciências agrárias estava sendo aparelhada ou colocada em movimento para garantir a formação dos recursos humanos necessários ao processo de acumulação do capital, naquele momento” (CAPDEVILLE, 1991, p. 243), pois assim como a implantação dos diversos projetos educacionais analisados estava permeada por conflitos diversos¹², representando projetos isolados, muitas vezes para atender demandas regionais, com a federalização, dada sua dinâmica própria, não foi muito diferente. Nesse sentido, Vasconcelos (2007), ao analisar a federalização do ensino superior destaca que, embora tal processo tenha sido operacionalizado mediante um conjunto de medidas legais e institucionais (como a Lei nº 1.055, de 16 de janeiro de 1950), o mesmo deve ser compreendido a partir de iniciativas e conflitos entre diversos segmentos, tais como o poder central, grupos políticos e elites locais.

Importante alteração no quadro do ensino agrícola é observada no transcorrer das décadas de 1950 e 1960, tendo em vista a resignificação da educação de forma geral como instrumento da formação de recursos humanos para o desenvolvimento, mentalidade que vai permear o ensino agrícola. Nestes termos, encontramos algumas considerações importantes

¹² Os conflitos que se irradiam sobre as instituições de ensino agrícola, no caso a ESALQ de Piracicaba e a Escola de Agronomia e Medicina Veterinária (ESAMV) do Rio de Janeiro são muito bem analisados na obra de MENDONÇA, Sônia Regina de. *Agronomia e poder no Brasil*. Rio de Janeiro: Vício de leitura, 1998. Essas disputas também estão na obra de Oliver. Para Mendonça, as disputas entre os mecanismos e objetivos da implantação das escolas agrícolas, especialmente quanto aos níveis de formação, como aquelas entre a Liga Agrícola e defensores da oligarquia cafeeira ligada ao Partido Republicano Paulista (PRP), atingiram o Ministério da Agricultura, que durante os anos iniciais de sua vigência estava repleto de embates relacionados à execução de um projeto nacional de ensino agrícola. Nesse cenário, foi promulgado o Decreto nº. 8.319 de 1910 que, além de organizar e regulamentar o ensino agrícola no país, criou a Escola Superior de Agricultura e Medicina Veterinária (ESAMV). O fortalecimento da Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz (ESALQ) por si só já demonstra os conflitos entre as frações paulistas, com um grupo ligado à Escola Politécnica que, tendo em vista estar situada longe da produção cafeeira e de sua baixa procura, mobilizou pressões para seu fechamento e, paralelamente, que à ESALQ fosse atribuída a função de ministrar o ensino superior desde seu início, inclusive contrariando o projeto original de Luiz de Queiroz, cuja finalidade da escola seria a formação de administradores ou agrônomos de nível médio. Por outro lado, em relação ao profissional formado pela ESAMV “reencontramos antigas aspirações já desenvolvidas na escola baiana. Isto é, tratou-se novamente de formar engenheiros agrônomos como técnicos, cujo diploma seria a porta de entrada nos cargos do Ministério da Agricultura, que fora novamente criado em 1909. O técnico formado pela ESAMV tinha sua formação baseada num amplo rol de disciplinas, sendo capaz de responder pela modernização de diversos setores agrícolas de forma atualizada”. (MENDONÇA, 1998). Direcionada à formação de quadros para o Ministério da Agricultura, a atuação dos egressos da ESAMV junto ao Ministério representou o aumento de prestígio da instituição escolar no decorrer da década de 1920, moldando o projeto da necessidade de reconhecimento federal por parte das demais escolas, o que fomentou ainda mais os conflitos entre a ela e a ESALQ. Essas disputas estavam configuradas em torno do atendimento às demandas locais e à formação do corpo docente. Do mais, tais contradições estavam inseridas no contexto dos problemas agrários regionais, como a produção cafeeira em São Paulo, e das disputas entre as diferentes frações dos grupos dominantes agrários (OLIVER, 2005, p.79).

sobre quais seriam as funcionalidades da educação nos planos estatais instituídos na década de 1950 e início dos anos 60, como o Plano de Metas de JK (1956) e o Trienal de Celso Furtado (1962), que tinham a Teoria do Capital Humano como elemento orientador do desenvolvimento.

No decorrer dos anos de 1950, houve o empenho de várias iniciativas internacionais para impulsionar as atividades de ensino e pesquisa agropecuária. Paralelo ao processo de federalização, que representou o início da efetiva participação do governo federal no ensino superior agrícola, Capdeville (1991) destaca que:

Várias outras instituições passaram a se preocupar com o ensino e a pesquisa agrícolas. O Ponto IV (Brasil/USAID, Projeto ETA-55), o IICA/OEA, a FAO, o BID e as Fundações Ford e Rockefeller, por exemplo, desempenharam um importante papel no surgimento da pós-graduação, na criação das novas carreiras profissionais, no treinamento de profissionais e professores, no exterior, no equipamento e construção de laboratórios e bibliotecas, e em outros setores mais (p.246).

Nesse contexto também se destacam as atividades de extensão rural (que será apresentada nos itens 2.4 e 2.5), que foram desenvolvidas no Brasil a partir da década de 1940 e nacionalizadas na década seguinte via criação da Associação Brasileira de Crédito e Extensão Rural (ABCAR). A partir deste momento, consolidou-se uma imbricada relação entre extensão rural e ensino agrícola superior, pois a “extensão rural foi a maior empregadora de profissionais agrícolas de nível superior, durante muitos anos. Por isso, grande número de cursos, principalmente de Agronomia, orientaram seus currículos e seus programas para a formação de ‘extensionistas’” (Capdeville, 1991, p.247).

Quanto à pesquisa agrícola, embora já estivesse presente nas instituições de ensino superior no decorrer de suas implantações, foi a partir de 1960, com a criação dos cursos de mestrado e doutorado, que ela teve grande impulso, principalmente pela concepção que então se consolidava: a necessidade de formação de recursos humanos para a pesquisa. Nesse contexto, diversos cursos de pós-graduação no exterior foram oferecidos a técnicos brasileiros com o apoio de bolsas de estudos concedidas pelas USAID, Fundações Ford e Rockefeller, OEA, FAO, CNPq e CAPES, cujo ápice seria a criação da Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (EMBRAPA), em 1972 (CAPDEVILLE, 1991, p.247).

Pelo exposto, o ensino agrícola de nível superior teve crescimento expressivo a partir da década de 1960, tanto pelo investimento nos cursos de pós-graduação, quanto pela ampliação dos cursos e das vagas para o ensino agrícola. Destaca-se ainda a criação de novas

carreiras profissionais, quadro em que Capdeville afirmou que “todo empenho do governo brasileiro e das agências internacionais, a partir de 1960, para o desenvolvimento das ‘ciências agrárias’, no Brasil, pode ser considerado como tendo atingido completo êxito” (1991. p.248).

Para que possamos ter uma idéia do “êxito” destacado por Capdeville, as tabelas 1 e 2 apresentam, respectivamente, os cursos de Agronomia e Medicina Veterinária que funcionaram no Brasil entre os anos de 1877 e 1985. Pelos dados apresentados nas tabelas abaixo, observamos que, tanto para o curso de Agronomia quanto para Medicina Veterinária, aproximadamente metade dos cursos criados entre os 98 anos analisados foram implementados a partir da década de 1960.

Tabela 1 – Cursos de Engenharia Agrônômica que funcionaram no Brasil entre 1877 e 1985: ano de início das atividades, nomenclatura, cidade, estado e condição em 1985

| Início das atividades | Nomenclatura | Cidade | Estado | Situação em 1985 |
|-----------------------|--------------|--------------------|--------|------------------|
| 1877 | UFBA | Cruz das Almas | BA | Vigente |
| 1891 | UFPEL | Pelotas | RS | Vigente |
| 1891 | | Taquary | RS | Extinto |
| 1897 | | Porto Alegre | RS | Extinto |
| 1898 | Politécnica | São Paulo | SP | Extinto |
| 1899 | Politécnica | Rio de Janeiro | RJ | Extinto |
| 1901 | ESALQ | Piracicaba | SP | Vigente |
| 1908 | ESAL | Lavras | MG | Vigente |
| 1910 | UFRGS | Porto Alegre | RS | Vigente |
| 1911 | | Salvador | BA | Extinto |
| 1911 | | Jaboatão | PE | Extinto |
| 1912 | | Manaus | AM | Extinto |
| 1912 | | Pinheiros | RJ | Extinto |
| 1913 | UFRRJ | Rio de Janeiro | RJ | Vigente |
| 1914 | UFRPE | Recife | PE | Vigente |
| 1914 | | Belo Horizonte | MG | Extinto |
| 1915 | | Paraná | PR | Extinto |
| 1915 | | Cachoeira do Campo | MG | Extinto |
| 1918 | | Passa Quatro | MG | Extinto |
| 1918 | UFPR | Curitiba | PR | Vigente |
| 1918 | UFCE | Fortaleza | CE | Vigente |
| 1918 | | Belém | PA | Extinto |
| 1921 | | Recife | PE | Extinto |
| 1928 | UFV | Viçosa | MG | Vigente |
| 1930 | | Barreiros | PE | Extinto |
| 1932 | | São Luis | MA | Extinto |
| 1935 | | Niterói | RJ | Extinto |
| 1936 | | Campos | RJ | Extinto |
| 1937 | UFPB | Areia | PB | Vigente |
| 1951 | FCAP | Belém | PB | Vigente |
| 1961 | UPF | Passo Fundo | RS | Vigente |

| | | | | |
|------|------------|--------------------------|----|---------|
| 1961 | UFSM | Santa Maria | RS | Vigente |
| 1962 | FUB | Brasília | DF | Vigente |
| 1962 | FAMESF | Juazeiro | CE | Vigente |
| 1963 | UFGO | Goiânia | GO | Vigente |
| 1965 | FCAB/UNESP | Jaboticabal | SP | Vigente |
| 1969 | FPE | Espírito Santo do Pinhal | SP | Vigente |
| 1971 | FFALM | Bandeirantes | PR | Vigente |
| 1973 | | Patos | PB | Extinto |
| 1974 | UFAL | Maceió | AL | Vigente |
| 1974 | UEMA | São Luis | MA | Vigente |
| 1974 | ESACMA | Machado | MG | Vigente |
| 1974 | ESAPP | Paraguaçu Paulista | SP | Vigente |
| 1975 | UFMT | Cuiabá | MT | Vigente |
| 1975 | UFSC | Florianópolis | SC | Vigente |
| 1976 | FUA | Manaus | AM | Vigente |
| 1977 | UFPI | Teresina | PI | Vigente |
| 1977 | FUEM | Maringá | PR | Vigente |
| 1978 | FAT/FUnBA | Bagé | RS | Vigente |
| 1978 | UEL | Londrina | PR | Vigente |
| 1979 | UFMS | Dourados | MS | Vigente |
| 1979 | UT | Taubaté | SP | Vigente |
| 1979 | PUC/RS | Uruguaiana | RS | Vigente |
| 1980 | UDESC | Lages | SC | Vigente |
| 1981 | ESUCARV | Rio Verde | GO | Vigente |
| 1982 | FEIS/UNESP | Ilha Solteira | SP | Vigente |
| 1983 | UEPG | Ponta Grossa | PR | Vigente |
| 1985 | UFA | Rio Branco | AC | Vigente |
| 1985 | ESAI | Ituiutaba | MG | Vigente |
| 1985 | FESIT | Itumbiara | GO | Vigente |
| 1985 | UESB | Vitória da Conquista | BA | Vigente |

Fonte: Capdeville, 1991, p.257-258.

Tabela 2 – Cursos de Medicina Veterinária que funcionaram no Brasil entre 1913 e 1985: ano de início das atividades, nomenclatura, cidade, estado e condição em 1985

| Início das atividades | Nomenclatura | Cidade | Estado | Situação em 1985 |
|-----------------------|--------------|----------------|--------|------------------|
| 1913 | UFRRJ | Rio de Janeiro | RJ | Vigente |
| 1914 | | Recife | PE | Extinto |
| 1914 | | Rio de Janeiro | RJ | Extinto |
| 1914 | | Belo Horizonte | MG | Extinto |
| 1917 | | Pouso Alegre | MG | Extinto |
| 1920 | | São Paulo | SP | Extinto |
| 1922 | | Passa Quatro | MG | Extinto |
| 1923 | UFRGS | Porto Alegre | RS | Vigente |
| 1924 | | Juiz de Fora | MG | Extinto |
| 1925 | | Belém | PA | Extinto |
| 1931 | UFPR | Curitiba | PR | Vigente |
| 1932 | UFMG | Belo Horizonte | MG | Vigente |
| 1935 | PVZ/USP | São Paulo | SP | Vigente |
| 1936 | IFF | Niterói | RJ | Vigente |
| 1950 | UFRPE | Recife | PE | Vigente |
| 1952 | UFBA | Salvador | BA | Vigente |
| 1961 | UFMS | Santa Maria | RS | Vigente |
| 1963 | UECE | Fortaleza | CE | Vigente |
| 1963 | FCAB/UNESP | Botucatu | SP | Vigente |
| 1964 | UFGO | Goiânia | GO | Vigente |
| 1969 | UEMA | São Luiz | MA | Vigente |
| 1969 | UFPEL | Pelotas | RS | Vigente |
| 1969 | PUC/RS | Uruguaiana | RS | Vigente |
| 1971 | UFMS | Campo Grande | MS | Vigente |
| 1971 | FCAB/UNESP | Jaboticabal | SP | Vigente |
| 1972 | UFU | Uberlândia | MG | Vigente |
| 1973 | UEL | Londrina | PR | Vigente |
| 1973 | UDESC | Lages | SC | Vigente |
| 1973 | | Patos | PB | Absorvido |
| 1974 | FCAB | Belém | PA | Vigente |
| 1976 | UFV | Viçosa | MG | Vigente |
| 1977 | FAT/FUnBA | Bagé | RS | Vigente |
| 1978 | UFPI | Teresina | PI | Vigente |
| 1979 | UNIFENAS | Alfenas | MG | Vigente |
| 1980 | UFPB | Patos | PB | Vigente |

Fonte: Capdeville, 1991, p.260-261.

2.3 – A “batalha da produção” brasileira e a educação rural

Segundo Shaw (2007, p.3), a Conferência das Nações Unidas sobre Alimentação e Agricultura, convocada pelo presidente Franklin D. Roosevelt em Hot Springs, Virgínia (EUA), entre os meses de maio e junho de 1943, levou à criação da Organização de Agricultura e Alimentação das Nações Unidas (FAO).

Influenciada pela nova ciência da nutrição, a conferência definiu como um de seus objetivos garantir uma abundante oferta de alimentos para a humanidade, orientando políticas agrícolas e econômicas que contemplassem a melhoria da alimentação e saúde da população mundial através da interdependência entre produtores e consumidores de alimentos. A fim de enfatizar os problemas mundiais da alimentação e agricultura, Shaw (2007, p.4) destacou que uma questão central da conferência foi a relação entre desnutrição mundial e pobreza. Nesse sentido, seria inútil o aumento da produção de alimentos sem que as diversas nações fossem instituídas como mercados para absorvê-lo frente à expansão da economia mundial. Dessa forma, integrando-se a produção industrial e mediante um fluxo crescente de comércio, afirmava-se a possibilidade de que a produção de alimentos pudesse ser disponibilizada a um maior número de pessoas.

Da conferência resultou a concordância dos participantes quanto à organização permanente da agricultura e da alimentação mediante a criação de um organismo que atuasse como orientador de questões agrícolas e nutricionais a nível internacional, surgindo então a FAO (SHAW, 2007, p.4).

Na primeira sessão da Conferência da FAO, realizada em Quebec, de 16 de outubro a 1 de novembro de 1945, com a participação de representantes de 44 países, foi aprovada a Constituição da FAO. Definiram-se, dentre outras medidas, a elevação dos níveis de nutrição e padrões de vida dos povos sob suas respectivas jurisdições; o aumento a eficiência da produção e distribuição de todo os produtos alimentícios e agrícolas; a melhoria da condição das populações rurais; e contribuir para a expansão da economia mundial (FAO, 2017, p.3).

No cenário marcado pela liderança dos Estados Unidos no bloco capitalista, o combate à pobreza e à fome (potenciais fundamentos para processos revolucionários) tinha não apenas conotações econômicas, mas também políticas e ideológicas.

Enviado do Brasil para participar da Conferência de *Hot Spring*, Newton de Castro Belleza, então diretor do Serviço de Informação Agrícola do Ministério da Agricultura, elaborou um minucioso relatório em que apresentava desde diretrizes gerais pronunciadas na conferência a sugestões para o desenvolvimento de setores nacionais integrados à pasta da agricultura. Em ofício encaminhado ao Brasil, o delegado brasileiro na conferência destacou que, dentre os objetivos do encontro, estava “planejar, de antemão, uma conduta coletiva dos povos do universo no após-guerra, quanto à produção de gêneros alimentícios e outros correlatos, admitindo-se que não era preciso somente ganhar a guerra, mas construir desde logo a paz”, partindo “seus promotores da suposição de que a má distribuição dos produtos

alimentares entre os povos, o que talvez constitua o motivo principal do começo de um mal-estar que abre caminho para a guerra” (MINISTÉRIO DAS RELAÇÕES EXTERIORES, 1944. p. 5).

Enunciava ainda a liderança dos Estados Unidos no processo de direção das diversas instâncias ligadas ao desenvolvimento e ampliação da produção agrícola, com grande ênfase nas ações educacionais. Como ressaltou Newton Belleza:

Na verdade, os pensadores norte-americanos difundem os princípios democráticos sob uma feição evoluída, não tendo apego à grandes doutrinas liberais que constituem, em última instância, os fundamentos das nações imperialistas (...) Até mesmo no terreno da educação, que diz respeito a formação humana, os autores norte-americanos deste período de guerra já adotaram uma filosofia que se realiza na prática no que se poderia denominar de EDUCAÇÃO DIRIGIDA (...) Vê-se daí quão útil será a presença do Brasil numa organização dessa natureza, sobretudo se atentarmos que tem o nosso país interesses de ordem política, econômica e financeira ímpar na América do Sul, a defender e sustentar, tanto quanto possível, nas diretrizes que estão sendo traçadas para a vida no pós-guerra (MINISTÉRIO DAS RELAÇÕES EXTERIORES, 1944. p. 2, grifo no original).

Importante forma de operacionalizar os processos orientados pela Conferência seria através da educação. Nesse sentido, o delegado brasileiro emitiu parecer sobre as condições da educação nacional, bem como sugestões para a elaboração de políticas educacionais que integrassem o país aos novos parâmetros do capitalismo internacional. Segundo Belleza:

A educação de que ainda nos valemos é, contudo, para os momentos da vida normal. Parece-me que a preparação imediata do povo brasileiro para a batalha da produção, que se fará com muito mais intensidade e exigências especiais no período de pós-guerra, está a exigir um tipo de educação para as massas, de modo que cada ser humano, em qualquer idade e em qualquer sexo, onde vive, se torne conscientemente um elemento útil à coletividade (...) A preparação de um povo pelos cursos regulares é muito lenta, fazendo-se sentir os seus efeitos em decênios de execução. E, neste momento, faz-se preciso a sua preocupação num período de um ano a dois, através de instrumentos rápidos e eficientes que transformem o quanto antes cada cidadão numa célula viva do todo orgânico nacional (...) Das observações feitas em minha viagem, não posso deixar de transmitir ao conhecimento das autoridades superiores a suposição de que o povo brasileiro é deseducado, no sentido amplo de inadaptado economicamente para a vida. É essa adaptação econômica é que se deve priorizar, o quanto antes e em larga escala. (Ibid, 1944, p. 14).

Após tal exposição, Newton Belleza recomendou às autoridades brasileiras que “deve-se cogitar a educação em massa do povo brasileiro no sentido integral de: 1º - torná-lo apto às suas próprias realizações; 2º - fazê-lo corrente de suas relações humanas; 3º - dar-se-lhes eficiência econômica. 4º - inculcar-lhes bem a noção de seus deveres cívicos” (Ibid, 1944, p.15), concluindo que “as nossas afirmações como povo, no concerto das nações, dependem do grau de educação que houver atingido o grosso da população no pós-guerra” e que “a educação ampla para a PRODUÇÃO foi, aliás, o objeto de uma das recomendações da conferência” (Ibid, 1944. p.15, grifo no original).

Por fim, no relatório encaminhado ao Ministério da Agricultura sobre suas percepções acerca da Conferência, Belleza destacou que:

Antes do compromisso de ordem política, as nações se reuniram no empenho de assegurar a toda a humanidade uma vida melhor pela alimentação racional. Teve um caráter econômico porque, para se resolver o problema da alimentação, é preciso lidar com toda a organização social existente para a produção de gêneros alimentícios e seu consumo. Entretanto, a Conferência partiu do homem e suas necessidades essenciais, como objetivo. Em regra deixamos de lado o homem e nos preocupamos com as instituições (...). A Conferência de Hot Spings representa já um progresso nesse sentido porque foram visados, antes de tudo, os interesses fundamentais do homem (...) No Brasil, não aproveitamos ainda a lição filosófica de Hot Springs para a construção de um mundo melhor, nem aproveitamos também a lição imediata e objetivos de se tratar, como programa generalizado, da alimentação de seu povo e, por conseguinte, da produção de gêneros alimentícios em larga escala. É evidente a importância dessa medida para um país de população subalimentada, como a nossa (...) O ponto de partida, pois, para a riqueza de um país é a produção e circulação de glóbulos vermelhos de cada indivíduo, assegurada por uma boa alimentação. Para isso, é indispensável uma produção agrícola abundante. E uma produção agrícola abundante se assegura pela técnica (...) Em resumo, o Comitê de Agricultura visa a produção agrícola; a produção agrícola está na dependência de pesquisas e investigações; a produção agrícola e as pesquisas e investigações estão na dependência da educação, isto é, da formação humana. (MINISTÉRIO DA AGRICULTURA, 1944, p.11-13).

Nesse cenário, os projetos relacionados à educação rural e à sua função estratégica para o desenvolvimento da agricultura nacional eram um importante instrumento de afirmação do Brasil no cenário internacional, em sintonia com os ideais norte-americanos.

Em relatório elaborado pelo delegado brasileiro na II Conferência da Organização de Alimentação e Agricultura das Nações Unidas em 30 de outubro de 1946, Newton Belleza afirmava que “o prestígio internacional na esfera política só se consolidará através do prestígio que nós formos assegurando no terreno técnico, principalmente no que diz respeito à

organização da nossa produção” (MINISTÉRIO DA AGRICULTURA, 1946, p.7-8). Concluía que o bem-estar das populações rurais e o caminho para a mudança do *status* econômico e social das populações rurais passariam pela aplicação da ciência e tecnologia à agricultura, enfatizando o papel da ação humana neste processo através da educação (THE STATEMENT OF MR. NEWTON DE CASTRO BELLEZA, DELEGATE OF BRAZIL TO THE AGRICULTURAL COMMITTEE OF COMMISSION ON A SEPTEMBER 11, 1946).

Pelo exposto, verificamos em meados dos anos 1940, a intensificação da relação entre educação e produção de alimentos, tendo em vista não apenas uma melhoria do quadro de alimentação da população mundial, mas a formação de um mercado internacional integrado à nova estrutura capitalista. Nesse cenário, ocorreu o estreitamento das relações entre Brasil e Estados Unidos quanto a temas relacionados ao universo rural, como produção de alimentos, assistência técnica e educação.

Em 13 de setembro de 1942, tendo em vista a situação criada pela guerra e as dificuldades de transporte, os dois países firmaram um acordo, via Coordenação de Assuntos Interamericanos de Nelson Rockefeller, para a execução de um plano de incremento da produção de alimentos no Brasil.

O acordo era direcionado à produção de gêneros de primeira necessidade, contemplando itens como assistência técnica para aumento e melhoria da produção destes, provimento de meios, ferramentas, equipamentos, inseticidas, ampliação dos recursos das divisões de fomento da produção vegetal e animal. Tal medida visava a implantação de um serviço de extensão eficaz, nos moldes da moderna técnica agropecuária executada nos Estados Unidos; assistência técnica e financeira à colonização agrícola e melhoria das condições de nutrição das populações das áreas de execução do acordo, sendo para tal fim constituída uma comissão especial denominada “Comissão Brasileiro-Americana de Produção de Gêneros Alimentícios” (AGREEMENT BETWEEN THE GOVERNANTS OF THE UNITED STATES OF BRAZIL AND THE UNITED STATES OF AMÉRICA, FOR THE DEVELOPMENT OF FOOD STUFFS PRODUCTION IN BRAZIL, ESPECIALLY IN THE STATES SITUATED IN THE AMAZON REGION, THE NORTH AND NORTHEAST, INCLUDING THE STATE OF BAHIA, 1942).

Acerca do acordo, Mendonça (2007, p.85) destacou que o Programa de Produção de Alimentos, “planejado para ser temporário e circunscrito ao ‘esforço da guerra’”, tornou-se “uma matriz tanto para a política de ajuda externa dos Estados Unidos, a partir do governo

Truman, quanto para as políticas de educação rural implementadas pelo Estado brasileiro na década de 1940”.

Ponto significativo da influência norte-americana no Brasil destacado por Mendonça é que, até o ano de 1942, as políticas de educação rural eram destinadas predominantemente a crianças e adolescentes, mas a partir da maior presença americana e a da consolidação dos acordos de cooperação técnica entre os dois países, os processos educativos sofreram uma reconfiguração ao longo dos anos seguintes.

Esse processo de redefinição da educação rural pode ser identificado já a partir de 1945, quando em 20 de outubro outro acordo foi firmado entre os dois países, desta vez direcionado à educação rural. Tendo como representante do governo dos Estados Unidos a *Inter-American Educational Foundation*, subordinada à *Inter-American Affairs*, o acordo era destinado à realização de um programa de cooperação educacional mediante intercâmbio intensivo de educadores, ideias e métodos pedagógicos entre os dois países (AGREEMENT ON RURAL EDUCATION BETWEEN THE MINISTRY OF AGRICULTURE OF THE UNITED STATES OF BRAZIL AND THE INTER-AMERICAN EDUCATIONAL FOUNDATION, INC. 1945).

Segundo o acordo, como parte integrante do Ministério da Agricultura, criou-se uma comissão especial denominada “Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais” (CBAR), que atuaria como órgão executivo na realização do programa de cooperação educacional, com o objetivo de: desenvolver relações mais amplas entre professores do ensino profissional agrícola do Brasil e dos Estados Unidos, facilitar o intercâmbio e o treinamento de brasileiros e americanos especializados em ensino profissional agrícola, além de possibilitar que na educação rural fossem programadas outras atividades que pudessem interessar a ambas as partes.

O acordo previa também que poderiam ser adotados o fornecimento, por parte da Fundação, de um pequeno corpo de especialistas em ensino agrícola para colaborar na realização do programa cooperativo, além da preparação e realização, em cooperação com as diversas autoridades brasileiras, de programas referentes a estudos e pesquisas sobre as necessidades educacionais do Brasil e dos Estados Unidos, especialmente no que dizia respeito à educação rural e aos recursos disponíveis. O acordo definia ainda a concessão de meios que permitissem a administradores, educadores e técnicos ir aos Estados Unidos, com o fim de estudar, proferir conferências, lecionar e permutar ideias e experiências; a realização de programas de treinamento de professores no ramo do ensino profissional agrícola; a

aquisição de equipamentos, preparação de material de ensino, utilização de recursos tais como rádio, cinema, missões rurais, bibliotecas e museus circulares, além da utilização de quaisquer outros meios que possam ser considerados, por ambas as partes, convenientes à realização do programa (AGREEMENT ON RURAL EDUCATION BETWEEN THE MINISTRY OF AGRICULTURE OF THE UNITED STATES OF BRAZIL AND THE INTER-AMERICAN EDUCATIONAL FOUNDATION, INC. 1945).

Para Mendonça (2007), o acordo que instituiu a CBAR estava diretamente vinculado à disseminação da “racionalidade” através da educação, projeto amparado pelo Programa Ponto IV. Afirma a autora que:

A garantia de êxito do Ponto IV residiu no fato de ser a educação, um de seus pilares, um dos mais importantes instrumentos de expansão imperialista que, ao alocar sua lógica na categoria ‘racionalidade’, tornava-o mais facilmente aceito pelos grupos dominantes locais, uma vez que mantinha intocada a estrutura fundiária e contribuía para minimizar potenciais conflitos de classe no campo. Foi no bojo desse complexo processo que a IIAA de Nelson Rockefeller firmaria, através de uma agência privada norte-americana e do Ministério da Agricultura brasileiro, o primeiro acordo de “cooperação” binacional destinado ao ensino agrícola, dando origem à Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais (CBAR). Sua atribuição consistiria em implantar centros de treinamento para trabalhadores rurais adultos e clubes agrícolas em todo o país, intervindo tanto na formação de técnicos especializados, quanto na das chamadas “lideranças rurais” mediante programa educativo capaz de incutir nos trabalhadores o “amor à terra e ao trabalho”, a partir de sua fixação a seu próprio “meio” (MENDONÇA, 2007, p. 88).

Para a historiadora, o acordo que criou a CBAR, vinculando educação e racionalidade, foi “um marco no processo de ressignificação do próprio conceito de ‘educação rural’”, materializando-se em uma política destinada a “implantar instituições para o trabalho, envolvendo o adestramento de mão de obra apta a operar com a principal inovação então introduzida e vulgarizada no país: a mecanização agrícola” (MENDONÇA, 2007, p.94-98).

Para Barreiro (1989, p.93), por sua vez, o acordo de criação da CBAR abriu as portas para a entrada do Desenvolvimento de Comunidade no Brasil, sendo possível, a partir dos projetos aqui apresentados (Experiência de Itaperuna e Campanha Nacional de Educação Rural), compreender como se deu tal reconfiguração.

Mendonça (2007, p.99) mostrou que, a partir da atuação da CBAR, instituíram-se novos rumos da educação rural no Brasil, “intensificando-se seu direcionamento ao público

adulto, muito embora o ‘ensino’ de crianças e adolescentes, via Clubes Agrícolas, não tivesse sido posto de lado”. E concluiu a autora:

Importante inflexão iniciada com a CBAR foi o privilegiamento da ‘educação’ do trabalhador rural adulto em detrimento de crianças e adolescentes. Nesse sentido, a comissão funcionaria como um marco divisório na redefinição dos rumos da educação rural no Brasil, redefinição aprofundada durante a década de 1950, por intermédio de novos acordos de ‘Cooperação Técnica’ firmados entre Brasil e Estados Unidos, que consolidaram a ressignificação do conceito de ‘Ensino Rural’, que passaria da dimensão escolar para outra, calcada no extensionismo e na assistência técnica (MENDONÇA, 2007, p.111).

Marco fundamental do processo de redefinição da educação rural no Brasil, a criação da CBAR nos fornece outro importante modelo educativo orientado por estes preceitos: a extensão rural.

2.4 – As bases da extensão rural no Brasil

O pós-guerra constituiu um período decisivo para a criação da AIA e com ela todo um processo de institucionalização da contenção ideológica do comunismo através da filantropia. O sistema internacional que se estabeleceu a partir de 1945, marcado pela reprodução de um modelo que integrava interesses internacionais (capital estrangeiro e segurança do “mundo livre”) e nacionais (fomento à industrialização – matérias-primas), foi um cenário propício para a atuação da AIA no Brasil.

As primeiras ações datam de 1946, destacando-se até 1950 dois dos mais importantes programas da AIA na primeira metade do século XX no país. Um foi direcionado ao interior de São Paulo, mais especificamente às cidades de Santa Rita do Passa Quatro e de São José do Rio Pardo, em 1949 e 1950, respectivamente, estendidas até o ano de 1956 (SILVA, 2009, p.91). A segunda experiência é considerada a de maior impacto: a criação da Associação de Crédito e Assistência Rural (ACAR) em dezembro de 1948, em cooperação com o governo de Minas Gerais.¹³

¹³ O estudo de Silva (2009) sobre a atuação da AIA evidencia não apenas a execução dos programas elaborados pela instituição no Brasil, mas os conflitos e acordos políticos para a sua efetivação. “Na realidade, a atuação da AIA não foi propriamente pacífica, amistosa, mas sua experiência foi construída a partir de uma relação de negociação constante. Com o intuito de estabelecer seus programas no Brasil, a AIA encontrou “amigos”, conforme as denominações de seus próprios agentes, mas também “reacionários”, também nos termos de um dos membros da AIA” (p. 95).

Embora o primeiro projeto não se relacionasse diretamente com a agricultura, aspectos agrícolas eram defendidos pelos técnicos da entidade visando à melhoria da qualidade de vida das populações rurais mediante programas de aprimoramento dos solos, utilização de fertilizantes, desenvolvimento de transporte, além da elevação do nível de educação dessas populações. Esses aspectos demonstram que, mesmo que a relação indústria/agricultura não estivesse presente no discurso da AIA, eles não eram na prática desconectados, devendo ser a agricultura não apenas uma atividade subsidiária da indústria, mas a ela diretamente ligada. Essa posição é corroborada por Silva (2009, p.97), para quem “as proposições da AIA remetem, mesmo de forma limitada, ao processo de constituição de uma rede industrial na agricultura”.

Num cenário favorável à modernização de vários setores da sociedade, como a agricultura, impulsionada pelo projeto político de alguns governantes, a AIA encontrou em Minas Gerais, na época governada por Milton Campos (UDN), um espaço propício à articulação com o governo brasileiro. Por meio de acordo firmado em 6 de dezembro de 1948 com o governo de Minas Gerais surgiu então a ACAR, cujo objetivo era tratar de assuntos ligados ao universo agrícola através da captação de recursos públicos e privados.

Para Colby e Dannett, a opção de Nelson Rockefeller pela atuação da AIA em Minas Gerais era uma escolha estratégica, pois o estado “era um reduto agrícola e minerador da facção exportadora conservadora do Partido Social Democrata, que romperia com Vargas em 1945 para apoiar o golpe do general Eurico Gaspar Dutra” (1998, p.249). Ainda segundo os autores, em visita ao Rio de Janeiro, “Nelson soube que muitos dos pobres que viviam nas inquietas favelas do Rio eram agricultores que migraram de Minas Gerais cujas pequenas propriedades haviam sido devastadas pelo uso irresponsável dos recursos da terra”, e concluindo que a migração para o Rio poderia constituir importante fundamento para uma inquietação social crescente, “Nelson decidiu tratar do problema fazendo com que a produção rural nas pequenas propriedades de Minas funcionasse” (COLBY e DANNETT, 1998, p.249).

A filantropia da AIA no Brasil buscava uma forma de integrar produção e consumo de acordo com os interesses da agência. Dessa forma:

A princípio, Nelson também olhou para o Brasil de uma perspectiva industrial extrativista. Em janeiro de 1947, seus engenheiros haviam completado um levantamento dos depósitos brasileiros de fosfato. Nelson esperava fundar uma indústria de fertilizantes como parte do projeto maior de trazer para o Brasil o modelo agrícola do Meio-Oeste americano. O único problema para Nelson é que ainda não havia mercado para fertilizantes

químicos em nenhuma parte do Brasil. Poucos fazendeiros brasileiros tinham conhecimento sobre seu uso e não poderiam pagar por eles, se o tivessem. Nelson teria que criar seu próprio mercado (COLBY e DANNETT, 1998, p.250).

A partir daí, segundo os autores, manteve-se uma estrutura, cujo objetivo era o aumento do consumo, pautado em premissas como educar os fazendeiros sobre como aumentar seus rendimentos; implantar meios de adquirir os excedentes dos produtores a preços atrativos e melhorar os meios de transporte brasileiros para entregar fertilizantes em bases vantajosas (COLBY e DANNETT, 1998, p.250-251). Nesse contexto:

Em 1948, Nelson e Milton Campos, governador de Minas Gerais, assinaram um acordo para estabelecer uma agência de crédito agrícola, a ACAR (Associação de Crédito e Assistência Rural). A AIA de Rockefeller administraria a agência, que controlava o acesso a empréstimos a 8% de um banco estatal. Até mesmo os gastos dos produtores eram controlados por equipes técnicas de uma agência local, que tinham autoridade sobre as contas dos fazendeiros. Para onde ia parte desse dinheiro era previsível: o agro-empresário Rockefeller (COLBY e DANNETT, 1998, p.251).

Como destaca Silva (2013, p.1698), como a AIA buscava operacionalizar suas atividades através da captação de recursos para posterior investimento em atividades filantrópicas, a legislação dos Estados Unidos levaria a AIA a dar origem a outras duas agências: o *International Basic Economy Co.* (IBEC, em 1947), para levar adiante a ampliação de negócios na América Latina, e o *Ibec Research Institute* (mais tarde *International Research Institute*), voltado para a pesquisa científica em agricultura.

Pelo exposto, segundo Colby e Dannett (1998, p.254), “a AIA de Rockefeller se tornara uma fachada filantrópica para o que era basicamente uma operação lucrativa, a IBEC”, de forma que enquanto “as equipes da AIA promoviam a criação de frangos, Nelson montava, através da IBEC, uma empresa de ração para aves. As equipes da AIA promoviam as virtudes dos fertilizantes químicos e a IBEC os vendia”. Ainda, enquanto a “AIA encorajava o uso de sementes mais produtivas, a IBEC vendia sementes híbridas. A AIA pregou o evangelho dos pesticidas e herbicidas, a IBEC montou uma empresa de fumigação”, cujo objetivo era promover “a fertilização, rotação de colheitas, irrigação, saneamento e agricultura mecanizada, todos os ingredientes de uma fórmula social que implantou a agro-indústria nos EUA às expensas dos pequenos produtores” (COLBY E DANNETT, 1998, p.251-252).

O aparelhamento do sistema de extensão rural no Brasil sob a tutela da dupla AIA/IBEC levou Caporal a concluir que o movimento global do imperialismo norte-americano no pós-guerra estabeleceu um processo no qual o extensionismo, além de um viés institucional, “nasceu no Brasil sob o comando do capital e mais, sob forte influência do capitalismo monopolista norte-americano” (CAPORAL, 1991, p.36).

Importante referência sobre as relações entre extensão rural e modernização capitalista da agricultura é a obra de Fonseca (1985), que destaca o desenvolvimento e as redefinições da extensão rural no Brasil como um processo educativo para o capital. Para a autora, os programas de assistência técnica iniciados pela ACAR-MG tinham como um de seus pontos fundamentais o crédito supervisionado, inclusive através de uma estrutura montada para captar recursos junto a instituições privadas e governamentais. Destaca a autora que a “atividade extensionista consistia então em angariar recursos para o agricultor através do crédito bancário e orientá-lo segundo padrões técnico-científicos na aplicação desses recursos em prol da produção agrícola” (FONSECA, 1985, p.85).

Esta posição é corroborada por Silva (2009, p.150) que, ao comparar os programas de assistência técnica desenvolvidos em São Paulo e Minas Gerais, afirma que “ao contrário de São Paulo, em que predominou o extensionismo, nos primeiros anos de acordo com a AIA, Minas Gerais adotou os programas de crédito e assistência”.

A problemática inicial dessa questão é que o “combate à pobreza” se dava de forma intervencionista, sem qualquer tipo de consulta aos destinatários do programa, desconectada da realidade material dessas populações, em que o crédito como forma de financiar o desenvolvimento técnico da agricultura era identificado como instrumento de promoção de melhores condições de vida.

Essa abordagem é a que Fonseca classifica como concepção empírico-positivista da realidade (1985, p.58). Esse tipo de análise desqualificava os processos histórico-sociais e suas transformações, limitando ou mesmo impossibilitando a participação política de determinados grupos no conjunto de mudanças sociais, que seriam, de acordo com essa concepção, exclusivamente decorrentes dos avanços técnicos. Esse tipo de intervenção, classificada como modelo “clássico”¹⁴ de extensão rural, modifica-se a partir da conexão entre

¹⁴ Utilizando-se da definição elaborada por Renato Simplício Lopes, a formulação teórica do modelo clássico seria o processo pelo qual “o conhecimento é transmitido das fontes de origem ao povo rural. No contexto da Extensão, a comunicação é o meio pelo qual o povo rural estabelece contato com a nova tecnologia, advindo, em consequência, uma mudança tecnológica permanente. Portanto, o propósito básico da Extensão dentro do contexto do modelo clássico é o de transmitir conhecimentos ao povo rural e levar os problemas do povo às

aspectos estruturais dos programas da ACAR, ligados à compatibilidade destes à realidade das populações rurais e da estrutura fundiária do Brasil, e aspectos econômicos como o fortalecimento do setor industrial no país.

Em relação aos aspectos estruturais, o que se destaca era a indefinição quanto ao público-alvo do programa, ou seja, quem deveria ser beneficiado pelos programas de crédito. Silva (2009, p.153) mostra que, no caso brasileiro, esta era a grande problemática quanto à implantação dos programas da ACAR, concluindo que a “dificuldade de conceder crédito aos agricultores não estaria, inicialmente, esbarrando em falta de recursos, mas na definição de um público alvo: quem seriam os beneficiados?”

As vias modernizantes pregadas pelo governo de Minas Gerais (o que não exclui essa abordagem a nível nacional) e a deficiência na implantação de alguns programas da ACAR foram aspectos fundamentais na redefinição dos métodos e objetivos de seus programas.

Ainda que provedora de crédito às populações rurais para a execução de seus projetos, a ACAR passou a redefinir as abordagens sobre extensão rural no Brasil a partir da educação, passando esta a ser concebida como mecanismo de mudança de comportamento das populações rurais, direcionada ao aumento de produtividade, além de inseri-las no mercado consumidor de produtos industrializados.

A nova prática da ACAR pautava-se, a partir de então, na aliança entre crédito e educação, estabelecendo um modelo de extensão rural que seria constituído como referência aos demais estados da federação. Essa nova dinâmica da assistência técnica, agora identificada na extensão rural, gerou a questão central do trabalho realizado por Fonseca: para que e para quem serviu o projeto extensionista no Brasil entre os anos de 1948 a 1968?

Assim como analisado por Silva, as atividades implantadas pela AIA no Brasil através da ACAR não foram estabelecidas através de relações pacíficas, identificando-se na consolidação dos acordos de cooperação conflitos e embates políticos envolvendo grupos políticos nacionais e representantes da AIA. As adaptações dos projetos de extensão rural no Brasil são produtos desses conflitos e sua efetividade dependia do pacto entre a elite política e os proprietários rurais. Dessa forma, a implantação da extensão rural no Brasil deve ser analisada a partir da relação entre dois pontos fundamentais: a educação rural, concebida pelas elites agrárias como instrumento de manutenção do homem no campo e aumento da sua produtividade, e também o contexto político pós-1930, marcado pela redefinição do papel da

fontes de pesquisa”. (FONSECA, 1985, p. 40. Apud. LOPES, Renato Simplício. A evolução do conceito de extensão rural. ACAR-MG, doc. mimeo. s.d., p.7).

agricultura perante a burguesia industrial ascendente e pelo movimento favorável à internacionalização do capital (contra o nacionalismo econômico de Vargas).

É sob a dinâmica da lógica capitalista e suas conseqüências sobre a agricultura que Fonseca nos conduz à compreensão de que o “sentido de Extensão Rural no Brasil como um projeto educativo para a zona rural (...) está, necessariamente atrelada à compreensão da história do avanço das relações capitalistas no campo” (FONSECA, 1985, p.29).

Queda e Szmrecsányi (1979) também enfatizaram os aspectos instrumentais da extensão rural, identificada como um sistema alternativo à educação formal, cuja especificidade seria a preocupação com o “fator humano” da produção, e não apenas os aspectos naturais da mesma, como o solo e a água. Esse “fator humano” de produção seria destinado à coletividade através da idéia de comunidade rural, conceito vinculado aos programas extensionistas e definido como espaços homogêneos, abrigando pequenos produtores, trabalhadores agrícolas e fazendeiros, todos inseridos em um processo cujo objetivo era o aumento da produção agrícola e melhorias em educação, saúde e higiene.

Porém, mais do que uma forma de intervenção sobre a vida econômica e social, educação e assistência técnica são identificadas pelos autores como “complexos institucionais da sociedade” vinculados a processos históricos, políticos e sociais, inclusive as relações de poder e dominação deles decorrentes. Destacam que a abordagem da educação escolar e da assistência técnica como complexos institucionais:

Se baseia no pressuposto de que a mudança institucional constitui uma expressão da mudança social global, e que esta, por sua vez, resulta da constante interação de múltiplos fatores, todos considerados variáveis interdependentes de um mesmo fenômeno. Neste sentido, a educação escolar e a assistência técnica, que operam ou foram instituídos para operar no meio rural, estão intimamente vinculadas à estrutura de propriedade e poder do subsistema social rural, como às relações entre este e outros subsistemas, quer internos, quer externos à sociedade em questão (QUEDA e SZMRECSÁNYI, 1979, p.33).

Seguindo tais reflexões, Queda (1987) analisou o processo extensionista no Brasil mediante a conciliação de dois momentos distintos e complementares: anunciar a modernização e, em seguida, consolidar seu “milagre”. Para ele, sob a premissa de que os problemas da agropecuária nacional não eram decorrentes das relações sociais de produção, mas puramente técnicos, o serviço de extensão rural, embora pudesse ser analisado como um movimento essencialmente tecnológico e parte integrante do processo de industrialização da

agricultura, não destitui seu viés político, uma vez que o objetivo principal do serviço de extensão rural brasileiro teria sido, desde o seu início, “a disseminação de informações/ inovações para aumentar a produção/ produtividade da agropecuária”, desconsiderando as condicionantes estruturais que reproduzem a desigualdade e, assim, “descartando-se a necessidade de promover mudanças na estrutura fundiária do país” (1987, p.5).

Pelo exposto, umas das críticas de Queda ao projeto extensionista que então se desenvolveu no Brasil foi interpretá-lo como um processo tecnológico, ignorando os problemas básicos suscitados pelo processo de modernização ou de industrialização da agricultura, situados no nível das relações sociais de produção (QUEDA, 1987, p.10).

Outra questão central que permeia a reflexão de Queda é a compreensão da extensão rural como um processo educativo. Ao analisar a extensão rural nos planos brasileiros de desenvolvimento, Queda retomou o contexto do pós-segunda guerra e o alinhamento nacional ao desenvolvimento capitalista, cuja questão da superação do “atraso” da agricultura ganhou destaque como política não apenas dos grupos dominantes agrários, mas principalmente do Estado. Nesse cenário, temos uma redefinição das formas de atuação das classes patronais, que direcionaram suas ações para a modernização do setor agropecuário sem alteração da estrutura fundiária, exigindo que o Estado patrocinasse aquele desenvolvimento, mas sem reformar a estrutura fundiária, afirmando que a “ação do Estado deveria estimular a produção empresarial com base no modelo da grande propriedade” (QUEDA, 1987. p.71).

Para Queda, as transformações pertinentes ao projeto extensionista, que da *anúnciação da modernização*, cuja produção agrícola era muito dependente dos elementos naturais e do trabalho humano, vai ao *milagre da modernização*, decorrente da industrialização da agricultura, não seria possível sem o viés educativo pertinente ao modelo extensionista (1987. p.92-93).

Tal mudança, como argumentou Queda, não ficou restrita a elementos como a assistência técnica e o crédito supervisionado, sendo que a “ação extensionista foi estrategicamente importante nas escolas de Agronomia, nos centros de treinamento, nas escolas técnicas agrícolas e escolas rurais, na formação dos seus ‘agentes de mudança’” (1987. p.93).

Nesse sentido, Queda ultrapassou os limites da concepção que identificava a extensão rural apenas como um processo técnico, afirmando sua natureza *educativa* na transformação do mundo rural brasileiro. Para ele, o “projeto extensionista se auto-define como um processo

educacional”, que sob a justificativa de “melhorar a qualidade de vida da população rural”, busca “aumentar a produção (via produtividade do trabalho) acatando tacitamente que esse aumento levará a um aumento de renda ou de salários” (QUEDA, 1987, p.107), concluindo que a “realização desse objetivo geral pressupõe um *processo educativo* que envolve a difusão/persuasão de idéias, hábitos, práticas e conhecimentos novos, que funcionem como capacidades de trabalho e, portanto, de produção” (QUEDA, 1987, p.108, sem grifo no original).

Como projeto educativo, Queda destacou a relação entre extensionismo e a Economia da Educação, mais especificamente a Teoria do Capital Humano. Concluindo que o sentido educativo da extensão rural era “educar para consumir ou para aumentar o complexo de necessidade do povo rural”, Queda (1987) afirmou que extensão rural:

Pressupõe, também, que existe uma correlação empiricamente verificada entre quantidade de educação e renda ou salário e, através dela, das relações entre educação e crescimento econômico. E como a extensão rural se considera um processo informal de educação, a pressuposição atinge também uma certa qualidade de educação relacionada com a renda ou salário. Deste modo, a extensão rural busca respaldo científico para enfocar e explicar o seu processo educativo informal na teoria do capital humano (p.108. grifos no original).

A partir dessas referências históricas sobre a extensão rural e a institucionalização da ACAR-MG, podemos analisar a dinâmica de nacionalização da extensão rural no Brasil e como tal projeto estava amparado pelos interesses dos grupos dominantes agrários.

2.5 – Educando os homens de “mãos desarmadas”: a ABCAR e os interesses dos grupos dominantes agrários

A maximização da produtividade do setor agrícola, embora presente nos projetos políticos nacionais após o fim da Segunda Guerra Mundial, ganhou em 1956 uma dinâmica mais intensa com o plano de metas de Juscelino Kubitschek, comprometido com a aceleração do desenvolvimento capitalista. O nacional-desenvolvimentismo de JK se articulava a outro projeto, responsável pela estabilidade política de seu governo, cuja análise é fundamental para esta pesquisa: o projeto ruralista.

Moreira (2003) entende o projeto ruralista não como adverso à industrialização projetada por JK, mas como um pacto de interesses convergentes. A integração entre os

espaços rural e industrial foi um dos mecanismos mais efetivos do desenvolvimento ligado ao plano de metas de JK, conectando os setores industrializados aos agroexportadores. Esse processo favorecia o fortalecimento de um mercado consumidor de produtos industriais nas áreas localizadas fora dos eixos urbanos, concomitantemente à expansão do mercado interno de produtos agrícolas em face da urbanização e da produção de matérias-primas para a indústria. A industrialização durante o governo JK era fortalecida pela diversificação dos interesses da classe ruralista, elemento fundamental no contexto político nacional, apoiando-se mutuamente. Nesse sentido, destaca a historiadora a apropriação do projeto desenvolvimentista de JK pela classe ruralista, argumentando que:

Gostassem ou não da industrialização, das massas proletárias, do crescimento das cidades, da imprensa atuante, dos movimentos sociais e da democratização, tudo isso já era fato concreto. Em lugar de lutarem contra a maré, procuraram influir, disciplinar e aproveitar as oportunidades abertas pelo próprio processo em andamento. Buscaram, sobretudo, construir um novo pacto político para orientar o processo de desenvolvimento brasileiro, capaz de articular e harmonizar seus objetivos e reivindicações com os novos e grandes interesses industriais (MOREIRA, 2003, p.178-179).

A consolidação do pacto ruralista-industrial se deu através de um conjunto de acordos estatais orientados para a integração entre agricultura e indústria, a modernização do setor agrícola e a manutenção da estrutura fundiária e da propriedade privada. Embora a relação harmoniosa entre o governo de JK e a classe ruralista passasse pela manutenção do “sagrado” direito de propriedade, medidas afirmativas decorrentes da política de Estado fortaleciam essa relação, como a “expansão do modelo oligárquico de ocupação territorial”.¹⁵

Argumentamos até aqui como as políticas do governo de JK iam ao encontro dos interesses dos grupos ruralistas, que defendiam não apenas a manutenção da grande propriedade e o afastamento do Estado em relação à reforma agrária, mas um projeto de integração entre indústria e agropecuária que passava pela modernização da agricultura. Os

¹⁵ A “expansão do modelo oligárquico de ocupação territorial” é destacada por Moreira como um dos mecanismos de estabilidade entre o governo JK e a classe ruralista, uma vez ausentes políticas reformistas em relação a posse e propriedade da terra, além das conseqüências da implementação da operação Brasília e do cruzamento rodoviário, como a apropriação espontânea do solo nas áreas da expansão rodoviária. Nas palavras da autora, o governo de JK “construiu Brasília e o gigante cruzamento rodoviário, sem disciplinar a ocupação, posse e formação de propriedades rurais nas frentes de expansão da sociedade nacional. Na prática, isso viabilizou o controle e o domínio da elite rural sobre os novos territórios ocupados, gerando, por um lado, um fortalecimento numérico, econômico, social e político da oligarquia rural e, por outro lado, uma enorme exclusão social de homens e mulheres pobres que habitavam o interior” (MOREIRA, 2003, p.185).

interesses “tradicionais” e “arcaicos” da classe ruralista, como o latifúndio e o poder dele decorrente, entrelaçavam-se a aspectos da modernização e do desenvolvimento.

Foi nesse cenário que JK assinou, em 21 de junho de 1956, o contrato para criação da Associação Brasileira de Assistência e Crédito Rural (ABCAR). Definida como uma “instituição de *direito privado*, sem fins lucrativos, da qual participam o Ministério da Agricultura, o Ministério da Educação e Cultura, o Serviço Social Rural, a Confederação Rural Brasileira, o Banco do Brasil S/A, a *American International Association* (AIA) e o Escritório Técnico de Agricultura (ETA)”, e destinada ao “apoio e coordenação dos serviços de Extensão Rural e Crédito Supervisionado que executam, nos Estados, programas técnico-educativos para elevação dos níveis de vida das populações do campo” (BRASIL. Ministério da Agricultura, 1960, p.7), a ABCAR veio consolidar um sistema nacional de extensão rural, cujo modelo era a ACAR-MG, fortalecendo o sistema extensionista como política de Estado. A criação da ABCAR representava uma forte orientação para a manutenção e estabilidade dos métodos extensionistas, além de fomentar o surgimento de outras associações a nível estadual, seguidas as diretrizes da associação nacional, cabendo a esta a legitimidade pela supervisão e coordenação de um sistema nacional de extensão rural. Porém, assim como ocorreu com a criação da ACAR-MG, a ABCAR foi consolidada através da compatibilidade entre interesses nacionais (classe política dirigente) e estrangeiros (AIA). Como afirmou Silva (2009, p.181): “se para os americanos a ABCAR significava a expansão e consolidação do projeto iniciado em Minas Gerais em 1948, para Juscelino Kubitschek esta agência significava uma ação dentro de seu plano de racionalização da agricultura brasileira”.

A fim de analisarmos alguns mecanismos de integração entre o projeto da ACAR-MG e da ABCAR, consideremos o acordo firmado em 26 de junho de 1953 entre Brasil e Estados Unidos para a execução de um programa de cooperação agrícola (AGREEMENT FOR A COOPERATIVE PROGRAM OF AGRICULTURE BETWEEN THE GOVERNMENT OF THE UNITED STATES OF BRAZIL AND THE GOVERNMENT OF THE UNITED STATES OF AMERICA, 1953).

Os objetivos do programa era: 1) facilitar o desenvolvimento da agricultura e dos recursos naturais do Brasil, mediante ação conjunta entre os dois governos; 2) estimular e aumentar o intercâmbio entre os dois países, tanto em matéria de conhecimentos, eficiência profissional, quanto de processos técnicos no domínio da agricultura e dos recursos naturais, promovendo e fortalecendo o entendimento e a boa vontade entre os povos dos dois países, bem como o desenvolvimento das normas de vida democrática; 3) patrocinar estudos das

necessidades do Brasil no setor de agricultura e dos recursos naturais, além dos meios existentes para satisfazê-las por meio de atividades correlatas de treinamento, tanto no Brasil quanto no exterior.

Para a organização, administração e execução do programa, previa-se a criação de um escritório, denominado Escritório Técnico da Agricultura (ETA), sob direção conjunta dos dois governos, cujos projetos empreendidos pelo acordo e executados pelo escritório poderiam abranger a cooperação com órgãos governamentais, federais, estaduais e municipais brasileiros, bem como organizações de caráter público ou privado e com organizações internacionais de que Brasil e Estados Unidos fossem membros (AGREEMENT FOR A COOPERATIVE PROGRAM OF AGRICULTURE BETWEEN THE GOVERNMENT OF THE UNITED STATES OF BRAZIL AND THE GOVERNMENT OF THE UNITED STATES OF AMERICA, 1953).

A atuação do escritório ganhou destaque nos *Relatórios do Ministério da Agricultura*, publicação oficial que externava as atividades do órgão. Dentre seus diversos assuntos, a cooperação agrícola entre Brasil e Estados Unidos via atuação do ETA ganhou grande relevância, tendo na educação um importante elemento de captação das comunidades rurais.

Ao enfatizar as atividades do Ministério da Agricultura entre os anos de 1954 e 1955, o Relatório deu ênfase à atuação do ETA, que:

Dedicando especial interesse ao desenvolvimento do ensino profissional para as atividades rurais – agronomia e veterinária associadas á experimentação e com prática de extensão, economia doméstica, mecanização – o ETA não somente tem estimulado várias iniciativas nesses setores, como realiza um estudo objetivo das condições vigentes naquele ensino, sob todos os aspectos, já havendo publicado um relatório sobre as escolas superiores de agronomia e veterinária. Vem atuando também na realização do programa de visitas e treinamento, nos Estados Unidos, de líderes rurais, educadores técnicos. O número de bolsas proporcionadas de acordo com esse programa, que data de 1951, chega a 168, beneficiando agrônomos, veterinários, economistas domésticos, agricultores e jovens recém-formados (BRASIL, Ministério da Agricultura, 1954 e 1955. p.173).

Atuando em diversas áreas da produção agrícola, a cooperação bilateral era um instrumento fundamental na consolidação de determinados valores pertinentes à modernização do mundo rural. Destacavam os técnicos do Ministério da Agricultura em 1956 que o ETA havia promovido “estudos sobre a cultura da seringueira; assistência técnica à cultura do cacau; trabalhos de economia doméstica; treinamento de técnicos, em cooperação

com o Ministério da Agricultura; pesquisas fitopatológicas e estudos referentes à fruticultura”. Além deste, o ETA também realizou “outros trabalhos objetivando o desenvolvimento do nível profissional e vem executando um programa de visitas e treinamento, nos Estados Unidos, de líderes rurais, educadores e técnicos brasileiros”. Quantitativamente, de “1953 a 1956 foram contempladas 210 pessoas que receberam bolsas de estudos nos Estados Unidos” por meio do ETA (BRASIL, Ministério da Agricultura, Serviço de Informação Agrícola, Atividades do Ministério da Agricultura em 1956. p.81-82).

A revista *Informação Agrícola*, publicada pelo Ministério da Agricultura, em 1958, em comemoração aos 5 anos do acordo e atuação do ETA no Brasil, enfatizou as “Três letras que estão mudando o panorama agrícola do Brasil”. De acordo com o periódico:

Em junho último completou o seu primeiro lustro o Escritório Técnico de Agricultura, órgão executor do acordo firmado dentre os governos do Brasil e dos Estados Unidos para um programa de desenvolvimento da agricultura e recursos naturais do nosso país, comumente conhecido por sua sigla – ETA. Seus objetivos estão sendo plenamente alcançados e disso nos dá testemunho o volume das realizações nesses cinco primeiros anos de existência do acordo, nas mais diversas iniciativas em prol do progresso rural do Brasil. Sua história se resume numa palavra: cooperação (...) A ação do ETA se desenvolve através da assistência técnica e financeira a trabalhos em benefício da agricultura e do agricultor, realizados pelos órgãos do governo e outras entidades públicas ou privadas, principalmente nos setores do treinamento e da extensão rural, através de convênios que recebem o nome de Projeto, seguido de um número de ordem. Até fins de 1957, o ETA assinara, com mais de 70 órgãos diferentes, 46 projetos relativos a trabalhos de educação, pesquisa, conservação de recursos naturais, solo, água, fomento da produção de leite e derivados, cacau, batata-semente, assistência educativa (BRASIL, Ministério da Agricultura, 1958. p.1).

Sob o postulado da redefinição da educação rural e a ênfase na educação como instrumento para o aumento da produtividade, atribuía o Ministério da Agricultura importante papel ao ETA no desenvolvimento extensionismo no Brasil:

O Escritório Técnico de Agricultura Brasil-Estados Unidos, órgão inter-governamental com um programa de melhoria agrícola, há perto de seis anos vem operando proveitosamente como instrumento do Ministério da Agricultura. Canalizando a ajuda técnica e financeira prestada através do Ponto IV, seu objetivo é colaborar com departamentos do M.A., assim como de outros órgãos da administração pública, e assistir a programas de educação das massas rurais e à orientação no sentido de uma agricultura mais racional e produtiva. O ETA, desde 1954, assinou 58 convênios com parte de 80 entidades, de que sobressaem 11 departamentos do Ministério da Agricultura, Secretarias de Agricultura de mais da metade dos Estados e as

Associações de Crédito e Assistência Rural de 12 Estados. Os acordos destes acordos incluem fomento à produção agropecuária, conservação do solo, pesquisa e, principalmente, o treinamento de técnicos em vários níveis e a assistência direta ao agricultor e sua família, através de serviços de extensão agrícola (...) No setor de ensino, cabe menção especial à participação do ETA no convênio, recomendado pelo Ministério da Agricultura, atualmente em execução entre a Universidade Rural do Estado de Minas Gerais e a Universidade norte-americana de Purdue. Visa este programa à modernização do ensino agrícola superior, através de estudos graduados, debates e seminários que deverão beneficiar a cerca de dois mil especialistas e professores universitários e secundários. Do primeiro curso intensivo, dado em princípios deste ano, participaram 107 professores e técnicos, dos quais mais ou menos um terço proveniente dos quadros do Ministério da Agricultura. O ETA presta assistência às especialistas do Ministério e de outros órgãos, empenhados em promover o desenvolvimento das ciências domésticas em níveis médio e superior (...) *O cerne dos trabalhos do ETA é a Extensão Rural. É prestado decidido apoio a todas as Associações de Crédito e Assistência Rural que atualmente atendem a perto de 100 mil família em 12 Estados da Federação, interessando a uma população de mais de 6 milhões (BRASIL, Ministério da Agricultura, 1960. p.108-110, grifo no original).*

A modernização do setor agrícola seria, para os técnicos do Ministério da Agricultura, um projeto inviável sem a transformação do homem mediante a educação, sendo cada vez mais enfatizados os processos *educativos* informais, como a extensão rural e as chamadas *semanas ruralistas*. Quanto à instrumentalidade da educação rural, pregava o Ministério da Agricultura que:

O progresso da nossa agricultura depende, em grande parte, da educação do homem do campo. Fatos essenciais à vida rural e noções elementares do seu maior interesse são ainda ignorados por milhares de fazendeiros, sitiantes, meeiros, arrendatários, vaqueiros, a grande massa, enfim, de trabalhadores distribuída por um sem número de profissões rurais. Mal lhes chega uma idéia de progresso, uma notícia do mundo, ensinamento que lhes venha melhorar as condições de vida, informação que oriente o seu trabalho e os seus negócios. Conformam-se, assim, com os resultados mofinos que conseguem, sem se darem conta de que a ciência tem operado transformações profundas nos métodos de produzir. Uma obra de educação rural não pode, portanto, ficar adstrita ao ensino técnico nas poucas escolas destinadas ao preparo profissional dos trabalhadores da agricultura. Procurei, por isso, desenvolver um sistema que, não atuando embora em profundidade, tivesse a maior amplitude possível, dentro da modéstia dos recursos disponíveis. São coordenados neste sistema todos os meios de divulgação e informação: cursos rápidos e práticos, imprensa, rádio, cinema, edição de publicações instrutivas, “semanas ruralistas” (BRASIL. Ministério da Agricultura, 1951. p. 345).

As referidas *semanas ruralistas* também assumiram importante papel educativo para as populações rurais, destacando os quadros do Ministério da Agricultura o seguinte:

As “semanas ruralistas” têm constituído um valioso método de difusão das modernas práticas de cultivo e criação, estabelecendo contacto direto de técnicos do Ministério com os produtores (...) Em cada uma destas semanas ruralistas foram dadas aulas, exibido filmes, distribuídas publicações, conduzindo-se cursos rápidos sobre lavoura mecanizada, reflorestamento, combates às doenças e pragas dos animais e das plantas, cooperativismo, higiene rural, criação de gado, principais culturas regionais (...) Cumpre salientar um aspecto das semanas ruralistas: a organização de cursos especiais para as professoras rurais, que, via de regra, ressentem-se da falta de conhecimentos especializados em matéria de agricultura. Com as aulas e demonstrações que lhes são proporcionadas nessas ocasiões, contribui-se de algum modo para a sua qualificação profissional e o melhor desempenho da missão educativa que lhes compete realizar no interior do país (BRASIL. Ministério da Agricultura, 1951. p.350).

No processo de divulgação do modelo de educação rural orientado para a modernização do campo, ganhou destaque o Serviço de Informação Agrícola (S.I.A), criado em 1940 a partir do antigo Serviço de Publicidade Agrícola.¹⁶ Nesse sentido, abordou o próprio informativo do S.I.A que:

Para a divulgação – que é também uma forma de educação rural em massa – a atuação do Ministério se processa, principalmente, através das publicações que edita e distribui, da imprensa, do rádio e do cinema. Divulgar, neste caso, é levar ao meio rural, pondo ao alcance do povo, o que há de moderno em matéria de agricultura, para que não fique apenas acumulada nos centros de pesquisa e estudos a ciência que deve ajudar os que dela verdadeiramente necessitam. Daí a atenção que tenho dispensado à divulgação agrícola como agente capaz de estimular o interesse dos produtores pelos sistemas racionais de exploração, esclarecê-los com ensinamentos apresentados ao nível do seu entendimento, agitar idéias, propor iniciativas, discutir problemas, realizar movimentos de opinião. Estas atividades são realizadas por um serviço próprio – o Serviço de Informação Agrícola (BRASIL. Ministério da Agricultura, 1951. p.352).

¹⁶ Previa o Decreto-Lei Nº 2.094, de 28 de março de 1940, dentre os objetivos do Serviço de Informação Agrícola (SAI): “Art. 2º Compete especialmente ao S. I. A.: a) coligir, guardar, coordenar e publicar os textos e outros elementos discriminativos das atividades do Ministério, dados estatísticos, etc.; b) elaborar os Anais do Ministério; c) fornecer ao Departamento de Imprensa e Propaganda os elementos de que esse carecer para o exercício de suas atividades; d) recolher os dados para o relatório anual do Ministério; e) dirigir e executar os trabalhos de cinematografia do Ministério; f) organizar um serviço de informações de todas as atividades do Ministério, especialmente para lavradores e criadores”. BRASIL. Decreto-Lei Nº 2.094, de 28 de março de 1940. Transforma o Serviço de Publicidade Agrícola, do Ministério da Agricultura, em Serviço de Informação. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-2094-28-marco-1940-412170-publicacaooriginal-1-pe.html>, Acesso em 21 mai 2017.

Fica claro que o projeto extensionista para o mundo rural, além de sua proposta *modernizante*, atuava como verdadeiro aparato ideológico, assumindo seus órgãos difusores importante papel como fábricas de ideologia. O Ministério da Agricultura implantava métodos de assistência aos produtores rurais, direcionando-os para o melhoramento da produção e também disseminava conhecimentos referentes a diferentes métodos de produção, fosse através da aquisição e uso de máquinas agrícolas ou pela utilização de sementes de boa qualidade para obtenção de melhores safras, além da melhoraria, por meio de um trabalho educativo, do nível de vida das populações rurais (BRASIL, Ministério da Agricultura, 1955. p.8).

O discurso modernizante da extensão rural atuava como elemento de “ruptura histórica”, deixando para trás o *atraso* e trazendo para o campo a própria idéia de *civilização*. Como expôs um extensionista em 1957: “aquele que se propõe a resolver os problemas da agricultura brasileira sem o concurso da Extensão Agrícola, é como o homem que com as mãos desarmadas tenta mover uma rocha de 10 toneladas – ou é louco ou desconhece o seu peso” (BRASIL. Ministério da Agricultura, 1957, CAPA).

A nacionalização da extensão rural pelo viés institucional, deu-se a partir de 1956 com a criação da ABCAR, que, ao completar 10 anos de atividades, referendava sua proposta de *modernizar* o campo brasileiro pela extensão rural e seus processos educativos. Segundo o Ministério da Agricultura: “ao completar dez anos de fundação (...) a ABCAR expandiu-se a ponto de suas filiadas já estarem prestando orientação técnica e educativa aos agricultores e às suas famílias em 831 municípios, que representam mais da quarta parte dos existentes nos 17 Estados onde funcionam os serviços de Extensão Rural” (BRASIL, Ministério da Agricultura, 1966. p.27).

Tendo em vista a significativa expansão da extensão rural no Brasil, apresentamos na tabela 3 o quantitativo de escritórios locais e regionais no ano de 1960.

Embora o número de escritórios vinculados à ABCAR em 1960 não correspondesse a 10% do total de 2.766 municípios existentes naquele ano (IBGE), tais dados demonstram a expansão do programa em aproximadamente 200% ao longo de 10 anos, o que nos dá uma idéia sobre a importância do programa como política do Estado no decorrer do período analisado.

Tabela 3 - Escritórios vinculados à Associação Brasileira de Crédito e Assistência Rural (ABCAR) em funcionamento no Brasil, ano de criação e municípios atendidos até 30 de junho de 1960

| FILIAS | INÍCIO DAS ATIVIDADES | ESCRITÓRIOS EM FUNCIONAMENTO | | MUNICÍPIOS ATINGIDOS |
|------------|-----------------------|------------------------------|--------|----------------------|
| | | Regionais | Locais | |
| ACAR | 1949 | 9 | 61 | 95 |
| ANCAR-CE | 1954 | 2 | 10 | 18 |
| ANCAR-RN | 1955 | 1 | 8 | 20 |
| ANCAR-PB | 1955 | 2 | 10 | 25 |
| ANCAR-PE | 1954 | 1 | 9 | 9 |
| ANCAR-BA | 1954 | 2 | 8 | 14 |
| ASCAR | 1956 | 5 | 25 | 25 |
| ACARESC | 1956 | 3 | 21 | 28 |
| ACARPA | 1956 | 1 | 14 | 14 |
| ACARES | 1957 | - | 11 | 11 |
| ACAR-RJ | 1958 | - | 6 | 6 |
| ACAR-Goiás | 1959 | - | 6 | 10 |
| Total | | 26 | 189 | 275 |

FONTE: BRASIL. Ministério da Agricultura. Relatório do Ministério da Agricultura. 1961.p.40

Todavia, o sistema de extensão rural no Brasil, sob o discurso de promover o desenvolvimento rural, racionalizar as práticas vigentes de exploração agropecuária e aumentar a produtividade do setor elencou os problemas do espaço agrário nacional como decorrentes de baixos níveis de educação e da ausência de técnicas modernas de cultivo, ocultando, dessa forma, problemas historicamente presentes na formação social brasileira, como a concentração fundiária, tornando, inclusive, ilegítimas as demandas sociais por redistribuição de terras.

Destacados os principais pontos que consolidaram o projeto de extensão rural no Brasil, passaremos a analisar a importância desses processos nas propostas para o ensino agrícola superior.

2.6 – “Mais agrônomos para o Brasil”: o ensino superior agrícola em tempos de modernização

A consolidação do modelo extensionista no Brasil trouxe à tona um antigo problema relacionado às Ciências Agrárias (como apresentado no item 2.2), cabendo retomar brevemente alguns pontos.

Oliver (2005) mostrou como, no século XIX, as Ciências Agrárias não eram vistas como uma ciência autônoma, mas como parte de vários campos das ciências naturais, assinalando que:

Os conhecimentos agronômicos, princípios científicos da agricultura ou simplesmente agronomia, teriam sua origem institucional no aporte das ciências naturais, desde fins do século XVIII, permanecendo durante o século XIX atrelados às instituições da área, pela formação de seus praticantes e caráter pragmático das atividades de que participavam, sendo quase impossível dissociar uma área da outra (OLIVER, 2005, p.38).

Às Ciências Agrárias, em especial à agricultura, atribuía-se um caráter anti-profissional, tendo em vista a indiferença pela qual tanto as elites quanto a população viam a questão do ensino agrícola formal. Ao analisar o processo histórico do surgimento e evolução do ensino agrícola no país, Capdeville (1991) destacou que a escola não era vista como necessária à formação da força de trabalho destinada à produção agrícola. Para o autor:

A agricultura nacional, baseada no latifúndio, na monocultura de exportação, no trabalho escravo, na abundância de terras novas e férteis e no descaso pelo manejo e conservação do solo, exigia muito pouca diversificação e quase nenhuma qualificação da força de trabalho (...). Não havia, pois, razões para o governo criar escolas agrícolas, nem mesmo outra escola qualquer, no campo. A agricultura, praticada por escravos e ex-escravos, não era exercida "profissionalmente". O campesinato surgiu muito tarde, no Brasil. O trabalho assalariado na agricultura só começou a ser realmente praticado após a chegada dos imigrantes europeus, que vieram substituir o trabalho escravo. Os imigrantes, de sua parte, também não precisavam de mais educação do que a que já possuíam, para o desempenho das atividades que lhes eram confiadas. A atividade agrícola era, deste modo, considerada um ofício para o qual não se precisa de treinamento algum. Qualquer um poderia exercê-lo; daí seu desprestígio. Esse ofício não envolvia perícia técnica que precisasse ser aprendida, e é justamente por isso que qualquer um poderia exercê-lo. Para que estudá-lo, então? (CAPDEVILLE, 1991, p.229-230).

Essa perspectiva passou a sofrer uma lenta e contínua transformação a partir da transição de um modelo extensivo de produção para um modelo científico de exploração da agricultura propriamente capitalista, cuja conseqüência foi a busca e a consolidação de novos instrumentos de reestruturação econômica que visualizavam no ensino agrícola uma forma de, através da formação de “inteligências”, buscar alternativas para o setor agrícola.

O desenvolvimento pautado na ciência fortalecia uma estrutura em que surgiam novos atores sociais e, com eles, novas demandas. A busca pela legitimidade na condução do projeto

de desenvolvimento nacional ganhou novos sujeitos. O saber agrônômico como forma de modernizar a agricultura passou a fortalecer o agrônomo como agente desse processo. Produto do saber científico, ele passou a ser o elemento catalisador da relação entre Estado, proprietários rurais e trabalhadores.

O movimento histórico de inserção e fortalecimento do agrônomo no campo político foi analisado por Mendonça (1998), que destacou o ensino agrícola como uma forma de reprodução de classe, representado pelos diversos níveis de conhecimento e pela formação de um corpo qualificado para atuação no campo político.¹⁷

É importante ressaltar que mesmo a afirmação do caráter científico das Ciências Agrárias, bem como a ascensão de seus profissionais junto ao Estado (Ministério da Agricultura), não solucionaram o problema que de longa data se apresentava: a formação quantitativa de técnicos para a agropecuária brasileira, em especial o baixo número de profissionais de nível superior. Esse fenômeno decorreria, segundo Capdeville (1990, p.30), do desprestígio das profissões agrícolas e pelo tardio investimento e reconhecimento da profissionalização do setor.

A importância estratégica da educação, principalmente a superior, para o desenvolvimento econômico no pós-guerra, marcou uma reorientação do Estado para o problema da escassez de técnicos para a agropecuária. Como afirmou Capdeville:

Após a Segunda Grande Guerra Mundial, observou-se que as transferências de capital feitas pelos Estados Unidos para a Europa, dentro do plano de recuperação das economias atingidas pela guerra (Plano Marshall), apresentavam resultados muito superiores aos obtidos com investimentos feitos em outras partes do mundo. Os estudiosos do assunto atribuíram essa diferença de resultados ao 'fator humano'. Assim, os maiores 'retornos' obtidos em investimentos na Europa e nos Estados Unidos poderiam ser atribuídos à educação adicional que os trabalhadores europeus e estadunidenses possuíam. Para Schultz, os trabalhadores, ao adquirirem conhecimento e habilidades que tenham valor econômico, tornam-se capitalistas. Adquirir tais conhecimentos e habilidades é investir em si mesmo e esse tipo de investimento é o principal responsável pela superioridade produtiva dos países tecnologicamente mais avançados. Daí concluir-se que o desenvolvimento econômico exige níveis crescentes de mão-de-obra educada (...) *A Teoria do Capital Humano, que fez muitos adeptos na área das ciências agrárias, no Brasil, orientou a maior parte das ações empreendidas, após 1960, para o desenvolvimento do ensino agrícola*

¹⁷ Os estudos de Mendonça (1998) sobre a Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz (ESALQ) e a Escola Superior de Agricultura e Medicina Veterinária (ESAMV) nos fornecem uma análise detalhada do processo de formação de agrônomos durante a Primeira República, em que a primeira funcionava como uma instituição reprodutora da classe proprietária paulista e a segunda tinha um projeto direcionado para os quadros políticos, tendo, entre os anos de 1914 e 1934, 60% dos seus diplomados inseridos no Ministério da Agricultura.

de nível superior, no país. A partir dessa época, passou-se a dar grande importância ao planejamento econômico em geral e ao planejamento da educação em especial. Na Teoria do Capital Humano inspiraram-se as ações dos organismos internacionais (USAID, IICA/OEA), as reformas do ensino iniciadas em 1966 e o planejamento educacional, que teve grande voga (CAPDEVILLE, 1990, p.21, sem grifos no original).

A década de 1950 foi fundamental para a industrialização via apoio estatal. A expansão industrial no período teve um impacto não apenas nos setores urbanos, mas também na agricultura, levando à sua progressiva industrialização, mediante a fabricação de máquinas agrícolas, tratores e fertilizantes. Nesse contexto, a intensificação da formação de pessoal técnico e a orientação da “educação para o desenvolvimento”, meta do governo para a expansão industrial, assumiram um caráter amplo e dinâmico.

Na primeira metade dos anos de 1950, os técnicos do Ministério da Agricultura já demonstravam a importância de fomentar a formação técnica para a agropecuária, destacando a necessidade de se criar “mais escolas profissionais para os agricultores”. Analisando o avanço quantitativo em relação ao número de escolas ligadas ao setor agrícola em 1954, Newton Belleza destacou que a situação do ensino agrícola no Brasil “cresceu extraordinariamente, de 1946 pra cá, e que “entre escolas agro-técnicas e agrícolas, há presentemente 21 em funcionamento, 19 em fase de instalação, 24 centros de treinamento de trabalhadores rurais e 18 de treinamento de economia rural doméstica. Ao todo são 11 instituições de ensino agrícola profissional” (BRASIL, Ministério da Agricultura, 1954, p.1).

Por outro lado, apesar dos avanços quantitativos, Honorato de Freitas, diretor da divisão de pessoal do Ministério da Agricultura, relatou a situação precária quanto ao quadro técnico do Ministério: “para dar uma idéia da situação dos quadros técnicos do Ministério da Agricultura, basta dizer que reúnem apenas 392 agrônomos de carreira e 150 veterinários, sendo o total, somando os especializados, igual a 1.350 para cobrir todo o território nacional” (BRASIL. Ministério da Agricultura, Informação Agrícola, 1955).

Em 1957, um relatório foi elaborado por jornalistas brasileiros ligados à área de informação agrícola a partir de um intercâmbio assegurado por intermédio do ETA, em que “tiveram a oportunidade de debater os problemas rurais brasileiros, numa reunião especialmente organizada na Universidade de Berdue”. Quanto ao diagnóstico dos *problemas rurais brasileiros*, ganhou destaque o ensino superior agrícola, com as seguintes orientações:

Quanto ao ensino superior. Recomenda-se a criação em bases modernas, de Cidades Universitárias, para o ensino, a pesquisa e a extensão, com o

tempo integral para os professores. A especialização dos diplomados em cursos superiores deve ser obrigatória. São sugeridas mais as seguintes providências: articulação do ensino de nível superior, com as instituições de pesquisas e a extensão, de modo a funcionarem como peças de um mesmo sistema educacional; conveniência da inclusão das cadeiras de CIÊNCIAS SOCIAIS, ADMINISTRAÇÃO E EXTENSÃO AGRÍCOLA nos programas das Escolas de Agronomia. (BRASIL. Ministério da Agricultura, 1957, p. 8-9. Sem grifos no original).

Da mesma forma, um informativo da ABCAR, em 1957, definia como “campanha inadiável” o incentivo à formação de técnicos especializados para a agropecuária. Para os técnicos extensionistas:

Não resta dúvida de que o problema mais sério que, atualmente, enfrentam os programas de extensão e crédito rural supervisionado no Brasil é o da escassez de técnicos. Está sobejamente esquematizada a situação: sem mais agrônomos, sem maior número de economistas domésticas, sem suficientes especialistas, os Programas vão-se ressentindo, duramente, não só na sua própria expansão, mas principalmente, no aperfeiçoamento e renovação dos seus valores, que se vêem envolvidos por uma forte demanda profissional no campo da agricultura. O “déficit” anual provável de 500 agrônomos para as necessidades fundamentais do estágio de desenvolvimento rural brasileiro dá uma idéia da gravidade do problema. E a questão se tornará cada vez mais aguda à medida que essa demanda crescer e providências objetivas não forem tomadas para estimular o aumento de matrículas nas Escolas destinadas à formação de profissionais para o meio rural. O que nos resta fazer, agora, ciente desses fatos concretos, é planejar e realizar uma vigorosa campanha de estímulo ao aumento de técnicos (ABCAR, 1957, p. 1-2, grifo nosso).

Tal campanha teria como premissas a realização de um levantamento geral atualizado da situação dos profissionais do setor agrônômico sobre seus vários aspectos (salário, aperfeiçoamento, etc.) e um plano de divulgação e informação sobre as perspectivas e vantagens do ensino e da profissão de agronomia, veterinária e economia doméstica junto a colégios, ginásios, escolas do meio rural, etc, além da criação de um Fundo Nacional para concessão de bolsas, aparelhamento das escolas e melhoria dos padrões do ensino agrícola e da economia doméstica (ABCAR, 1957, p.2).

A elevação do número de agrônomos e veterinários seria uma necessidade incontestável para o avanço da produção agropecuária nacional. Vale conferir a posição do Ministério da Agricultura na íntegra:

É uma ilusão imaginar que o país poderá desenvolver a sua produção sem o apoio da técnica, vale dizer sem a atuação dos técnicos. Particularmente no setor rural é indispensável, sem demora, elevar o número de agrônomos e veterinários, como etapa indispensável ao aumento da produtividade, vale dizer ao crescimento tão reclamado da nossa produção agrária. Pensar que uma nação de mais de sessenta milhões de habitantes, em plena

industrialização, possa obter alimentos e matérias primas utilizando métodos rotineiros de trabalho no campo, é um erro capital, que não podemos cometer por mais tempo. Por isso mesmo são de surpreender as cifras recentemente divulgadas sobre o pouco aproveitamento das escolas superiores de agronomia e veterinária existentes no Brasil. *Das 3.110 vagas para estudantes de agronomia e das 1.400 para estudantes de veterinária atualmente disponíveis o maior aproveitamento, num decênio, foi de 1.189 alunos de agronomia e 710 de veterinária. Na realidade, pois, embora a economia rural careça dramaticamente de técnicos apenas um terço da capacidade efetiva das escolas em funcionamento está sendo aproveitado. Há razões diversas a explicar a situação. Dentre elas uma das mais ponderáveis refere-se à falta de estímulo material que os técnicos encontram no serviço público para onde são, em geral, orientados ao concluírem o curso (...)* Não é justo que o Governo gaste, cada ano, somas de grande valia na manutenção de tais escolas sem que a capacidade didática seja aproveitada inteiramente. E isso numa hora em que por toda a parte faz-se sentir urgência de uma renovação de métodos, capaz de melhorar o rendimento das lavouras e dos rebanhos, o que só poderá ser alcançado mediante a atuação, em escala nacional, de agrônomos e veterinários. *É preciso, portanto, assegurar às duas profissões elementos materiais mais positivos, de sorte a nelas interessar um número crescente de jovens. Se a falta de escolas desse tipo representa um crime contra a economia nacional, crime ainda maior é a sua existência mal aproveitada, seu funcionamento pela metade, que a tanto equivale a utilização de apenas um terço da respectiva capacidade didática* (BRASIL. Ministério da Agricultura, 1958, p.3, grifo nosso).

Reverter a escassez de pessoal técnico para a agropecuária era uma demanda pautada não apenas nas necessidades nacionais, mas era orientada pelos organismos internacionais ligados ao setor, que buscavam formas de *integrar* a América Latina à nova dinâmica do sistema capitalista. Nesse sentido, destacam-se as referências de Alvaro Chaparro, especialista da FAO em educação agrícola para a América Latina e secretário-geral da Primeira Conferência Latino-americana de Educação agrícola superior, realizada em Santiago, Chile, entre 16 e 26 de março de 1958. Em visita ao Brasil com o intuito de conhecer as instituições e práticas voltadas para o ensino agrônômico¹⁸, Chaparro destacou que:

Esperamos que as 45 instituições de ensino agrícola superior, existentes na América Latina, sejam representadas, por seus reitores e diretores, na próxima reunião de Santiago do Chile. Esperamos também, que compareçam representantes dos Ministério da Agricultura, já que estes são as organizações que empregam o maior número de agrônomos e, portanto, os que melhor conhecem as necessidades de técnicos que ocorrem em seus

¹⁸ Na passagem de Alvaro Chaparro pelo Brasil, estavam agendadas visitas à Superintendência de Ensino Agrícola e Veterinário, à Universidade Rural (UFRRJ), ao Escritório Técnico de Agricultura (ETA) e à Associação Brasileira de Crédito e Assistência Rural (ABCAR). CORREIO DA MANHÃ, Terça-feira, 25 de fevereiro de 1958.

respectivos países em cada nível de especialização. Contamos, finalmente, com a presença da Fundação Rockefeller, que há tempos se vem interessando pelo fomento da educação e da agricultura dessa região (CORREIO DA MANHÃ, 1958, p.2).

Da conferência concluiu-se que as “faculdades de Agronomia da América Latina, na sua qualidade de instituições educativas, tem uma função fundamental a desempenhar no desenvolvimento da agricultura e da vida rural” (FAO, 1958. p.19), destacando-se que tais faculdades deveriam constituir uma porta aberta para o ingresso no ensino superior de um “numeroso quadro de jovens provenientes das áreas rurais da América Latina” (FAO, 1958, p.20, sem grifos no original).

Quanto aos objetivos das instituições de ensino agrícola superior, os participantes da Conferência destacaram o importante papel da educação na formação de profissionais que pudessem desempenhar, dentre outras atividades, as de caráter científico, oferecendo oportunidades aos estudantes de iniciação à atividade de pesquisa; práticas extensionistas e formação de educadores, para atuarem como “arquitetos” da nova comunidade rural; formação de empresários e administradores dos recursos naturais da nação, participando ativamente do desenvolvimento econômico do país, através da aplicação da ciência e tecnologia na agricultura (FAO, 1958, p.19-20).

Abordando diversos temas relacionados ao ensino agrícola superior, como a instituição de um plano básico de estudos, ensino de zootécnica, economia agrícola, engenharia florestal, sociologia e extensão rural, métodos de ensino, organização interna das instituições de ensino agrícola, apoio estudantil e corpo docente, a Conferência recomendou que tanto a economia agrícola tradicional, com métodos extensivos, como a agricultura de subsistência não seriam suficientes para assegurar um desenvolvimento satisfatório do setor, sendo necessário *intensificar a modernização da agricultura, integrando os quadros técnicos do setor agrícola aos projetos de desenvolvimento nacional* (FAO, 1959, p.22, grifo nosso).

Porém, destaca-se que tal integração deveria ser conduzida por intermédio de uma substancial política de incentivo à formação quantitativa e qualitativa de técnicos agrícolas de nível superior. Para os representantes na Conferência, a demanda potencial de técnicos agrícolas estaria relacionada tanto à elevação do número quanto ao tipo de técnico agrícola de que cada país necessitaria. Nesse sentido, a Conferência considerou importante sinalizar que, em geral, a demanda real de técnicos agrícolas na América Latina continuava sendo inferior à

demanda potencial, cuja baixa especialização exerceria importante papel no atraso e no lento desenvolvimento da agricultura nestes países (FAO, 1958, p.21).

Os aspectos pertinentes ao ensino agrícola superior debatidos na Conferência levaram Alvaro Chaparro a elaborar um estudo sobre as condições do ensino agrícola superior na região, concluindo que “a escassez de pessoal técnico é na atualidade um dos fatores que limitam o desenvolvimento e a efetividade dos programas de fomento agrícola na América Latina em seus diversos aspectos” (CHAPARRO, 1959, p.1).

Identificando o pós-guerra como um momento importante da redefinição do ensino agrícola superior na região, o autor destacou que das 45 escolas agrícolas de ensino superior existentes em 1959, 20 haviam sido criadas após 1945, e destas 14 entre os anos de 1950 e 1956. Esses dados quantitativos demonstram o avanço da função da educação rural para o desenvolvimento capitalista.

Mesmo com o aumento do número de instituições de ensino agrícola superior, chamou a atenção de Chaparro o baixo índice de ocupação dos cursos relacionados à agropecuária, em especial o de Agronomia. Nesse quadro, alguns fatores sociais e institucionais estariam ligados à escassez de pessoal técnico para o setor, como aqueles fatores que afetavam a oferta, incluindo as condições das universidades, e aqueles que afetavam a demanda e as condições da indústria agrícola, podendo-se destacar: a origem urbano-rural dos engenheiros agrônomos, o prestígio da profissão e condições de trabalho, o financiamento da qualificação profissional, a procedência geográfica do corpo docente, o baixo número de instituições bem como sua distribuição geográfica, a valorização dos profissionais de ensino, o desenvolvimento de serviços agrícolas, as condições de trabalho, o tradicionalismo agrário e o baixo caráter técnico da agricultura (CHAPARRO, 1959, p.30).

Para o especialista da FAO, um dos grandes problemas era a ocupação, quase exclusiva, dos cursos de Ciências Agrárias por *alunos provenientes do setor urbano, não sendo o jovem do campo destinatário de políticas de acesso ao ensino superior*, constituindo este fator um elemento para o atraso do próprio espaço rural. (CHAPARRO, 1959, p.31, grifo nosso). Chaparro apresentou um quadro geral da origem dos técnicos no ano de 1955, em que apenas 21,5% eram provenientes do campo e 78,5% provenientes de cidades pequenas ou grandes, em que o precário nível da educação primária e secundária rural, além da pouca experiência e conhecimento sobre a realidade rural comprometeriam o pleno desenvolvimento da agricultura nos diversos países da América Latina (CHAPARRO, 1959, p.32-35).

O baixo índice de ocupação das escolas agrícolas de nível superior, embora relatado pelo autor em nível continental, chama atenção no caso brasileiro, tendo em vista o processo de modernização do setor agrícola liderado pelo Estado e o papel da educação atribuído a este processo. As tabelas 4 e 5 apresentam o quantitativo de faculdades de Agronomia na América Latina e no Brasil no ano de 1956, respectivamente.

Tabela 4 – Número de faculdades de Agronomia na América Latina em 1956

| PAÍS | NÚMERO DE ESCOLAS DE AGRONOMIA |
|----------------------|--------------------------------|
| Brasil | 12 |
| Argentina | 6 |
| Chile | 4 |
| Equador | 4 |
| México | 4 |
| Colômbia | 3 |
| Cuba | 2 |
| Paraguai | 1 |
| Uruguai | 1 |
| Venezuela | 1 |
| Peru | 1 |
| Costa Rica | 1 |
| Nicarágua | 1 |
| Haiti | 1 |
| El Salvador | 1 |
| Guatemala | 1 |
| Bolívia | 1 |
| Panamá | - |
| Honduras | - |
| República Dominicana | - |

Fonte: CHAPARRO, 1959, p. 8.

Uma das medidas defendidas pelo especialista da FAO era *o incentivo ao acesso aos cursos de ensino agrícola superior para alunos provenientes do ensino técnico agrícola*, que pudessem, dessa forma, trazendo suas experiências do espaço rural, desenvolver suas habilidades de forma cada vez mais qualificada. Nesse sentido, Chaparro justificava tal proposta alegando que a maior parte dos alunos provenientes do ensino secundário agrícola provinha de áreas rurais (CHAPARRO, 1959, p.37).

A fim de criar alternativas e estimular o aumento do quadro técnico do setor agropecuário na América Latina, Chaparro recomendava que *as universidades e os governos criassem mecanismos para o acesso do jovem proveniente da área rural*, dando continuidade do ensino agrícola (CHAPARRO, 1959, p.37, grifo nosso).

Tabela 5 – Faculdades de Agronomia no Brasil, nomes, localização, vinculação institucional e ano de criação até 1956

| Estado | Cidade | Faculdade | Universidade | Ano de criação |
|-------------------|----------------|--|------------------------------------|----------------|
| Bahia | Cruz das Almas | Escola Agronômica da Bahia | Secretaria de Agricultura da Bahia | 1877 |
| Rio Grande do Sul | Pelotas | Escola de Agronomia Eliseu Maciel | C.N.P.E.A | 1883 |
| Rio Grande do Sul | Porto Alegre | Escola Agrícola e Veterinária do Rio Grande do Sul | Universidade do Rio Grande do Sul | 1910 |
| São Paulo | Piracicaba | Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz | Universidade de São Paulo | 1901 |
| Minas Gerais | Lavras | Escola Superior Agrícola de Lavras | Instituto Gammon | 1908 |
| Minas Gerais | Viçosa | Escola Superior de Agricultura de Viçosa | Universidade Rural de Minas Gerais | 1928 |
| Pernambuco | Recife | Escola Superior Agrícola de Pernambuco | Universidade Rural de Pernambuco | 1912 |
| Rio de Janeiro | Km 47/Itaguaí | Escola Nacional de Agronomia | Universidade Rural Nacional | 1913 |
| Ceará | Fortaleza | Escola Agrícola do Ceará | SEAV | 1918 |
| Paraná | Curitiba | Escola Superior de Agricultura e Veterinária | SEAV | 1918 |
| Paraíba | Areia | Escola de Agronomia do Nordeste | SEAV | 1936 |
| Pará | Belém | Escola de Agronomia da Amazônia | C.N.E.P.A | 1945 |

Fonte: CHAPARRO, 1959. p.11-12.

Informando que em 1955 apenas 27,5% dos alunos ingressantes nos cursos de Agronomia na América Latina tinham algum contato com a agricultura, em especial pela profissão dos pais, Chaparro afirmava que “é a classe média que contribui com a maioria dos estudantes de agronomia (...) uma classe média que combina ofícios urbanos e média ou nenhuma propriedade da terra”, concluindo que “não é a alta classe proprietária, nem a massa de pequenos camponeses e trabalhadores, a que produz o material humano interessado na técnica e na ciência” (CHAPARRO, 1959, p.44).

Integrada ao processo de modernização da agricultura e atribuindo à educação importante papel, as faculdades de Agronomia e Medicina Veterinária deveriam constituir

uma porta aberta para o ingresso no ensino superior dos numerosos jovens rurais da América Latina que possuíssem a devida capacidade e aos que não se oferecessem as devidas oportunidades. Nesse sentido, tais instituições deveriam promover, através de medidas estatais, a criação de *facilidades* para que a juventude pudesse completar sua educação primária e secundária em seu próprio ambiente, habilitando-a para ingressar nas universidades (CHAPARRO, 1959, p.68).

Tais posições foram corroboradas e aperfeiçoadas na Segunda Conferência Latino-americana de Educação Agrícola Superior, realizada entre 8 e 19 de maio de 1962 em Medellin, Colômbia. Marcada por um ampla presença de organismos internacionais como observadores¹⁹, após apresentação do quadro geral do ensino agrícola superior na América Latina, foram aprovadas na Conferência vinte e três recomendações para a melhoria do ensino, dentre elas a recomendação 7. Esta destacava a necessidade de *facilitar o acesso dos jovens do campo ao ensino agrícola*, cuja efetivação da proposta de daria pela multiplicação de escolas no meio rural, bem como por “facilidades para os estudos de Agronomia em diferentes níveis” a jovens provenientes do campo (IICA, 1962. p.60).

Na mesma Conferência, Chaparro (1962), ao relatar a condição do ensino agrícola no período, afirmava que “o pessoal formado na atualidade pelas instituições de educação agrícola universitária e técnica *é muito inferior em número e em muitos casos em qualidade de qualificação*”. (p.115, grifo nosso), de modo que recomendava maior integração entre os diversos níveis do ensino agrícola mediante um sistema nacional que redefinisse a formação do agricultor, do pessoal de nível intermediário e de graduação, além de incentivos à criação de cursos de pós-graduação.

Quanto à formação do agricultor, Chaparro destacava que, dadas as características da escola primária rural, especialmente a duração do curso em áreas subdesenvolvidas, o êxito de tais escolas era mínimo, de forma que o especialista da FAO dava ênfase à “responsabilidade educativa dos serviços de extensão agrícola”, mediante a implantação de cursos de curta

¹⁹ Importante ressaltar alguns destes organismos, dentre eles a Fundação Rockefeller, já examinada de forma mais específica quanto a sua atuação na área da educação rural. Além da Fundação, outros organismos e instituições ligadas ao desenvolvimento capitalista também estiveram presentes na Conferência. Para uma noção sobre a importância do ensino agrícola para o desenvolvimento econômico, estiveram presentes: FAO, UNESCO, Fundação Rockefeller, Fundação Ford, Ponto IV, OIT, Agência Internacional de Desenvolvimento dos Estados Unidos, Programa Cooperativo da Michigan State University e Fundação Kellogg. (IICA, 1962. p.197)

duração, aumento de pessoal e a intensificação dos seus métodos (CHAPARRO, 1962, p.121).

Posição semelhante era destacada quanto ao ensino técnico, que deveria ser eminentemente prático, com o mínimo de estudos básicos, o que possibilitaria mais eficiência na utilização dos recursos materiais e humanos com menor curso (CHAPARRO, 1962, p.122).

Quanto ao ensino superior, a diversificação de áreas do conhecimento (criação dos cursos de Engenharia Florestal e Zootecnia, por exemplo) e a demanda por recursos humanos qualificados eram fenômenos que justificavam algumas reorientações para este nível de ensino, dentre elas a máxima integração entre teoria e prática, a criação de um sistema de pesquisa agrícola e a responsabilidade administrativa e técnica pelos serviços de extensão rural, de forma a criar uma unidade entre as atividades de ensino, pesquisa e extensão (CHAPARRO, 1962, p.125).

Pelo exposto, pode-se compreender o movimento que, ancorado nas orientações de organismos internacionais e na necessidade de remodelação do setor agrícola, possibilitou ao Brasil lançar em 1958, através do Ministério da Agricultura, um conjunto de medidas direcionadas ao aumento do quadro técnico da agropecuária nacional.

O Ministério da Agricultura, por meio do periódico *Informação Agrícola*, em agosto de 1958, noticiou que de acordo com os dados preliminares levantados pelo Cadastro Nacional de Agrônomos e Engenheiros-Agrônomos, “o número de profissionais de agronomia em atividade atinge 4.956, registrando-se um *déficit*, declarado pelas instituições públicas e particulares, da ordem de 1.170” (BRASIL. Informação Agrícola, 1958. p.2), e que para solucionar o problema, havia sido “lançada a campanha nacional de aumento de técnicos agrícolas”, que “sob o patrocínio do Ministério da Agricultura, da ABCAR e outras entidades dos órgãos interessados, o movimento se estenderá por todo o País” (BRASIL. Informação Agrícola, 1958, p.2). De acordo com o informativo:

O plenário do ‘Encontro de Diretores de Escolas de Agronomia e Veterinária’, que acaba de ser realizado na Universidade Rural do Km 47, aprovou o lançamento de uma campanha de âmbito nacional, destinada a promover o aumento do número de matrículas nas escolas de Agronomia, Veterinária, Economia Doméstica e Serviço Social. Participaram da reunião plenária que decidiu do lançamento da campanha, diretores de 12 Escolas de Agronomia e 9 de Veterinária, além dos Reitores das Universidades Rurais existentes no País. De acordo com o que ficou assentado, caberá à Associação Brasileira de Crédito e Assistência Rural a coordenação da

campanha de aumento de matrículas (BRASIL, Informação Agrícola, 1958. p.2).

Após levantamento sobre o número de egressos dos cursos de Agronomia e Veterinária no Brasil, entre os anos de 1947 e 1964, o professor José Molina Filho, da Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz (ESALQ), afirmou enfaticamente: “a deficiente educação do homem rural é uma realidade no Brasil (...). A preparação da mão-de-obra agrícola é incipiente (...). Nada menos que 92% das pessoas economicamente ativas engajadas na agricultura em 1960 não tinham o curso ginásio completo”, de forma que os dados nos levam “a concluir pela enorme desqualificação dos homens que fazem a agricultura brasileira” (FILHO, 1971, p. 11).

Para compreender o levantamento do professor José Molina Filho, a tabela 6 apresenta os dados referentes ao quantitativo de egressos dos cursos de Agronomia e Medicina Veterinária entre os anos de 1947 e 1964. A *desqualificação* educacional do homem do campo exigia, como exposto por representantes da FAO e do Ministério da Agricultura, medidas conjuntas dos setores público e privado que alinhassem as demandas da produção à qualificação da força de trabalho. Nesse cenário, o Estado tornava-se um importante formulador de políticas voltadas para a modernização da agropecuária brasileira e para a qualificação da força de trabalho rural através da educação. Como ressaltou o Ministro da Agricultura, Ney Aminthas de Barros Braga (1965-1966), a “eficiência de uma nova política agrícola depende fundamentalmente da formação de um corpo de técnicos especializados nos diversos setores da produção”. Convencido de que “a incapacidade técnica de produzir melhor é dos fatores que mais pesam na nossa economia (...) adotei como uma norma básica no Ministério da Agricultura o incentivo ao ensino agrícola e veterinário, através de melhor assistência e da ampliação da rede de escolas, ginásios e colégios” (BRASIL, Informação Agrícola, 1966, p.2).

Para que possamos ter uma visão de como se deu a ampliação da rede de instituições superiores voltadas às Ciências Agrárias, apresentamos as tabelas 7 e 8, que contemplam o quantitativo de unidades escolares, corpo docente, matrículas, aprovações e conclusões no cursos de Agronomia e Veterinária de 1933 até 1959. Em seguida apresentamos as tabelas 9 e 10, que informam o crescimento destes cursos entre os anos de 1966 a 1968.

Tabela 6 – Número de egressos dos cursos de Agronomia e Medicina Veterinária no Brasil, por ano, de 1947 até 1964

| ANO | AGRONOMIA | VETERINÁRIA |
|------|-----------|-------------|
| 1947 | 270 | 57 |
| 1948 | 280 | 52 |
| 1949 | 229 | 55 |
| 1950 | 171 | 64 |
| 1951 | 237 | 63 |
| 1952 | 266 | 85 |
| 1953 | 225 | 111 |
| 1954 | 211 | 120 |
| 1955 | 308 | 145 |
| 1956 | 347 | 128 |
| 1957 | 267 | 164 |
| 1958 | 322 | 160 |
| 1959 | 302 | 140 |
| 1960 | 335 | 139 |
| 1961 | 410 | 176 |
| 1962 | 394 | 145 |
| 1963 | 474 | 160 |
| 1964 | 548 | 187 |

Fonte: FILHO, 1971, p.9.

Dado importante sobre o processo de expansão dos cursos superiores de Agronomia e Medicina Veterinária era sua concentração geográfica. A modernização desigual descrita por Gonçalves Neto (1997) pode ser representada geograficamente pela ênfase dada à institucionalização de cursos superiores de Ciências Agrárias nas regiões cujo capitalismo se desenvolveu de forma mais dinâmica. Pelo exposto, as tabelas 11 e 12 apresentam o quantitativo dos cursos de Agronomia e Medicina Veterinária em 1968 por estado da federação. Os dados apresentados acima nos mostram uma concentração de mais de 50% dos cursos superiores de Agronomia e Medicina Veterinária na região sudeste e no estado do Rio Grande do Sul, corroborando a relação entre agropecuária capitalista, educação e qualificação da força de trabalho.

Tabela 7 – Cursos superiores de Agronomia no Brasil – unidades escolares, corpo docente, matrículas, aprovações e conclusões de curso (1933-1959)

| Ano | Unidades escolares | Corpo docente | Matrícula geral | Matrícula efetiva | Aprovações | Conclusões de curso |
|------|--------------------|---------------|-----------------|-------------------|------------|---------------------|
| 1933 | 22 | 299 | 892 | | | 121 |
| 1934 | 22 | 308 | 1002 | 946 | 646 | 117 |
| 1935 | 20 | 283 | 959 | 893 | 785 | 178 |
| 1936 | 18 | 334 | 1065 | 995 | 834 | 132 |
| 1937 | 20 | 345 | 1264 | 1206 | 1101 | 222 |
| 1938 | 18 | 317 | 1105 | 1056 | 986 | 229 |
| 1939 | 19 | 337 | 972 | 923 | 963 | 208 |
| 1940 | 18 | 310 | 941 | 875 | 861 | 286 |
| 1941 | 15 | 282 | 781 | 730 | 748 | 141 |
| 1942 | 15 | 281 | 905 | 865 | 735 | 178 |
| 1943 | 14 | 295 | 1056 | 991 | 877 | 213 |
| 1944 | 15 | 335 | 1202 | 1142 | 1101 | 230 |
| 1945 | 13 | 339 | 1089 | 1022 | 873 | 206 |
| 1946 | 13 | 329 | 1067 | 1032 | 911 | 243 |
| 1947 | 13 | 318 | 1098 | 1056 | 983 | 270 |
| 1948 | 12 | 301 | 1046 | 1014 | 962 | 280 |
| 1949 | 12 | 384 | 1033 | 990 | 863 | 229 |
| 1950 | 11 | 326 | 1027 | 996 | 859 | 171 |
| 1951 | 12 | 342 | 1157 | 1114 | 922 | 237 |
| 1952 | 12 | 366 | 1181 | 1155 | 1113 | 266 |
| 1953 | 12 | 377 | 1142 | 1114 | 969 | 225 |
| 1954 | 12 | 377 | 1226 | 1196 | 1086 | 211 |
| 1955 | 12 | 398 | 1253 | 1221 | 1011 | 308 |
| 1956 | 12 | 430 | 1306 | 1274 | 1121 | 247 |
| 1957 | 12 | 448 | 1453 | 1434 | 1203 | 269 |
| 1958 | 12 | 461 | 1627 | 1581 | 1273 | 322 |
| 1959 | 12 | 449 | 1696 | | | |

Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Estatísticas populacionais, sociais, políticas e culturais. (1930-1960)

Tabela 8 – Cursos superiores de Medicina Veterinária no Brasil – unidades escolares, corpo docente, matrículas, aprovações e conclusões de curso (1933-1959)

| Ano | Unidades escolares | Corpo docente | Matrícula geral | Matrícula efetiva | Aprovações | Conclusões de curso |
|------|--------------------|---------------|-----------------|-------------------|------------|---------------------|
| 1933 | 8 | 106 | 413 | | | 77 |
| 1934 | 9 | 119 | 563 | 505 | 473 | 69 |
| 1935 | 8 | 114 | 379 | 358 | 343 | 59 |
| 1936 | 9 | 146 | 373 | 353 | 274 | 84 |
| 1937 | 9 | 136 | 372 | 361 | 319 | 71 |
| 1938 | 9 | 134 | 421 | 411 | 377 | 131 |
| 1939 | 9 | 155 | 365 | 353 | 347 | 88 |
| 1940 | 9 | 168 | 351 | 339 | 318 | 89 |
| 1941 | 8 | 151 | 315 | 295 | 279 | 58 |
| 1942 | 9 | 160 | 284 | 261 | 283 | 78 |
| 1943 | 7 | 155 | 243 | 231 | 228 | 79 |
| 1944 | 5 | 132 | 195 | 182 | 183 | 38 |
| 1945 | 5 | 177 | 252 | 230 | 224 | 54 |
| 1946 | 7 | 157 | 249 | 234 | 243 | 36 |
| 1947 | 8 | 166 | 303 | 279 | 267 | 57 |
| 1948 | 7 | 140 | 344 | 301 | 292 | 92 |
| 1949 | 6 | 142 | 333 | 313 | 320 | 55 |
| 1950 | 7 | 177 | 430 | 387 | 404 | 61 |
| 1951 | 6 | 168 | 425 | 395 | 385 | 63 |
| 1952 | 8 | 203 | 567 | 525 | 490 | 85 |
| 1953 | 8 | 182 | 618 | 580 | 583 | 111 |
| 1954 | 8 | 209 | 708 | 657 | 617 | 120 |
| 1955 | 8 | 229 | 742 | 688 | 620 | 145 |
| 1956 | 8 | 204 | 725 | 682 | 604 | 128 |
| 1957 | 8 | 249 | 763 | 713 | 643 | 164 |
| 1958 | 8 | 208 | 807 | 729 | 640 | 160 |
| 1959 | 8 | 215 | 751 | | | |

Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Estatísticas populacionais, sociais, políticas e culturais. (1930-1960)

Tabela 9 – Cursos superiores de Agronomia no Brasil – cursos existentes, corpo docente, matrículas, aprovações e conclusões de curso (1966-1968)

| Ano | Cursos existentes | Corpo docente | Matrículas no início do ano | Matrículas no fim do ano | Aprovações | Conclusões de curso |
|------|-------------------|---------------|-----------------------------|--------------------------|------------|---------------------|
| 1966 | 19 | 864 | 4852 | 4881 | 3983 | 893 |
| 1967 | 20 | 1031 | 5343 | 5293 | 4412 | 1081 |
| 1968 | 22 | 978 | 5560 | | | |

Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Estatísticas populacionais, sociais, políticas e culturais. (1967-1969)

Tabela 10 – Cursos superiores de Medicina Veterinária no Brasil – cursos existentes, corpo docente, matrículas, aprovações e conclusões de curso (1966-1968)

| Ano | Cursos existentes | Corpo docente | Matrículas no início do ano | Matrículas no fim do ano | Aprovações | Conclusões de curso |
|------|-------------------|---------------|-----------------------------|--------------------------|------------|---------------------|
| 1966 | 12 | 499 | 1991 | 1892 | 1760 | 326 |
| 1967 | 12 | 504 | 2295 | 2233 | 2004 | 430 |
| 1968 | 12 | 513 | 2455 | | | |

Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Estatísticas populacionais, sociais, políticas e culturais. (1967-1969)

Tabela 11 – Cursos superiores de Agronomia no Brasil – estados da federação e quantitativo (1968)

| Estados da federação | Quantitativo |
|----------------------|--------------|
| Rio Grande do Sul | 5 |
| São Paulo | 3 |
| Rio de Janeiro | 2 |
| Minas Gerais | 2 |
| Bahia | 2 |
| Pará | 1 |
| Ceará | 1 |
| Rio Grande do Norte | 1 |
| Paraíba | 1 |
| Pernambuco | 1 |
| Paraná | 1 |
| Goiás | 1 |
| Distrito Federal | 1 |
| Total | 22 |

Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Estatísticas populacionais, sociais, políticas e culturais. (1969)

Podemos concluir como o processo de modernização da agricultura necessitava de ações integradas que envolviam o planejamento, a implementação de políticas de crédito e incentivos fiscais, além de um aparato jurídico-legal, como decretos e leis. Neste último caso, sob a justificativa de *conduzir o homem do campo às escolas agrícolas de ensino médio e superior*, a fim de superar o déficit de agrônomos, médicos veterinários e técnicos agrícolas no Brasil, o deputado federal Ultimo de Carvalho (PSD/ARENA/MG) propôs, através do Projeto de Lei nº 998, de 1968, um mecanismo diferenciado de preenchimento de vagas nos estabelecimentos de ensino agrícola, que será analisado a partir do próximo capítulo.

Tabela 12 – Cursos superiores de Medicina Veterinária no Brasil – estados da federação e quantitativo (1968)

| Estados da federação | Quantitativo |
|----------------------|--------------|
| São Paulo | 2 |
| Rio de Janeiro | 2 |
| Rio Grande do Sul | 2 |
| Ceará | 1 |
| Pernambuco | 1 |
| Bahia | 1 |
| Minas Gerais | 1 |
| Paraná | 1 |
| Goiás | 1 |
| Total | 12 |

Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Estatísticas populacionais, sociais, políticas e culturais. (1969)

2.7 – A educação superior e a ditadura empresarial-militar (1964-1985)

Encontramos na literatura diversas pesquisas que tratam da educação, no caso específico, da educação superior, a partir de 1964. Embora partam de perspectivas e metodologias diversas, tais como a função da educação reorientada a partir do desenvolvimento capitalista, como a qualificação da força de trabalho, o papel do Estado e o modelo imperialista pós-segunda guerra. Todavia, tais trabalhos têm um traço comum, qual seja: a preocupação de relacionar educação e desenvolvimento capitalista nos países periféricos.

Germano (2005), destacou que para se compreender a política educacional após 1964, devemos, antes de tudo, entender o papel do Estado e sua dinâmica frente os diversos grupos sociais.

Para Germano, o conjunto de medidas implementadas pelo Estado referentes ao sistema de ensino (aparelho de ensino), pode ser definido como “política educacional”, que dentro das formações sociais capitalistas, destina-se “à reprodução da força de trabalho (mediante a escolarização e qualificação); à formação de intelectuais (em diferentes níveis); à disseminação da ‘concepção de mundo’ dominante (com vistas a contribuir para a legitimação do sistema político e da sociedade estabelecida);” (2005. p 101)

A condução da política nacional pelo capital vai, segundo Germano, moldar a política educacional pós-64, que se assenta, do ponto de vista teórico, na economia da educação de matriz liberal, responsável pela elaboração da “teoria do capital humano”. Nesse sentido, temos uma relação imediata, e concomitantemente de subordinação, da educação à produção. (GERMANO, 2005. p.105)

É nesse contexto que temos o conjunto de ações direcionadas ao ensino superior denominadas reforma universitária, destacando-se, dentre suas principais medidas, consolidadas em 1968 através da Lei 5.540, o aumento das matrículas em instituições de ensino superior, enfatizando a iniciativa privada.

Tendo como pilares a Teoria do capital humano e a ideologia da segurança nacional, a reforma universitária foi um processo decorrente de conflitos e reconfigurações das relações de força entre agências internacionais e agentes estatais, porém marcadas pela influência dos EUA e pela tentativa de controle político e ideológico de importantes espaços geopolíticos na América Latina. Nesse cenário, pelas ações do programa Ponto IV, da Aliança para o Progresso, da USAID e de outras agências e programas, “os EUA procuraram exercer sua influência e até mesmo impor seus interesses no campo da educação (...) e que várias iniciativas foram adotadas, como o auxílio ao ensino superior agrícola, ao ensino industrial, etc.” (GERMANO, 2005, p.125-126).

Descrevendo com maior profundidade a influência dos EUA na educação brasileira, Tavares (1980) analisou as políticas educacionais implementadas no Brasil ao longo da década de 1960 destacando o papel da assistência técnica e seu impacto como elemento de “infiltração imperialista” em solo brasileiro. A promulgação pelo Congresso norte-americano, em 1961, da lei *Foreign Assistance Act*, e a criação de uma agência para execução dos programas de cooperação, a *Agency for International Development (AID)*, demonstra a ênfase

direcionada à assistência técnica dentro das seguintes finalidades: “1) aperfeiçoamento do nível educacional, tecnológico e profissional; 2) aperfeiçoamento e expansão das estruturas e práticas institucionais; 3) avaliação dos recursos materiais e humanos; 4) formulação de planos para o desenvolvimento; 5) criação de infra-estrutura para o desenvolvimento” (TAVARES, 1980, p.7).

A administração de expressiva parte dos programas educacionais e de cooperação pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) demonstra algumas premissas que dariam suporte aos projetos, no caso dos programas voltados para as áreas agrárias, a colonização e melhor uso da terra, instituições de crédito supervisionado e financiamento complementar de educação e treinamento avançados, relacionados com o desenvolvimento econômico e social (TAVARES, 1980, p. 9).

Segundo Tavares, a política educacional dos EUA para o Brasil tinha como objetivo principal promover a “infiltração e expansão imperialista nas áreas subdesenvolvidas”, fortalecendo da ideologia “democrática” (frente ao totalitarismo identificado com o bloco soviético) e aprofundando as bases para o beneficiamento dos interesses econômicos norte-americanos (TAVARES, 1980, p. 10).

Tal arcabouço permitiu aos norte-americanos, após 1964, conquistarem importantes posições em toda a administração pública federal, irradiando sua influência por todo o país, principalmente através de sua influência junto ao Ministério do Planejamento. Hove nesse período o fortalecimento da *United States Agency for International Development (USAID)* e a assinatura e renovação de acordos que contemplavam todos os níveis e ramos da educação, em especial a educação superior que, sob a tutela da ideologia da modernização, funcionava como espaço privilegiado de resistência anti-imperialista após o golpe de 1964 (TAVARES, 1980, p. 15).

No transcorrer da década de 1960, houve a ampliação da influência da agência nos quantitativos de bolsistas treinados nos EUA, no investimento financeiro mediado pela USAID, bem como do número de técnicos americanos colaboradores com organismos brasileiros, como informam as tabelas 13, 14 e 15.

Tabela 13 – Número de bolsistas brasileiros treinados pela USAID nos EUA entre 1942 e 1966

| SETOR | 1942/62 | 1963 | 1964 | 1965 | 1966 |
|-----------------------------------|---------|------|------|------|------|
| Recursos humanos | 777 | 138 | 108 | 194 | 220 |
| Saúde pública | 444 | 16 | 22 | 78 | 110 |
| Agricultura | 713 | 90 | 85 | 233 | 180 |
| Administração e segurança pública | 397 | 63 | 28 | 64 | 70 |
| Transportes | 195 | 4 | 39 | 51 | 40 |
| Indústria e mineração (privado) | 213 | 51 | 55 | 144 | 180 |
| Total | 2.739 | 362 | 337 | 764 | 800 |

Fonte: TAVARES, 1980, p.19.

Tabela 14 – Importância em milhares de dólares empenhada por setor com mediação da USAID (1961-1966)

| SETOR | 1961 | 1962 | 1963 | 1964 | 1965 |
|--|-------|--------|--------|--------|--------|
| Recursos humanos | 2.106 | 3.322 | 5.734 | 3.730 | 3.854 |
| Saúde e sanitário | 363 | 2.512 | 4.350 | 540 | 123 |
| Agricultura | 1.078 | 1.262 | 6.150 | 2.740 | 2.137 |
| Administração e segurança pública/planejamento | 1.231 | 1.583 | 1.491 | 1.952 | |
| Recursos naturais | 767 | 739 | 3.172 | 2.841 | 1.883 |
| Setor privado | | | 135 | 1.395 | 1.230 |
| Diversos | 1.528 | 1.047 | 2.540 | 2.806 | 3.482 |
| Total | 7.117 | 10.604 | 23.964 | 15.543 | 14.661 |

Fonte: TAVARES, 1980, p.19.

Tabela 15 – Número de técnicos americanos que colaboraram com organismos brasileiros com mediação da USAID (1961-1965)

| SETOR | 1961 | 1962 | 1963 | 1964 | 1965 |
|-----------------------------------|------|------|------|------|------|
| Recursos humanos | 31 | 40 | 41 | 50 | 53 |
| Saúde | 9 | 13 | 12 | 6 | 3 |
| Agricultura | 58 | 59 | 59 | 70 | 120 |
| Administração e segurança pública | 47 | 40 | 40 | 41 | 27 |
| Recursos naturais | 25 | 28 | 37 | 47 | 27 |
| Setor privado | | | | 6 | 18 |
| Diversos | 25 | 35 | 56 | 60 | 77 |
| Total | 195 | 215 | 245 | 280 | 388 |

Fonte: TAVARES, 1980, p.20

A definição de setores estratégicos para o desenvolvimento capitalista ganhou relevo por parte da atuação da agência, direcionando suas ações para o desenvolvimento dos recursos humanos como instrumental para o incremento da produção industrial e agrícola. Após visitas

às instituições que recebiam auxílio da USAID²⁰, elaborou-se um relatório pela comissão de peritos selecionada pela AID em Washington, destacando alguns pontos, dentre eles a disparidade entre o quantitativo de instituições de ensino superior e a formação de técnicos de setores estratégicos para o desenvolvimento. As exigências para admissão, de acordo com a comissão, contribuíam para a ociosidade de vagas existentes nas faculdades de medicina, engenharia e outras escolas técnicas. Conclusão: “a equipe não tem dúvida de que o nível crucial para a intervenção na cena educacional e uma das áreas mais estratégicas para ajuda no desenvolvimento nacional é a de educação superior. O Brasil precisa urgentemente formar gente em tecnologia, educação, medicina e agricultura” (TAVARES, 1980, p.24).

Nesse quadro, nos deparamos com a consolidação de diversos programas de cooperação com as universidades brasileiras em áreas como administração, engenharia, ensino industrial e agrícola. Na área do ensino agrícola, firmou-se em 1966 um convênio entre a USAID e a Superintendência de Ensino Agrícola (SEA) do MEC, que estabelecia, dentre outros fatores, a formação e o aperfeiçoamento de técnicos voltados para a educação de agricultores e de donas de casa no meio rural, visando a melhoria de recursos humanos. No ano seguinte, outro acordo foi firmado entre a USAID e a SEA, cujo objetivo era incentivar a criação de cooperativas e de programas do tipo escolas-fazendas, levando-os a uma colaboração com as Universidades Rurais, além de desenvolver cursos de treinamento de professores do ensino médio (TAVARES, 1980, p.31).

Como exposto, não só a área de ensino agrícola foi contemplada pelos acordos de cooperação entre agências norte-americanas e universidades brasileiras. A tabela 16 oferece uma visão geral destes acordos de cooperação com o ensino superior.

A influência da ideologia da “modernização” norte-americana aplicada ao ensino superior brasileiro também foi analisada por Goertzel (1967), que denunciou a concepção geral de progresso defendida pelos planejadores das reformas educacionais, definindo-a como “empresarialismo”. O autor abordou a funcionalidade do ensino superior na visão dos agentes encarregados de modernizar a educação superior brasileira, destacando que “os planejadores (...) encaram a educação superior como parte e parcela do processo de desenvolvimento econômico”, atribuindo à educação superior o papel de “fonte de uma força altamente capaz – recursos humanos – para a indústria”. (p.124)

²⁰ Universidade de Viçosa, Universidade de Brasília, Universidade de Recife, Universidade do Ceará, Universidade da Bahia, Universidade de São Paulo, Universidade do Rio de Janeiro e Fundação Getúlio Vargas, Rio de São Paulo (TAVARES, 1980, p. 23).

Dentre as críticas do autor direcionadas a este projeto, Goertzel alertou para uma concepção mecanicista de desenvolvimento por parte dos seus planejadores, não vislumbrando transformações estruturais da sociedade, mas se pautando em mudanças quantitativas e progressivos aperfeiçoamentos no sistema e na reprodução de grupos dirigentes (GOERTZEL, 1967, p.127).

Dada a importância dessas análises, a tabela 16 informa os quais os programas de assistência técnica norte-americana para o ensino superior brasileiro foram implementados nas décadas de 1960 e seguintes.

Tabela 16 – Programas de assistência técnica americana com o ensino superior no Brasil

| CAMPO DE ATIVIDADE | INSTITUIÇÃO AMERICANA | INSTITUIÇÃO BRASILEIRA |
|--------------------------|---|--|
| Administração de empresa | MSU | Fundação Getúlio Vargas |
| Audiovisual | MSU | INEP-SP |
| Ciências sociais | Universidade da Califórnia | Universidade de São Paulo |
| Construção naval | Universidade de Michigan | Universidade de São Paulo |
| Administração pública | Universidade da Califórnia do Sul | Fundação Getúlio Vargas Universidade do Rio Grande do Sul Universidade da Bahia |
| Geologia | USGS | Universidade de São Paulo Universidade do Rio Grande do Sul Universidade de Brasília |
| Engenharia | Universidade de Michigan Universidade de Houston | ITA Universidade do Brasil Universidade de Minas Gerais Universidade do Paraná Universidade de Brasília |
| Ensino agrícola | Purdue Universidade Universidade do Arizona Universidade de Wisconsin Universidade Estadual de Ohio Universidade Estadual do Colorado | Fundação Getúlio Vargas Universidade de Minas Gerais Universidade do Ceará Universidade do Rio Grande do Sul Universidade de São Paulo |
| Ensino industrial | Universidade Estadual do Colorado Universidade de São Francisco | Universidade da Bahia Universidade da Bahia Universidade de Alagoas Universidade da Paraíba Universidade de Pernambuco |

FONTE: TAVARES, 1980, p.29.

A partir da interpretação crítica da ideologia do desenvolvimento educacional, Goertzel apresentou o *modus operandi* da ação dos planejadores da USAID para a educação brasileira: “primeiro, o grosso da população deve ser alfabetizado a fim de receber instruções, seguir ordens, fazer registros. Segundo, empresários, engenheiros e funcionários civis devem ser

treinados para operar o novo sistema produtivo”. Além disso, “há a necessidade de médicos, advogados, cientistas e professores universitários. Educação se torna uma indústria dirigente” (1967, p.129).

O desenvolvimento era então pensado como um processo técnico, cujo avanço dependia da transformação dos mecanismos que o tornavam mais lento, dentre eles a escassez de força humana qualificada e mudanças organizacionais. Essa ideologia, critica Goertz, pressupunha o favorecimento de determinadas áreas de produção científica perante outras, destacando que:

O sistema de educação superior da sociedade industrial dá especial importância às ciências naturais, engenharia, medicina, treinamento empresarial quer privado quer público (...). Há um lugar relativamente pequeno para as humanidades e artes, e as ciências sociais estão profundamente relacionadas com o treinamento de grupos empresariais e técnicos para a empresa e o governo (GOERTZEL, 1967, p.129).

Apresentadas algumas questões teóricas acerca do papel da educação no período pós-64, cabe, por fim, destacar como tais abordagens foram materializadas nos programas de governo, ressaltando o Programa de Ação Econômica do Governo (1964-1966) e o Programa Estratégico de Desenvolvimento (1967).²¹

O Programa de Ação Econômica do Governo definiu as diretrizes gerais para o desenvolvimento das atividades agrícolas, prevendo um lugar destacado para a educação:

A difusão de tecnologia ocorre, em geral, muito mais rapidamente na Indústria do que na Agricultura. No quadro urbano, as inovações propagam-se facilmente pela própria concentração geográfica das unidades industriais, o que facilita a comunicação e a imitação. No quadro rural, a dispersão espacial das unidades produtivas é um tremendo obstáculo à difusão das inovações. No caso brasileiro, ao lado dos problemas relacionados com a estrutura da propriedade da terra (minifúndios em certas áreas e latifúndios de baixo rendimento em outras áreas) e com a tendência para utilização excessiva de mão-de-obra, em detrimento de outros fatores de produção (ferramentas, fertilizantes, equipamentos mais complexos), a ausência quase absoluta de escolaridade do empreendedor e trabalhadores rurais constitui obstáculo a vencer, para transformar uma agricultura rotineira, que vive da

²¹No período analisado, implementou-se ainda o Plano Decenal de Desenvolvimento Econômico e Social (1967-1977). Todavia, tal programa foi mais tímido quanto à política educacional, destacando-se o Ponto “IV. Prioridade e Estratégias Setoriais do Desenvolvimento, IV . 1 — Objetivos, Prioridades e Políticas (...) No que diz respeito à Educação, os principais problemas específicos se resumem nos seguintes termos: (...)Ensino Superior: distribuição inadequada das matrículas pelos diversos ramos; baixos padrões de eficiência em vários ramos e estrutura inadequada das Universidades. (BRASIL, 1967b. p.81)

riqueza química natural do solo, numa agricultura moderna e de práticas conservacionistas (...) Dentro dessa ordem de ideias, a estratégia para a modernização da agricultura há de repousar fortemente na educação. Educação no seu sentido mais genérico, que significa prover o habitante do quadro rural com um mínimo de escolaridade, elevar-lhe os padrões culturais pela via de extensionismo e transmitir-lhe uma tecnologia nova pela demonstração (BRASIL, 1965, p.101-102).

O investimento em educação como instrumento do desenvolvimento econômico contemplava a visão de reforma agrária defendida pelos ruralistas: transformação do homem pela educação, sem reestruturação fundiária. Nesse sentido, previa o programa:

Segue-se que o tipo de reforma que o País deve realizar não pode apenas considerar a redistribuição em termos do imóvel rural. Terá de incorporar a esse processo de mudança econômico-social elevado conteúdo de política agrícola, traduzido em medidas tais como educação, novos esquemas de tributação da terra, organização cooperativa e melhoria do sistema de crédito rural (BRASIL, 1965, p.106).

Por sua vez, o Programa Estratégico de Desenvolvimento definiu como elemento norteador da política do Estado a relação entre educação e desenvolvimento (BRASIL, 1967a, p.15). O programa previa investimentos nas áreas de infraestrutura (energia, transportes e comunicações), siderurgia, mineração, habitação, saúde, educação e agricultura (com ênfase na solução dos problemas de Abastecimento). Previa ainda que tais investimentos deveriam ser cuidadosamente selecionados, programados e executados, reduzindo progressivamente a participação do setor público (Governo Federal, Estados e Municípios) no investimento global, evitando, dessa forma, pressão excessiva sobre o setor privado. Porém, destacava o programa “ser considerável a contribuição da melhoria tecnológica, principalmente através dos programas de Educação e Agricultura, no sentido de alcançar taxa mais alta de crescimento do produto” (BRASIL, 1967^a, p.18-19). O documento definia setores estratégicos para o desenvolvimento que receberiam programas prioritários de efetivação, como o classificado como setor “meta-homem”, que contemplaria educação, saúde e habitação (BRASIL, 1967^a, p.48). Especificamente quanto à educação, previa o programa:

O Governo procurará mobilizar a opinião pública para a importância da EDUCAÇÃO. Além do aperfeiçoamento do homem em si mesmo e de sua ascensão social através da educação, é imperioso despertar *a consciência nacional para a urgência de nossas necessidades de mão-de-obra, na quantidade e qualidade exigidas pelo processo de desenvolvimento*. Será, ainda, preciso promover em nosso sistema educacional as alterações cabíveis

para ajustá-las às necessidades de nossa economia (BRASIL, 1967^a, p.48-49. Grifos no original).

Quanto ao ensino superior, definia o governo através do Programa Estratégico de Desenvolvimento quais seriam suas prioridades:

Concentração de esforços no sentido de atender às necessidades previstas, com relação às especializações prioritárias para o desenvolvimento econômico e social (engenheiros, químicos, médicos, etc.); desenvolvimento de um programa de formação de pessoal intermediário (“práticos”) nas especialidades cabíveis; melhoria da capacidade de atendimento da rede universitária, notadamente pela melhor utilização das instalações existentes e, quando cabível, por uma política racional de construções, visando à eficiência não aparatosa; solução do problema crônico dos excedentes, bem como do relativo à remuneração do magistério superior, de forma a elevar a eficiência do sistema e o nível de trabalho científico; modificação progressiva do sistema de financiamento do ensino superior (BRASIL, 1967^a, p.49).

Por fim, o Programa Estratégico de Desenvolvimento, considerando a educação como programa prioritário na ação do governo aplicada ao desenvolvimento, estabelecia a criação do Plano Nacional de Educação, com a definição de metas específicas (BRASIL, 1967a. p.97), dentre elas as direcionadas para o ensino superior, destacando-se as seguintes diretrizes:

- a) Reforma do ensino universitário, para sua eficiência e modernização (...) b) *Ampliação das matrículas de ensino superior, especialmente nas formações profissionais consideradas prioritárias pelo seu caráter social e interesse no processo de desenvolvimento nacional (...)* d) Intensificação da pós-graduação, em mestrado e doutorado, a fim de formar o pessoal docente e proporcionar recursos humanos de alto nível para o desenvolvimento. (...) l) Esforço especial de preparação de pessoal de nível superior nas áreas subdesenvolvidas, de forma compatível com os princípios da reforma universitária e a orientação geral do Programa Estratégico. (BRASIL, 1967a. p.99 a 101)

Concluídas estas exposições, podemos observar como a educação foi reorientada ao longo do século XX, tanto no seu campo geral quanto no específico ao ensino agrícola.

Para que possamos compreender essa dinâmica, devemos compreender que a política educacional implementada pelo Estado não constitui um fim em si mesma, mas decorre de um processo que envolve diversos segmentos e seus respectivos interesses.

Durante seu desenvolvimento histórico, encontramos um conjunto de atores que buscou delinear a função social da educação, atrelada às exigências do contexto social em que estava inserida. Nesse sentido, entendemos como valiosa a interpretação dos grupos agrários

dominantes sobre a função da educação. Articulados em torno de segmentos intelectuais, entidades de classe e setores do Estado, estes grupos moldaram a função social da educação (neste caso específico, da educação rural) a partir de sua integração direta ao desenvolvimento capitalista.

Tal posição, além de direcionar a educação para o aumento da produtividade, funcionou como estratégia de reprodução social destes grupos, o que será abordado a partir de agora.

CAPÍTULO III – A AÇÃO DOS GRUPOS DOMINANTES AGRÁRIOS PARA A EDUCAÇÃO RURAL: O COMPLEXO IPES/IBAD, ENTIDADES DE CLASSE E O “BLOCO RURALISTA” NO CONGRESSO NACIONAL

A análise do que aqui será exposto como *grupos dominantes agrários* busca definir uma categoria analítica que contemple aspectos relacionados à ação de segmentos que tenham na agropecuária interesses comuns, capazes de mobilizá-los politicamente. Importa ressaltar que nossa proposta é analisar a ação destes grupos a partir de elementos comuns, e não daqueles que os diferenciam, tendo em vista que fenômenos como modernização da agricultura, qualificação e educação foram elementos aglutinadores, estrategicamente construídos, da ação política dos grupos ligados à agropecuária. Apropriando-se das concepções de Pierre Bourdieu sobre a formação das classes, estes elementos comuns nos permitirão compreender a transição de uma *classe no papel* para uma *classe real*, mobilizada para a luta.

Apresentaremos a trajetória destes grupos em defesa da *reforma agrária*, aqui entendida como contrarreforma, pautada predominantemente na política agrícola, a partir de sua posição social, além de identificar quais, ou o principal elemento de sua reprodução enquanto grupo social. A partir de sua definição e da compreensão de seus principais elementos de reprodução social, veremos como este grupo se articulou em torno de interesses empresariais que culminaram no golpe de 1964, em virtude das próprias transformações decorrentes do capitalismo no campo, além de sua trajetória nas entidades de classe, importantes instituições de representação patronal, e em setores do Estado, como o Poder Legislativo, lócus das decisões sobre temas como a reforma agrária.

3.1 – Grupos dominantes agrários: uma categoria analítica

Propor uma categoria analítica que contemple a pluralidade das práticas sociais dos diversos grupos ligados à dominação no campo brasileiro é uma dificuldade presente. Na busca de opções que estabeleçam pressupostos teóricos capazes de contornar importantes aspectos desta pesquisa, empregaremos a categoria *grupos dominantes agrários*, não contemplando questões que singularizam os grupos sociais nos quais nos deparamos.

A problemática na definição destas categorias pode ser identificada em diversas obras sobre a ação dos grupos dominantes no campo brasileiro.

Buzanello (1993) buscou instituir uma categoria analítica para compreender as alterações estruturais da realidade agrária brasileira caracterizadas pelo expressivo avanço do capitalismo no setor agrário, moldando, a partir da ação política da “fração agrária da burguesia brasileira”, um conceito que refletisse os sujeitos históricos e políticos ocupantes de uma determinada posição social no universo agrário brasileiro.

A partir de críticas a expressões que identificava como superficiais para a compreensão das relações sociais no campo brasileiro, tais como “pequena produção”, “produção familiar”, “latifundistas”, “fazendeiros”, “latifundiários tradicionais” e “produtor moderno”, o autor buscou esmiuçar diversas categorias relacionadas ao universo agrário, dentre elas a de “burguesia agrária”. O autor identificou em tal categoria uma natureza plural e heterogênea, diferenciada e complexa, repleta de diferenciações internas, destacando que esta:

Está constituída pela classe dominante na agricultura. São os donos dos meios de produção, isto é, a terra, o capital agrário, o capital agroindustrial e agrocomercial. São empresas capitalistas que administram direta ou indiretamente a produção, servindo-se para esta finalidade, da contratação de um considerável número de trabalhadores assalariados, o qual forma a base de sua acumulação. É uma classe que mantém relações em constante oposição com os camponeses e proletários rurais, nos quais fundamenta a acumulação de capital apropriando-se de seu trabalho excedente (BUZANELLO, 1993, p.48).

As concepções de Buzanello sobre a “burguesia agrária” possuem uma historicidade que remete ao avanço e à consolidação do capitalismo na agricultura, às mudanças na composição técnica e orgânica do capital na agricultura e às transformações das relações sociais em torno da posse e do uso da terra, destacando que “a burguesia agrária não se restringe ao essencialmente agrário primário, senão que se expande a outros espaços, tanto anteriores como posteriores, da produção agropecuária”, cujo significado “abarca, além da atividade agrária primária, as atividades de fabricação de insumos básicos e daqueles que têm a ver com o processo de transformação, agregando valor ao período pós-colheita” (1993, p.48).

Partindo desse pressuposto, o autor buscou identificar, de forma mais concreta, a composição deste grupo social, sua existência e distribuição em termos geográficos, econômicos, produtivos, tecnológicos, históricos, organizativos e políticos.

Tavares dos Santos também utilizou a categoria “burguesia agrária” para analisar a construção social dos grupos dominantes no campo, destacando-a como:

Uma fração das classes dominantes cuja especificidade é dada pela apropriação da terra (por propriedade, arrendamento ou ocupação) e pela inversão de capital no processo de trabalho agropecuário; de modo que a origem do excedente econômico de que se apropria – a renda capitalista da terra combinada com a mais valia do empreendimento – reside na exploração do subtrabalho dos camponeses e/ou na mais valia dos trabalhadores assalariados. A burguesia agrária reúne distintas frações, tais como proprietários de terras (os chamados “latifundiários”) e os empresários rurais, com diferentes perfis tecnológicos, atuando em diversos ramos produtivos (TAVARES DOS SANTOS, 1995, p.10).

Por sua vez, analisando a categoria “burguesia agrária” apresentada por Tavares dos Santos (1995), Piccin (2012) argumentou que:

Apesar do esforço de definição, por sinal não encontrado em nenhum outro estudo, ela mantém aquela dicotomia (...) – afinal o que são os *chamados latifundiários* ou os *empresários rurais*? -, e fecha teoricamente a explicação das relações realmente constituídas por uma elaboração teórica da “exploração do sobretrabalho dos camponeses e/ou na mais-valia dos trabalhadores assalariados”. Se esta última proposição não é falsa, ela é insuficiente para se explicar as relações de dominação no espaço agrário da grande propriedade (p.31).

As críticas de Piccin (2012) ao conceito de “burguesia agrária”, bem como aos de “salário”, “capitalismo”, “economia de mercado” e “proletarização” têm como base uma tentativa de análise das diversas questões que envolvem os processos históricos e o conjunto de relações sociais, afastando-se assim de categorias “cujas definições já foram estabelecidas e descritas”, bastando “ao analista identificar se tais noções se aplicam ou não aos casos em exame” (p.33).

Assim, buscou o autor analisar as particularidades e especificidades das relações sociais, atribuindo sentido a cada uma (relações de produção, distribuição, troca), elevando os cálculos dos agentes sociais, bem como suas tendências, estratégias e investimentos, a objetos de análise. Dessa forma, Piccin (2012) pretende se afastar dos rótulos ou categorias que seriam, em sua concepção, superficiais.

Todavia, não devemos nos abster de elementos que indicam certa unidade na composição dos grupos sociais. É nesse sentido que buscaremos operar, na presente pesquisa, com a categoria *grupos dominantes agrários*.

Nossa proposta não é identificar o conjunto de relações sociais presente nos diversos grupos que serão aqui abordados, mas analisar os elementos comuns constitutivos da mobilização discursiva e política destes segmentos, uma vez que, em certas conjunturas e contextos históricos, tais grupos, mantendo suas práticas e demandas particulares, como o caso dos *estancieiros* analisados por Piccin (2012), “tomam consciência” e agem como grupo organizado, *tornando-se classe* em defesa de interesses e posições comuns.

Nesse sentido, a categoria *grupos dominantes agrários* fará referência ao grupo de agentes distribuídos em diversos segmentos de produtores rurais e pecuaristas, articulados em torno de entidades representativas e do espaço político (Legislativo, principalmente), orientados por interesses (como a manutenção do monopólio da terra frente à proposta de reforma agrária), e estratégias comuns (como a despolitização da questão agrária através de instrumentos outros de transformação do campo, destacando-se para a presente pesquisa, a educação).

Em nossa proposta, sem deixar de reconhecermos a diversidade interna dos grupos dominantes agrários (produtores rurais e pecuaristas), buscamos considerar aspectos ligados à sua unidade, decorrente de posições sociais historicamente constituídas e pautadas predominantemente nos atributos materiais e simbólicos da propriedade da terra.

Unidade e diversidade interna são elementos que constituem tais grupos. Nesse sentido, Bruno (1997) argumentou que:

Grandes proprietários de terras e empresário rurais encontram-se marcados pela diversidade interna: a inserção e os ritmos dos processos produtivos não são os mesmos para todos; o acesso ao crédito e o padrão tecnológico são distintos, bem como a concessão de benefícios e os subsídios; as condições de mercado são diferenciadas e são desiguais as circunstâncias em que se realiza a concorrência. Além do mais, há uma diversidade de *status*, de privilégios e de influência (p.8).

Para a autora, a propriedade fundiária produz um *ethos* no qual se assenta uma imensa significação simbólica (e material), persistindo como valor cultural e social, onde “ser grande proprietário de terras no Brasil é sinônimo de prestígio, status e autoridade” (BRUNO, 1997, p.11).

É a partir desse elemento unificador que Bruno discutiu o ápice da mobilização política contra os projetos de reforma agrária por parte dos grupos dominantes agrários, transformando-se em uma *classe real*. Acerca deste ponto, destacou a autora que “em

momento algum encontramos o ‘espírito de classe’ de um modo tão claro, tão nítido e intenso quanto no debate sobre a questão fundiária”, concluindo que “nestas situações, não é aquela liderança patronal e muito menos aquele setor particular; e sim a ‘classe’ que polemiza e reage” (BRUNO, 1997, p.13).

Os debates e ações em torno da reforma agrária no decorrer dos anos de 1950 e 1960 nos possibilitam identificar elementos de aglutinação dos interesses em comum dos segmentos dominantes, referentes à constituição de uma identidade social, bem como de uma ação coletiva que ultrapassava seus interesses meramente corporativos.

Para que possamos compreender tal processo, Bourdieu (2008a) nos fornece o conceito de espaço social, cuja compreensão nos remete à análise da relação entre *posições sociais*, as *disposições* (ou os *habitus*)²² e as *tomadas de posição*, ou a direção e escolhas que os agentes e grupos sociais fazem nos domínios mais diferentes da prática, inclusive a ação e mobilização política.

Nesse sentido, compreender o espaço social é analisar o processo histórico de definição das posições sociais. É a análise destas posições na estrutura social tomada como

²² O *habitus* é descrito por Bourdieu como “um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações – e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas”. (BOURDIEU, 1983, p.65). Embora seja uma categoria central no pensamento de Bourdieu, nossa ênfase recairá sobre as categorias *campo* e *capital*. Como nosso objetivo é problematizar a ação dos grupos dominantes agrários de forma geral, entendemos que a descrição do princípio unificador de suas práticas se torna muito amplo, cujos principais traços, como a defesa da propriedade privada, serão expostos. Todavia, identificamos na bibliografia a complexidade do *habitus* quando aplicado à análise de grupos mais coesos, cujo “sistema de disposições duráveis” é construído a partir de aspectos diversos, tais como as estratégias de reprodução, questões regionais e culturais, dentre outras. Nesse sentido, podemos citar o trabalho de Moreira e Piccin (2009), cuja operacionalização da categoria *habitus* nos apresenta os mecanismos e estratégias de reprodução social de agricultores do assentamento rural de Ceres, Estado do Rio Grande do Sul. Como mostram os autores, a partir de um levantamento que identificou três configurações produtivas de agricultores-assentados, cuja principal contribuição foi analisá-las como esquemas de auto-identificação social interna (no próprio assentamento), elementos como os recursos socioculturais internalizados, expressos e identificados no espaço social onde o assentamento de Ceres está localizado, aliado a trajetórias distintas, oferecem mais do que um *habitus* comum a todos os agentes integrantes do assentamento, mas diferentes *habitus* que, conformados numa dimensão social e histórica específica, fundamentam e justificam diferenças socioeconômicas, de visão de mundo e de projeto de vida, constroem novas hierarquias e ideais de cidadania. Para mais, ver: MOREIRA, Roberto José e PICCIN, Marcos Botton. *Habitus e agricultores-assentados: um estudo de caso no assentamento Ceres, RS*. In: *Estudos Sociedade e Agricultura*. Rio de Janeiro, vol. 17, n. 2, 2009: 379-421. Por outro lado, Bruno (2017) analisa o *habitus* dos grupos dominantes agrários a partir de sua universalização, contemplando a linguagem e a defesa de interesses comuns destes grupos. Ao descrever a ação da bancada ruralista, a autora apresenta alguns aspectos conformadores de uma visão de mundo e de um *habitus* ruralista que orienta as práticas dos grandes proprietários de terras e empresários rurais e agroindustriais, funcionando como elemento unificador das ações ruralistas. Nesse sentido, destaca a autora que a “bancada ruralista é o aval dos grandes proprietários de terra e empresários rurais e agroindustriais, afixando *habitus* e reproduzindo relações de dominação – princípio unificador das práticas”. (p.156). BRUNO, Regina. *Bancada ruralista, conservadorismo e representação de interesses no Brasil contemporâneo*. In: MALUF, Renato S e FLEXOR, Georges. *Questões agrárias, agrícolas e rurais Conjunturas e políticas públicas*. 1. Ed. Rio de Janeiro: E-Papers, 2017. p.155-168

objeto de análise. Da mesma forma, analisar a idéia de estrutura social desenvolvida por Bourdieu é fundamental:

A noção de estrutura social supõe que cada classe social, pelo fato de ocupar uma posição numa estrutura social historicamente definida e por ser afetada pelas relações que a unem às outras partes constitutivas da estrutura, possui propriedades de posição relativamente independentes de propriedades intrínsecas como por exemplo um certo tipo de prática profissional ou de condições materiais de existência (2007, p.3).

A compreensão das disputas e dos conflitos entre os diversos grupos que compõem o espaço social passa, necessariamente, pela tradução simbólica do sistema social, abordagem que interage as dimensões estrutural (objetiva) e simbólica como mecanismos de diferenciação social. Tomando a reflexão sobre classes e suas posições no espaço social, o Bourdieu destacou que:

Uma classe não pode jamais ser definida apenas por sua situação e por sua posição na estrutura social, isto é, pelas relações que mantém objetivamente com as outras classes sociais. Inúmeras propriedades de uma classe provêm do fato de que seus membros se envolvem deliberada ou objetivamente em relações simbólicas com os indivíduos das outras classes, e com isso exprimem diferenças de situação e de posição segundo uma lógica sistemática, tendendo a transmutá-las em *distinções significantes* (2007, p.14. grifo no original).

Os aspectos teóricos que analisamos sobre a questão agrária, bem como a dimensão analítica que toma como objeto os grupos dominantes na formação social brasileira, conduzem à constituição de um grupo cujos elementos que marcam suas posições sociais são a terra e o poder dela decorrente, resultado de uma estrutura social ancorada na empresa agro-mercantil.

É essa proximidade no espaço social, decorrente de posições constituídas, que nos fornece os instrumentos para a compreensão de uma lógica dos grupos sociais (ou das classes), da qual podemos extrair suas formas de organização e representação do mundo social. Podemos dessa forma, entender as dicotomias presentes na representação do mundo rural brasileiro (como reforma e “reforma” agrária) e sua funcionalidade como estratégia de reprodução das posições socialmente constituídas, bem como as formas de organização e ação coletiva dos grupos sociais.

Nesse sentido, tomando as posições sociais dos agentes e grupos, Bourdieu destaca que a “proximidade no espaço social, predispõe à aproximação: as pessoas inscritas em um

setor restrito do espaço serão ao mesmo tempo mais próximas (por suas propriedades e suas disposições, *seus gostos*)” e conseqüentemente “mais inclinadas a se aproximar; e também mais fáceis de abordar, de mobilizar” (2008^a, p.25). Essa *classe provável*, decorrente da aproximação e das posições no espaço social, pode ou não se tornar uma *classe real*, efetivamente atuante como força social.

É nesse contexto que nos interessa a compreensão dos grupos dominantes agrários como uma *classe real* mediante sua ação coletiva, pois como explica Bourdieu, a transformação da *classe provável* ou *classe-no-papel* em *classe real* decorre de um “trabalho político de mobilização: a classe ‘real’ (...). é apenas a classe realizada, isto é, mobilizada, resultado da *luta de classificações* como luta propriamente simbólica (e política) para impor uma visão do mundo social” (2008a, p.26).

Pelo exposto, as ações coletivas de um grupo ganham concretude em uma conjuntura específica. Portanto, é no contexto de avanço das bandeiras favoráveis à reforma agrária que observamos a mobilização de diversos grupos ligados a um elemento comum, a propriedade privada da terra. Como dimensão extremamente dinâmica, o espaço social é tomado por conflitos que se intensificam em determinadas conjunturas, quando as posições dos agentes são diretamente afetadas pelas possibilidades de transformações, culminando na maior percepção ou visibilidade de uma identidade comum.

Para o caso que se apresenta nesta pesquisa, a ação coletiva dos grupos dominantes agrários e suas estratégias de manutenção das posições ocupadas têm na propriedade da terra um elemento central para sua reprodução social como classe, tendo importante papel na constituição de uma identidade, bem como na mobilização política. Pelo exposto, identificamos a “tomada de consciência” de diversos segmentos dos grupos dominantes agrários quando a questão da reforma agrária se tornou mais efetiva. Nesse quadro, nos deparamos com um conjunto de ações que moldaram *estratégias* de combate ou de contrarreforma agrária, dentre eles a educação como um instrumento de transformação do homem.

Cabe ressaltar que o emprego da expressão *estratégias* se refere a um conjunto de ações, direcionadas ou não, de forma consciente ou inconsciente, a um determinado fim: a manutenção, reconvenção ou subversão das posições sociais.

A partir de sua compreensão como categoria analítica, as estratégias de reprodução social nos permitem avançar sobre o espaço da dominação material e visualizar o potencial dos confrontos em torno das representações do mundo social.

Nesse sentido, entendemos que a construção de uma visão do mundo rural que pregue uma “reforma” cujo objeto é o homem (qualificado pela educação) e não a terra, passa necessariamente pela disputa de representações deste universo. A representação ganha força como estratégia de reprodução social, em que as “propriedades (objetivamente) simbólicas (...) podem ser utilizadas estrategicamente em função tanto dos interesses materiais como dos interesses simbólicos de seu portador” (BOURDIEU, 2008b, p.108).

Entendemos que a disputa que se consolidou nos anos de 1950 e 1960 em torno da questão agrária brasileira passava pelas representações em conflito, pensadas como estratégias de reprodução ou subversão das posições sociais: de um lado, uma que apresentava o “atraso” do mundo rural como um processo que decorre de fatores múltiplos, como o êxodo rural e a baixa qualificação do homem do campo, elemento que seria contornado através da educação; de outro lado, uma reforma agrária que atenderia a quesitos de justiça social, distribuição de renda e participação política de grupos historicamente subalternos.

Pelo exposto, a educação como instrumento da *reforma agrária* era apenas um dos elementos que se enquadravam na questão mais ampla que então se colocava: o monopólio da terra. Esta se tornou o núcleo central de ação e reação dos grupos dominantes agrários por elevar as tensões que conduziram a alterações nas posições sociais então vigentes. Portanto, foi nesse contexto que identificamos a defesa da educação entre grupos de pecuaristas e produtores rurais a partir de alguns canais de opinião e produção técnica com elevado potencial mobilizador.

Dessa forma, vamos analisar importantes referências na construção de projetos para o mundo rural por parte de produtores rurais e também de pecuaristas. Quanto ao primeiro grupo, abordaremos as revistas *A lavoura* e *Gleba*, emitidas respectivamente pela Sociedade Nacional de Agricultura (SNA) e Confederação Rural Brasileira (CRB); em relação aos pecuaristas, discutiremos a dimensão política do tema a partir do periódico *Zebu*, este publicado até 1967 pela Sociedade Rural do Triângulo Mineiro, quando então passou a se chamar Associação Brasileira de Criadores de Zebu.

Ganha destaque na análise da construção desse projeto ruralista a intrínseca relação entre as entidades de classe e o Congresso Nacional. Diversos parlamentares integravam os mais diversos setores (direção, quadro técnico) das entidades patronais, funcionando o parlamento como uma caixa de ressonância de seus interesses.

Poderemos decifrar então, a relação entre representação dos interesses patronais e os diversos tipos de capital possuídos por estes agentes. A partir de referências biográficas sobre

os mesmos, identificaremos como a posse de um tipo de capital (econômico e/ou político), ou sua combinação, era determinante na definição da competência e do *prestígio* para falar em nome dos grupos dominantes agrários, culminando em ações da entidade no *campo* político.

A concepção de *campo* aqui apresentada também é fruto dos estudos de Bourdieu, que o definiu como um “universo no qual estão inseridos os agentes e as instituições que produzem, reproduzem ou difundem” percepções diversas sobre a arte, a literatura, a ação política. Esse universo, afirmou Bourdieu, “é um mundo social como os outros, mas que obedece a leis sociais mais ou menos específicas” (2004, p.20).

A primeira lição a ser extraída da concepção de *campo* é que se trata de um espaço de posições estruturadas, sendo a “*estrutura das relações objetivas* entre os agentes que determina o que eles podem e não podem fazer. Ou, mais precisamente, é a posição que eles ocupam nessa estrutura que determina ou orienta suas tomadas de posição” (2004, p.23, grifo no original). Tal estrutura das relações objetivas é determinada pela distribuição de capital (material, cultural, simbólico) num determinado momento histórico, cuja dinâmica desse espaço será definida pelo volume e peso de um determinado tipo de capital, ou melhor, a distribuição deste entre os diferentes agentes engajados nesse *campo* (BOURDIEU, 2004, p.24). Nas palavras de Bourdieu:

Os agentes sociais estão inseridos na estrutura e em posições que dependem do seu capital e desenvolvem estratégias que dependem, elas próprias, em grande parte, dessas posições. Essas estratégias orientam-se seja para a conservação da estrutura seja para a sua transformação, e pode-se genericamente verificar que quanto mais as pessoas ocupam uma posição favorecida na estrutura, mais elas tendem a conservar ao mesmo tempo a estrutura e sua posição (2004, p.29).

Essa relação estrutural que se pauta na distribuição desigual de capital cujo valor e peso é determinante naquele *campo* nos permite extrair uma *lei geral dos campos*, correspondente a todos esses espaços da realidade social, embora de forma concomitante cada um possua propriedades específicas.

Outro elemento que permeia todos os campos é sua natureza conflituosa, podendo destacar que todo campo é “um campo de forças e um campo de lutas para conservar ou transformar esse campo de forças” (2004, p.23).

Porém, para que possamos compreender a complexidade de cada campo, devemos analisar suas propriedades específicas, o conjunto de relações, lutas e estratégias específicas

de reprodução ou subversão das posições sociais, ou seja, estratégias que farão sentido apenas naquele campo e num determinado contexto histórico.

Nesse sentido, Bourdieu afirmou que “em qualquer campo descobriremos uma luta, cujas formas específicas terão de ser investigadas em cada caso”, marcado pela relação “entre o novo que entra e tenta arrombar os ferrolhos do direito de entrada e o dominante que tenta defender o monopólio e excluir a concorrência”, concluindo que um “campo (...), define-se entre outras coisas definindo paradas em jogo e interesses específicos, que são irredutíveis às paradas em jogo e aos interesses próprios de outros campos” (2003. p.119-120).

Dessa forma, o campo é um espaço de disputa pela conservação ou modificação de sua estrutura, ou como aponta Bourdieu (2003), os que “num estado determinado da relação de força, monopolizam o capital específico, fundamento do poder ou da autoridade específica característica de um campo, inclinam-se para estratégias de conservação” ao passo “que os menos providos de capital inclinam-se para as estratégias de subversão” (p.121).

A partir da noção de *campo* descrita e do processo histórico analisado, os conflitos em torno da conservação ou transformação da estrutura fundiária nos permitirão analisar a ação coletiva e as estratégias de reprodução social dos grupos dominantes agrários na defesa da propriedade da terra

Podemos identificar, então, um espaço no qual as estruturas objetivas são orientadas de forma predominante pela posse/propriedade da terra, definindo posições no espaço social, o que levou Ramos (1995) a trabalhar com a categoria *campo dos conflitos agrários*.²³ Tal categoria nos permite compreender as ações coletivas dos grupos dominantes agrários, bem como as estratégias de reprodução social, dentre elas a despolitização da reforma agrária e o deslocamento da terra como seu principal elemento, cujo protagonista seria o fator humano qualificado pela educação.

Nesse sentido, identificamos no discurso da educação como elemento da *reforma agrária* uma das reações possíveis dos grupos dominantes agrários frente às ameaças de

²³ Outros autores também utilizam a categoria campo dos conflitos agrários como instrumental metodológico para compreender as tensões e estratégias de reprodução ou modificação das posições sociais no espaço rural brasileiro. Podemos destacar o trabalho do professor César Da Ros, no qual analisa o processo de constituição de um movimento de resistência do patronato rural às vistorias de imóveis rurais realizadas pelo INCRA no estado do Rio Grande do Sul, denominado movimento “vistoria zero”. Para mais, ver: DA ROS, César Augusto. O movimento “vistoria zero” e a resistência do patronato rural às políticas de assentamentos no Rio Grande do Sul. In: *Sociologias*, Porto Alegre, ano 11, nº 22, jul./dez. 2009, p. 232-278.

alteração nas suas posições sociais, cuja principal força reside no monopólio da propriedade da terra.

A propriedade da terra, aqui tratada como capital, nos permite compreender sua importância como elemento que orienta as estratégias de reprodução social num *campo* específico, como o que coloca frente à frente as forças sociais vinculadas ao seu monopólio e aquelas orientadas para a reestruturação fundiária.

Para compreender a importância do capital como elemento capaz de definir as “regras do jogo” em um espaço determinando, Bourdieu destaca que:

O capital – que pode existir no estado objetivado, em forma de propriedades materiais, ou, no caso do capital cultural, no estado incorporado, e que pode ser juridicamente garantido – representa um poder sobre um campo (num dado momento) e, mais precisamente, sobre o produto acumulado do trabalho passado (em particular sobre o conjunto dos instrumentos de produção), logo sobre os mecanismos que contribuem para assegurar a produção de uma categoria de bens e, deste modo, sobre um conjunto de rendimentos e ganhos. As espécies de capital, à maneira dos trunfos num jogo, são os poderes que definem as probabilidades de ganho num campo determinado (2007, p.134).

Cabe ainda ressaltar, tendo em vista as transformações pelas quais passava o espaço rural brasileiro nas décadas de 1950 e 1960, como estes grupos se mobilizaram em torno dos aparatos institucionais, caso do complexo IPES/IBAD, com efetiva participação no golpe de 1964. Tal abordagem é fundamental tendo em vista que o projeto de reforma agrária organizado pelo complexo IPES/IBAD foi institucionalizado após a ascensão do novo regime político mediante a promulgação do Estatuto da Terra, cuja execução atendeu as principais demandas dos segmentos agrários dominantes.

Pelo exposto, por mais que reiteremos o entendimento de que tais grupos fossem heterogêneos em demandas, ações e formas de organização, a apresentação das opiniões e reações presentes nestas fontes nos permite compreender os principais elementos de aglutinação de interesses e formação de ações organizadas e orientadas para um fim, onde podemos identificar o valor atribuído à educação como um elemento de reprodução das posições sociais no campo brasileiro em plena transformação.

3.2 – Grupos dominantes agrários, bloco multinacional associado e o complexo IPES/IBAD: ditadura empresarial-militar e a modernização da agropecuária

Identificada a categoria *grupos dominantes agrários*, discutiremos, a partir agora, suas mobilizações no conjunto do que Dreifuss (1981) definiu como bloco multinacional-associado, caracterizado por uma articulação de interesses estrangeiros e nacionais que envolvia empresários, técnicos, políticos e militares. O processo histórico que remonta à consolidação do capital multinacional e associado acelerou-se com o fim da segunda guerra mundial, período que marca a supremacia política do capital monopolista.

De acordo com Dreifuss (1981), no pós-guerra houve uma penetração do capital multinacional no Brasil que redefiniu diversas relações econômicas e políticas, tendo como consequência “uma crescente concentração econômica e centralização de capital com a predominância de grandes unidades industriais e financeiras integradas” (p.49).

O peso econômico dos interesses multinacionais na economia brasileira tornou-se um importante elemento que, no fim dos anos de 1950, permitiu aos grupos ligados ao capital multinacional desenvolver estratégias de organização e mobilização capazes de influenciar as diretrizes nacionais. À essa articulação intelectual e política, que seia estruturada em torno de canais e complexos de difusão do projeto político do capital multinacional-associado e pautada na ação mobilizadora por parte de uma elite de intelectuais orgânicos, Dreifuss atribuiu o nome de *elite orgânica* (1981, p.209).

Para o autor, a perícia organizacional e sua capacidade política “foram incorporadas por uma *intelligentsia* política, militar, técnica e empresarial, isto é, nos intelectuais orgânicos dos interesses multinacionais e associados e nos organizadores do capitalismo brasileiro”, destacando que “eles formavam, com efeito, a estrutura do poder político corporativo do capital transnacional, que se desenvolveu durante o processo de inserção e consolidação das corporações multinacionais no Brasil”.(DREIFUSS, 1981, p.66).

Nesse sentido, a dimensão do capital multinacional, afirmou Dreifuss, não estava relacionada apenas ao volume e capacidade tecnológica, processos predominantemente econômicos, mas à seara político-corporativa, cuja atuação das multinacionais moldava a formação de elites organicamente ligadas aos interesses do capital transnacional (DREIFUSS, 1981, p.72).

No cenário que se estabeleceu, a partir dos anos de 1960, com a ascensão do Executivo *nacional-reformista* de João Goulart, houve um conflito entre dois projetos políticos distintos, cujas ações da elite orgânica do bloco multinacional-associado seriam direcionadas à ruptura ou desmobilização das esferas populistas, de caráter corporativista,

criando novas relações e espaços de decisão capazes de influenciar as atividades do Estado e da sociedade civil.

Nesse contexto, ganhou destaque o complexo formado pelo Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES) e pelo Instituto Brasileiro de Ação Democrática (IBAD), responsável pelo recrutamento, organização e mobilização de um aparato político-militar responsável pela construção de um projeto político ligado aos interesses do capital multinacional e associado.

Sobre a estrutura e ação do complexo IPES/IBAD, Dreifuss o apresentou como importante elemento no jogo político entre os diversos interesses contraditórios que se consolidaram nos anos de 1960 e que levaram à perda da coesão populista. Para o autor, podemos identificar o complexo IPES/IBAD como:

A vanguarda da poderosa coalizão burguesa antipopulista e antipopular, localizada nos vários escritórios de consultoria, anéis burocrático-empresariais, associações de classes dominantes e militares ideologicamente congruentes, beneficiando-se do apoio logístico das forças transnacionais, transformou-se num centro estratégico de ação política, o complexo IPES/IBAD. Juntamente com os fundadores e diplomados da ESG, ele estabeleceu a ‘crítica das armas’, representando o momento político-militar da ação burguesa de classe. As classes capitalistas se ‘unificaram’ sob uma única liderança – o complexo IPES/IBAD – no Estado Maior da burguesia, como também agiriam sob a bandeira de um único partido de ordem, as Forças Armadas. A crise de autoridade orgânica e de hegemonia política seria resolvida por um golpe preventivo **empresarial-militar**, que visava, nas palavras de um dos líderes, “a golpear o dispositivo adverso antes de seu desembarque” (DREIFUSS, 1981, p.143. Sem grifos no original).

Dentro desse amplo quadro de intelectuais do complexo IPES/IBAD, a elite orgânica, *tomando consciência* de seus interesses corporativos, passou a agir como força social mobilizada em torno de um projeto, atuando dessa forma como “partido” (DREIFUSS, 1981, p.161). Através da ação da elite orgânica, seria lançada uma campanha político-militar que aglutinaria os diversos segmentos ligados ao capital, bem como setores das Forças Armadas que seriam mobilizados pela ideia de “segurança nacional”, disseminada pela Escola Superior de Guerra (ESG), moldando um aparato intervencionista e “salvacionista”, que culminaria no golpe *empresarial-militar* de 1964²⁴.

²⁴ Tendo em vista a complexidade que envolve a descrição da ação política que destituiu o presidente João Goulart e a adequação aos pressupostos teóricos desta pesquisa, entendemos que a expressão *golpe/ditadura empresarial-militar* descrita por Dreifuss contempla as principais questões que envolvem a dinâmica dos grupos dominantes agrários, como suas reorientações estratégicas no cenário de redefinição das relações sociais no campo, que ganham cada vez mais um viés “empresarial”.

Essa abordagem sobre a ação do bloco multinacional-associado nos permite ainda explorar as alianças e prerrogativas utilizadas pelos grupos dominantes agrários e como seus interesses foram contemplados pela ação do complexo IPES/IBAD.

De acordo com Dreifuss (1981, p.241), o projeto agrário que se consolidou em torno do complexo IPES/IBAD visava dissociar os empresários modernizante-conservadores dos antigos latifundiários e do sistema político oligárquico, definindo um projeto de *reforma agrária* que, além de afastar os valores reformistas da esquerda, criticava a estrutura e o poder dos latifúndios. Nesse sentido, havia um projeto agrário proposto sob a perspectiva de *modernização* do setor agropecuário orientada por padrões de eficiência capitalista e pela integração entre indústria e agroindústria.

As ações do complexo IPES/IBAD no meio rural foram direcionadas à desorganização dos grupos camponeses, mediante a formação de clivagens ideológicas e enclaves políticos. Paralelo ao seu caráter “assistencialista”, o complexo IPES/IBAD “operava como um centro de propaganda e unidade de ação política no campo”. Contrapondo-se aos movimentos que então se afirmavam no campo, como o pautado nas abordagens do educador Paulo Freire e o Movimento de Educação de Base (MEB), o complexo IPES/IBAD mantinha um sistema de cursos de formação para camponeses e líderes rurais, moldando uma visão de mundo acerca do espaço rural (DREIFUSS, 1981, p.301).

Por outro lado, tais propostas do complexo buscavam formas de cooptar e conter a ação política de diversos segmentos do campo mediante a proposição de uma *reforma agrária*. Nesse cenário, nos deparamos com um conflito entre os interesses de diversas frações dominantes, marcados pelas tentativas de cooptação dos movimentos camponeses pela *elite orgânica* do complexo IPES/IBAD via *reforma agrária*, contrariando os interesses dos latifundiários articulados no Congresso, refratários a qualquer proposta reformista. Nas palavras de Dreifuss:

O complexo IPES/IBAD não poderia ignorar o anseio do povo pela reforma agrária e outras mudanças sociais exigidas pelos camponeses, pelo movimento estudantil, intelectuais e políticos do bloco nacional-reformista. A questão da reforma agrária teria de se tornar uma bandeira, pelo menos pró-forma, para o complexo IPES/IBAD conquistar emocional e racionalmente os camponeses. No entanto, mesmo uma reforma agrária limitada criaria sérios problemas para a elite orgânica no seu difícil relacionamento com os proprietários de terra e suas associações de classe. Os mais recalcitrantes segmentos da oligarquia agrária condenariam até os moderados esforços do complexo IPES/IBAD como sendo de inspiração ‘comunista’. Ademais, o complexo IPES/IBAD dificilmente poderia dar-se ao luxo de antagonizar os proprietários de terra, pois a força política destes

no Congresso continuava maciça. Não parecia fácil trilhar a senda correta entre o bloco dos proprietários de terras e os camponeses mobilizados. Apesar de tudo, a elite orgânica tentou resolver seu dilema e decidiu ‘lançar-se na arena da guerra política’. Uma das formas de luta consistia na indicação, pelo IBAD, à população rural, de sua escolha de políticos para as eleições regionais e nacionais (1981, p.300-301).

Com a implantação da ditadura empresarial-militar, o governo do marechal Humberto de Castello Branco levou adiante a proposta de uma reforma agrária através da criação do Grupo de Trabalho sobre o Estatuto da Terra (GRET), com o intuito de institucionalizar a questão fundiária, mediante a elaboração de um documento que constituísse as premissas do anteprojeto do Estatuto da Terra (BRUNO, 1995, p.14).

Composto por Roberto de Oliveira Campos (Ministro do Planejamento), Hugo de Almeida Leme (Ministro da Agricultura), pelos representantes do Ministério do Planejamento Paulo de Assis Ribeiro (coordenador do GRET), José A. T. Drumont Gonçalves, C. J. Assis Ribeiro, Luiz Gonzaga Nascimento e Silva, Júlio César B. Viana, Frederico Maragliano e Eudes de Souza Leão Pinto; pelos representantes da Superintendência de Política Agrária (SUPRA), José Gomes da Silva (interventor), Fernando Sodero, Messias Junqueira e Carlos Lorena, além de José Garrido Torres do Banco Nacional de Desenvolvimento (BNDE) e Copérnico de Arruda Cordeiro do Ministério da Agricultura, o GRET se tornou um espaço de conflitos²⁵ em torno da uniformização de um projeto de reforma agrária. Todavia, como mostrou Bruno (1995):

Com esta composição do grupo de trabalho, o governo abriu espaço para o pensamento reformista do IPES - grupo hegemônico no interior do Gret - e, assim, determinou os traços fundamentais do perfil do anteprojeto: elegeu a tributação como instrumento prioritário da reforma, legitimou o modelo da pequena propriedade familiar e reforçou a noção de propriedade condicionada ao exercício da função social (p.15).

Com tal composição, marcada pela influência dos intelectuais do IPES, podemos discutir os principais traços da proposta de *reforma agrária* que desencadearia, junto às disputas políticas que mobilizaram os setores agrários, a promulgação, em novembro de 1964, da Lei nº 4.504, o Estatuto da Terra. Como base para o desenvolvimento dos trabalhos dos

²⁵ Elevado à instância de elaboração e fundamentação da política fundiária da ditadura, o GRET não pode ser compreendido como um grupo homogêneo, mas repleto de conflitos internos em torno da efetividade das diretrizes da política fundiária. Bruno (1995) destacou, dentre as divergências, a existente “entre o Grupo de Campinas e a vertente reformista do IPES, em especial sobre qual seria o instrumento prioritário da reforma agrária - se a tributação ou desapropriação” (p.15).

integrantes do IPES junto ao GRET, analisaremos as diretrizes da *reforma agrária* desenvolvida pelo instituto e publicada sob o título *Reforma agrária: problemas, bases, soluções*.

Partindo da premissa de que a reforma agrária é um processo que “parte do homem e é orientada em seu benefício”, a apresentação do então editor Gilberto Huber²⁶ deixou claro o direcionamento das propostas elaboradas pelos IPES. Para Huber, a *reforma agrária* deveria ser tratada a partir da atividade empresarial, destacando que esta, “quando analisada em função de sua responsabilidade social, é pautada no gerenciamento dos fatores de produção disponíveis, buscando maximizar os resultados produtivos: isto é válido, também, para a produção agrícola” (IPES, 1985, p.VII), e que “na atividade agrícola, o lar, o homem, a jornada de trabalho e o envolvimento familiar no processo produtivo, constituem-se em fatores especiais a serem levados em consideração”, concluindo que “a Reforma Agrária não é o remanejamento de terra, mas sim, o seu melhor uso, tendo como finalidade o homem, a família e seu lar” (IPES, 1985, p.VII).

Para Huber, as discussões em torno da *reforma agrária* deveriam se afastar de posicionamentos vagos ou emocionais, devendo ser planejada a partir de seus aspectos racionais e pragmáticos, pois dessa forma, ela faria:

Uma revolução, não somente no meio rural. Ela atingirá, profunda e inexoravelmente a exportação, a distribuição de renda, o bem estar social, não só rural como nas zonas urbanas periféricas, modificando, inclusive, o ambiente das grandes cidades: exorcizará o fantasma da alimentação deficiente e seu reflexo direto na saúde pública e na educação, provocando o tão esperado fenômeno sinérgico que colocará o Brasil na trilha de seu esperado porvir (IPES, 1985, p.VIII).

A apresentação da obra elaborada pelo ex-diretor do BNDE e um dos fundadores do IPES, Glycon de Paiva²⁷, expôs a concepção de *reforma agrária* a partir do que seria a missão do instituto, cuja criação, em 2 de fevereiro de 1962, teria sido motivada “essencialmente, pela necessidade de defesa da liberdade pessoal e da *iniciativa privada*, ameaçadas pelo plano de socialização crescente no seio do Governo João Goulart” (IPES, 1985, p.IX, grifo nosso).

²⁶ Gilberto Huber foi um empresário brasileiro, líder do conglomerado dos setores gráfico e editorial de mesmo nome, ex-vice-presidente do Conselho Nacional das Classes Produtoras e presidente das Listas Telefônicas Brasileiras S.A. *Dicionário Histórico Biográfico Brasileiro pós 1930*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2001.

²⁷ Glycon de Paiva Teixeira exerceu funções no Ministério da Agricultura, chefiou o Serviço de Produção Mineral da Coordenação da Mobilização Econômica, foi diretor do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico (BNDE) e um dos organizadores do Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES). *Dicionário Histórico Biográfico Brasileiro pós 1930*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2001.

A influência do IPES na institucionalização e normatização de suas idealizações foi referendada por Paiva, para quem “difícilmente se encontra ainda hoje, no acervo de fundamentos da legislação posterior a 1964, alguma coisa que não tivesse antes frutificado no IPES” (IPES, 1985, p.IX).

O prefácio da compilação de dados referentes à reforma agrária desenvolvida pelo IPES, de autoria dos empresários João Baptista Leopoldo Figueiredo²⁸ e Harold Cecil Poland²⁹ ratificou o caráter reformador do instituto, criado para o estudo dos grandes problemas nacionais, genericamente denominados “reformas de base”, dentre eles a reforma agrária. Para os empresários citados:

A preocupação de reformar a estrutura agrária do Brasil é antiga. Existem vários projetos de lei agrária ou de reforma agrária submetidos, em épocas diversas, à consideração do Congresso Nacional. Poucos desses projetos se fundam no levantamento prévio e no conhecimento objetivo das características da estrutura agrária do Brasil. A maioria deles resultou apenas de impressões de seus autores, de natureza vária, ora analógica, ora emotiva, freqüentemente ideológica e até de propósitos subversivos (IPES, 1985, p.XI).

Destacando que o propósito de IPES não era “se cingir ao enunciado de princípios gerais, mas investigar, sem *parti pris*, as causas reais desses problemas”, o instituto buscava “um tipo de solução pacífica e técnica, não por vocação temperamental ou por motivação ideológica conservadora” (IPES, 1985, p.XI).

Elaborada a partir da contribuição de diversos *especialistas*, destacando-se, dentre eles, o professor Paulo de Assis Ribeiro³⁰, os economistas Dênio Chagas Nogueira³¹ e José

²⁸ João Baptista Leopoldo Figueiredo era especializado em economia e finanças e foi, durante o governo Jânio Quadros (1961), presidente do Banco do Brasil. Em 1962, foi um dos fundadores do Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais (IPES). Presidiu esta instituição até 1964, pouco antes da vitória do movimento político-militar de março que depôs Goulart, de cuja preparação e organização participou ativamente. Foi ainda vice-presidente da Bolsa de Mercadorias de São Paulo e exerceu diversos cargos na direção das seguintes empresas: Banco Federal Itaú, Banco Itaú de Investimentos, Pirelli, São Paulo Light Serviços de Eletricidade, Volkswagen do Brasil e APEC Editora. Ocupou também a presidência da L. Figueiredo Navegações, da S.A. Administração Comercial e Agrícola, da Alumínio Indústria, da Atlas Copco Industrial Paulista, da Brasília Financiamento, Crédito e Investimento, das Indústrias Químicas Eletrocloro, da Ciba Geigy Química e da Martini & Rossi. Para mais, ver: *Dicionário Histórico Biográfico Brasileiro pós 1930*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2001.

²⁹ O empresário Harold Cecil Poland foi presidente do Sindicato Nacional da Indústria de Construção Pesada (SINICON) e da Companhia Metropolitana de Construções (CMC). De acordo com Campos (2018), Poland “colaborou ativamente com o IPES, além de ser próximo do coronel Golbery do Couto e Silva e de Carlos Lacerda. Ele foi um personagem central no golpe de 1964, sendo um articulador do empresariado com a cúpula militar responsável pela derrubada da democracia e do governo João Goulart” (p.10).

³⁰ Membro do núcleo do IPES no Rio de Janeiro, Paulo de Assis Ribeiro liderava um grupo de estudos formado por pessoas interessadas na elaboração de uma filosofia política para o empresariado. Durante o primeiro

Garrido Torres³², o sociólogo José Arthur Rios, e o engenheiro Edgar Teixeira Leite³³, a coletânea do IPES destacava que o Estatuto da Terra, cujo alicerce teria sido o estudo do IPES, era “fruto de estudos profundos e honestos, meticulosamente desenvolvidos por uma equipe que dispensa apresentações”, contendo a lei “alto potencial de transformação e flexibilidade suficiente para abrigar hipóteses que se configuram na necessidade de intervenção do Estado, quando necessário, para garantir a função social da terra” (IPES, 1985, p.XIII).

governo empresarial-militar, tornou-se presidente do Instituto Brasileiro de Reforma Agrária (IBRA). Para mais, ver *Dicionário Histórico Biográfico Brasileiro pós 1930*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2001.

³¹ Dênio Chagas Nogueira era Bacharel pela Faculdade de Ciências Econômicas e Administrativas do Rio de Janeiro, em 1943, estudou também na *School of Graduate Students*, da Universidade de Michigan, nos Estados Unidos, onde em 1949 produziu um trabalho sobre as causas da inflação brasileira. Foi redator-chefe da revista *Conjuntura Econômica*, publicada pela FGV (1953). Foi redator econômico do jornal *Ação Democrática*, editado pelo Instituto Brasileiro de Ação Democrática (1962-1963). Em abril de 1965, Dênio Nogueira tornou-se o primeiro presidente do Banco Central, criado em 1964, para um mandato de seis anos. Para mais, ver: *Dicionário Histórico Biográfico Brasileiro pós 1930*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2001.

³² José Garrido Torres exerceu, dentre outras funções, a de assessor técnico da delegação brasileira à primeira sessão preparatória da Conferência de Comércio e Emprego da Organização das Nações Unidas (ONU), realizada em Londres em 1946. Foi membro do Conselho Nacional de Economia (CNE) a partir de 1954. Em 1955 diplomou-se pela Escola Superior de Guerra (ESG) e no ano seguinte tornou-se dirigente da sessão II (reforma cambial) do Fórum Econômico de Belo Horizonte. Ainda em 1956 foi delegado à primeira sessão da Comissão de Comércio da CEPAL, realizada em Santiago do Chile, onde presidiu o grupo de trabalho sobre o tema “Mercado comum e comércio de produtos tradicionais”. Nomeado pelo presidente Juscelino Kubitschek (1956-1961), exerceu o cargo de presidente do CNE de 1957 a 1958. Durante o governo do presidente João Goulart (1961-1964), participou do Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES), Em 1964 deixou o CNE e assumiu a presidência do BNDE, em ato do presidente Humberto Castelo Branco. Para mais, ver: *Dicionário Histórico Biográfico Brasileiro pós 1930*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2001.

³³ Edgar Teixeira Leite obteve em 1910 o primeiro lugar no concurso de admissão para a Escola de Agricultura de Pinheiro, pela qual se diplomou em 1914. Especializou-se em biologia vegetal no Museu Nacional e no Jardim Botânico, no Rio de Janeiro, e, obtendo o primeiro lugar no concurso para chefe da Seção de Biologia Vegetal do Ministério da Agricultura, foi nomeado diretor da Estação Geral de Experimentação de Escada, em Pernambuco, para onde seguiu em 1917. Dirigiu serviços do Ministério da Agricultura em Alagoas e na Paraíba, além de chefiar a Comissão de Estradas de Rodagem do mesmo ministério em Pernambuco, encarregando-se da construção de rodovias litorâneas e de penetração no interior do estado. Em 1926 assumiu a secretaria geral da Sociedade Auxiliadora da Agricultura, mais tarde Sociedade de Agricultura de Pernambuco, a mais antiga associação rural do país. Como membro e segundo-vice-presidente da Sociedade Nacional da Agricultura (SNA), Teixeira Leite manifestou-se sobre várias questões ligadas à agricultura, entre elas a reforma agrária, considerando que o camponês devia ter acesso à terra para garantir condições mínimas de vida. Foi secretário de Agricultura, Indústria e Comércio do estado do Rio de Janeiro de 1947 a 1950, no governo de Edmundo de Macedo Soares. Entre 1948 e 1949, participou da Comissão de Desenvolvimento Agropecuário e da Comissão Mista Brasileiro-Americana de Estudos Econômicos, que ficou conhecida como *Missão Abbink*. Em 1949 foi delegado das classes produtoras fluminenses na II Conferência das Classes Produtoras, realizada em Araxá (MG). Após o golpe de 1964, foi membro do conselho técnico e vice-presidente do Instituto Brasileiro de Reforma Agrária (IBRA), onde permaneceu de abril de 1965 a junho de 1968. Dirigiu o Cotonifício Ribeirão S.A., a Cromita S.A., o Banco Metropolitano de Crédito Mercantil e a Companhia Econômica Industrial e Comercial de Alimentos Frigorificados (CEICAF). Foi ainda membro da Confederação Rural Brasileira, do Conselho Nacional de Reforma Agrária e do Fundo Federal Agropecuário do Ministério da Agricultura, dos quais foi vice-presidente. Para mais, ver *Dicionário Histórico Biográfico Brasileiro pós 1930*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2001.

Afirmando a antecedência da apropriação da terra à sua utilização, o IPES atacava o latifúndio, destacando que o “monopólio não é apenas nocivo do ponto de vista dos direitos do homem, mas constitui barreira à produção de alimentos”. Para o IPES, para a solução do problema era indispensável a intervenção do Estado, que atuaria na modificação das “relações de propriedade e, através destas, a disposição das classes sociais” (IPES, 1985, p.XVI).

O programa do IPES, difundido como um projeto de reforma agrária “democrática”, a propriedade privada mantinha seu *status* de intocável e assegurada como um dos pilares da democracia, reorientada pelos valores empresariais.

Expondo o conflito entre os modelos *socialista* e *democrático* de reforma agrária, o IPES destacava que “sendo da essência da democracia cristã o respeito ao instituto da propriedade privada, só cabe, no Brasil, nesta alternativa, optar pela segunda forma”, “sem prejuízo, evidentemente, do adequado apoio à grande empresa agrícola, capaz por sua vez de assegurar alto nível de produtividade e condições de trabalho convenientes” (IPES, 1985, p.XXI).

É a partir dessas premissas que o trabalho desenvolvido pelo IPES, institucionalizado mediante a promulgação do Estatuto da Terra, definiu o decálogo da reforma agrária, destacando seus preceitos básicos:

1 – A finalidade da Reforma Agrária é a criação, no campo, de uma classe média estável e próspera, mediante o acesso à terra própria de número crescente de trabalhadores rurais, a imediata melhoria das relações de trabalho, e o aumento da produtividade agrícola; 2 – A reforma agrária não consiste em simples distribuição, redistribuição ou subdivisão da propriedade. É um processo mais amplo em que a reestruturação desta deve ser acompanhada de outras medidas, visando à elevação da produtividade, ao aumento da renda e a conseqüente obtenção do mais digno padrão de vida das famílias e comunidades rurais; (...) 5 – A desapropriação por interesse social far-se-á com inteiro respeito ao direito de propriedade (...); 8 – A Reforma Agrária deve contribuir para harmonizar o desenvolvimento rural com o processo de industrialização (...); 9 – A lei regulará as relações de trabalho, em particular o salário, a parceria e o arrendamento (...); 10 – A Reforma Agrária será realizada sempre que possível, com o concurso da iniciativa particular e estimulará a formação de sistemas cooperativos de produção, mecanização, industrialização e comercialização nas áreas por ela beneficiadas (IPES, 1985. p.XXI/XXII).

Pelo exposto, o principal objetivo do projeto agrário do IPES era a formação de uma “classe média rural”, pois o “processo de desenvolvimento econômico está a exigir a comunidade rural organizada e bem estruturada, formada não só de pequenos proprietários e

de trabalhadores adaptados e ajustados às tarefas diretas da agricultura”, mas de “artesãos e profissionais cujas atividades são indispensáveis a esse desenvolvimento” (IPES, 1985, p.XXI).

Analisaremos agora outros canais de construção deste projeto com foco no papel da educação para a modernização do meio rural. Nesse cenário, ganhou destaque a ação das entidades de classe ligadas aos pecuaristas e produtores rurais e do *bloco ruralista*, uma articulação que defendia os interesses dos grupos dominantes agrários no Congresso Nacional.

3.3 – Pecuaristas em prol de uma educação ruralista: Sociedade Rural do Triângulo Mineiro/Associação Brasileira de Criadores de Zebu

Fundada em 18 de junho de 1934 na cidade de Uberaba, Minas Gerais, a Sociedade Rural do Triângulo Mineiro (SRTM) se transformou, no ano de 1967, em Associação Brasileira de Criadores de Zebu (ABCZ), em virtude da legislação que reformulou a atividade sindical/associativa. Tendo como objetivos, dentre outros, trabalhar pelo constante desenvolvimento da lavoura e da criação de gado e orientar os sócios sobre melhoramento dos rebanhos, a entidade assumiu expressiva importância no cenário nacional quanto à defesa do setor pecuário (SRTM, 1934). Com base em documentos da entidade, podemos analisar sua perspectiva sobre reforma agrária, educação e desenvolvimento rural.

Fonte importante é o periódico Zebu, publicado pela entidade a partir de agosto de 1939, dirigido aos “interessados na racionalização dos processos de criação das boas raças bovinas de origem indiana” (SRTM, 1939, p.5).

A “racionalização dos processos de criação”, com orientações sobre técnicas de manipulação, alimentação e saúde dos rebanhos, destacada pelo periódico, passou a dividir o espaço das publicações com questões de natureza política no desenrolar de sua história.

A dimensão política da questão agrária, intensificada no decorrer dos anos de 1950, fez do periódico um importante instrumento de defesa da propriedade privada pelos pecuaristas. Defendendo uma reforma agrária sem reestruturação fundiária, o setor abordava temas como êxodo rural, privilegiamento da indústria, educação e formação de quadros de médicos veterinários como problemas que impediam o pleno desenvolvimento da pecuária.

Esses problemas foram expostos pelo engenheiro agrônomo Julio Emerich na edição da revista de agosto de 1956, quando destacou que “enquanto a classe trabalhadora do campo

continuar mal remunerada, mal alimentada, sem conforto de habitação, sem instrução (adultos e menores), (...), o êxodo do campo progredirá”, de modo que “o problema de aumento da produção, portanto, só poderá ser feito substituindo-se, tanto quanto possível, o braço, pela máquina e pelo animal, instruindo, educando a nova geração” (SRTM, 1956a, p.10).

Para Emerich, terra, máquinas e animais não seriam suficientes para conduzir às transformações do setor, sendo “necessário e impreterível a organização, *educação* e criação do espírito agrícola, do amor à terra” (SRTM, 1956a, p.10, grifo nosso).

No universo ruralista, as exposições agropecuárias, sempre divulgadas e incentivadas pela revista, além de espaços de reprodução de *habitus* e distinção social³⁴, funcionavam como incubadores de manifestações e ações políticas dos pecuaristas de todo o país.

No processo de construção de uma bandeira de contrarreforma agrária, a educação assumia importante papel por naturalizar a desigualdade decorrente da estrutura fundiária e, ao mesmo tempo, “valorizar” o homem, mediante a transformação de sua mentalidade (para uma mais “produtiva”) ao papel de protagonista da *reforma*.

Nesse sentido, nos deparamos com o discurso do então Secretário de Agricultura do Espírito Santo, durante a XII Exposição Regional Agropecuária em Cachoeiro do Itapemirim (ES), em 28 de junho de 1956:

Neste país “essencialmente agrícola”, só não é “essencialmente agrícola” o carinho e a atenção que se devota ao homem do interior. Por isso afirmamos que o problema de base do Brasil é o problema da *educação*. Há, apenas, a inversão de sua responsabilidade: antes de exigirmos do homem do interior conhecimentos técnicos e sistemas racionais de educação rural, o home do interior deve exigir dos responsáveis pelo destino da Nação, em todos os setores, a transformação da mentalidade reinante para que a única cousa de concreto, de material, de substancioso nesse Brasil que é a sua produção possa se manter em níveis de crescente progresso (SRTM, 1956b. p.13, grifo no original).

O Serviço de Informação Agrícola (S.I.A) do Ministério da Agricultura, responsável por campanhas *educativas* para as populações rurais através de sua difusão, dentre outros meios, pelo rádio, tinha espaço na revista para divulgação de suas atividades, bem como destacar a importância da educação rural para o desenvolvimento agropecuário.

³⁴ Para um pouco mais sobre o funcionamento das exposições como espaços de distinção social, ver a tese de Piccin (2012), especialmente o capítulo IV, “Propriedade da terra e espaço de distinção social”.

Na matéria *A divulgação agrícola a serviço das populações rurais*, José Augusto Vieira, diretor do S.I.A, destacava que os trabalhos de informação agrícola, tanto dos setores públicos quanto das empresas particulares, estavam se constituindo “em força propulsora de uma agricultura poderosa, em mãos de produtores esclarecidos e eficientes”. Para ele, como não era possível “pensar em desenvolvimento econômico sem instrução, sem educação”, cabia à imprensa, ao rádio, ao cinema e às publicações direcionadas ao “homem do campo” importante papel nas transformações que elevariam o nível da agropecuária nacional (SRTM, 1958a, p.62).

Tamanha era a importância da assistência educacional às populações rurais que José Augusto Vieira defendia medidas integradas de qualificação mediante ações conjuntas entre União, estados e municípios para a:

Formação técnico-profissional dos agricultores, tendo em vista orientá-los devidamente na exploração agropecuária racional e economicamente realizada; educação dos agricultores, despertando-lhes o sentimento de solidariedade e auxílio mútuo, preparando-os, assim, para o cooperativismo; educação dos agricultores, tendo em vista a sua participação e efetiva integração na vida da comunidade rural a que pertencem (SRTM, 1958b, p.24).

Encontramos no periódico diversas manifestações sobre o que seria a reforma agrária. As concepções apresentadas sempre afastavam a importância da redistribuição fundiária como seu elemento constitutivo.

Nesse sentido, na edição de julho de 1959, o jornalista Benjamin Soares Cabello³⁵ expôs o que seria *reforma agrária*:

Penso que o lado humano da reforma agrária é muito mais importante que o da terra. Daí considerar muito mais necessária a ação do S.S.R e das organizações regionais da ABCAR, do que nos lançarmos a coisas tão arrojadas como estender pura e simplesmente aos trabalhadores do campo as

³⁵ “Benjamin Soares Cabello fez os estudos no Instituto São José, em Canoas (RS). Jornalista, foi redator do *Diário Carioca*, no Rio de Janeiro, então Distrito Federal, de 1928 a 1929, do *Diário de Notícias* e do *Correio do Povo*, em Porto Alegre, em 1930, e do *Diário de Notícias*, também na capital da República, no ano seguinte. Economista conceituado, Cabello exerceu diversos cargos públicos durante o Estado Novo (1937-1945). Chefiou também o setor de Estudos Econômicos e de Serviço de Controle do Abastecimento Nacional, ambos da Coordenação da Mobilização Econômica, de 1943 a 1944. Foi diretor do Departamento de Planejamento e Estudos Econômicos da Fundação Brasil Central entre 1944 e 1945. Foi diretor da revista *O Mês Econômico e Financeiro*, presidiu o conselho técnico da Confederação Rural Brasileira e foi membro do conselho técnico da Confederação Nacional do Comércio (CNC) e do conselho econômico da Confederação Nacional da Indústria (CNI). Para mais, ver: *Dicionário Histórico Biográfico Brasileiro pós 1930*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2001.

leis do trabalho urbano e empreendermos uma aventura no escuro, como a reforma agrária (SRTM, 1959, p.15).

Outra definição de reforma agrária foi apresentada em junho de 1960 pelo advogado, ex-parlamentar pelo Partido Social Democrático (PSD) e ex-presidente da Confederação Nacional do Comércio, Basílio Machado Neto³⁶:

Todos concordamos em que se torna urgente e imperioso acabar com o abandono em que vive o homem do campo, desarmado entre tantas forças adversas, sem escola, sem instrumentos agrícolas, sem assistência técnica (...). O problema básico da nossa reforma agrária não reside, pois no parcelamento da propriedade, e sim, no estabelecimento de medidas de amparo ao homem do campo, visando a incorporá-lo à economia nacional (SRTM, 1960, p.32).

Conforme as mobilizações em torno da reforma agrária se tornaram mais efetivas e as tensões no campo mais contraditórias, encontramos no periódico passagens que atacavam as propostas vinculadas aos movimentos que defendiam questões como a redistribuição fundiária e/ou a extensão de direitos aos trabalhadores do campo, consideradas radicais e subversivas.³⁷ Mais uma vez, a *reforma* seria conduzida, de acordo com a perspectiva patronal, através da assistência e da educação.

Em 1961, a *reforma agrária* foi defendida como um processo que, pautado na assistência, na educação e na instrução, teria como objetivo “prender o homem à terra, ao campo”. De acordo com o editorial:

³⁶ “*Basílio Augusto Machado de Oliveira Neto* foi eleito, em 1944, presidente da Federação do Comércio do Estado de São Paulo. Foi um dos fundadores da Confederação Nacional do Comércio (CNC) em setembro de 1945. Nas eleições de janeiro de 1947, Machado Neto elegeu-se, na legenda do Partido Social Democrático (PSD), deputado à Assembléia Constituinte de São Paulo, depois transformada em Assembléia Legislativa. Em 1948, presidiu a Comissão de Finanças e Orçamento e, em 1949 e 1950, ocupou a presidência da Assembléia. Encerrando-se seu mandato, deixou a Assembléia Legislativa em janeiro de 1951. Continuava porém presidente da Federação do Comércio do Estado de São Paulo, cargo que só abandonou ao ser eleito (10/10/1952) presidente da Confederação Nacional do Comércio (CNC)”. Para mais, ver: *Dicionário Histórico Biográfico Brasileiro pós 1930*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2001.

³⁷ Dentre tais propostas, encontramos as das Ligas Camponesas, cujo ataque a suas ações pode ser identificada de forma mais explícita na edição da revista Zebu de janeiro/fevereiro de 1963 no artigo denominado *Ligas Camponesas*. “Penso que o governo deveria tomar uma providência qualquer com relação às atividades das Ligas Camponesas que se instalaram lá por Pernambuco e que incomodam vários Estados. (...) O que não é tolerável é que as ligas, tendo visivelmente uma tonalidade política esquerdista, perturbem a ordem hoje aqui, amanhã ali, mas sempre procedendo de surpresa contra as suas vítimas e estendendo pelo país as suas ramificações capciosas. Descontando-se o tempo e o nosso grau de civilização, as Ligas Camponesas estão assumindo o papel de Canudos nos idos de 90, e o novo Antônio Conselheiro, se não se benze verônicas e patuás, infunde pelo menos nos seus adeptos um fetichismo que os irmana na religião de abusos (...). As Ligas Camponesas são simplesmente um quisto social, ou político, atacando o organismo do Brasil” (SRTM, 1963a, p.6).

Reforma agrária sendo assunto como é por demais complexo não pode ser resolvido senão por sucessivas etapas. Como pregam-na os comunistas que se batem pela desapropriação ou pela tomada a força dos latifúndios como vem pretendendo fazer em Pernambuco as Ligas Camponesas, nada, ou quase nada, resolve dentro do atual regime. A reforma a ser efetuada ter de ser a longo prazo. Não adianta dividir as grandes propriedades agrícolas em pequenas glebas e dá-las a agricultores ou pretensos agricultores. (SRTM, 1961a, p.5).

Para os pecuaristas ligados à Sociedade Rural do Triângulo Mineiro, a educação então implementada no meio rural, com ênfase na alfabetização, afastava a juventude rural dos problemas do campo. Para eles, seria necessário um conjunto de programas e práticas educativas que focassem na qualificação da força de trabalho para o pleno desenvolvimento da agropecuária, ou, o que definiam como “educação ruralista”, que despertaria no jovem camponês o amor à terra e o interesse pelo seu bom aproveitamento (SRTM, 1961b. p.8)

Cada vez mais a *educação ruralista* figurava como sinônimo da *reforma agrária* do patronato rural, aglutinando opiniões e mobilizando a classe de pecuaristas em torno de uma bandeira anti-reforma.

Por ocasião da abertura da VIII Concentração Rural de Minas Gerais, o então presidente do Sindicato Rural de Uberlândia, Virgílio Galassi³⁸, ratificava tal posicionamento, destacando que:

O problema agrário nacional não é de terras, para o homem, mas o de homens para as terras, e não somente para as terras, mas também para serem nossos dirigentes, nossos mestres, nossos representantes, nossos governantes que em conjunto, necessitam em sua maioria de uma fundamental metamorfose de valorização, de novas mentalidades (...). É preciso criar

³⁸ *Virgílio Galassi* nasceu em São Paulo no dia 7 de agosto de 1923 e faleceu em Uberlândia no dia 3 de janeiro de 2008. Radicado em Minas Gerais, tornou-se fazendeiro. Foi indicado em 1958 para a presidência do Sindicato Rural de Uberlândia. Em outubro de 1962, elegeu-se vereador na legenda da União Democrática Nacional (UDN). Empossado em janeiro seguinte, assumiu a presidência da Câmara Municipal. Com a extinção dos partidos políticos pelo Ato Institucional nº 2 (AI-2), de 27 de outubro de 1965, e a instauração do bipartidarismo, filiou-se à Aliança Renovadora Nacional (ARENA). De 1967 a 1969 foi diretor do Instituto Nacional de Desenvolvimento Agrário (INDA), que se transformaria no Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). Prefeito nomeado de Uberlândia entre 1970 e 1971, em novembro de 1975 foi eleito diretamente. Após o fim do bipartidarismo, decretado em novembro de 1979, e a conseqüente reformulação partidária, ingressou no Partido Democrático Social (PDS), que abrigou a maioria dos remanescentes da extinta Arena. Em novembro de 1986, elegeu-se deputado federal constituinte. Foi titular da Subcomissão da Política Agrícola e Fundiária e de Reforma Agrária da Comissão da Ordem Econômica (...). Como empresário rural, foi por duas gestões vice-presidente da Federação da Agricultura do Estado de Minas Gerais (FAEMG) e membro do Conselho da Universidade Federal de Uberlândia. Para mais, ver: *Dicionário Histórico Biográfico Brasileiro pós 1930*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2001.

escolas na zona rural, mas que funcionem mesmo, dando, ainda que um mínimo, cultura ao homem do campo, tornado-o capaz de um raciocínio mais inteligente, e sadio, o que sem dúvida, o levará a procurar com mais objetividade as soluções para os seus problemas (SRTM, 1962, p.20-24).

Na mesma edição de *Zebu*, consta a *Declaração de princípios da classe rural do país sobre a reforma agrária*, emitida pela Confederação Rural Brasileira, que advogava, dentre os principais mecanismos de transformação do mundo rural brasileiro, a educação. Assim, caberia aos “poderes públicos desenvolver intensa campanha no sentido de estender, efetivamente, a educação aos meios rurais”, porém, “não se limitando a simples alfabetização, mas dando ao homem do campo conhecimentos técnicos e profissionais capazes de permitir-lhe melhores salários e condições de vida” (SRTM, 1962, p.26).

Além do foco na transformação do homem, o ataque à reforma agrária por parte de segmentos da agropecuária se pautava na crítica à efetividade econômica das pequenas propriedades. Partindo de um comparativo com a produção norte-americana, no artigo *As pequenas propriedades agrícolas, assim como as pequenas industriais, são anti-econômicas*, encontramos o aparato que ancorava a mobilização do setor: a funcionalidade da agropecuária que, mediante a qualificação da força de trabalho pela assistência técnica e pela educação, elevaria a produtividade do setor sem mudanças radicais na estrutura de posse e uso da terra, beneficiando os mercados interno e externo.

Nos Estados Unidos, concluíam os *especialistas* da *Zebu*, as “propriedades maiores são as mais lucrativas, porque mais produtivas e econômicas, permitindo mais baixos preços dos produtos”. Por outro lado, criticavam as iniciativas reformistas em solo nacional, alegando que “aqui, onde sobram terras, querem retalhar a propriedade, fazendo justamente o contrário do que ensina a técnica moderna (...). Falam em reforma de estrutura, quando a real reforma de que estamos precisando deve visar ao homem” (SRTM, 1963b, p.6).

Igualmente, de acordo com o ex-secretário de Agricultura e Abastecimento do Estado do Rio de Janeiro e diretor técnico da Confederação Rural Brasileira, José Resende Peres, a estrutura fundiária não era o grande problema da agropecuária nacional. Para o autor do artigo *O tamanho da propriedade*:

No Brasil, Reforma Agrária é muito mais um problema do homem do que da terra. Antes de tudo, temos que preparar o homem, física e intelectualmente, para que possa vir a ser proprietário. Só depois de eficiente atuação dos Ministérios da Saúde e da Educação, o problema cairá na órbita do

Ministério da Agricultura, que então o guiará no rumo do progresso, pelo caminho da produtividade (SRTM, 1963c, p.60).

No trabalho *Sobreviver na agricultura para reformá-la*, escrito pelo engenheiro-agrônomo Lingard Miller Paiva, o discurso modernizador, amparado na questão agrícola (embora apresentado pelo autor como “problema agrário”) e num modelo educacional (a educação ruralista), mais uma vez ocultava o núcleo central da questão agrária: o uso, posse e propriedade da terra:

A simples integração na posse na terra, onde já se encontra trabalhando o colono, o assalariado, o pião, o meeiro ou diarista, não vai resolver o problema agrário brasileiro. (...). O primeiro passo para a resolução do problema agrário brasileiro é não confundi-lo com o problema fundiário. E dentro do problema agrário, o primeiro fator não é apenas ser proprietário, é compreender como ser proprietário. (...). Se problema não é, sem sombra de dúvida o da posse da terra; é, isto sim, o da assistência técnica, o da orientação, da comercialização, é o da convivência em sociedade que a sindicalização lhe oferece; é o da *educação para que possa defender-se dos “contrários”* (SRTM, 1963d, p.14).

Mesmo após o golpe empresarial-militar de 1964, segmentos de pecuaristas mantiveram a revista como importante canal de difusão de propostas anti-reformistas. As discussões em torno da proposta do Estatuto da Terra indicavam uma postura por parte dos setores ligados à revista Zebu favorável à manutenção e incentivo à grande propriedade, desde que modernizada pelo implemento de máquinas, crédito e qualificação da força de trabalho.

Em setembro de 1964, o jornalista e professor Albano de Moraes se posicionou sobre a proposta do Estatuto da Terra no artigo *Ainda sobre a Reforma Agrária*, destacando que, dentre os principais aspectos que deveriam ser observados pelo novo regime, as transformações do setor deveriam ser conduzidas pela melhoria técnica da agropecuária, e não pela formação de unidades familiares de produção. Alertava Albano de Moraes:

Não me tenho cansado de mostrar o erro tremendo que, a meu ver, está em vias de ser cometido contra a Nação. Reforma agrária nos moldes da que pretendem fazer, da que foi proposta pelo governo assessorado por homens de gabinete que não tomam pé na realidade, é cousa do passado. (...). Estamos na época da produção em massa e esta, jamais, poderá ser provinda de pequenas glebas, as chamadas UNIDADES AGRÍCOLAS DO TIPO FAMILIAR (...). O que necessitamos, ao contrário das UNIDADES AGRÍCOLAS DO TIPO FAMILIAR, as chácaras, são as grandes organizações agrícolas, como já tenho dito, completas, com todo maquinário indispensável, com técnicos (engenheiros agrônomos, médicos veterinários), enfim, organizações agrícolas industrializadas para explorar a terra com sabedoria (SRTM, 1964a, p.3, grifo no original).

Após a promulgação do Estatuto da Terra, em novembro de 1964, Albano de Moraes manifestou suas críticas à lei, que tenderia a retomar a “época dos minifúndios”, impedindo o desenvolvimento agrícola do país:

Não acredito, em absoluto, que essa Reforma Agrária ou esse Estatuto da Terra, embora tenha muita coisa aceitável, muito coisa, digamos, boa, venha dar resultado. Até sou inclinado a acreditar que o seu efeito será contrário ao pretendido. Pode ser que esteja enganado, mas essa reforma virá, a meu ver, fazer diminuir o número de braços nas fazendas, porque muita gente, iludida, vai preferir ter, de seu, um pedaço de terra; as fazendas grandes irão se despovoando e a produção que poderia ser aumentada cairá verticalmente sem a correspondente produção supletiva dos pequenos que surgirão através dessa reforma. A época dos minifúndios, as chácaras (...), já passou, como passou na indústria a época das fabriquetas. Tudo hoje tem de ser grande para produzir muito e produzir mais barato (SRTM, 1964b. p.3).

Os questionamentos iniciais acerca do Estatuto da Terra foram perdendo espaço para o “surto de desenvolvimento agrícola”, pautado em ações educativas e de assistência técnica após 1964, ganhando destaques na revista as ações da Associação de Crédito e Assistência Rural (ACAR) e do Plano de Manejo e Alimentação do Gado Leiteiro (PLAMAN).

De acordo com o editorial da Zebu, estas ações teriam consolidado uma relação mais efetiva entre política agrícola e produtores, difundindo, através de reuniões, filmes e cursos, técnicas capazes de aumentarem a produção e o desfrute dos rebanhos, cujos conhecimentos produzidos beneficiavam não apenas a classe ruralista, mas toda a coletividade (SRTM, 1967, p.6).

No campo educacional, as atividades do Instituto Nacional de Desenvolvimento Agrário (INDA) eram felicitadas pela classe ruralista, como demonstrado por ocasião da 1ª Exposição Agro-Pecuária e Industrial do Leste do Mato-Grosso, realizada em setembro de 1967, na cidade de Rondonópolis. Dentre um conjunto de medidas implementadas para o desenvolvimento da cidade, afirmou-se que:

No setor educacional, dentro das possibilidades orçamentárias, fizemos a recuperação de vários estabelecimentos de ensino e encaminhamos ao INDA, Instituto Nacional de Desenvolvimento Agrário, projeto propondo a construção em comodato, de um Ginásio no distrito de Pedra Preta e um Grupo Escolar no povoado de Nova Galiléia. Propusemos ao INDA, a construção de uma Escola de Iniciação Agrícola e de formação de operadores em máquinas agrícolas e rodoviárias. Na mecanização da lavoura

recebemos um convênio com o Ministério da Agricultura, duas unidades de tratores com esteiras, passo inicial para formação de nossa patrulha mecanizada, com a qual, a Prefeitura objetiva dar assistência ao lavrador, mantendo assim, perene, o surto de desenvolvimento agrícola (SRTM, 1967, p.28).

Como exposto no início deste tópico, a Sociedade Rural do Triângulo Mineiro, a partir de 1º de julho de 1967, passou a se chamar Associação Brasileira de Criadores de Zebu (ABCZ), definida como “entidade de âmbito nacional que reafirma sua posição de liderança na pecuária do Brasil”.

A mudança ocorrida se deu em virtude do processo de reorganização da atividade sindical e associativa desencadeado pelo regime empresarial-militar, mantendo a entidade seu posicionamento sobre as transformações para a pecuária nacional e a reforma agrária, desta vez acalentada pelo regime autoritário e vinculada aos valores ruralistas.

É nesse sentido que encerramos este tópico, com as palavras do engenheiro-agrônomo Wanderbilt Duarte de Barros, descritas no artigo *A Reforma Agrária é indispensável ao Processo de Desenvolvimento* e publicadas na edição de julho de 1968 da revista *Zebu*, já sob a tutela da ABCZ:

A reforma agrária integra o processo de desenvolvimento, pela complexidade que encerra, afetando as áreas da produção e as do consumo, interessando ao homem, às infra-estruturas e à agricultura. Ela é parte fundamental e obrigatória sem a qual nem a justiça distributiva, nos termos supremos da ambição católica, nem as condicionantes formais dos aspectos jurídico-legais, teria sentido (...). Contudo, para efetuar-la, é necessário: a) ocupar melhor a mão-de-obra rural, adestrando-a, capacitando-a e habilitando-a; b) utilizar racional e economicamente a terra; c) constituir uma classe média operosa de proprietários rurais organizados em empresa familiar; d) aumentar a produtividade. Diversificar e qualificar a produção (...). Estes promovem o homem, abrem-lhe a perspectiva de melhor viver e lhe oferecem as garantias de sobrevivência cristã, democrática e social (ABCZ, 1968, p.52).

3.4 – Sociedade Nacional de Agricultura: educação rural e reforma agrária

Fundada no Rio de Janeiro em 16 de janeiro de 1897, a Sociedade Nacional de Agricultura (SNA) constituiu-se em uma sociedade civil considerada, pelo Decreto nº 3.549 de 16 de outubro de 1918 (BRASIL, 1918), de utilidade pública, cuja finalidade era “o exame, o estudo e a colaboração para a solução dos problemas de interesse dos agricultores, dos pecuaristas e dos industriais das indústrias extrativas e correlatas”, salvo os “outorgados por lei às entidades sindicais no que se refere à defesa e representação classistas” (SNA, 1905).

Referência nos estudos sobre a entidade, Mendonça (2000), analisou as bases sociais da SNA e a apresentou como, além de difusora de uma proposta alternativa ao complexo exportador cafeeiro, como entidade fundamental para compreendermos o processo de institucionalização de entidades extra-partidárias relacionadas aos grupos dominantes agrários. Questão fundamental que Mendonça abordou na sua pesquisa foi a imbricação entre a SNA e o Estado e como a entidade patronal canalizou seus interesses.

A análise concomitante desses processos nos remete à influência e capacidade de mobilização da entidade que podem ser visualizadas através da atuação de seus agentes junto a comissões e conselhos de grande importância no aparelho de Estado, influenciando as políticas estatais, em especial quanto à questão agrária, como pode ser extraído do quadro I.

Quadro 1 – Comissões e conselhos com participação permanente da Sociedade Nacional de Agricultura (1955)

| COMISSÃO/CONSELHO | MINISTÉRIO | TITULAR | SUPLENTE |
|--|------------------------------------|--------------------------------------|----------------------|
| Comissão permanente de exposições e feiras | Ministério do trabalho | Alberto Ravache | Luiz Marques Poliano |
| Comissão revisora de tarifas | Ministério da Fazenda | Oswaldo Miguel Frederico Ballarin | |
| Conselho consultivo da E. F. Central do Brasil | | Altno de Azevedo Sodré | |
| Instituto brasileiro de educação e cultura | Ministério das Relações Exteriores | Luiz Simões Lopes | |
| Comissão de intercâmbio comercial com o exterior | Ministério da Fazenda | Kurt Repsold | |
| Conselho permanente de associações americanas de comércio e produção | | Edgar Teixeira Leite | |
| Comissão consultiva de acordos comerciais | Ministério das Relações Exteriores | Alberto Ravache | |
| Comissão de política agrária | Ministério da Agricultura | Luiz Simões Lopes | Alberto Ravache |

Fonte: SNA, A lavoura. Rio de Janeiro: Ano LVIII, jan/fev 1954.

Identificamos ainda a entidade como uma histórica defensora dos aspectos científicos ligados ao setor agrícola, atuando na construção de uma concepção de mundo a partir das posições sociais ocupadas por seus agentes, pesando nessa construção a atuação de intelectuais e diversos porta-vozes.

Dentre as estratégias de divulgação e consolidação de suas propostas, a SNA organizava congressos e conferências, mantendo, desde sua fundação, um importante

instrumento de difusão de suas idéias, com a exposição de temas de natureza técnica e política: a revista *A lavoura*.

No contexto de intensificação das lutas por reforma agrária, a SNA buscou construir uma concepção de transformação do mundo rural utilizando abordagens da Sociologia Rural. O então presidente da SNA, Arthur Torres Filho³⁹, em artigo da revista *A lavoura* publicado em 1953, denominado *Organização da classe rural*, afirmou que:

³⁹ Arthur Eugênio Magarinos Torres Filho nasceu em Campos (RJ) no dia 16 de janeiro de 1889, filho de Artur Eugênio Magarinos Torres, proprietário rural, e de Mariana Eugênia de Melo Torres. Fez seus estudos primário e secundário no Colégio Paulo de Freiras, no Rio de Janeiro (então Distrito Federal), ingressando depois na Escola Superior de Agricultura Luís de Queiroz, em Piracicaba (SP), pela qual se diplomou em novembro de 1909. Foi então contratado pelo Ministério da Agricultura, que estava em fase de reorganização, como inspetor agrícola federal nos estados do Espírito Santo e do Rio de Janeiro. Durante o longo período em que permaneceu vinculado a esse ministério, organizou e dirigiu o Serviço de Inspeção e Fomento Agrícola, foi membro da Diretoria de Organização e Defesa da Produção, dirigiu o Serviço de Economia Rural e coordenou cursos de aperfeiçoamento e especialização. Professor catedrático da Escola Nacional de Agronomia, em 1927, Torres Filho representou o Brasil no Instituto Internacional de Agricultura de Roma. Dois anos depois, assumiu o cargo de primeiro-secretário da Sociedade Nacional de Agricultura (SNA), fundada em 1897 e então presidida por Ildefonso Simões Lopes. Sua importância nessa entidade cresceu significativamente depois que, em meados de 1930, o presidente e o vice solicitaram licença por tempo indeterminado, ocasião em que Augusto Ferreira Ramos, segundo-vice-presidente, assumiu a direção da SNA. Pouco depois da Revolução de 1930, Torres Filho foi eleito primeiro-vice-presidente da entidade. Sucessivamente ratificado no cargo até 1943, exerceu, desde essa época, a presidência de fato da entidade, já que Simões Lopes foi mantido formalmente como presidente licenciado até sua morte, ocorrida em 1943. A presença de Torres Filho à frente da SNA conferiu desde o início grande dinamismo aos trabalhos da entidade (...). Por iniciativa de Torres Filho, a SNA inaugurou em 1937 a Escola de Horticultura Vencesláu Belo nos terrenos do Horto Frutícola da Penha, no Rio. (...) Em novembro de 1943, junto com Antônio Arruda Câmara e Edgar Teixeira Leite, Torres Filho integrou a comissão da SNA que participou do I Congresso Brasileiro de Economia, realizado no Rio de Janeiro. Entre as sugestões feitas pelos representantes dos agricultores e aprovadas pelo conclave estavam a adoção de uma política de crédito agrícola e a criação de um Conselho Nacional de Economia Agrária vinculado ao Ministério da Agricultura, integrado por técnicos e “representantes credenciados das classes produtoras”, e voltado para a definição de uma política agrária brasileira (...) Com a morte de Ildefonso Simões Lopes em 1943, Torres Filho passou a ocupar a presidência efetiva da SNA, cargo em que foi ratificado em 4 de dezembro de 1944. Em 1945, defendeu a realização urgente de uma “enérgica reforma agrária” no país, para remediar os efeitos da crise de produção de alimentos. Os intensos debates em torno da sindicalização rural, travados desde 1941, resultaram na criação, em outubro de 1945, da nova Confederação Rural Brasileira, constituída pelas federações dos diversos estados do país, de acordo com as posições defendidas pela SNA. Em janeiro de 1947, *A Lavoura*, órgão oficial da SNA, publicou um número comemorativo dos 50 anos de fundação da entidade, no qual Torres Filho defendeu a substituição da monocultura pela policultura intensiva com o objetivo de garantir o auto-abastecimento dos menores centros de população, advertindo, porém, sobre a ineficiência de medidas coercitivas contra os agricultores. Em meados do mesmo ano de 1947, um projeto de lei sobre reforma agrária enviado à Câmara Federal pelo deputado Nestor Duarte causou grande celeuma. Pouco depois, o deputado Afrânio de Carvalho — assessor do ministro da Agricultura, Daniel Serapião de Carvalho — apresentou novo anteprojeto, no qual se previa a penalização da exploração antieconômica da terra, sem que entretanto a grande propriedade territorial fosse extinta. Nesse contexto, Torres Filho e outros membros da diretoria da SNA decidiram conclamar os agricultores a opinarem sobre os projetos. As associações rurais de São Paulo e a Sociedade Mineira de Agricultura pronunciaram-se violentamente contra a reforma agrária, acusando o deputado Nestor Duarte de defender um “socialismo avançado” que tocava “as raías do comunismo”. Nesse debate, Torres Filho opinou no sentido de que “mais do que uma reforma agrária em seu sentido estrito”, o Brasil necessitava de uma “organização agrícola” que propiciasse o acesso dos lavradores à terra e, ao mesmo tempo, concedesse a eles os elementos indispensáveis à sua exploração, como máquinas, crédito, assistência e sementes. Arthur Torres Filho permaneceu à frente da Sociedade Nacional de Agricultura até o dia 8 de agosto de 1960, quando faleceu, no Rio de Janeiro. Publicou centenas de artigos sobre agricultura em jornais e revistas do país, especialmente *A Lavoura*, órgão oficial da SNA. Colaborou também no *Jornal do Comércio*. Participou de inúmeras conferências

É estranho que surjam no momento atual preconizadores de projetos e planos para salvação da agricultura, sem base em condições sócio-econômicas, peculiares às regiões produtoras. Caberá à **Sociologia Rural**, considerando **o homem, a terra e o capital** mediante pesquisas, traçar as diretrizes da nossa economia rural. Só o estudo das comunidades rurais, no dizer de Lynn Smith, permitirá definir os problemas que lhes dizem respeito. Esse ilustre sociólogo, com sua grande autoridade, indica, em seus estudos, as pesquisas científicas usadas pela sociologia rural (...). Sem novos melhoramentos do meio rural, como fruto da **educação** e da **instrução agrícola**, não poderemos esperar resultados iguais aos alcançados por outros países (SNA, 1953a, p.4, grifos no original).

Importante questão que pode ser extraída de tal posicionamento era o indicativo dos instrumentos de transformação do meio rural, que em seu conjunto passavam pela educação e instrução agrícolas.⁴⁰

No dia 30 de julho de 1956, o professor norte-americano T. Lynn Smith proferiu uma conferência na SNA, denominada *reforma agrária*⁴¹, expondo quais seriam suas principais características. De acordo com o intelectual:

Qualquer programa de reforma agrária sabiamente concebido, há necessariamente de reconhecer que o homem propriamente dito é o agente ativo em questão. Em todas as relações entre o homem e a terra, esta última é o elemento passivo. Qualquer programa que trata meramente com a terra e faz pouco ou nenhum esforço para modificar as qualidades e habilidades daquelas que a cultivarão, é certo que pouco ou nada realizará. (...) Uma reforma agrária genuína precisa empreender a mudança drástica no modo pelo qual aqueles que vivem da agricultura extraem um meio de vida do solo (SNA, 1956b, p.8).

A apresentação de uma das grandes referências no campo da sociologia rural no período tratou ainda dos objetivos que deveriam conduzir as propostas de reforma agrária.

e missões internacionais. Foi delegado brasileiro à Conferência Econômica de Montevideu (1931), assessor técnico da delegação brasileira à VII Conferência Interamericana (1933) e delegado plenipotenciário do Brasil à V Conferência Comercial Pan-Americana (1935) — todas realizadas na capital uruguaia. Representou o Brasil na VII Conferência Pan-Americana de Buenos Aires (1935), integrou a comitiva presidencial na visita oficial à Argentina (1935) e, a pedido do governo paraguaio, participou da formulação do programa de reconstrução econômica deste país depois da Guerra do Chaco (1932- 1935). Para mais, ver. TORRES FILHO, Artur. In: *Dicionário Histórico Biográfico Brasileiro pós 1930*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2001.

⁴⁰ Não apenas pensar as práticas educativas direcionadas à transformação do mundo rural, mas ocupar estes espaços era uma questão determinante para a SNA. Nesse sentido, um ponto fundamental desse processo foi a nomeação de Arthur Torres Filho para o cargo de Reitor da então Universidade Rural, atual UFRRJ, entre os anos de 1946 e 1949.

⁴¹ Tal conferência foi patrocinada pelas seguintes entidades: Confederação Rural Brasileira, Sociedade Nacional de Agricultura, Serviço Social Rural e Comissão Nacional de Política Agrária. SOCIEDADE NACIONAL DE AGRICULTURA. *A lavoura*. Rio de Janeiro. Ano LIX, set/out, 1956.

Para Lynn Smith, seu principal objetivo seria “aumentar o bem-estar do habitante comum do Brasil rural – é, por outras palavras, valorizar o homem”, e como “objetivo paralelo a este vem o da melhoria da terra e da sua capacidade produtiva e o aperfeiçoamento das relações entre o homem e a terra” (SNA, 1956b, p.8).

Por fim, Lynn Smith abordou quais seriam os principais instrumentos e mecanismos de transformações da realidade rural brasileira:

Por intermédio da *educação, treinamento e experiência*, o homem comum que trabalha na terra precisa ser desenvolvido para constituir-se em pessoa que seja capaz de exercitar com considerável facilidade as funções de capataz ou “entrepeneur” e aquelas do capitalista ou proprietário, como também as do trabalhador agrícola. Cada agricultor (farmer) deve vir a combinar em sua própria personalidade todas as atitudes, habilidades e hábitos que acompanham o desempenho das três funções econômicas básicas, descrita pelo economista, nominalmente aquela de capitalista, aquela de gerente e aquela de trabalhador agrícola. Em suma isto significa ensinar, incentivar e permitir a cada futuro agricultor a desenvolver todas as qualidades, atitudes características e hábitos de agricultor (farmer) de classe média (SNA, 1956b, p.9, grifo nosso).

As exposições de Lynn Smith direcionadas ao público em torno de instituições e serviços ligados aos proprietários rurais chamam a atenção em alguns aspectos: o primeiro era o afastamento da estrutura fundiária como potencial problema do que se denominava “agricultura subdesenvolvida”; o homem se torna o principal elemento da reforma agrária, cuja transformação cultural, inclusive quanto aos preceitos de produtividade, seria conduzida pela educação e treinamento; por fim, a dimensão política da reforma agrária seria subsidiária, ou mesmo ocultada, frente à dimensão econômica que permearia a transformação do homem e da terra.

A legitimidade de um autor como T. Lynn Smith e suas posições acerca da reforma agrária respaldariam uma *reforma agrária* destituída de sua principal característica, a reformulação da estrutura fundiária, atribuindo cientificidade a tal medida.

A ação de intelectuais junto à SNA e a ênfase no papel da educação como instrumento de transformações perpassam suas publicações ao longo dos anos.

Nesse sentido, nos deparamos com o artigo *A educação na comunidade rural brasileira*, escrito pelo professor Arthur Natividade Seabra, por ocasião do *Curso de Formação de Agentes de Educação Rural*. Na concepção do engenheiro-agrônomo:

Na estrutura da sociedade rural a comunidade constitui um elemento de primordial importância. A comunidade é um dos grandes núcleos da sociedade moderna e, como tal, ela deve oferecer condições e meios para que os indivíduos tenham serviços essenciais, indispensáveis a sua subsistência e prosperidade. A *educação* para aperfeiçoar e preparar os indivíduos, ensinar-lhes novas técnicas e dar-lhes novos conhecimentos, constitui trabalho de relevância invulgar para a vida e o desenvolvimento da sociedade comunitária (...). Portanto, está reservada à *educação*, ao trabalho seletivo e orientador dos mestres, a solução de alguns dos nossos mais graves problemas. Coerentes à realidade nacional e educando para servir ao Brasil, estaremos nos ajustando ao sentido social e político da moderna civilização (SNA, 1952, p.23, grifo nosso).

Os intelectuais da SNA intensificavam suas participações em espaços direcionados à ampliação da relação entre interesses de classe e educação rural. Nesse sentido, identificamos a participação do engenheiro-agrônomo, diretor-técnico da SNA e professor da Escola de Horticultura Venceslau Belo⁴², Geraldo Goulart da Silveira, na II Conferência Rural Brasileira, entre 6 e 10 de dezembro de 1953, no Paraná. Na ocasião, ele expressou que:

1 – Considerando que para o êxito de uma atividade agro-pecuária, tornar-se mister, entre outros fatores, o concurso de trabalhadores rurais qualificados; 2 – Considerando que ainda são em número muito reduzido as escolas profissionais agrícolas em nosso meio; 3 – Considerando, finalmente, que através de 34 Centros de Treinamento Agrícola vem a Superintendência do Ensino Agrícola do Ministério da Agricultura preparando, com grande êxito, operários agrícolas qualificados e tratoristas (...). Tendo em vista a objetividade e oportunidade dos Centros de Treinamento Agrícolas mantidos pela Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário do Ministério da Agricultura, recomenda sejam os mesmos intensificados e difundidos em todas as unidades da Federação (SNA, 1954, p.34).

Aliada à educação, a assistência técnica e o crédito agrícola seriam outros elementos cruciais para as transformações do meio rural, referendando a construção de um projeto político cujo elemento seria o “melhoramento do homem”. Para o presidente da SNA, educação e crédito agrícola teriam atingido um elevado nível de consenso entre os grupos rurais, ao afirmar:

⁴² Criada em 1937 a partir da transformação do Horto frutícola da Penha (RJ) e dedicada à formação de técnicos em agricultura, a Escola de Horticultura Venceslau Belo é parte integrante da estrutura da SNA, que mantém até a presente data um espaço direcionado para suas atividades de ensino.

A grande receptividade do meio agrícola para a obra educacional do ensino profissional de há muito foi evidenciada, como demonstram as **semanas para fazendeiro**, as **semanas ruralistas** e os **clubes agrícolas do Ministério da Agricultura** (2.741 clubes em funcionamento). As **associações rurais**, por outro lado, evidenciam que o espírito da agremiação se desenvolve auspiciosamente nas classes rurais (SNA. 1955, p.3, grifos no original).

A ênfase na educação como fator de transformação do meio rural, embora perpassasse toda a história da entidade, ganhou novos contornos e retórica com o avanço da reforma agrária como questão política. Nesse contexto, as ações direcionadas à redistribuição fundiária (predominantemente os projetos de lei) passaram a ser identificadas como “desprovidas de produções técnicas” e não condizentes com a realidade da proficiência da estrutura agrária então vigente. Ao questionar *Por que reforma agrária no Brasil*, Arthur Torres Filho destacava:

É lamentável que, sem estudos e pesquisas sistematizados, apareçam reformistas da nossa estrutura agrária acenando com desapropriação de propriedades pelo custo histórico para subdivisão de terras!!! E os efeitos da mecanização? Como realizá-la? Nos Estados Unidos o Bureau do Censo revela que as propriedades agrícolas aumentam de área e com isso eleva-se e melhora-se o equipamento das propriedades com tratores, eletricidade, telefones, tornando-se cada vez mais eficientes e confortáveis. Na Europa oriental, ao contrário, a produção agrícola continua a diminuir em consequência da subdivisão da terra. A Sociedade Nacional de Agricultura mais uma vez faz a advertência de que devemos, acima de tudo, dar assistência técnica, econômica e financeira aos laboriosos trabalhadores e proprietários rurais (SNA, 1953b, p.13).

Nessa direção, os intelectuais da SNA não se afastavam o tema de suas manifestações, mas moldavam um discurso e se mobilizavam em torno de uma *contra-reforma* que respaldasse a propriedade privada.

Na busca pela construção de um conceito de reforma agrária, o presidente da SNA declarava que a lei agrária não deveria se basear apenas na divisão da propriedade, mas contemplar medidas de efetiva “justiça social”, com “a consequente elevação da capacidade produtiva da agricultura e melhoria das condições de vida e de trabalho no meio rural”, admitindo o partilhamento de terras “para fins de colonização e execução de uma sadia política de fixação do homem à terra”, incidindo “sobre terras inexploradas, subdesenvolvidas ou abandonadas cujos titulares” (SNA, 1957, p.12).

Cabe ressaltar que durante a pesquisa no periódico *A lavoura* nos deparamos com um salto da documentação, que de 1961 passa a ser publicada novamente a partir de 1966, sob uma nova direção e com uma reformulação em seus aspectos estruturais. Tal informação é importante, pois, no período em que a reforma agrária mais se efetivou com uma questão política (nos anos que antecedem ao golpe empresarial-militar de 1964), não tivemos acessos aos canais de divulgação das intensificações em torno da *contra-reforma* e a mobilização da entidade frente à reforma agrária.

O que podemos extrair dos periódicos publicados após 1964 é a manutenção das tradicionais diretrizes de transformação do mundo rural através da educação, aliando manutenção da estrutura fundiária, modernização, instrução e disciplina científica.

Na edição de janeiro e fevereiro de 1967 de *A lavoura*, os segmentos ligados à SNA exaltaram o livro *Transforming Traditional Agriculture*, do economista Theodore W Schultz, pois a obra “tanto atinge o problema agrícola em si mesmo, como delinea uma política agrária”. Ao abordar “muitos aspectos, tendo em vista a rentabilidade do investimento e outros itens de capital importância” (SNA, 1967a, p.26).

De acordo com os colunistas, o livro era “oportuno e interessante”, dado o esforço do Brasil “para sair da agricultura tradicional”. Para eles, os principais elementos para a “transformação” seriam a importância dos preços dos produtos agrícolas, as mudanças tecnológicas, o investimento em pessoal agrícola (agrônomos, médicos veterinários e extensionistas) e *a educação e instrução*, pensadas a partir do seu valor econômico (SNA, 1967a, p.26, grifos nosso).

Por fim, tendo em vista o objeto desta pesquisa, cabe ressaltar a inserção da SNA na difusão da necessidade de ampliação do quadro de técnicos agrícolas (agrônomos, médicos veterinários e extensionistas), assim como observado na atuação do Ministério da Agricultura. Em edição de *A lavoura* de 1959, o professor Geraldo Goulart da Silveira, em artigo denominado *A agricultura precisa de técnicos*, destacou que:

Faltam agrônomos e veterinários para a batalha da produção que é, em última análise, a batalha que consolidará a situação econômica do país. O quadro de técnicos do Ministério da Agricultura é excessivamente reduzido face à nossa extensão territorial e aos elevados encargos que deve desempenhar para que seja, realmente, o Ministério da Produção (SNA, 1959, p.14).

A tabela 17, extraída da mesma edição, apresentava o quantitativo de técnicos vinculados à área de defesa sanitária vegetal, cujo baixo número corresponderia à necessidade de incentivo à formação de novos profissionais para o setor.

Tabela 17 – Municípios brasileiros e quantitativo de agrônomos da divisão de defesa sanitária vegetal do Ministério da Agricultura, por região

| Regiões | Número de municípios instalados até 31/12/1957 | Número de agrônomos da Divisão de Defesa Sanitária Vegetal do Ministério da Agricultura |
|--------------|--|---|
| Norte | 119 | 4 |
| Nordeste | 563 | 14 |
| Leste | 814 | 45 |
| Sul | 787 | 18 |
| Centro-Oeste | 185 | 2 |
| Total | 2.468 | 83 |

Fonte: SNA, *A lavoura*. Rio de Janeiro: Ano LXII, mai/jun 1959, p.14.

A carência de médicos veterinários também foi destacada pelo periódico através das palavras de Napoleão Fontenelle⁴³, importante parlamentar filiado à SNA. Em matéria intitulada Carência de veterinários, ele destacou que:

A modernização da agricultura, nela compreendida a pecuária, é hoje considerada um dos pontos-chave do desenvolvimento econômico, em vista da crescente demanda de alimentos e matérias-primas que têm pressionado o setor primário, exigindo-lhe uma radical transformação nos métodos tradicionais de produção, somente possível pela introdução de uma tecnologia contemporânea como fator de incremento da produtividade agropecuária. Torna-se, pois, condição essencial do próprio desenvolvimento econômico a disponibilidade de um grande contingente de técnicos, entre os quais se destacam os veterinários, para a realização desse amplo processo de renovação da economia rural (SNA, 1961, p.28).

Já sob a presidência de Luiz Simões Lopes⁴⁴, nos deparamos mais uma vez com a ênfase dada pelo canal *A lavoura* à necessidade de intensificar quantitativamente o quadro de

⁴³ *Napoleão Fontenelle de Silveira* foi inspetor agrícola, prefeito de Santa Leopoldina (ES), diretor do Departamento Geral de Agricultura e secretário de Agricultura do mesmo estado. No pleito de outubro de 1950, elegeu-se deputado federal pelo Espírito Santo na legenda do Partido Social Democrático (PSD). Assumiu o mandato em fevereiro de 1951, e foi reeleito em 1954, na legenda da aliança entre o PSD e a União Democrática Nacional (UDN). Em 1958, foi nomeado secretário de Agricultura, Terras e Colonização do Espírito Santo. Napoleão Fontenelle foi ainda vice-presidente e presidente da Agrinco do Brasil S.A., presidente da Federação Rural do Espírito Santo, diretor técnico da Confederação Rural Brasileira, presidente do conselho nacional do Serviço Social e Rural, além de filiado à Sociedade Nacional de Agricultura e à Sociedade Nacional de Agronomia. Para ver mais: FONTENELLE, Napoleão. In: *Dicionário Histórico Biográfico Brasileiro pós 1930*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2001

agrônomos e médicos veterinários no Brasil, demonstrando a SNA preocupação com a transferência do ensino agrícola para o Ministério da Educação e Cultura. Sob o título *Agrônomos e veterinários*, a agremiação destacava que:

Fazemos votos para que o Ministério da Educação, que – diga-se – não encontrou ainda meios para ao menos alfabetizar o Brasil, dê conta da nova e grande tarefa que lhe foi imposta, última providência aliás de uma série que, há anos, vem esvaziando o nosso Ministério da Agricultura (SNA, 1967b, p.3).

Para a SNA, o baixo quantitativo de técnicos agrícolas era decorrente de uma série de ações e políticas que, ao longo dos anos, destituíram tais segmentos do papel central do processo de desenvolvimento:

A verdade é que essas profissões, até hoje têm tido um mercado de trabalho muito limitado, circunscrito quase que exclusivamente ao serviço público – federal e estadual. Além disso, os baixos salários com que são remunerados esses técnicos pelos governos, têm sido uma das causas do pouco interesse da nossa juventude por aquelas profissões (SNA, 1967b, p.2).

Para a SNA, a ampliação do quadro de profissionais e os mecanismos de incentivo à formação de agrônomos e veterinários eram processos concomitantes, assumindo a educação importante papel no desenvolvimento. Orientada pela “dignificação, pelo aperfeiçoamento e pela difusão do ensino das profissões de agrônomo e veterinário”, a entidade aliava educação e capital, atestando que um “povo preparado tecnicamente é um capital que não tem preço, sobretudo no Brasil, que procura sair da fase da produção primária, que tenta industrializar-se, alcançar enfim o desenvolvimento que todos desejamos” (SNA, 1967b, p.3).

⁴⁴ Luiz Simões Lopes tendo iniciado em 1921 o curso de Agronomia na Escola Superior de Agricultura Luís de Queiróz, em Piracicaba (SP), transferindo-se dois anos depois para a Escola Mineira de Agricultura e Veterinária de Belo Horizonte, concluindo seu curso em 1924. Após formar-se, trabalhou no Ministério da Agricultura, chegando a ocupar, ainda na década de 20 o posto de oficial-de-gabinete do ministro Miguel Calmon. Em dezembro de 1944, assumiu a presidência da recém-criada Fundação Getúlio Vargas (FGV). Foi também, durante muitos anos, diretor da Sociedade Nacional de Agricultura, entidade que presidiu entre 1960 e 1979 e à frente da qual promoveu intenso combate às propostas de reforma agrária. Durante sua vida foi também diretor de inúmeras empresas privadas. Para mais, ver: LOPES, Luiz Simões. In: *Dicionário Histórico Biográfico Brasileiro pós 1930*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2001

3.5 – Confederação Rural Brasileira: educação rural e a *reforma agrária* modernizante

Fundada em 26 de setembro de 1951, a Confederação Rural Brasileira (CRB) foi uma entidade de caráter civil, constituída pelas federações de associações rurais, de base estadual, territorial e do Distrito Federal, cuja finalidade era, como órgão nacional, a representação e defesa da “classe rural” (CRB, 1951, p.1)

Reconhecida oficialmente pelo Ministério da Agricultura através da Portaria nº 1.211, de 22 de setembro de 1951, a CRB surgiu a partir de redefinições da política sindical dos anos de 1940, que definiu a organização dos empregadores rurais através de associações civis, cabendo à CRB a abrangência do território nacional.⁴⁵

Pela nova composição do estatuto sindical, coube à SNA, instituição rural mais antiga do Brasil, a efetiva participação de dois representantes nas assembléias de constituição da CRB. Além dessa relação intrínseca entre SNA e a formação da CRB a nível institucional, a diversidade regional, atrelada às questões políticas de diversificação produtiva como alternativa à produção cafeeira (marca da SNA), pode ser identificada no ato de fundação da CRB, em que estavam presentes representantes das federações de associações rurais do Ceará, de Goiás, do Maranhão, de Minas Gerais, do Pará, da Paraíba, do Paraná, de Pernambuco, do Piauí, do Rio de Janeiro, do Rio Grande do Sul, de Santa Catarina e de São Paulo.

Outro ponto fundamental que marcou essa relação foi a defesa de valores *modernizantes* que afastavam a reestruturação fundiária do debate central sobre a reforma agrária, entendida a partir da “transformação do homem”.

Verificamos, na análise de sua revista *Gleba*, a presença de diversos artigos de opinião publicados por *especialistas* e *intelectuais* ligados à SNA.

Logo no primeiro volume publicado, após a descrição dos objetivos políticos do periódico expostos pelo então presidente Íris Meinberg⁴⁶, encontra-se uma publicação do

⁴⁵A reformulação da organização das entidades de classe pode ser analisada a partir dos seguintes dispositivos legais: Decreto-Lei nº 7.449, de 9 de abril de 1945, **Dispõe sobre a organização da vida rural**; Decreto-Lei nº 8.127, de 24 de Outubro de 1945, Altera e dá nova redação ao Decreto-Lei nº 7.449, de 9 de abril de 1945, que dispõe sobre a organização da vida rural e Decreto nº 19.882, de 24 de Outubro de 1945, que Aprova o Regulamento a que se referem os artigos 13 do Decreto-lei nº 7.449, de 9 de abril de 1945 e 24 do Decreto-lei nº 8.127 de 24 de outubro de 1945, que dispõe sobre a organização da vida rural.

⁴⁶ *Íris Meinberg* formou-se em 1930 pela Faculdade de Direito de São Paulo, especializando-se em economia rural e em direito comercial. Durante o Estado Novo (1937-1945), ocupou a vice-presidência da Conferência Nacional das Classes Produtoras (Conclap), realizada em maio de 1945 em Petrópolis (RJ). Foi presidente da União das Associações Agropecuárias do Brasil Central. Elegeu-se deputado federal por São Paulo na legenda da União Democrática Nacional (UDN). Empossado em fevereiro de 1951, exerceu também em 1954 as funções de presidente da Confederação Rural Brasileira e da Federação das Associações Rurais do Estado de São Paulo.

engenheiro-agrônomo Geraldo Goulart da Silveira. Defensor das transformações do campo pela educação, o diretor-técnico da SNA e professor da Escola de Horticultura Venceslau Belo defendeu, junto à CRB que:

Nenhuma campanha junto ao homem rural é mais efetiva, eficiente, oportuna e de maior profundidade, do que uma campanha educativa visando esclarecê-lo e identificá-lo com seus problemas. (...) O nosso rurícola que vive tão isolado precisa compreender e sentir que dele depende em parte, a melhoria das condições do meio rural; que ele representa um dos elos da cadeia que liga e aproxima os indivíduos em defesa dos interesses comuns (CRB, 1955a. p.29).

Pelo exposto, a CRB corroborava a visão na qual o homem, modificado e qualificado pela educação, seria um elemento fundamental, assim como assistência técnica e crédito agrícola, na transformação da agropecuária nacional. Nesse sentido, seria a CRB convocada para tal projeto, destacando Geraldo Goulart seria “urgente, pois, que a Confederação Rural Brasileira, com a colaboração das Federações de Associações Rurais, prestando mais um relevante serviço à classe e ao país”, defendesse, em base sólidas e estáveis, a “educação do homem rural a fim de que ele sinta e compreenda o seu papel nesse momento e a ele se dedique de corpo e alma” (CRB, 1955a, p.29).

O então presidente da SNA, Arthur Torres Filho, também emprestou seus argumentos em defesa da educação rural como elemento de “transformação”. No artigo *O ensino profissional e o Brasil Rural*, Arthur Torres Filho destacou que se em torno de 80% da população nacional vivia das atividades rurais, era fundamental a difusão, desde a escola primária, da educação rural, em que deveriam ser proporcionadas “noções práticas de agricultura”, de forma que o homem do campo se preparasse, tornando-se um “eficiente elemento para poder desempenhar o papel que lhe está reservado na grande obra renovadora imposta pelo desenvolvimento da produção agrícola por processos modernos” (CRB, 1955b, p.37).

A distinção analítica apresentada ao longo deste trabalho entre questão agrária e questão agrícola é fundamental para a compreensão dos direcionamentos CRB acerca da

Em 1957 foi vice-presidente da Comissão Nacional de Política Agrária. Íris Meinberg foi ainda membro da Sociedade Rural Brasileira, da Sociedade Nacional de Agricultura, da Associação dos Pecuáristas do Vale do Rio Grande, em Barretos, e das associações agropecuárias de Araraquara, de Ribeirão Preto e de Presidente Prudente, em São Paulo. *Dicionário Histórico Biográfico Brasileiro pós 1930*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2001.

reforma agrária, privilegiada pela política agrícola. Nesse sentido, Arthur Torres Filho, no artigo citado, conclui:

A **política agrária**, que é a da produção agrícola, consubstancia a transformação da agricultura brasileira em seus processos de trabalho por métodos modernos e terá de se basear na preparação profissional do homem do campo. A escola deve ser de preferência do tipo **escola rural ativa** adaptada ao meio com todos os recursos pedagógicos. A nosso ver, a recuperação da **interlândia** e a racionalização da produção agrícola devem ser obra de educação tanto geral como profissional. A fixação do homem rural à terra não se poderá realizar, ou pelo menos será muito precária, sem a educação (...). A nosso ver, será pelo **ensino sistemático do curso primário, completado pelo profissional ou técnico** que possibilitaremos no meio rural a evolução e modernização da agricultura brasileira (CRB, 1955b. p.37, grifos no original).

A posição do presidente da CRB, Íris Meinberg, corroborava a ênfase da *reforma agrária* em questões vinculadas à política agrícola. Em conferência na cidade de Porto Alegre, no ano de 1962, Meinberg definiu reforma agrária:

É substancialmente, um processo de modificação da estrutura agrária, segundo um novo condicionamento jurídico, social, econômico e técnico-agrícola com o fim de promover a valorização do homem rural, **pela educação e pelo trabalho**, a justa distribuição da riqueza agrária com igual oportunidade para todos, e o aumento da produtividade do solo, pela aplicação da ciência e da técnica às lides rurais (CRB, 1962a, p.5, grifos nossos)

Destacou a CRB que, embora reconhecesse a necessidade de transformações nos mecanismos de uso e posse da terra (nota-se a ausência do termo *propriedade da terra*), recusava-se a aceitar a tese simplista de que o problema seria solucionado pela “divisão indiscriminada das propriedades ou na desapropriação sem decorrência de real e comprovado interesse social” (CRB, 1958c, p.25). Nesse sentido, a CRB elencou algumas propostas que conduziriam à reforma agrária, dentre elas as políticas de fixação do homem à terra, tais como programas de crédito e *educação rural* (CRB, 1958c, p.25). Nessa direção, a entidade fez diversas recomendações sobre a educação rural, destacando-se: a intensificação das campanhas de educação rural; a ampliação da rede de estabelecimentos de ensino profissional agrícola; políticas de qualificação de trabalhadores rurais mediante ampliação do quantitativo de centros de treinamento agrícola; o desenvolvimento do ensino agrícola superior (curso de Agronomia e Medicina Veterinária); a intensificação das semanas ruralistas e, por fim,

mobilização e participação das entidades da classe rural em todos os trabalhos de educação rural (CRB, 1958c, p.26-27).

No artigo *Recomendações sobre o ensino agrícola*, Geraldo Goulart da Silveira apresentou alguns elementos que impediriam a expansão do setor agropecuário nacional, como a carência de agrônomos e veterinários, além de técnicos agrícolas e práticos rurais, nos níveis técnico e elementar. Tendo em vista tal deficiência, destacou o autor a necessidade de ampliação dos cursos de Pós-Graduação anexos às Escolas Superiores de Agronomia e Veterinária, além da criação de escolas e cursos que deveriam preparar o capital humano indispensável para o fomento agropecuário (CRB, 1957, p.22). Tais recomendações, segundo Geraldo Goulart, davam:

Bem uma idéia de como a classe rural está interessada no problema do ensino agrícola. Realmente, em um país como o nosso, em que a agricultura tem tamanha expressão econômica, não se justifica seja o ensino agrícola relegado a um plano secundário. (...) Que em um futuro próximo possa contar o país com uma vasta rede de escolas e cursos agrícolas à altura das necessidades, é o que espera e deseja a classe rural (CRB, 1957, p.22).

Além de propor soluções para os problemas agrários, destacando-se a relação entre educação rural e modernização, a CRB se notabilizou pela sua capacidade de se articular em diversas órgãos públicos e privados, construindo frentes e alianças em defesa dos interesses dos grupos dominantes agrários.

Em 1958, a CRB possuía representantes em variados setores das instâncias econômicas e políticas nacionais, evidenciando sua capacidade de mobilização. Dentre essas instâncias, destacam-se: Comissão de Financiamento da Produção; Comissão Federal de Abastecimento e Preços (COFAP); Conselho Nacional do Serviço Social Rural; Comissão Nacional de Política Agrária (CNPA); Escola Superior de Guerra; Comissão de Mecanização da Agricultura; Conselho Técnico da Confederação Nacional do Comércio; Conselho de Turismo da Confederação Nacional do Comércio; Conselho Técnico da Confederação Nacional da Indústria; Carteira de Comércio Exterior do Banco do Brasil; Comissão de Crédito às Cooperativas; Instituto Nacional de Imigração e Colonização; Conselho Nacional de Economia; Associação Brasileira de Crédito e Assistência Rural (ABCAR); Instituto Brasileiro do Café; Comissão de Transferência da Capital Federal e Conselho Nacional de Política Aduaneira (CRB, 1958b, p.143).

Diante da capacidade organizativa da CRB, inserindo diversos de seus representantes em instâncias públicas e privadas, a formulação do projeto de reforma agrária do complexo IPES/IBAD passou pelo crivo de figuras ligadas à CRB, dentre elas o engenheiro-agrônomo Eudes de Souza Leão.⁴⁷

A relação entre o núcleo militante do complexo IPES/IBAD e a CRB pode ser identificada na edição de setembro de 1962, quando a CRB, através do chefe de divulgação da entidade, José A. Vieira, defendeu uma *reforma agrária democrática* a partir das proposições do complexo IPES/IBAD, assim se manifestando:

O Instituto Brasileiro de Ação Democrática, que promoveu em abril de 1961, na Guanabara, o Simpósio sobre Reforma Agrária, lançou, em livro, as recomendações desse conclave. O documento é de maior importância e oportunidade, pois nada há de melhor sobre o assunto publicado em nosso País, pelas características de segurança. Equilíbrio e visão conjunta de uma dos mais sérios e delicados problemas do Brasil atual. Diante de tanta confusão nos debates e opiniões sobre reforma agrária, o trabalho em apreço conforma e anima os espíritos verdadeiramente democráticos, que amam a paz, a liberdade e o progresso (CRB, 1962b, p.3).

No mesmo editorial, José A. Vieira afirmou que a reforma agrária democrática não visaria o primado econômico, mas a iniciativa privada e o associativismo, atribuindo à educação rural a função de elemento central da diversificação das rotinas de produção agropecuária. Para ele, a educação das populações rurais e a transformação de seus métodos de produção impulsionariam não apenas transformações nas pequenas e médias propriedades, mas conduziriam ao fim do latifúndio e suas técnicas atrasadas (CRB, 1962b, p.3).

Na edição de dezembro de 1962 da revista *Gleba*, o produtor José Resende Peres,⁴⁸ no artigo *A reforma agrária e os “sem terra”*, buscou desconstruir a imagem da CRB como “reduto do latifúndio”, ao mesmo tempo em que afirmou a “transformação” do homem como fundamental para a reforma agrária democrática:

⁴⁷ Graduado em Agronomia pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (1940), Eudes de Souza Leão exerceu diversos cargos e funções em estratégicos órgãos públicos e privados da política agrária, dentre eles: Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão; Sociedade Algodoeira do Nordeste; Companhia Siderúrgica do Nordeste; Ministério do Desenvolvimento Regional; Ministério da Agricultura e especialmente a presidência do Instituto Nacional de Desenvolvimento Agrário (INDA), órgão criado após a promulgação do Estatuto da Terra.

⁴⁸ José Resende Peres foi empresário rural, advogado e jornalista. Ex-secretário de Agricultura e Abastecimento do Estado do Rio de Janeiro. Como secretário de Agricultura, criou a Empresa de Pesquisas Agropecuárias do Estado do Rio (Pesagro-Rio) e a Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural do Rio de Janeiro (EMATER), importantes instrumentos de desenvolvimento da agricultura fluminense. Disponível em: <http://documentacao.camara.sp.gov.br/iah/fulltext/justificativa/JPL0075-1996.pdf>. Acesso em 31 ago 2019.

A Confederação Rural Brasileira não existe para proteger fazendeiros contra trabalhadores rurais. Não se presta ao desserviço da luta de classes. Sua finalidade é lutar para o desenvolvimento da Lavoura e da Pecuária brasileiras, combatendo o Governo em suas omissões e injustiças, elogiando seus acertos, defendendo o produtor rural, desejando uma reforma agrária humana, eficiente, criadora de riquezas, de abundância, porque na verdade a classe que ela mais defende, defendendo o aumento da produtividade nos campos, é o próprio povo brasileiro (CRB, 1962c. p.10)

A retórica da vocação rural dos indivíduos como elemento central da transformação da agropecuária foi reafirmada pelo produtor, para quem: “temos que *preparar o homem* para que ele então, sem paternalismo demagógico, conquiste a sua própria gleba, pois no Brasil não há exemplos de homens capazes que, desejando, não possuam terra, se agricultor ou pecuarista for sua vocação” (CRB, 1962c, p.10, grifo nosso)

A CRB trazia a concepção de reforma agrária atrelada à categoria ruralismo, que embora não tenha sido definida pela entidade, nos permite compreendê-la como uma *classe provável*, tendo em vista posições e interesses comuns no espaço social. Nesse contexto, nos deparamos com o relatório *O ruralismo e a reforma agrária*, elaborado por diversos intelectuais e segmentos ligados à modernização da agropecuária,⁴⁹ na qual a reforma agrária foi definida, mais uma vez, através de diversos elementos exteriores à estrutura fundiária. No ponto IV do relatório, nos deparamos com tal definição:

A reforma agrária brasileira, devendo ser um processo de utilização racional de todos os fatores da produção, só terá êxito se, ao lado das medidas que importem em sobrecarga para as classes rurais, forem dados meios capazes de promover, de fato, melhoria na produtividade, notadamente pelo crédito e assistência técnica, o escoamento das safras, a garantia de preços remuneradores, bem assim a *educação* profissional das massas rurais (CRB, 1963, p.13, grifo nosso).

Outro importante espaço de mobilização e atuação da CRB foi o Congresso Nacional, *locus* do processo legislativo que conduziria, ou não, às transformações na estrutura fundiária.

Entendida como uma entidade “não oligárquica, mas clientelista, de ambição trans-regional, partidarista e parlamentar, ‘oficial’, sindical e ‘moderna’”, Heinz (2001) analisou, a

⁴⁹ Atuaram na elaboração do relatório a Confederação Rural Brasileira (CRB), a Sociedade Brasileira de Agronomia (SBA), o Conselho Superior das Classes Produtoras (CSCP), a Sociedade Mineira de Agricultura (SMA), a Associação Paulista de Criadores de Bovinos (APCB), a Sociedade Mineira de Engenheiros Agrônomos (SMEA), o Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES), além de Íris Meinberg, José Resende Peres, Manoel Diégues Júnior, Armando Monteiro, Afrânio de Carvalho e Mário Bulhão (CRB, 1963, p.10).

partir da análise da biografia coletiva dos dirigentes patronais da entidade entre 1930-60, a intrínseca relação entre as frações dominantes agrárias ligadas à CRB e o campo político. O autor demonstrou como essa relação foi determinante no avanço das teses e demandas da CRB no campo das políticas estatais, especialmente através da atuação desses agentes nas comissões direcionadas às questões agrária e agrícola (p.105).

Para o autor, a ação parlamentar da CRB era determinante na implementação de suas demandas, não apenas pelo trânsito de seus dirigentes junto aos principais centros decisórios, mas em virtude de sua própria estrutura de base trans-regional. Pouco inclinada à mobilização massiva de suas bases regionais, a CRB, afirmou Heinz:

Fundava suas estratégias de representação profissional na capacidade a estar em permanência presente nos centros decisórios e a se fazer ouvir lá onde repercutiam os grandes projetos nacionais – sobretudo a Reforma Agrária – e onde seriam reinterpretados a luz do jogo de forças políticas (2001, p.105).

Nesse sentido, ganha destaque o que a entidade patronal denominava, em 1958, de atuação do *bloco ruralista* na “direção da coisa pública”. Composto por 64 parlamentares, o bloco ruralista atuava em diversas frentes em questões relativas à política agrária e agrícola, refletindo os interesses da CRB.

Definindo-se como “parte ativa da população” e como “reserva moral da Nação e das tradições da Pátria” a CRB demonstrava satisfação com aqueles que, “independentemente de partido, mais eficientemente possam atuar no sentido de engrandecimento da agricultura”, conduzindo à elevação de sua produtividade (CRB, 1958^a, p.1). Literalmente:

Não podemos, ao tratar de assunto tão relevante, deixar sem uma referência especial o “Bloco Ruralista” que se formou no Congresso Federal e cujos serviços à classe ora com prazer assinalamos. É esse “Bloco”, afinal, uma promissora afirmação daquilo que pretendemos, isto é, a consubstanciação da idéia ruralista e de que suas aspirações num número cada vez mais elevado e selecionado de representantes no legislativo e nos postos de Governo, como meio de nos fazermos presentes e atuantes na direção da coisa pública. Como órgão de classe, não nos sentimos, portanto, inibidos de advertir aos lavradores e criadores para que atentem nos programas dos candidatos que se comprometam: (...); - a elevar o padrão de vida do homem do interior; - a encarar a questão das terras dentro dos pontos de vista adotados pela classe rural (CRB, 1958a, p.1).

Dada a importância da ação parlamentar mobilizada pelas entidades de classe, a ela daremos ênfase a partir de agora.

3.6 – Representação dos interesses patronais no Poder Legislativo: a ação do bloco ruralista

Vimos como os grupos dominantes agrários se organizaram em torno das entidades de classe em defesa de interesses que identificavam na educação, na instrução e na assistência técnica meios de alavancar a produtividade do setor agropecuário sem alterar a estrutura fundiária.

Além da mobilização via associações, ressaltamos o peso político destes segmentos no Congresso Nacional, tendo em vista sua importância como *locus* decisório de diversas demandas ruralistas.

Para que possamos compreender a ação do bloco ruralista, torna-se necessário analisarmos o pluripartidarismo instituído a partir de 1945, bem como a fragilidade orgânica dos partidos políticos, o que abriu espaço para a formação de blocos ou frentes parlamentares direcionadas à construção de identidades e, conseqüentemente, interesses mais bem definidos (DELGADO, 2013, p.130).

Dentro dessa nova composição partidária, destacavam-se a União Democrática Nacional (UDN), o Partido Social Democrático (PSD) e o Partido Trabalhista Brasileiro (PTB).⁵⁰

Tendo como características o liberalismo, o antigetulismo e o intervencionismo, a UDN surgiu de um movimento de oposição ao Estado Novo (1937-1945) e era formada por um grupo diversificado, composto pelas oligarquias destronadas após 1930, pelos grupos liberais com forte identificação regional, além de antigos apoiadores de Getúlio Vargas, afastados após a revolução de 30 ou no desenrolar do Estado Novo (DELGADO, 2013, p.137).

Já o PSD tinha como elementos centrais de sua ação o pragmatismo, a habilidade e a força eleitoral, tendo sido formado em julho de 1945 dentro da perspectiva de “continuismo na transformação” do governo Vargas. Conhecidos como “raposas” pela sua capacidade de negociação, outro traço que marcou o PSD foi sua habilidade de alcançar e se manter no poder. Quanto a sua composição, o PSD reunia em seus quadros “os interventores do período

⁵⁰ O sistema partidário do período 1945-1964 não se resume a estes 3 partidos. Dentre outros, podemos ainda citar o Partido Social Progressista (PSP) e o Partido Comunista Brasileiro (PCB). Todavia, tendo em vista a quantidade UDN, PSD e PTB no Congresso, o poder de mobilização destes partidos era materializada nas discussões e aprovações de demandas tais como a reforma agrária.

do Estado Novo, alguns segmentos da classe média urbana e, principalmente, representantes das oligarquias estaduais” (DELGADO, 2013, p.138-139).

Já o PTB tinha como diferencial uma plataforma de questões sociais (defesa do voto universal e do regime democrático, defesa dos princípios contidos na CLT, amparo da legislação social aos trabalhadores rurais, autonomia sindical, educação primária obrigatória e gratuita, extinção dos latifúndios improdutivos, dentre outros), pautando em ideais do getulismo, do trabalhismo, do reformismo e do nacionalismo (DELGADO, 2013, p.141).

Embora com características que orientavam as ações dos partidos, estes não devem ser entendidos de forma homogênea, destacando-se, além de alianças entre segmentos das entidades partidárias, uma história de conflitos e polarizações entre as entidades partidárias.

Quanto ao objetivo deste item, que é analisar a ação do bloco ruralista, podemos identificar seu caráter heterogêneo a partir de sua composição, como mostra o quadro 2.

Quadro 2 – Composição do bloco ruralista na Câmara dos Deputados (1954 – 1958)

| PARLAMENTAR | PARTIDO | ESTADO |
|--------------------------|---------|--------|
| Ultimo de Carvalho | PSD | MG |
| Divonsir Cortes | PTB | PR |
| Martins Rodrigues | PSD | CE |
| Medeiros Neto | PSD | AL |
| Alaim Mello | PTB | BA |
| José Maraglia | PSP | SP |
| Yukishique Tamura | PSD | SP |
| Benjamin Farth | PSP | DF |
| Mário Palmério | PTB | MG |
| Júlio de Castro Pinto | PSD | MT |
| Carlos Pinto Filho | PSD | RJ |
| Octacílio Negrão de Lima | PSD | MG |
| Colombo de Souza | PSP | CE |
| Celso Peçanha | PSP | RJ |
| Adolfo Gentil | PSD | CE |
| Florianio Lopes Rubim | PTB | ES |
| Dix-Huit Rosado | PR | RN |
| Milton Brandão | PSP | PI |
| Lauro Portugal Tavares | PR | PR |
| José Alves | PTB | RJ |
| Pacheco e Chaves | PSD | SP |
| Maurício de Andrade | PSD | MG |
| Vitorino Corrêa | PSD | PI |
| José Lopes | PTB | PE |
| Arino de Matos | PSD | RJ |
| Batista Ramos | PTB | SP |
| Souto Maior | PTB | PE |
| Vasconcelos Costa | PSD | MG |
| Aloísio de Castro | PSD | BA |
| Bias Fortes | PSD | MG |

| | | |
|---------------------|-----|----|
| Nestor Jost | PSD | RS |
| Uriel Alvim | PSD | MG |
| Íris Meinberg | UDN | SP |
| Leoberto Leal | PSD | SC |
| Sigefredo Pacheco | PSD | PI |
| Carlos Jereissati | PTB | CE |
| Geraldo Starling | PSD | MG |
| Ulisses Lins | PSD | PE |
| José Bonifácio | UDN | MG |
| Clóvis Pestana | PSD | RS |
| Atílio Fontana | PSD | SC |
| Theodorico Bezerra | PSD | RN |
| Benedito Vaz | PSD | GO |
| Saturnino Braga | PSD | RJ |
| Oscar Luna Freire | PDC | BA |
| Bento Gonçalves | PR | MG |
| Antônio Baby | PTB | PR |
| Plácido Rocha | PSP | SP |
| Aurélio Vianna | PSB | AL |
| Frota Moreira | PTB | SP |
| Rogê Ferreira | PSB | SP |
| José Maria Alkmin | PSD | MG |
| Luiz Francisco | PSB | SP |
| Newton Cordeiro | UDN | PR |
| Luiz Compagnoni | PRP | RS |
| Napoleão Fontenelle | PSD | ES |
| Dias Lins | UDN | PE |
| Waldemar Rupp | UDN | SC |
| Godoy Ilha | PSD | RS |
| Carlos Albuquerque | PR | BA |
| França Campos | PSD | MG |
| Nita Costa | PTB | BA |
| Emival Caiado | UDN | GO |
| Hugo Cabral | UDN | PR |

Fonte: CONFEDERAÇÃO RURAL BRASILEIRA. Gleba. Rio de Janeiro. Ano II, nº 9, Setembro de 1956

Da composição apresentada, podemos inferir que a defesa dos interesses ruralistas estava articulada por segmentos de diversos partidos políticos, dentre eles o PTB, cujo elenco de propostas de sua constituição previa a “extinção dos latifúndios improdutivos, assegurando-se direito da posse da terra a todos os que queriam trabalhá-la” (DELGADO, 2013, p.141). Todavia, sobressai na composição do bloco ruralista o partido que possuía em seus quadros um expressivo quantitativo de representantes das oligarquias estaduais, o PSD, seguido pelo PTB. Para visualizar tal composição, a tabela 19 apresenta a distribuição partidária do bloco ruralista.

Tabela 18 – Distribuição partidária do bloco ruralista: quantitativo e porcentagem (1954 – 1958)

| PARTIDO | LEGENDA | PARLAMENTARES | PORCENTAGEM |
|----------------------------------|---------|---------------|-------------|
| Partido Social Democrata | PSD | 30 | 47 |
| Partido Trabalhista Brasileiro | PTB | 12 | 19 |
| União Democrática Nacional | UDN | 7 | 11 |
| Partido Social Progressista | PSP | 6 | 9 |
| Partido Republicano | PR | 4 | 6 |
| Partido Socialista Brasileiro | PSB | 3 | 5 |
| Partido de Representação Popular | PRP | 1 | 1,5 |
| Partido Democrata Cristão | PDC | 1 | 1,5 |
| TOTAL | | 64 | 100 |

Vimos que um dos pilares do processo de modernização da agropecuária, defendido por segmentos patronais, era uma definição de *reforma agrária* pautada na educação, crédito e assistência técnica. Os impactos desse modelo refletiriam, no decorrer das décadas seguintes, em desigualdades entre as atividades agropecuárias, entre pequenos e grandes produtores e ainda entre as regiões do país, sendo “fácil mostrar que, em termos regionais, é o Sudeste e o Sul do país que mais se têm modernizado, particularmente os Estados de São Paulo, Paraná e Rio Grande do Sul” (GRAZIANO DA SILVA, 1982, p. 45).

O conjunto de políticas aplicadas ao setor agropecuário ao longo dos anos 60 e 70, tais como crédito rural, garantia de preços mínimos, seguro e pesquisa agropecuários, assistência técnica e uso de insumos modernos, fomentou a modernização desigual descrita por Gonçalves Neto (1997). Tal processo não apenas intensificou o abismo existente entre pequenos e grandes produtores, como também entre as regiões mais e menos dinâmicas do país.

A predominância do setor industrial, que no decorrer do processo de modernização agropecuária vai se integrar ao setor primário, na região sudeste do país, alinhou-se à composição regional do bloco ruralista. Composto majoritariamente por representantes da região sudeste do país, como mostra a tabela 20, tal composição é significativa para a reflexão acerca da capacidade de influência sobre a política do Estado, inclusive pelo atendimento privilegiado a algumas regiões.

Tabela 19 – Estados da federação que integram o bloco ruralista – quantitativo de parlamentares e porcentagem (1954 – 1958)

| ESTADO | PARLAMENTARES | PORCENTAGEM |
|---------------------|---------------|-------------|
| Minas Gerais | 12 | 19 |
| São Paulo | 9 | 14 |
| Rio de Janeiro | 5 | 8 |
| Paraná | 5 | 8 |
| Bahia | 5 | 8 |
| Pernambuco | 4 | 6 |
| Ceará | 4 | 6 |
| Rio Grande do Sul | 4 | 6 |
| Santa Catarina | 3 | 5 |
| Piauí | 3 | 5 |
| Espirito Santo | 2 | 3 |
| Rio Grande do Norte | 2 | 3 |
| Goiás | 2 | 3 |
| Alagoas | 2 | 3 |
| Mato Grosso | 1 | 1,5 |
| Distrito Federal | 1 | 1,5 |
| TOTAL | 64 | 100 |

Apresentada a composição do bloco ruralista, podemos avançar sobre sua atuação. Mesmo diante da complexidade dessa frente (composta por produtores rurais e pecuaristas com interesses econômicos diversos), *reforma agrária*, educação, assistência técnica e crédito rural se tornaram elementos unificadores de suas ações, mobilizando o bloco ruralista como uma *classe real* no Congresso Nacional.

Para tal fim, selecionamos alguns discursos de integrantes do bloco ruralista que tratavam a reforma agrária como sinônimo de educação, qualificação e assistência técnica. Além dos discursos pesquisados nos Anais do Congresso Nacional, apresentaremos algumas entrevistas de alguns destes parlamentares, colhidas junto ao acervo do Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC) da Fundação Getúlio Vargas (FGV), no Rio de Janeiro.

Um dos grandes defensores do ruralismo no Congresso Nacional foi o deputado federal Ultimo de Carvalho⁵¹ (PSD/ARENA-MG), autor da “Lei do Boi”. Defensor da

⁵¹ *Último de Carvalho* nasceu em Juiz de Fora (MG) no dia 19 de dezembro de 1899, e faleceu em Brasília no dia 26 de agosto de 1980. Seu pai foi proprietário agrícola em Paraíba do Sul (RJ) e posteriormente funcionário municipal e estadual em Belo Horizonte, e sua mãe, professora primária rural. Sua formação escolar foi feita em Belo Horizonte: o curso primário no Grupo Escolar Barão do Rio Branco, e o secundário num ginásio estadual. Em 1918, trabalhou como servente na Secretaria de Agricultura da capital mineira e, em 1922, formou-se pela Escola de Agronomia e Veterinária da mesma cidade. Em 1925, tornou-se engenheiro topógrafo pela escola onde havia se formado em veterinária, exercendo depois a atividade de agrimensor independente em Juiz de Fora e na cidade de Rio Pomba (MG). Em 1932 tornou-se médico veterinário da Secretaria de Agricultura de Belo

propriedade privada e da reforma agrária pela educação, instrução e assistência técnica, ele se posicionava explicitamente contra qualquer redistribuição de terras. Ao longo de sua trajetória, podemos observar algumas redefinições estratégicas de sentido e de instrumentalização da reforma agrária. Embora fosse defensor da educação como um dos pilares da reforma agrária, as tensões e mobilizações em torno da questão agrária faziam com que Ultimo de Carvalho, assim como os demais ruralistas redefinissem a todo o momento suas estratégias sobre o tema, a fim de redefinir a reforma agrária acordo com seus interesses.

Os discursos ruralistas sobre reforma agrária transitavam entre temas diversos, como tributação do latifúndio improdutivo, desapropriação mediante justa e prévia indenização em dinheiro (tornando este mecanismo ineficaz), utilização de terras públicas (e não particulares), crédito, assistência técnica e, sobretudo, educação.

Nesse sentido, em discurso proferido em 28 de julho de 1961, Ultimo de Carvalho traçava como estratégia ruralista a reforma agrária a partir da tributação dos latifúndios improdutivos.

O assunto mais discutido hoje em dia (...) em todo o Brasil, é a reforma agrária. O interessante é que, muito embora todo o mundo esteja de acordo com a reforma agrária, ela não sai. Todos acham que a atual estrutura da nossa economia agrária está superada, mas ninguém se abalança para oferecer à Nação proposições que possam ser realizadas, sugestões que possam ser concretizadas (...). Se se desejasse de fato a reforma agrária, a modificação de nossa estrutura agrícola, o primeiro procedimento do

Horizonte, e, em 1933, engenheiro topógrafo da mesma secretaria. Eleito vereador à Câmara Municipal de Rio Pomba em 1936, integrou o diretório municipal da União Democrática Brasileira (UDB) — agremiação política fundada no Rio de Janeiro em junho de 1937 por Armando de Sales Oliveira, para patrocinar sua candidatura à presidência da República nas eleições de 1938. Em 1946, organizou a Cooperativa Central de Produtores de Leite (CCPL), no Rio de Janeiro, tornando-se seu primeiro diretor comercial. Em janeiro de 1947, candidatou-se à Assembléia Constituinte de Minas Gerais na legenda do PSD, e obteve a segunda suplência. Em julho, foi convocado para ocupar a vaga do deputado Whady José Nassif, o que lhe permitiu ser um dos signatários da nova Constituição mineira, promulgada no dia 14 daquele mês. Em julho de 1949, o deputado Nassif retornou à Assembléia Legislativa, mas Último de Carvalho permaneceu no exercício do mandato, substituindo então o deputado José Ribeiro Pena, que se elegera vice-governador do estado. Em 1950, foi eleito deputado estadual em Minas Gerais, ainda na legenda do PSD, e nela elegeu-se à Câmara Federal em outubro de 1954. Em dezembro deste ano, ao ser nomeado tabelião em Belo Horizonte, renunciou ao mandato na Assembléia Legislativa mineira, e em fevereiro de 1955 ocupou sua cadeira na Câmara. Reeleito em outubro de 1958 e de 1962, sempre na legenda do PSD. Em junho de 1963, tornou-se líder da bancada de seu partido na Câmara, e participou ativamente do crescente movimento de oposição a João Goulart, tornando-se um dos mais candentes críticos da reforma agrária preconizada pelo presidente, alegando que era de inspiração comunista e que o vírus do reformismo atacara o palácio Alvorada. Com a extinção dos partidos políticos pelo Ato Institucional nº 2 (27/10/1965) e a posterior instauração do bipartidarismo, Último de Carvalho, juntamente com a maioria de integrantes do ex-PSD e da ex-UDN, filiou-se à Aliança Renovadora Nacional (Arena), de orientação governista. Em fevereiro de 1971, encerrou seu mandato de deputado federal. *Dicionário Histórico Biográfico Brasileiro pós 1930*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2001.

Congresso Nacional deveria ser a reforma da Constituição no tocante à tributação do imposto territorial. Esta deveria ser a primeira providência porque somente tributando as terras, somente tributando os latifúndios, somente com uma legislação nacional para as terras improdutivas é que poderíamos abrir uma larga estrada para a reforma agrária (BRASIL, 1961a. p.5205-5206).

Para o autor da “Lei do Boi”, as teorias que reivindicavam a redistribuição de terras visavam a “implantação da Reforma Agrária em termos comunistas”, uma vez que a superprodução em seus principais setores agrícolas não refletia os argumentos de caducidade da estrutura agrária. Destacava Ultimo de Carvalho que “vislumbramos em tudo isto nada mais que o propósito de alguns políticos de levarem o País a um Estado socialista, como aconteceu com Cuba e Rússia”. Afirmando que nestes países, com a instituição de fazendas coletivas, a reforma agrária “saiu com o sentido de dar terra a quem não possuía, e acabou tomando a propriedade de quem a tinha” (BRASIL, 1961b, p.6084-6085).

A “força jurídica da Constituição” também servia como base discursiva de Ultimo de Carvalho e outros componentes do bloco ruralista para combater as propostas de reforma agrária redistributiva. Em discurso proferido em 6 de fevereiro de 1962, o parlamentar mineiro ratificou sua concepção sobre as formas de instrumentalização da reforma agrária. Na discussão do Projeto nº 4.389/54, de autoria do deputado Coutinho Cavalcanti (PTB-SP), que buscava instituir a reforma agrária articulando alguns pontos relacionados à desapropriação por interesse social do latifúndio improdutivo, Ultimo de Carvalho destacou mais uma vez a impossibilidade de se efetivar a reforma agrária sem alteração dos dispositivos constitucionais que asseguravam os pressupostos das desapropriações. Em suas palavras:

Reforma agrária, nos termos expostos nas proposições em tela, isto é, assentadas sobre a expropriação da terra, só poderá ser feita em moldes revolucionários. Esta Casa não conseguirá enquadrar uma proposição de reforma agrária baseada na expropriação da terra, na expropriação violenta, sem pisar a Constituição, sem infringir os postulados legais da Lei Magna que rege o regime em que vivemos. Porque desapropriação de terras só poderá ser feita dentro dos termos em que a Lei Magna determina, com indenização por justo preço, por preço convencionado pela Justiça. (BRASIL, 1962a, p. 101).

Com base na Constituição de 1946, a estratégia legalista dos ruralistas funcionava em duas frentes: a primeira, pela impossibilidade do Estado arcar com os processos de desapropriação, tendo em vista que este deveria ser efetivado “mediante prévia e justa

indenização em dinheiro” (art. 141, § 16); e outra, a possibilidade de alteração do dispositivo constitucional (emenda) ser aprovado mediante aprovação da maioria absoluta, e não maioria simples, das duas casas legislativas (art. 217, § 2º). Tendo em vista que a 41ª legislatura (1959-1962) da Câmara dos Deputados contava com 463 parlamentares, a aprovação de emenda constitucional, tendo em vista a composição quantitativa do bloco ruralista, seria improvável.

Ainda em fevereiro de 1962, Ultimo de Carvalho se posicionou sobre a concepção de “reforma agrária no bom sentido”, pautada predominantemente na qualificação para a produtividade. Em mais uma discussão sobre o projeto de Lei 4.389 de 1954, o parlamentar afirmou que:

O projeto em tela, de reforma agrária, é escandalosamente inconstitucional. Inconstitucional, iníquo, ilegal e injusto, porque assenta na desapropriação de terras pelo registro que as mesmas tenham nas coletorias estaduais (...). Como vamos fazer reforma agrária, dar acesso a terra a quem não a possui, se o trabalhador rural nem ao menos tem o direito de receber a sua carteira de trabalho? (...). *Reforma agrária no bom sentido, no sentido do acesso à terra para os que trabalham, para os que querem trabalhar, exige, em primeiro lugar; a qualificação do trabalhador rural.* Precisamos antes de tudo, saber quem é o trabalhador rural, categorizá-lo em sindicatos do campo, para que ele possa defender os seus direitos (BRASIL, 1962b, p.353-354, grifo nosso).

Reformar o homem pela educação para que este reformasse a terra (tornando-a mais produtiva) foi um dos pontos destacados por Ultimo de Carvalho ao congratular no plenário da Câmara dos Deputados, em 10 de agosto de 1962, a inauguração da Escola Agrícola de Rio Pomba (MG). Na ocasião, o parlamentar destacou que a “Escola Agrícola de Rio Pomba, com um curso de ginásio que será ministrado com ensinamentos agrícolas, preparará os técnicos de amanhã, os quais irão fazer a reforma agrária que desejamos, de assistência ao homem do campo, reformando antes de tudo o homem, para depois reformar a terra” (BRASIL, 1962c, p. 4.788).

A atuação constante de Ultimo de Carvalho em defesa da propriedade e da reforma agrária como sinônimo de qualificação e modernização do setor não foi sustada com a nova ordem política instituída pelo golpe empresarial-militar de 1964. A continuidade de sua ação se deve ao fato de o novo regime político não ter simplesmente suprimido o debate sobre a reforma agrária. Nos primeiros anos do regime, a reforma agrária foi identificada como elemento substancial na resolução de problemas de ordem política, social e econômica. Nesse

sentido, o Executivo deu início a um conjunto de medidas que buscavam consolidar a reforma agrária no país. Uma das medidas mais atacadas pelos representantes do patronato rural foi a proposta de emenda constitucional nº 10, de 1964, apresentada pelo presidente Castelo Branco, que buscava regular os mecanismos da desapropriação, dentre eles o pagamento das indenizações via títulos da dívida pública, além de definir critérios de competência, tanto do Legislativo (competência para legislar sobre direito agrário), como do Executivo (tributação) (BRASIL, 1964a).

Acompanhado da proposta de emenda constitucional, o governo encaminhou, através da mensagem 33/64, o projeto de lei nº 26/1964, dispendo sobre o Estatuto da Terra. As reações de Ultimo de Carvalho à proposta de emenda constitucional e ao Estatuto da Terra se fizeram imediatas. Em discurso realizado em 24 de junho de 1964, o parlamentar relatou que as iniciativas representavam o esquecimento do passado recente e não estavam relacionadas aos interesses do povo, uma vez que a reforma da constituição desencadearia o desaparecimento do direito de propriedade, uma das bases da “revolução de 1964”. Segundo ele:

Não coloquemos o problema da reforma agrária em base de dar terra a quem não a tem. Absolutamente, porque no Brasil, dois milhões de homens possuem menos de 100 hectares e morrem de fome em cima da terra. Então, não é possuir a terra que resolve o problema. Absolutamente. É o financiamento, é a exploração, é tornar a terra produtiva [...] vamos estruturar nossa agricultura em moldes modernos e, depois se a prática demonstrar que é indispensável que um proprietário rural perca o direito a sua propriedade – porque o bem-estar social está acima do bem-estar individual – então, sim, façamos essa reforma [...] o problema reside no homem. Por quê? Porque o instrumento para a reforma agrária é o homem. Quem vai plantar, quem vai cultivar, quem vai criar, quem vai despertar a produtividade da terra? É o homem (BRASIL. 1964b, p. 4.723 a 4.726).

Embora afastado das atividades parlamentares desde 1971, e com o advento do processo de modernização do campo sem redistribuição fundiária, Ultimo de Carvalho matinha uma posição firme quanto ao “problema agrário brasileiro” e a inadmissibilidade de uma reforma agrária com foco na desapropriação da propriedade privada. Em entrevista à Lúcia Lahmeyer Lobo, realizada em 1976, o parlamentar sintetizou suas principais visões sobre a questão agrária. Dada a importância de Ultimo de Carvalho para o objeto desta pesquisa, transcrevemos parte de sua entrevista:

CARVALHO, Ultimo de: Eu considero no mundo dois capitalismo perniciosos da humanidade...dois capitalismo não, digo dois socialismo perniciosos da humanidade: o socialismo americano e o socialismo soviético; um, escravizadores de povos; um pros dominadores dos fracos. Eles organizam as máquinas no mundo, coisa interessante, inacreditável. Dois extremos. Os dois extremos da Filosofia Política. Dando-se as mãos. Para quê? Para subjugar os fracos. Então vocês vêem de lá o americano com a bomba atômica de um lado, o russo com a bomba atômica do outro, um jogo no um, um joga no outro. Porque um domina Cuba, outro domina a Tchecoslováquia e a Polônia. Então, seu sempre fui, politicamente, eu sempre fui socialista. Mas o socialista de sempre, socialista cristão, da solidariedade humana. Com esse socialismo que eu vivi a vida inteira e vivo até hoje. E irei levá-lo até a morte. Chama-se o “socialismo de sempre”.

LOBO, Lúcia Lahmeyer: E dentro dessa perspectiva, da solidariedade, do socialismo que o senhor “tá” falando, como é que o senhor encara a questão agrária?

CARVALHO, Ultimo de: Por essa razão, eu de companheiro, porque era companheiro, não era correligionário, do João Goulart, passei a adversário. De aliado do PTB, passei a adversário. Por quê? Porque eu não admito que se diga que “quem mora é dono”. Pra ser dono, vai trabalhar, ganhar dinheiro e comprar pra ser dono. Então a minha reforma agrária é a reforma agrária da solidariedade humana. Quem é obrigado a fazer reforma agrária é o governo, através de dispositivos constitucionais que tornem a propriedade improdutiva impossível de ser mantida na mão dos proprietários. Pois se o governo tem a arma principal que é o imposto, então o latifúndio deve ser tributado de maneira proibitiva de existir. “Então eu preciso tomar terra de fulano ou pedaço de terra de sicrano?”. Pura demagogia! Porque isso não constrói nada. O que o governo tem que fazer é tributar a propriedade improdutiva e tributar pesadamente (CARVALHO, Ultimo de. Rio de Janeiro. FGV/CPDOC: depoimento, 1976).

Outro importante agente do bloco ruralista no período analisado foi o deputado Atílio Fontana do PSD de Santa Catarina.⁵²

Efetivo defensor dos interesses dos pecuaristas no Congresso Nacional, Fontana identificava *reforma agrária* como sinônimo de produtividade, pautada principalmente na educação e na assistência técnica. Para o parlamentar catarinense, as teorias que fomentavam a redistribuição fundiária como elemento da reforma agrária possuíam natureza política, e não

⁵² *Atílio Francisco Xavier Fontana* fundou, em 1943, a Indústria e Comércio Concórdia, na cidade catarinense do mesmo nome, tornando-se seu diretor-presidente em 1944. Proprietário agrícola e pecuarista, foi responsável pela criação de várias indústrias que posteriormente viriam a constituir o grupo Sadia. Com a redemocratização do país em 1945 e a conseqüente reorganização dos partidos políticos, filiou-se ao Partido Social Democrata (PSD). Com a extinção dos partidos políticos pelo Ato Institucional nº 2 (27/10/1965) e a posterior instauração do bipartidarismo, filiou-se à Aliança Renovadora Nacional (ARENA), agremiação de apoio ao regime instalado no país em abril de 1964. Foi correspondente consular da Itália em Concórdia e dirigiu as empresas Moinho da Lapa, Moinho Marcelinense, Frigobrás — Cia. Brasileira de Frigoríficos —, Sadia Avícola, Frigorífico Pioneira, Sadia Oeste Indústria e Comércio e Sadia Comercial e Agrícola, todas do grupo Sadia. Tornou-se também acionista da Sadia Transportes Aéreos, atual Transbrasil. *Dicionário Histórico Biográfico Brasileiro pós 1930*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2001.

técnica, destacando que “o caminho certo para a Reforma Agrária é confiá-la aos organismos especializados, como a Confederação Rural Brasileira”, pois “somente esses organismos estão tecnicamente habilitados a oferecer-nos sugestões realmente construtivas e objetivas” (BRASIL, 1959a, p.3813).

Para Fontana, em qualquer projeto de reforma agrária seria preciso considerar a “necessidade de incrementar a produção de carne”, bem como de outros produtos agrícolas, e não uma redistribuição de terras. Segundo ele, “não precisamos ameaçar os criadores de gado com a divisão de sua terra”, mas “dar-lhes a segurança de que podem e devem produzir sem temor e oferecer-lhes o apoio técnico de que necessitam para melhorar seus rebanhos” (BRASIL, 1959a, p.3813).

Ainda no ano de 1959, Atílio Fontana apresentou, de forma mais ampla, a concepção de reforma agrária defendida pelo bloco ruralista. Tal política não deveria “destruir o direito fundamental da propriedade”, mas “dar estabilidade aos produtores de nossos campos, levando até eles todos os benefícios da assistência técnica e financeira do Estado” (BRASIL, 1959b, p.4120). Nesse sentido, nos deparamos com a defesa da reforma agrária como uma relação entre produtividade, educação e assistência técnica:

O principal objetivo da Reforma Agrária tem que ser aumentar a produção de nossos campos, pois somente assim poderemos, realmente, elevar o nível de vida do trabalhador rural. As discussões teóricas em torno de latifúndios e pequenas propriedades são estéreis, já que tanto a grande como a pequena propriedade são necessárias para uma perfeita organização agrícola. A Reforma Agrária, no Brasil, não pode nem deve ser feita em termos da extensão da propriedade ou do sistema jurídico da posse da terra: tem que ser feita em termos da necessidade premente de aumentar a produção, especialmente de produção de carne (...) Precisamos fazer uma reforma agrária para aumentar a produção de carne, formando modernas fazendas perto ou longe dos centros de população, mas onde o fazendeiro possa ter rebanhos de boa raça e sob assistência técnica e veterinária constante (BRASIL, 1959b, p.4120).

Integrante da delegação brasileira na VII Conferência da FAO, realizada em 1962, no Rio de Janeiro, Atílio Fontana apresentou na Câmara dos Deputados suas principais observações extraídas da Conferência, bem como destacou a importância da educação para o desenvolvimento da produção agrícola e da economia de forma geral. A agropecuária, afirmou o parlamentar, “é o calcanhar de Aquiles na economia latino-americana (...): nenhum progresso econômico geral será possível neste continente, enquanto sua agricultura continuar estagnada e suas grandes massas rurais permanecerem nessa situação de atraso” (BRASIL,

1962d, p. 6589). Tal condição, definida como “um dos grandes problemas nacionais”, deveria ser contornada pelos poderes públicos mediante medidas que melhorassem o ensino agrícola e a assistência aos agricultores, principalmente através do investimento da educação agrícola, capacitando técnicos, agrônomos e veterinários (BRASIL, 1962d, p. 6589).

Cabe ainda ressaltar a atuação de dois udenistas na defesa dos interesses patronais no Poder Legislativo: José Bonifácio (UDN-MG) e Íris Meinberg (UDN-SP).

José Bonifácio Lafayette de Andrada⁵³ pertencia a uma tradicional família de políticos brasileiros e foi membro efetivo da criação da UDN em 1945, além de participar da constituinte de 1946.

Com ampla trajetória parlamentar, Bonifácio teve atuação destacada em temas diversos, dentre eles a reforma agrária. No fervor das disputas em torno dos projetos de reforma agrária, em 8 de maio de 1963, ele apresentou no plenário da Câmara dados e estatísticas que comprovariam a desnecessidade de desapropriação precedida de reforma constitucional para implementação da reforma agrária. Alegando que o Estado seria o maior latifundiário do país, Bonifácio defendia que a reforma agrária deveria ser efetivada mediante a utilização de terras públicas. Nesse sentido, destacou:

Quero, como todo brasileiro de critério, de bom-senso, a reforma agrária do meu País, mas não quero para fazê-la, a reforma constitucional na conjuntura da hora, porque entendo que não há necessidade de se tocar na Carta Magna para realizar aquilo que depende tão só e exclusivamente da legislação ordinária. Sei da necessidade da reforma agrária (...) Antes de falar em desapropriar as terras dos pobres fazendeiros desassistidos deste País, cumpre que o Governo antes de usar a linguagem de tomar e desapropriar, que dê também, e o Governo, em primeiro lugar e os Estados em segundo são ao maiores latifundiários do Brasil (BRASIL, 1963, p.2157).

Em depoimento à Lúcia Hippolito em 1979, José Bonifácio afirmou de forma categórica que o projeto de reforma agrária proposto pelas vertentes reformistas, de caráter

⁵³ *José Bonifácio Lafayette de Andrada* pertencia, pelo lado paterno, a uma das mais ilustres e tradicionais famílias de estadistas brasileiros. Os Andrada estiveram presentes na vida política brasileira desde a Constituinte do Primeiro Reinado, em 1823, com Antônio Carlos Ribeiro de Andrada Machado e Silva — relator do projeto da Constituição — e seus irmãos, José Bonifácio de Andrada e Silva, conhecido como o Patriarca da Independência, e Martim Francisco Ribeiro de Andrada. Em abril de 1945 participou da fundação da União Democrática Nacional (UDN), elegendo-se deputado à Assembléia Nacional Constituinte por seu estado na legenda da UDN. Reelegeu-se deputado federal entre 1950 e 1962 por Minas Gerais, na legenda da UDN. Com a extinção dos partidos políticos pelo Ato Institucional nº 2 (AI-2), de 27 de outubro de 1965, e a posterior instauração do bipartidarismo, filiou-se ao partido do governo, a Aliança Renovadora Nacional (ARENA). Para mais, ver: *Dicionário Histórico Biográfico Brasileiro pós 1930*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2001.

estrutural, seria politicamente inadmissível. Ao relatar as tensões no período que antecederam o golpe de 1964, a reforma agrária, alegou José Bonifácio, “não nos intimidou, porque verificamos desde logo a impossibilidade dela. Vencer o ranço do brasileiro que vive na roça, na fazenda, naquela época, era impossível” (ANDRADA, 1982, p.101). A *reforma agrária*, seguindo o parlamentar a concepção ruralista, deveria ser conduzida por processos tais como educação e assistência. Nesse sentido, questionado sobre a necessidade de reforma agrária, alegou José Bonifácio:

Acho que o que deve haver é maior assistência ao campo. O brasileiro não quer saber da fazenda. Você vê que de ano pra ano aumenta a porcentagem de gente indo para a cidade. Em verdade o sujeito está lá premido pela sobrevivência. Quer sobreviver, não tem emprego nem instrução, vai trabalhar nas fazendas, no que eles herdaram, ou compraram, ou para o que tem vocação (ANDRADA, 1982, p.101).

Concluindo que:

Acho que a reforma agrária não deve ser propriamente uma reforma. O governo deve assistir mais o interior, disseminar mais escolas, sobretudo mais hospitais, mais sementes, mais reprodutores para a pecuária e de melhor qualidade. Deve favorecer essas situações e diminuir o imposto da terra. Deve estabelecer também pressão para que a terra produza (...) Agora, há necessidade de reforma agrária nesse sentido. Não propriamente reforma agrária, mas uma assistência mais veemente ao campo. O campo é que pode agüentar o Brasil: plantando, exportando e a exportação se transformando em divisas. O nosso parque industrial nunca concorrerá com o estrangeiro. Podemos até superar a produção dos outros países, tal o tamanho do Brasil e de sua população. O que se tem que fazer é educar a rapaziada que está surgindo aí, os meninos, educar amando a terra para poder plantar (ANDRADA, 1982, p.102-103).

Durante anos presidente da CRB, Íris Meinberg teve destacada atuação no Poder Legislativo na defesa dos interesses ruralistas, especialmente dos cafeicultores paulistas. Sua concepção de reforma agrária se alinhava com as visões anteriores, descredenciando a reestruturação fundiária como seu principal elemento, destacando o protagonismo de educação e da assistência técnica. O processo de construção de desse modelo de reforma agrária, embora tenha ganhado projeção após a intensificação das tensões sociais no campo no início da década de 1960, remete ao início da década de 1950, como podemos observar pela atuação parlamentar do udenista paulista.

No discurso proferido em 17 de agosto de 1951, Meinberg levava ao plenário da Câmara sua aprovação quanto ao projeto de reforma agrária defendida pelo então Ministro da Agricultura, João Cleofas de Oliveira.⁵⁴ Nesse sentido, pronunciou Meinberg:

Há poucos dias. S. Excia., o Sr. Ministro da Agricultura concedeu à imprensa do país entrevista que abordava o problema da reforma agrária no Brasil, fixando três pontos que afirmava serem as linhas mestras do Governo na efetivação de um programa de reerguimento e alevantamento do meio rural brasileiro. Essas três linhas mestras se referem ao problema da colonização, ao da assistência financeira ao pequeno agricultor e ao da regulamentação do arrendamento das terras no país. Depois de conceituar o que seja, no pensamento do Governo, a reforma agrária, tão falada e já tão debatida nos meios interessados – conceituação essa que, diga-se de passagem, nos tranquiliza bastante, porque vem mostrar que nada mais se pretende com a chamada reforma agrária do país senão realmente reorganizar a agricultura brasileira (BRASIL, 1951, p.6626).

Íris Meinberg defendia não existir um problema agrário no Brasil, mas sim uma questão agrícola. Destacando a fertilidade do solo como um dos problemas a serem selecionados para o desenvolvimento da produção nacional, o parlamentar expôs, em 12 de novembro de 1952, que:

País de extensão territorial que tem feito inveja e despertado a cobiça de outros povos, não há no Brasil o problema da posse da terra. Não se constrói a felicidade do homem rural exclusivamente pelo fato, ou pela circunstância, de que ele venha a ser proprietário ou dono de uma parcela de terra. A felicidade do homem (...) reside no fato ou na circunstância de que ele venha

⁵⁴ João Cleofas de Oliveira foi diplomado em engenharia pela Escola Politécnica do Rio de Janeiro em 1920 e iniciou sua trajetória política elegendo-se prefeito de sua cidade natal, Vitória de Santo Antão (PE), em maio de 1922. Deputado estadual por Pernambuco entre 1926 e 1928, ao longo do mandato elaborou o projeto de regulamentação da profissão de engenheiro no estado que, aprovado, constituiu a primeira lei regulamentando essa profissão em todo o país. Em janeiro de 1931 foi nomeado secretário de Agricultura, Indústria, Comércio, Viação e Obras Públicas de Pernambuco. Retornou à carreira política em 1945, quando participou da fundação da União Democrática Nacional (UDN). Em 1950, candidatou-se ao governo de Pernambuco, dando apoio a Getúlio Vargas, candidato vitorioso à presidência pelo Partido Trabalhista Brasileiro (PTB). Derrotado por Agamenon Magalhães, lançado pelo Partido Social Democrático (PSD), Cleofas foi nomeado por Vargas para o Ministério da Agricultura, em janeiro de 1951. À frente da pasta, criou, em julho de 1951, a Comissão Nacional de Política Agrária, que elaborou projetos de lei voltados para a reforma agrária, e, no mês seguinte, o Banco Nacional de Crédito Cooperativo, voltado para o incentivo à lavoura de subsistência desenvolvida por pequenos e médios produtores. Instituiu o Fundo de Mecanização da Lavoura e ampliou as linhas de crédito da Carteira de Crédito Agrícola e Industrial do Banco do Brasil. Ainda em 1951, efetivou decreto que criava a Confederação Rural Brasileira, entidade de classe formada pela reunião das federações de associações rurais de todo o país. Com a extinção dos partidos políticos pelo Ato Institucional nº 2 (21/10/1965), e a posterior instauração do bipartidarismo, filiou-se à ARENA. Foi presidente do Senado em 1970, em 1971 foi eleito presidente de sua Comissão de Finanças, cargo para o qual foi sucessivamente reconduzido até o final do mandato, em 1974. Após fracassar na tentativa de reeleição, afastou-se da vida pública. *Dicionário Histórico Biográfico Brasileiro pós 1930*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2001.

realmente auferir do seu trabalho, ou possa desenvolver sua ação no sentido de levantar dali a soma de recursos necessários e indispensáveis ao seu progresso, ao seu desenvolvimento, à sua felicidade e à felicidade e bem-estar de sua família. (BRASIL, 1952, p.1267).

Como alternativa para a solução do problema agrícola brasileiro, Meinberg destacou que “somente a assistência pela *educação*, pelo apoio financeiro pela melhor orientação, poderá dar ao trabalhador assalariado, ao meeiro ou ao possuidor de terra, aquela soma de valores e de elementos que consubstanciam sua felicidade e o bem-estar de sua família” (BRASIL, 1952, p.1267, grifo nosso). No desenvolvimento do discurso do deputado udenista, observamos a ênfase dada à educação como elemento da transformação do campo, como pode ser extraído do trecho abaixo:

A felicidade do agricultor não reside somente na posse da terra, mas também na educação que o poder público deve a ele levar, que precisa ir da assistência à orientação também técnica, educação que deve fazer com que reconheça os princípios de higiene e de profilaxia para defesa da própria saúde, como homem e elemento econômico construtor de uma região ou de uma nacionalidade: na assistência financeira e na defesa permanente e constante, real e objetiva, e não de papelório, dos resultados e do fruto do seu trabalho diurno para fazer a terra produzir (BRASIL, 1952, p.1267).

As discussões parlamentares sobre o problema agrícola na sessão de 12 de novembro de 1952 foram seguidas pela réplica de Íris Meinberg, quando concluiu que “no início da minha exposição mostrei que o problema era de natureza mais educacional”, pois “não se há de cogitar da reforma agrária, mas, sim, de uma reorganização agrícola, de reaparelhamento dos nossos meios de produção com a assistência técnica, permanente orientação técnica ao agricultor” (BRASIL, 1952, p.1268).

Como espaço de representação de demandas diversas da sociedade, o Poder Legislativo não esteve afastado dos debates sobre a questão agrária brasileira. O consenso quanto à necessidade de uma reforma agrária era cada vez mais cristalino, fazendo com que a atuação ruralista fosse reorientada para a construção de uma linha discursiva que moldava a reforma agrária a partir de questões tais como educação e assistência técnica.

Com o golpe empresarial-militar de 1964 e a promulgação do Estatuto da Terra, tem-se o movimento que vai consolidando a modernização da agropecuária, processo capitaneado no pelo Estado mediante incentivos fiscais, crédito agrícola e uma profusão de novas leis, como a “Lei do Boi”.

3.7 – O processo legislativo e a institucionalização da “Lei do Boi”

Este tópico busca reconstruir parte do processo legislativo de proposta, aprovação e promulgação da “Lei do Boi”. A análise desse processo se pauta na apresentação do percurso do projeto de lei 998/68, de autoria do deputado Ultimo de Carvalho, no plenário da Câmara dos Deputados, nas Comissões de Constituição e Justiça e de Educação e Cultura da mesma casa legislativa, as alterações no texto original (substitutivo) e, ainda, a ratificação e encaminhamento para sanção presidencial, por parte do Senado Federal, do texto final aprovado na Câmara.

A exposição do processo legislativo que terminou com a transformação do projeto 998/68 na Lei nº 5.465 do mesmo ano nos oferece importantes aspectos para a compreensão de normas políticas, culturais e jurídicas do período. Expressões como “tradição agrícola”, “discriminação” e “privilégio” foram empregadas não apenas para justificar a legalidade do projeto, mas especialmente o seu alinhamento com valores culturais e políticos em disputa da década de 1960.

O trâmite do projeto de lei nº 998/68 teve início na sessão plenária da Câmara dos Deputados de 25 de janeiro de 1968. Aberta a sessão pelo então presidente, deputado Baptista Ramos (ARENA-SP), aqueles que tivessem proposições poderiam apresentá-las. Inscrito, Ultimo de Carvalho apresentou o referido projeto, cuja ementa previa “sobre o preenchimento de vagas nos estabelecimentos de ensino agrícola do país” (BRASIL, 1968a, p.361).

Após sua apresentação no Plenário, no dia 01 de fevereiro, ocorreu a leitura e a publicação da matéria, sendo então o projeto encaminhado para a Comissão de Constituição e Justiça (CCJ) e para a Comissão de Educação e Cultura (CEC). Em 15 de fevereiro, coube ao autor da “Lei do Boi” apresentar o texto original do projeto, bem como sua justificativa. Eis o texto original:

Art. 1º. As vagas que se verificarem, anualmente, nos estabelecimentos de ensino agrícola pertencentes à União, ou por ela subvencionados serão preenchidas 50% com candidatos filhos de agricultores, proprietários ou não de terras, que residam com suas famílias na zona rural e 30% com candidatos filhos de agricultores, proprietários ou não de terras, que residam em cidades ou vilas que não possuam estabelecimentos de ensino médio. Parágrafo único. O mesmo critério será extensivo àqueles que terminarem o segundo ciclo nos estabelecimentos de ensino agrícola e que se destinarem às Escolas Superiores de Agricultura e de Veterinária. Art. 2º. Dentro de 90 dias o Poder Executivo regulamentará a presente lei. Art. 3º. Revogam-se as disposições em contrário (BRASIL, 1968c, p.1003).

Importante ponto para se compreender a natureza e a aprovação da “Lei do Boi” foi sua justificativa. O déficit de profissionais do setor agropecuário, agrônomos e veterinários, problema há tempos alegado por órgãos do Estado e entidades de classe, bem como a disparidade entre campo e cidade e a formação de jovens sem “vocação agrícola”, seriam as bases de sustentação da justificativa do projeto 998/68. Ainda na sessão de 15 de fevereiro, pronunciou Ultimo de Carvalho:

O ingresso nos estabelecimentos de ensino agrícola é feito através do exame de seleção em que concorrem candidatos das mais diversas procedências. Inúmeros candidatos acorrem às escolas agrícolas em razão do internato gratuito e do certificado de conclusão do curso médio, reelegendo a plano secundário a formação profissional. Na disputa das vagas concorrem candidatos da zona rural com os procedentes da zona urbana. Os primeiros, por sua formação deficiente são preteridos pelos segundos, que frequentam melhores escolas; possuem melhores professores, assistem cinema, televisão e participam de outras atividades, estimulam e aperfeiçoam a formação intelectual. Pelo exposto, nossas escolas agrícolas continuam cada vez mais frequentadas por estudantes que vão apenas em busca de um certificado de curso médio ou de um internato gratuito que resolve, muitas das vezes, problemas domésticos, desvirtuando a finalidade das escolas e dificultando o ingresso de candidatos oriundos do campo, justamente os que mais necessitam de tal tipo de estabelecimento (...). Os estabelecimentos de ensino agrícola oficiais foram criados com sentido de levar ao homem do campo a assistência educacional de que ele precisa, além de proporcionar aos jovens com vocação para a economia rural a carreira desejada. O que se tem visto, entretanto, é que os estabelecimentos agrícolas do Governo Federal só têm servido para preparar jovens para seguir todas as carreiras, menos a da agricultura, isto porque, disputando as vagas existentes os alunos das grandes cidades familiarizados com a televisão e o rádio e instruídos em ótimos estabelecimentos de ensino, levam evidentes vantagens sobre os candidatos ao exame de admissão preparados nas escolas rurais do interior do país. Este projeto se justifica pelo número insignificante de jovens que terminam o segundo ciclo de nossos estabelecimentos de ensino agrícola e que prosseguem nas Universidades os cursos de agrônômicos e veterinário. O Brasil tem um déficit de agrônomos e veterinários que chega a milhares e precisa encontrar um meio para enfrenta-lo. Este projeto tem essa finalidade (BRASIL, 1968c, p.1003).

Paralela à apresentação do texto do projeto e de sua justificativa, havia o mesmo sido encaminhado à CCJ, de forma que fossem verificados seus aspectos constitucional, legal, jurídico e de técnicas legislativas de acordo com o Regimento Interno da Câmara, o que ocorreu em 13 de fevereiro daquele ano, sendo nomeado pelo então presidente da CCJ,

deputado Djalma Marinho (ARENA-RN), o deputado Geraldo Guedes (ARENA-PE) (BRASIL, 1968b, p.897).

Em reunião ordinária convocada pela CCJ para apreciação, dentre outros projetos, do 998/68, o relator Geraldo Guedes se manifestou favorável à constitucionalidade do projeto, alegando que “ninguém neste País precisa mais de apoio, especialmente no sentido da educação, que os jovens filhos de agricultores”, pois “não raro postos à margem pela preferência dada a outros que não são portadores, como eles, de uma tradição agrícola, de uma vida anterior dedicada à agricultura, como acontece com os seus pais”. Em sua opinião, “o projeto não me parece ferir a Constituição, mas antes com ela se conformar, quando responde ao apelo da Nação de se amparar, ou incentivar a vida agrícola” (BRASIL, 1968d, p.1-2).

Embora não fosse unânime, tendo em vista os votos contrários dos deputados Dayl de Almeida (ARENA-RJ) e Francelino Pereira (ARENA-MG), o projeto foi aprovado quanto à observância de seus aspectos legais⁵⁵ (BRASIL, 1968d, p.1-2).

Aprovado na CCJ, o projeto foi encaminhado para a Comissão de Educação e Cultura da Câmara (CEC), tendo em vista assunto atinente à educação, sendo nomeado o deputado Aderbal Jurema (ARENA-PE) como seu relator. Em 14 de fevereiro de 1968, o então relator emitiu o relatório e o parecer favorável ao prosseguimento do projeto:

O Projeto de Lei apresentado pelo Deputado Ultimo de Carvalho vem da Comissão de Constituição e Justiça com o livre trânsito jurídico e constitucional para ser apreciado nesta Comissão Técnica no seu mérito e nas suas implicações. Poderá parecer, a um exame superficial deste Projeto de Lei, que se quer criar um privilégio ou uma discriminação. Na realidade, porém, o objetivo do autor do Projeto é justamente o de corrigir ou minimizar o privilégio e evitar a discriminação, quando todos sabemos das condições sócio-culturais em que vivem as populações da zona rural brasileira. Atente-se, também, para o sentido de argúcia do Projeto de Lei quando ele procura alargar as possibilidades de aproveitamento dos filhos dos agricultores, dando-lhes preferência para matrícula nos estabelecimentos agro-técnicos de nível médio e nos cursos superiores de Agricultura e Veterinária. A diferença de meio faz com que os candidatos da zona rural lutem em desigualdade com os que se preparam nas zonas urbanas, propiciando então um desequilíbrio na meta democrática da igualdade de

⁵⁵ Acompanharam o relator Geraldo Guedes (ARENA-PE) quanto à observância dos aspectos legais os deputados Djalma Marinho (ARENA-RN), Erasmo Pedro (MDB-GB), Aurino Valois (ARENA-PE), Wilson Martins (MDB-MT), Flávio Marcílio (ARENA-CE), José Sally (ARENA-RJ), Amaral de Souza (ARENA-RS), José Carlos Guerra (ARENA-PE), Osni Régis (ARENA-SC), Acioly Filho (ARENA-PR), Geraldo Freire (ARENA-MG), Lenoir Vargas (ARENA-SC) e Nelson Carneiro (MDB-GB).

oportunidades. Acresce, ainda a circunstância de que, numa sociedade que se deve orientar hoje pela divisão e especialização do trabalho, nada mais salutar do que ir ao encontro de uma realidade sociológica palpável, agindo o legislador como se fosse um técnico ou um supervisor de orientação vocacional. Aos filhos dos agricultores todas as postas do ensino agrícola de nível médio e superior devem estar permanentemente abertas para que possam, com preparo e especialização, ajudar a esta Nação a andar firme na larga avenida do desenvolvimento brasileiro ainda não devidamente pavimentada. Diante destas considerações, sou pela aprovação do Projeto de Lei do Deputado Ultimo de Carvalho, louvando-lhe a sua visão prática e rentável para o progresso do homem do campo, esse eterno esquecido (BRASIL, 1968e, p.1-2).

Todavia, a aprovação do projeto 998 pela CEC da Câmara foi seguida pelo pedido de vista do deputado Lauro Cruz (ARENA-SP), para a elaboração de um substitutivo apresentado em 19 de abril de 1968, cujo texto foi o seguinte:

Art. 1º - Os estabelecimentos de ensino médio agrícola e as Escolas Superiores de Agricultura e Veterinária, mantidos pela União, reservarão anualmente, de preferência, 50% (cinquenta por cento) de suas vagas a candidatos agricultores ou filhos destes, proprietários ou não de terras, que residam com suas famílias na zona rural, e 30% (trinta por cento) a agricultores ou filhos destes, proprietários ou não de terras, que residam em cidades ou vilas que não possuam estabelecimentos de ensino médio. § 1º - A preferência de que trata este artigo se estenderá aos portadores de certificado de conclusão do 2º ciclo dos estabelecimentos de ensino agrícola, candidatos à matrícula nas Escolas Superiores de Agricultura e Veterinária, mantidas pela União. § 2º - Em qualquer caso, os candidatos atenderão às exigências da legislação vigente, inclusive as relativas aos exames de admissão ou habilitação. Art. 2º - O Poder Executivo regulamentará a presente Lei dentro do prazo de 90 (noventa) dias. Art. 3º - Esta lei entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário (BRASIL, 1968f, p.1).

A CEC solicitou informações à Diretoria de Ensino Agrícola (DEA) do Ministério da Educação sobre as escolas agrícolas do país, além de um parecer referente ao projeto de Ultimo de Carvalho. Por meio do Ofício nº 3/68, em que ressaltava a iniciativa do deputado mineiro como forma de “corrigir inúmeras distorções nos educandários subordinados à Diretoria do Ensino Agrícola”, esse órgão encaminhou à Assessoria Parlamentar do MEC o parecer nº 4/68, em que atestava a constitucionalidade e a ausência de caráter discriminatório, além de identificar no projeto um instrumento de efetivação da *reforma agrária* nos moldes os ruralistas. Destacamos os principais pontos do parecer, elaborado pelo consultor jurídico do MEC:

A presente consulta formulada pelo ilustre Diretor do Ensino Agrícola a respeito da possibilidade de assegurar determinada prioridade, nas matrículas de alunos nos estabelecimentos de ensino agrícola, tem profundas raízes de ordem sociológica e cultural. O Ilustre Diretor constata que as nossas escolas agrícolas são procuradas por alunos destituídos de vocação agrícola, oriundos de zonas urbanas, e que buscam obter apenas os conhecimentos de ordem geral e as vantagens do internato. Não se dedicam, posteriormente, às atividades agrícolas (...) O que se pretende é evitar que continuem deturpadas as finalidades do ensino agrícola (...). Urge assegurar sejam alcançadas os reais objetivos do ensino agrícola. A medida proposta visa assegurar tal objetivo. Qualquer plano de modificação da estrutura agrária terá como suporte o homem, e o amparo aos homens de vocação agrícola. Urge amparar o agricultor, o filho do agricultor, aquele que vive para a terra e em função dela. É para este homem que se mantém o ensino agrícola (BRASIL, 1968e, p.4).

Na sessão de 30 de abril de 1968 se fez a leitura e a publicação dos pareceres da CCJ e da CEC, bem como do substitutivo, pronto para a ordem do dia (BRASIL, 1968g, p.1975). Na sessão de 28 de maio, requereu-se preferência para discussão e votação do projeto 998/68. Na ocasião, não havendo oradores inscritos, passou-se à votação, conduzida da seguinte forma: “Os senhores que aprovam queiram ficar como estão. (pausa). Aprovado” (BRASIL, 1968h, p.2892). Encerrada a votação com a aprovação do substitutivo elaborado pela CEC, prejudicadas as demais matérias, encaminhou-se o projeto para a Comissão de Redação Final da Câmara (CRF). Em 29 de maio, houve a leitura e publicação da redação final do projeto e despacho ao Senado Federal (BRASIL, 1968i, p.2). Em 04 de junho de 1968, a Mesa Diretora da Câmara encaminhou ao Senado, através do Ofício 2417/68, o projeto 998/68 para apreciação, contendo avulsos do projeto, cópia da redação final aprovada, ficha de sinopse e autógrafos. Em 25 de junho, o primeiro-secretário do Senado, Dinarte Mariz (ARENA-RN), encaminhou à Câmara o ofício nº 1197/68, comunicando a aprovação do projeto 998/68 e envio ao Presidente da República para sanção. Em 3 de julho de 1968, a Mesa Diretora da Câmara dos Deputados transformou o projeto 998/68 na Lei nº 5.465/68, que “Dispõe sobre o preenchimento de vagas nos estabelecimentos de ensino agrícola”, a “Lei do Boi”.

Promulgada a “Lei do Boi”, como seria comprovada a condição de beneficiário? Quais entidades ou órgãos teriam legitimidade para emitir documentos comprobatórios da titularidade de direito? A resposta a essa questão veio através da regulamentação do Poder Executivo, cujo instrumento legal foi o Decreto nº 63.788, de 12 de dezembro de 1968:

Art. 4º. Organizado o quadro de capacidade de matrícula, com a devida antecedência, deverá a direção do estabelecimento programar a realização das respectivas provas de seleção, sejam de admissão ou habilitação,

exigindo dos candidatos às vagas preferenciais, além dos títulos previstos em seu regulamento, prova de sua vinculação à agropecuária nos termos do artigo 1º deste Decreto. *Parágrafo único.* As provas de vinculação mencionadas neste artigo serão fornecidas pela Confederação Nacional de Agricultura, através das Associações Rurais, ou pelo Instituto Nacional de Desenvolvimento Agrário ou ainda por entidades filiadas ao sistema da Associação Brasileira de Crédito e Assistência Rural (BRASIL, 1968j).

A regulamentação da lei definia como entidades autorizadas a comprovar o direito as associações rurais ligadas à Confederação Nacional da Agricultura (CNA), entidade nacional que reunia as agremiações do patronato rural; o INDA, órgão criado pelo Estatuto da Terra para a política agrícola e as entidades vinculadas à ABCAR. Porém, poderiam os trabalhadores rurais ser beneficiados pela lei? O órgão criado para execução da política agrária (IBRA) tinha legitimidade para emitir documentos? E as transformações ocorridas durante a vigência da lei, como a extinção do IBRA e do INDA e a criação do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), em que ponto alteraram os mecanismos de comprovação do direito à reserva de vagas? Esta pesquisa responderá essas questões tomando a aplicação da “Lei do Boi” na UFRRJ. Reconhecemos que a análise a partir da UFRRJ não é capaz de identificar a quem a lei favoreceu em todo o país, tendo em vista as especificidades de cada estado e os mecanismos utilizados por cada instituição para cumprir a lei. Porém, um estudo a partir da UFRRJ pode trazer subsídios para uma análise mais ampla sobre o tema. É o que faremos a partir de agora.

CAPÍTULO IV

A “LEI DO BOI” NA UFRRJ: HISTÓRIA(S), DINÂMICA INSTITUCIONAL E BENEFICIÁRIOS

Este capítulo tem como principal objetivo identificar os beneficiários da “Lei do Boi” nos cursos de Agronomia e Medicina Veterinária da UFRRJ, buscando as respectivas ligações com as entidades competentes, segundo o Decreto Nº 63.788, de 12 de dezembro de 1968, para indicar quem foram os destinatários do dispositivo legal. Esse ponto é fundamental para que possamos compreender, a partir da análise empírica, como a “Lei do Boi”, instituída a partir da concepção ruralista de “modernizar para conservar”, funcionou como mecanismo de reprodução social dos grupos dominantes agrários.

Importante ressaltar que, dada a complexidade que envolveu a aplicação da lei, afetada por processos concomitantes, tais como a autonomia universitária⁵⁶, a ausência de recomendações e orientações dos órgãos superiores ou mesmo mecanismos de controle do benefício da “Lei do Boi”, o dispositivo legal não pode ser taxado única e exclusivamente como uma “cota para os ricos”⁵⁷. Porém, veremos a partir de um caso concreto, que um perfil discente, aqui analisado a partir de um conjunto de trajetórias e de elementos hereditários, como um determinado tipo de capital, sobressaiu-se sobre os demais.

Para tal fim, encontramos as principais fontes na Seção de Arquivo e Protocolo Geral (SAPG) da universidade. A partir da consulta à documentação apresentada pelos alunos ingressantes nos cursos acima citados, pudemos identificar os beneficiários da lei, bem como os mecanismos de comprovação acionados para tal fim.

A documentação apresentada pelos alunos ingressantes, como veremos, nem sempre atendia, *ipsis litteris*, o que estava previsto na lei e no Decreto de sua regulamentação. Para entender esse processo, buscamos combinar a pesquisa documental com as fontes orais. A realização de entrevistas com membros dos órgãos superiores da universidade, em especial integrantes da Comissão de Verificação de acesso pela “Lei do Boi” (formulário no anexo I),

⁵⁶ Embora a autonomia universitária tenha sido normatizada pelo art. 207 da Constituição de 1988, cujo texto prevê que “as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”, devemos pensá-la como um processo que se desenvolveu há décadas no Brasil, e que, da mesma forma, embora normatizado, permanece em constante transformação e afirmação. Para uma análise que aborda o processo de construção da autonomia universitária, podemos destacar o trabalho de Maria de Lourdes de Albuquerque Fávero. FÁVERO (2004)

⁵⁷ A idéia da “Lei do Boi” ser uma “cota para ricos” se consolidou como um senso comum. Não se trata de uma expressão de natureza científica, mas que traz à tona a percepção predominante sobre a lei.

permitiu-nos compreender como a universidade detinha, mesmo diante do dispositivo legal e do regime vigente no país, uma autonomia relativa para a aplicação da “Lei do Boi” a indivíduos que, a princípio, estariam *excluídos* dela. Porém, antes de expor o resultado empírico das pesquisas realizadas junto ao arquivo da universidade, trataremos de alguns pontos importantes da história da UFRRJ a partir do recorte proposto nesta pesquisa.

4.1 - História(s) da UFRRJ: criação, vínculos institucionais e a “Lei do Boi”

Para compreendermos o processo de criação da UFRRJ é importante considerarmos os embates entre frações dos grupos dominantes agrários durante a Primeira República. A disputa entre a monocultura, pautada da produção do café, e a diversificação do setor agrícola, beneficiando outros segmentos motivou a criação de um aparelho do Estado que seria capaz de direcionar a política setorial para os grupos menos dinâmicos da produção agrícola nacional.

Criado em 1909, através do Decreto nº 7.501, de 12 de agosto, o Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio (MAIC) resultou, de acordo com Mendonça (1998, p.115), “da campanha movida por setores de grandes proprietários rurais situados à margem do epicentro do poder republicano”. Configurado como “espaço político-institucional da articulação de frações dominadas da classe dominante” (MENDONÇA, 1998, p.115) e orientado para a coesão e estabilidade do poder oligárquico então vigente, o MAIC buscava atender às demandas dos grupos rurais não ligados à produção cafeeira.

Segundo Mendonça (1998), a criação do MAIC – aprovada ainda em 1906, porém, efetivada três anos depois – representou a disputa entre frações da classe dominante agrária, tendo, de um lado, os setores menos dinâmicos da produção agrícola e, de outro, a política de valorização do café ligada à burguesia paulista. As finalidades do MAIC “encontrava-se a proposta de ‘modernização’ de todos os setores agrícolas”, tendo como oposição a atuação da “bancada paulista no Congresso, pouco interessada na questão” (MENDONÇA, 1998, p.116).

Embora não fosse sua atribuição central, o Ministério da Agricultura teve papel importante em projetos ligados à educação rural. Tendo em vista sua competência institucional na direção do ensino agrícola, a atuação do Ministério na seara educacional não se restringiu às práticas educativas informais, como os programas de extensão rural, mas contemplava também a estrutura da educação formal, inclusive a relacionada ao ensino superior no campo das Ciências Agrárias.

Foi nesse cenário que se criou, em 1910, através do Decreto nº 8.319, de 20 de outubro (BRASIL, 1910), a Escola Superior de Agricultura e Medicina Veterinária (ESAMV), da qual surgiria, décadas depois, a UFRRJ. Em um contexto cuja proposta de ensino agrícola, contemplando as áreas de Agronomia e Medicina Veterinária, consistia em “diversificar a formação da elite política brasileira”, além de capacitá-la para a proposta diversificadora da agricultura, a ESAMV foi criada como instituição de ensino superior diretamente ligada ao MAIC, e não ao Ministério do Interior, responsável pela educação no período (OTRANTO, 2004, p.5). A consequência dessa vinculação e sua posterior ruptura, ocorrida em 1967, trouxeram à ESAMV prestígio, conflitos e busca por reposicionamento no *campo* educacional.⁵⁸

Embora seja importante reconhecer a natureza de cada curso vinculado à ESAMV, devemos salientar que os dois cursos passaram pelas mesmas transformações e questões políticas que permeavam o MAIC. Nesse sentido, podemos apresentar como a UFRRJ passou por diversas transformações, tanto em seu espaço geográfico, quanto ao prestígio dos seus cursos no campo educacional.⁵⁹

A diferença mais significativa foi a implementada em 1934, que desmembrou a ESAMV em Escola Nacional de Agricultura (ENA) e Escola Superior de Veterinária (ESV),

⁵⁸ Importante referencial sobre as disputas políticas e ideológicas em torno da ESAMV podem ser encontradas em Mendonça (1998, p.87-158). A autora aborda, a partir de reflexões tomadas de Antonio Gramsci e Pierre Bourdieu, a disputa no *campo* educacional entre a ESAMV e a Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz (ESALQ). Os conflitos em torno da política agrícola durante a Primeira República foram marcados por uma disputa entre grupos agrários organizados como frações de classe. É sob esse prisma que se pode analisar a divisão entre a escola paulista e a ESAMV. Instituída em 1901, a ESALQ, segundo Mendonça, surgiu como instituição cujo perfil institucional era direcionado para os grupos agrários paulistas, com um corpo discente possuidor de recursos e um currículo cujas mudanças buscavam intensificar seu caráter elitista. Essa “nobreza de sangue” a quem a escola se direcionava era um elemento marcante dos conflitos entre frações de classe no período em questão, durante o qual a burguesia agrária paulista era a fração hegemônica e o MAIC surgia como um espaço político-institucional das “frações dominadas da classe dominante”. O conflito de “nobrezas” distintas entre ESALQ e ESAMV é descrito pela autora a partir de seu levantamento sobre o perfil dos alunos de ambas as escolas. Enquanto a ESALQ, mobilizada em torno de um perfil elitista e centralizado em São Paulo, era voltada para os filhos dos grandes proprietários rurais, estabelecendo uma relação entre o campo intelectual e a origem social, chamando de “nobreza de sangue”, a ESAMV se voltava à formação de quadros para, principalmente, o campo político. Enquanto a ESALQ teve, entre os anos de 1903 e 1930, 49,3% dos diplomados com origem social definida como “fazendeiro”, a ESAMV teve, entre os anos de 1914 e 1934, um perfil bem diversificado, com 15,9% dos diplomados com origem social definida como “funcionário público”, 14,6% como “fazendeiro”, 13% como “profissional liberal” e 12,2% como “militares”. Essa diversificação quanto à origem social dos diplomados fortalecia o perfil da instituição: a formação de uma “nobreza de Estado”. Esse conflito no campo político e refletido em outras áreas é bem sinalizado pela autora, destacando que após a sua criação, o MAIC teve sob seu controle representantes da burguesia paulista empenhados em redirecionar as atividades do ministério para os seus interesses.

⁵⁹ O artigo 1º do Decreto Nº. 8.319, de 20 de outubro de 1910, previa que “ensino agronomico instituido no Ministerio da Agricultura, Industria e Commercio, de accôrdo com o presente regulamento, tem por fim a instrucção technica profissional relativa à agricultura e às industrias correlativas, e comprehende o *ensino agricola, de medicina veterinaria, zootechnia e industrias rurais*”.

sendo ambas as escolas incorporadas, em 1943, ao Centro Nacional de Ensino e Pesquisas Agronômicas (CNEPA), órgão do Ministério da Agricultura, que tinha como finalidade “ministrar o ensino agrícola e veterinário e executar, coordenar e dirigir as pesquisas agronômicas no país” (BRASIL, 1943).

Nesse cenário, a disputa em torno da legitimação do ensino agrícola superior e sua representação junto aos interesses dos grupos dominantes agrários ganharam novos capítulos, inclusive no campo institucional. O movimento pela regulamentação das profissões de engenheiro agrônomo e médico veterinário, amparado intensamente pelo MAIC, caminhou conjuntamente com o reconhecimento da ESAMV como instituição padrão da formação agronômica e veterinária e o estabelecimento do MAIC como detentor do monopólio do reconhecimento dos diplomas emitidos por outras escolas. Nesse sentido, o discurso da regulamentação profissional das atividades agronômicas e veterinárias assegurava a legitimação da ESAMV e do MAIC nos *campos* intelectual e político.

No início da década de 1930, a UFRRJ passou a ser amparada de forma mais efetiva pelo campo de poder a que estava vinculada, favorecendo a institucionalização e a oficialidade de seus projetos político-ideológicos, culminando na aprovação do Decreto nº 23.196, de 12 de outubro de 1933 (BRASIL, 1933), que regulamentou o exercício da profissão agronômica no país, além de reconhecer o monopólio do Ministério da Agricultura na concessão de registros para o exercício da profissão. Todavia, foi através do decreto nº 23.857, de 8 de fevereiro de 1934 (BRASIL, 1934), que a instituição se fortaleceu de forma mais significativa. O decreto previa a concessão do título de agrônomo aos alunos que concluíssem a Escola Nacional de Agronomia (ENA), que juntamente com a Escola Nacional de Veterinária (ENV), tornaram-se as duas grandes escolas de ciências agrárias no país.⁶⁰

Os quadros 3 e 4 apresentam, respectivamente, as denominações, ano, localidade e vínculo ministerial dos cursos de Agronomia e Medicina Veterinária da UFRRJ ao longo de sua história, enquanto o quadro 8 traz a galeria de diretores e reitores da instituição até o ano de 1985.

Importante ressaltar que o referido decreto, embora tratasse de forma tímida as dos médicos-veterinários, previa os casos em que sua atuação prevaleceria frente a dos engenheiros-agrônomo. O artigo 7º do dispositivo legal previa a competência dos

⁶⁰ O Decreto nº 23.857, de 8 de fevereiro de 1934 regulamentava, como previa o artigo 1º, “O exercício da profissão do agrônomo ou engenheiro agrônomo”. Já a regulamentação do exercício da profissão de médico-veterinário veio apenas no ano de 1969, através do Decreto nº 64.704, de 17 de junho.

engenheiros-agrônomo no exercício de serviços oficiais quando relacionadas à organização e execução dos trabalhos de recenseamento, estatística e cadastragem rurais; fiscalização da indústria e comércio de adubos, inseticidas e fungicidas; sindicalismo e cooperativismo agrário e mecânica agrícola (BRASIL, 1934).

Já em outros tipos de atividades (experimentações científicas e demonstrações práticas, referentes a questões de fomento da produção animal, em estabelecimentos federais, estaduais ou municipais; padronização e classificação dos produtos de origem animal; inspeção, sob o ponto de vista de fomento da produção animal, de estábulos, matadouros, frigoríficos, fábricas de banha e de conservas de origem animal, usinas, entrepostos e fábricas de laticínios, e, de um modo geral, de todos os produtos de origem animal nas suas fontes de produção, fabricação ou manipulação e organização de congressos, concursos e exposições nacionais ou estrangeiras relativas à agricultura e indústria animal, ou representação oficial nesses certames), previa o Decreto que no caso de concorrência entre agrônomos e veterinários, estes teriam prioridade no exercício de tais serviços. Caberia ainda tal concorrência no ensino das cadeiras ou disciplinas de zoologia, alimentação e exterior dos animais domésticos, bem como daquelas relacionadas às atividades acima descritas (BRASIL, 1934).

Nesse sentido, o decreto em questão deve ser analisado do ponto de vista das mudanças estruturais na ESAMV (o desmembramento da ESAMV em grandes escolas nacionais: a Escola Nacional de Agronomia (ENA) e a Escola Nacional de Veterinária (ENV).⁶¹) e também do seu reconhecimento como aparelho de direção do ensino superior agrônômico no país.

Em relação ao processo de direção na área do ensino agrônômico conduzido pela ESAMV, destaca-se a elevação da ENA à posição de instituição “padrão” para o curso de Agronomia a nível nacional, de forma que as demais escolas de Agronomia no país que pretendessem o seu reconhecimento junto ao governo federal – e conseqüentemente, as prerrogativas de uma profissão regulamentada –, deveriam utilizar a ENA como modelo em questões relacionadas à organização do curso, disciplinas, corpo docente e condições para admissão, respeitadas as exigências regionais de cada escola.

⁶¹ A informação de que a ESAMV foi desmembrada em duas escolas nacionais foi retirada de Mendonça (1998, p. 134). Já Otranto (2009) destaca que, além dessas escolas, do desmembramento surgiu a Escola Nacional de Química.

Quadro 3 – UFRRJ: denominação, ano, localidade e vínculo ministerial da universidade ao longo dos anos no curso de Agronomia (1910-2019)

| Denominação | Curso | Ano | Localidade | Vínculo ministerial |
|-------------|-----------|------|----------------------------------|---------------------|
| ESAMV | Agronomia | 1910 | Palácio Duque de Saxe (Maracanã) | MAIC |
| ESAVM | Agronomia | 1916 | Pinheiral (RJ) | MAIC |
| ESAVM | Agronomia | 1918 | Horto florestal Niterói (RJ) | MAIC |
| ESAVM | Agronomia | 1927 | Praia vermelha (RJ) | MAIC |
| ENA | Agronomia | 1934 | Praia vermelha (RJ) | MA |
| UR | Agronomia | 1943 | Praia vermelha (RJ) | MA |
| UR | Agronomia | 1947 | Seropédica (RJ) | MA |
| URRJ | Agronomia | 1960 | Seropédica (RJ) | MA |
| URB | Agronomia | 1962 | Seropédica (RJ) | MA |
| UFRRJ | Agronomia | 1967 | Seropédica (RJ) | MEC |

O referido decreto não elencava a atuação e finalidade da ENV, mas em relação à ENA, previa que:

Art. 1º A Escola Nacional de Agronomia, com sede no Distrito Federal, criada pelo decreto n. 23.857, de 8 de fevereiro de 1934, e diretamente subordinada à Diretoria do Ensino Agrônomo, da Diretoria Geral de Agricultura, tem por fim ministrar a instrução superior, profissional e técnica, referente à agronomia, diplomando agrônomos para o exercício da profissão em todo o país de acordo com o decreto número 23.196 de 12 de outubro de 1933.

Art. 2º No que diz respeito à organização do curso, disciplinas, corpo docente condições para admissão ao primeiro ano, a E. N. A. servirá de *padrão* para as demais Escolas Agronomia do país, levando-se em consideração, até certo ponto, as exigências regionais de cada uma delas, a fim de que possam ser reconhecidas pelo Governo Federal (BRASIL, 1934, grifo nosso).

Quadro 4 – UFRRJ: denominação, ano, localidade e vínculo ministerial da universidade ao longo dos anos no curso de Medicina Veterinária (1910-2019)

| Denominação | Curso | Ano | Localidade | Vínculo ministerial |
|-------------|----------------------|------|----------------------------------|---------------------|
| ESAMV | Medicina Veterinária | 1910 | Palácio Duque de Saxe (Maracanã) | MAIC |
| ESAVM | Medicina Veterinária | 1916 | Pinheiral (RJ) | MAIC |
| ESAVM | Medicina Veterinária | 1918 | Horto florestal Niterói (RJ) | MAIC |
| ESAVM | Medicina Veterinária | 1927 | Praia vermelha (RJ) | MAIC |
| ENV | Medicina Veterinária | 1934 | Praia vermelha (RJ) | MA |
| UR | Medicina Veterinária | 1943 | Praia vermelha (RJ) | MA |
| UR | Medicina Veterinária | 1947 | Seropédica (RJ) | MA |
| URRJ | Medicina Veterinária | 1960 | Seropédica (RJ) | MA |
| URB | Medicina Veterinária | 1962 | Seropédica (RJ) | MA |
| UFRRJ | Medicina Veterinária | 1967 | Seropédica (RJ) | MEC |

Quadro 5 – Diretores e Reitores da ESAMV/ENA/ENV/UFRRJ entre os anos de 1911 a 1985

| Diretor/Reitor | Anos |
|---------------------------------------|-------------|
| Gustavo D'utra | 1911 a 1914 |
| Arthur Prado | 1915 |
| Manuel Paulino Cavalcanti | 1916 |
| Candido Mello Leitão Júnior | 1916 a 1919 |
| Paulo Parreiras Horta | 1919 a 1926 |
| José de Freitas Machado | 1920 a 1921 |
| Francisco Cassiano Gomes | 1922 a 1923 |
| Miguel Ozório de Almeida | 1924 |
| Paulo Rocha Lagoa | 1924 a 1926 |
| Artidonio Pamplona | 1927 a 1933 |
| Waldemar Raythe de Queiroz e Silva | 1944 a 1946 |
| Arthur Eugênio Magarinos Torres Filho | 1946 a 1949 |
| Antônio Thomaz da Rocha Lagoa | 1949 a 1955 |
| Waldemar Raythe de Queiroz e Silva | 1955 a 1956 |
| Hilton José Salles da Fonseca | 1956 a 1959 |
| Aurélio Augusto Rocha | 1959 a 1962 |
| Ydésio Luiz Vianna | 1962 a 1964 |
| Paulo Dacorso Filho | 1964 a 1968 |
| Hélio Saul Ramos Barreto | 1968 a 1971 |
| Fausto Aita Gai | 1971 a 1975 |
| Arthur O. Lopes da Costa | 1977 a 1981 |
| Fausto Aita Gai | 1981 a 1985 |

Fonte: Secretaria dos órgãos Colegiados da UFRRJ

Em 1943, um dos pontos que foram determinantes no desenvolvimento da ENA legitimou a transformação da escola em universidade: a pesquisa. Através do Decreto-Lei nº 6.155, 30 de dezembro, o Centro Nacional de Ensino e Pesquisas Agronômicas (CNEPA), órgão do Ministério da Agricultura ao qual a ENA estava vinculada desde 1938, foi reorganizado. Um dos órgãos criados foi a Universidade Rural (UR), que o mesmo documento legal estabeleceu como composta pela Escola Nacional de Agricultura, Escola Nacional de Veterinária, dentre outras unidades (BRASIL, 1943).

Porém, como se extrai do decreto, a recém criada UR estava vinculada ao Ministério da Agricultura, e não ao Ministério de Educação e Saúde, cuja competência vinha discriminada no Decreto nº 19.444, de 1º de dezembro de 1930, que concedia ao órgão o controle sobre as escolas superiores federais, bem como à Universidade do Rio de Janeiro, também uma instituição federal.

Sobre tal vinculação, Otranto (2009, p.84) argumentou que “essa separação também produziu um relevante diferencial para a Universidade Rural. Era a instituição mais importante dentro do Ministério ao qual estava subordinada”. Tal passagem mostra como a UR ao longo do tempo vinha construindo seu *prestígio*.

Partindo do referencial de Bourdieu, o *prestígio* é a expressão do poder simbólico que atribui valor a outros capitais, tornando-os legítimos: no caso em questão, o capital cultural. Pelo exposto, podemos observar como o referido decreto buscava institucionalizar mecanismos de reprodução social, uma vez que o *prestígio*, que foi sendo historicamente instituído na ESAVM, possui função social e política.

O simbolismo em torno da formação nesta instituição de ensino superior referendava não apenas as formas de integração social a partir de uma visão de mundo construída por agrônomos e veterinários formados na Escola, mas como, afirma Bourdieu (2007), o simbolismo e o *prestígio* “tornam possível o *consensus* acerca do sentido do mundo social que contribui fundamentalmente para a reprodução da ordem social” (p.10).

Para que possamos analisar de forma mais ampla os ganhos materiais e simbólicos que permitiram à ESAVM expandir seu *prestígio*, devemos lembrar que a Escola não era a única formadora de intelectuais e profissionais para as Ciências Agrárias no Brasil, de forma que diversos interesses sociais, econômicos e políticos acompanhavam a institucionalização deste nível e campo de ensino no país.

Mendonça (1998), ao analisar as disputas entre a ESAVM e a paulista ESALQ, entendeu tal conflito como um *campo* de competição política e intelectual pela legitimação e dominação de certas frações agrárias sobre as demais. Nesse sentido, podemos visualizar como os sistemas simbólicos, dentre eles o *prestígio* presente no diploma, cumprem, como propôs Bourdieu (2007, p.11), “a sua função política de instrumentos de imposição ou de legitimação da dominação, que contribuem para assegurar a dominação de uma classe sobre outra (violência simbólica)”.

Para que possamos compreender a dimensão política do aparato institucional (Leis, Decretos, Ministério da Agricultura) que assegurou à ESAVM o *status* de escola “padrão”, devemos atentar para as formas pelas quais as diferentes frações agrárias estavam envolvidas numa luta propriamente simbólica para imporem a definição de mundo social mais conforme aos seus interesses (currículos diferenciados, formação de quadros, reprodução social), ou, ainda, como o espaço das tomadas de posições ideológicas reproduz de forma transfigurada o campo das posições sociais (BOURDIEU, 2007, p.11).

Em virtude do seu potencial institucional e da procura crescente, resultado do aumento de seu *prestígio*, a UR, a partir de 4 de julho de 1947, instalou-se no espaço destinado a se tornar o campus definitivo da universidade. A transformação das escolas existentes em universidade não era compatível com as suas instalações, fato que pode ser visualizado como um dos determinantes do projeto de construção de um campus especialmente direcionado à universidade, iniciado em 1938.

O campus, construído no km 47 da Estrada Rio-São Paulo, colocaria “lado a lado a experimentação e o ensino” (DIÁRIO DE NOTÍCIAS, 1944), fortalecendo o seu caráter técnico e abrangendo aspectos voltados à pesquisa. A inadequação entre as atividades teóricas e práticas da instituição era reconhecida pelo corpo discente da universidade, o que intensificou o movimento favorável à transferência para o campus localizado no distrito de Seropédica, município de Itaguaí.

Costa assinalou que durante a inauguração do novo *campus*, a formulação ideológica e a construção de um discurso de afirmação das instituições de ensino superior estavam presentes. Temas como a racionalização das atividades agropecuárias, além da relação entre progresso e agricultura racionalmente organizada foram expostos no ato de inauguração.

No discurso de inauguração do campus, o reitor Arthur Torres Filho destacou que o Brasil, “pelo império das circunstâncias econômicas, que concorrem para sua formação econômica, e devido à variabilidade das suas fontes de recursos naturais, precisará traçar

rumos seguros à vida rural, de modo a garantir em bases sólidas o bem-estar social”. (COSTA, 1994, p.10, *apud* FILHO). Nesse sentido, Costa comentou o discurso de inauguração proferido pelo reitor da Universidade, apontando que o “progresso” e a “vocação agrícola” do Brasil caminhavam de forma concomitante como mais uma forma de legitimação institucional, o que deve ser visto como uma forma de ajustamento político-intelectual ao contexto do imediato pós-guerra:

Ao setor rural brasileiro estava reservada uma missão maior: a solução do problema econômico e social passaria pela racionalização dos métodos e pelo progresso técnico que, ao elevarem o nível de civilização das populações do interior, fortaleciam o mercado interno e a renda nacional, viabilizando a indústria nacional (COSTA, 1994, p.10).

Segundo Otranto (2009), a partir da década de 1950 a autonomia universitária ganhou contornos de um debate mais intenso no interior da Universidade, tendo por base um forte movimento por sua independência e pela legitimidade decisória dos órgãos da universidade, como a Reitoria e o Conselho Universitário (CONSU).

Em 1960, através do Decreto nº 48.644 (BRASIL, 1960), de 1º de agosto, a UR passou a se chamar Universidade Rural do Rio de Janeiro (URRJ), concomitantemente à desvinculação da instituição ao Centro Nacional de Ensino e Pesquisas Agronômicas (CNEPA), órgão do Ministério da Agricultura a quem a ENA estava ligada desde 1938.

Em 1962, através da lei delegada nº 9, de 11 de outubro, a URRJ passou a ter uma nova denominação: Universidade Rural do Brasil (URB), que lhe assegurava ainda autonomia didática, administrativa, financeira e disciplinar, mantida sua subordinação ao Ministério da Agricultura.⁶²

Já sob a ditadura empresarial-militar, em 1967, a universidade foi desvinculada do Ministério da Agricultura, passando para a alçada do Ministério da Educação e Cultura. Mediante o Decreto nº 60.731, de 19 de maio (BRASIL, 1967), foram transferidos para o MEC os órgãos de ensino do Ministério da Agricultura. O mesmo decreto constitui a origem da atual denominação da instituição: Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ).

A análise dessa reforma não deve se prender apenas aos seus aspectos meramente administrativos, mas discutir, em especial a partir da historiografia sobre o tema, como a

⁶² Para Otranto (2009), a autonomia universitária da instituição não pode ser atribuída apenas a dispositivos legais. A autora destaca a conquista da autonomia universitária como um campo de constantes conflitos que se efetiva através de um processo construído gradativamente, e uma de suas hipóteses é a de que a “autonomia universitária não é obtida exclusivamente por um dispositivo legal” (p. 13).

ligação do ensino das ciências agrárias com o Ministério da Agricultura consolidava uma condição de classe, por meio da qual frações dos grupos dominantes agrários tinham no Ministério um instrumento de efetivação de seus interesses, dentre eles o ensino agrônomo.

Mendonça (2010) argumentou que desde a criação do Ministério da Educação e Saúde (que antecedeu ao MEC) em 1930, houve uma intensa disputa pela condução do ensino agrícola no país. A vinculação desta área do ensino ao Ministério da Agricultura representou uma conquista dos grupos dominantes agrários frente à tentativa de centralização de todas as áreas da educação pelo MEC. Mas, com a centralização das instituições de ensino superior junto ao MEC a partir de 1967, como ficaram as relações de classe que vinham se perpetuando desde o surgimento das escolas de ensino agrícola no país? Sem o aparato institucional “exclusivo” na condução do ensino das ciências agrárias, como reagiriam os grupos dominantes rurais na tentativa de manutenção de seus privilégios? Nesse sentido, em trabalho anterior (MAGALHÃES, 2015), buscamos refletir sobre algumas estratégias de manutenção de privilégios destes grupos, dentre elas um projeto de lei que buscou criar uma reserva de vagas para um grupo que tivesse relações com a agropecuária, sendo a “Lei do Boi” assim aprovada.

4.2 – A relação entre as atividades agropecuárias e a “Lei do Boi”: os casos dos cursos de Agronomia e Medicina Veterinária da UFRRJ

Este tópico tem como objetivo apresentar o perfil dos ingressantes nos cursos de Agronomia e Medicina Veterinária da UFRRJ por meio da “Lei do Boi”. Deve-se destacar que a opção pela análise dos dois cursos no mesmo tópico tem como base a similaridade entre os dados coletados de ambos os cursos. Para realizar esse levantamento, percorremos diversos órgãos da universidade, como a Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), a fim de buscar informações sobre a localização do acervo documental pertinente aos alunos ingressantes entre os anos de 1968 e 1985; a secretaria dos órgãos colegiados, cujo objetivo foi analisar as atas do Conselho Universitário (CONSU) no período exposto; a Seção de Arquivo e Protocolo Geral, onde obtivemos a documentação apresentada pelos candidatos à “Lei do Boi”; e ainda a Procuradoria Federal junto à universidade, onde acessamos parte do acervo de ações judiciais que tinham como objeto a referida lei.

O levantamento sobre os ingressantes nos cursos de Agronomia e Medicina Veterinária via “Lei do Boi” se concentrou no Arquivo Geral da Universidade, na SAPG. A

distribuição e organização dos arquivos estão separadas entre alunos “formandos” e “não formandos”. Tendo em vista a dificuldade de acesso aos documentos, em especial aqueles referentes aos anos 1960 e 1970, bem como o elevado quantitativo, priorizamos o levantamento somente dos candidatos “formandos” nos cursos de Agronomia e Medicina Veterinária.

Outra dificuldade encontrada consistiu em entender os parâmetros e respaldos institucionais na aplicação da lei. Após a sua promulgação, o CONSU, em reunião ordinária ocorrida em 19 de setembro de 1968, avaliando o processo MR-6.148/68, tratou da receptividade da “Lei do Boi”, cujos comentários a respeito do dispositivo legal se resumiram à estipulação de que “50% das vagas para as Escolas de Agronomia e Veterinária sejam atribuídas aos filhos de lavradores”, devendo o Conselho apenas “tomar ciência” (UFRRJ, 1968).

No ano seguinte, a falta de conhecimento e questionamentos acerca da lei e dos mecanismos de sua aplicação foram mantidos, como se expôs na ata da reunião ordinária do mesmo CONSU, realizada em 11 de fevereiro. De acordo com a deliberação do Conselho:

Na ocasião, o Sr. Presidente citou o Decreto nº 63.788, de 12.12.68, publicado no D.O de 17 subsequente, que dispõe sobre o preenchimento de vagas nos estabelecimentos de ensino agrícola e em seu art 1º determina que as escolas superiores de Agricultura e Veterinária, mantidas pela União, reservarão, preferencialmente, cada ano, para matrícula na 1ª série, 50% de suas vagas a candidatos agricultores ou filhos destes (UFRRJ, 1969).

A ausência de indagações e de um debate mais amplo sobre a aplicação da lei pode ser constatada através da análise documental dos anos iniciais de sua vigência. Assim, tornou-se fundamental para o desenvolvimento desta pesquisa identificar quando a UFRRJ passou a adotar critérios mais específicos para a comprovação do direito ao acesso pela “Lei do Boi”.

Como visto no capítulo II, a necessidade de consolidar o avanço do capitalismo na agricultura tinha na educação um importante instrumento, inclusive mediante um aparato intelectual e estatal que impulsionasse a ocupação dos cursos de Agronomia e Medicina Veterinária. Parte deste processo e de suas transformações foi analisado por Cunha (2007). Para o autor, os anos de 1960 foram marcados pela intensificação da influência política da USAID e pela necessidade de equilibrar a relação entre demanda e oferta de alunos na área agrônômica. Nesse contexto, a “Lei do Boi” seria um instrumento de adequação dessa situação:

Embora o problema que mais se destacava no panorama do ensino superior brasileiro fosse a dos candidatos sem vagas, havia setores para os quais o problema era justamente o contrário: vagas sem candidatos, ou pelo menos, candidatos que pudessem ser aprovados nos vestibulares, pois o critério classificatório ainda não tinha se generalizado. Era esse o caso dos estabelecimentos de ensino agrícola, alguns de grande porte. Para articular a pretensão dessas escolas, de aumentar o número de estudantes, com a política governamental (e da USAID) de aumentar a produção de alimentos e, ainda, com a difusa procura por ensino médio e superior da parte dos jovens oriundos da zona rural, surgiu uma das mais curiosas medidas de política educacional, que veio a ser conhecida como “Lei do Boi” (p, 84-95).

Esse quadro foi relatado pelo depoimento de um Miranda, ingressante no curso de Agronomia durante os anos iniciais de vigência da “Lei do Boi”. Integrante da liderança estudantil do colégio técnico agrícola da UFRRJ, ele afirmou a ausência de engajamento da escola na divulgação da “Lei do Boi” para seus alunos. Concluinte do ensino técnico agrícola no ano de 1970, com direito a ingresso pela “Lei do Boi” no curso de Agronomia da UFRRJ (embora não a tenha utilizado), o entrevistado destacou que, tendo em vista a baixa procura pelo curso, a utilização da lei não era necessária naquele período. Em suas palavras:

Essa (a “Lei do Boi”) nunca foi uma questão alvo de debate, seminário ou discussão. A escola tinha uma espécie de compreensão de que era uma escola profissionalizante. Os alunos se formavam para trabalhar, não como um trampolim para entrar na universidade. A “Lei do Boi” ficou mais discutida para o ingresso na escola (técnica), não para o ingresso no nível superior (...). Nunca ficou claro se houve vantagem (o curso técnico agrícola) para o ingresso na universidade (...). Até porque o ponto de corte (para Agronomia) era muito baixo, tinha que tirar diferente de zero em todas as provas. O ponto de corte era uma nota ridícula, era uma nota muito baixa (...). Não passar no vestibular era quase uma exceção. A competição era muito pequena, era 1 vaga para 1,7, 1,6 candidatos. Tinha curso que tinha menos candidatos que vagas. Tinha colega meu que não tinha estudado nada e entrou para zootecnia na época (...). Você não podia tirar zero (MIRANDA, 2014).

Cabe antecipar que a análise quantitativa e qualitativa do total de 1155 pastas de alunos “formandos” ou “concluintes” do curso de Agronomia, entre os anos de 1973 e 1989 mostrou momentos distintos de aplicação, métodos e efetividade da “Lei do Boi” na UFRRJ. Contatamos que, entre os anos de 1968 e 1976, houve uma baixa utilização da lei por parte de alunos ingressantes nos cursos de Agronomia; e quando utilizada, quase todos os casos foram de provenientes do ensino técnico agrícola e sua maioria provenientes da região sudeste, como mostram as tabela 20 e 21, respectivamente.

Tabela 20 – Alunos concluintes do curso de Agronomia entre 1973 e 1979. Total pesquisado, ingressantes pela “Lei do Boi”, porcentagem e forma de acesso e número de casos

| Ano | Total pesquisado | Ingressantes via “Lei do Boi” | Porcentagem | Forma de acesso e número de casos |
|-------|------------------|-------------------------------|-------------|--|
| 1973 | 67 | 14 | 20,9 | Colégio Técnico 13 Sindicato Rural 1 |
| 1974 | 83 | 21 | 25,3 | Colégio Técnico 21 |
| 1975 | 81 | 14 | 17,2 | Colégio Técnico 13 Contrato de trabalho em propriedade rural 1 |
| 1978 | 97 | 6 | 6,2 | Colégio Técnico 6 |
| 1979 | 69 | 2 | 2,9 | Colégio Técnico 2 |
| TOTAL | 397 | 57 | | Colégio Técnico 55 Outras formas 2 |

Fontes: UFRRJ. *Arquivos da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (AUFRRJ)*. Pastas C-E, E-I, I-J, J-K, O-R, R-V. 1973, A-B, C-E, E-I, I-J, J-K, O-R, R-V. 1974 “formandos A”, “formandos A-D”, “D-E”, “E-F”, “F-J”, “J”, “J a JU” de 1975; 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22 e 23 de 1978; 16, 17, 18, 19, 20 e 21 de 1979.

Tabela 21 – Estados e regiões dos colégios técnicos agrícolas dos quais os ingressantes pela “Lei do Boi” no curso de Agronomia eram provenientes

| Ano | Total | Estados e número de ingressantes |
|------|-------|---|
| 1973 | 13 | Rio de Janeiro, 6, São Paulo, 4, Espírito Santo, 3 |
| 1974 | 21 | Rio de Janeiro, 8, Espírito Santo, 7, São Paulo, 3, Pará, 1 Sergipe, 1 Bahia, 1 |
| 1975 | 13 | São Paulo, 6, Espírito Santo, 3, Rio de Janeiro, 2, Paraná, 1 Alagoas, 1 |
| 1978 | 6 | Rio de Janeiro, 3, São Paulo, 2, Espírito Santo, 1 |
| 1979 | 2 | Rio de Janeiro, 2 |

Fontes: UFRRJ. *Arquivos da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (AUFRRJ)*. Pastas C-E, E-I, I-J, J-K, O-R, R-V. 1973, A-B, C-E, E-I, I-J, J-K, O-R, R-V. 1974 “formandos A”, “formandos A-D”, “D-E”, “E-F”, “F-J”, “J”, “J a JU” de 1975; 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22 e 23 de 1978; 16, 17, 18, 19, 20 e 21 de 1979.

O que pode ser extraído a partir do levantamento de outras fontes⁶³ é que, até metade da década de 1970, os beneficiários da “Lei do Boi” no curso de Agronomia da UFRRJ foram alunos egressos de escolas agrícolas espalhadas por todo território nacional, prevalecendo candidatos provenientes da região sudeste, demarcando a relação de continuidade, nos poucos casos de ingressantes pela “Lei do Boi”, entre ensino técnico e superior agrícola.

Embora essa informação não permita qualquer ilação sobre o perfil socioeconômico dos beneficiários da lei junto à universidade, ela é fundamental para analisarmos a eficácia da

⁶³ VETERINÁRIA E AGRONOMIA: APROVADOS NA UNIVERSIDADE RURAL, in *Diário de Notícias*. 15 fev 1969. Pag. 10. Mostra os alunos aprovados nos respectivos cursos, assinalando os candidatos que fizeram uso da “Lei do Boi”. Consta também em: UNIVERSIDADE RURAL: APROVADOS NO 2º VESTIBULAR, in *Diário de Notícias*, 8 mar 1970, 3ª seção, p. 8.

lei junto às frações da classe dominante agrária, cuja conclusão nesse sentido se torna impossível nesse primeiro recorte. Todavia, em anos posteriores a documentação se tornou mais completa.

A partir do acervo pertinente aos anos de 1976 a 1985, observamos uma ruptura com os padrões de ingresso pela “Lei do Boi” no curso de Agronomia da UFRRJ. Mantivemos como principal fonte a documentação dos alunos “concluintes” do curso de Agronomia, embora neste segundo recorte com uma documentação muito mais conclusiva quanto aos beneficiários. Porém, como as formas de comprovação do direito à “Lei do Boi” se tornaram mais abrangentes e diferenciadas, tomamos como base o ano de ingresso.

Questão que não deve ser desconsiderada na mudança de perfil dos ingressantes pela “Lei do Boi” na UFRRJ foi a “nacionalização” da UFRRJ a partir de sua inclusão no vestibular unificado de 1974, ampliando a divulgação da instituição no cenário nacional. E, assim, aumentando a relação de interessados nas Ciências Agrárias que passaram a buscar na UFRRJ uma forma de aquisição de capital cultural. Enquanto nos anos iniciais da “Lei do Boi” os cursos de analisados foram marcados pelo caminho inverso ao dos excedentes, na UFRRJ o vestibular unificado de 1974 já demonstrava outro quadro, com a presença de aprovados e não classificados. Silveira (2011) descreveu a relação candidato/vaga no vestibular unificado da UFRRJ em 1974.

Entre 1968 e 1976, encontramos uma documentação muito escassa, que foi definida como “documentação padrão”, uma vez que constitui um conjunto de documentos que foram mantidos como forma de comprovação dos requisitos mínimos para acesso a universidades de uma forma geral. A partir dos anos que se seguem, a documentação de diversos alunos tornou-se mais complexa e conclusiva, destacando-se a apresentação de variados documentos relativos à posse e propriedade de imóveis rurais, tidos não como uma documentação meramente comprobatória dos requisitos mínimos, mas que buscavam comprovar uma relação, mesmo que por vezes questionável, entre candidato e propriedade rural. Encontramos também documentos emitidos por sindicatos patronais rurais e de trabalhadores rurais, certificados de cadastro de imóveis rurais emitidos pelo INCRA, contratos de arrendamento e trabalho e atestados emitidos por prefeituras municipais ou delegacias de política comprovando residência em áreas rurais do Brasil.

A tabela 22 mostra dados que superam as informações prestadas por Miranda (2014), quando afirmou que para o ingresso no curso de Agronomia bastava “não zerar” o vestibular.

Tabela 22 – Relação candidato/vaga do Vestibular Unificado de 1974 para a UFRRJ

| Curso | Candidatos | Vagas | Relação |
|----------------------------|------------|------------|------------|
| Administração | 78 | 50 | 1,5 |
| Ciências Contábeis | 36 | 40 | 0,9 |
| Economia | 58 | 50 | 1,1 |
| Educação Familiar | 44 | 50 | 0,8 |
| Lic. em Ciências Agrícolas | 120 | 50 | 2,4 |
| História Natural | 68 | 25 | 2,7 |
| Veterinária | 554 | 130 | 4,2 |
| Zootecnia | 194 | 40 | 4,8 |
| Agronomia | 516 | 150 | 3,4 |
| Engenharia Florestal | 111 | 50 | 2,2 |
| Engenharia Química | 233 | 100 | 2,3 |
| Geologia | 95 | 40 | 2,3 |
| Lic. em Química | 19 | 15 | 1,2 |

Fonte: SILVEIRA. (2011, p.98, grifo nosso)

Esse cenário de transição é assim descrito pela autora:

Com o crescente aumento dos candidatos oriundos do ensino médio nos concursos vestibulares realizados a partir dos anos 1970, sobretudo quando tal concurso se tornou unificado, os cursos agrários, assim como os demais, ficaram mais competitivos, e o não aproveitamento de estudantes com médias maiores do que as dos contemplados pela Lei 5.465 levou alguns deles a pleitearem o direito às suas vagas na justiça, a qual, em muitos casos, concedeu sentença favorável aos pedidos, aumentando o número de alunos matriculados nos cursos de Agronomia e Veterinária das instituições federais que ofereciam esses cursos (SILVEIRA, 2011, p.97-98)

Para uma análise dos candidatos que fizeram uso da lei apresentando uma documentação específica, pesquisamos 758 documentos, distribuídos entre as pastas dos alunos formandos do curso de Agronomia dos anos de 1982 a 1989, cujas proporções estão apresentadas na tabela 23.

Como exposto, a partir dos anos de 1976⁶⁴, a documentação comprobatória do benefício à “Lei do Boi” tornou-se mais complexa, abarcando desde certificados de cadastro de imóvel rural emitidos pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA),⁶⁵ até contratos de arrendamento e certidões de herança. A distribuição quantitativa

⁶⁴ A tabela apresenta os concluintes a parte de 1982 devido à organização da SAPG da UFRRJ, cuja documentação é separada por ano de conclusão. Logo, os anos anteriores ainda contemplam os alunos ingressantes pela “Lei do Boi” via colégio técnico. Logo, para pesquisar os alunos ingressantes de 1976, por exemplo, devemos buscar os concluintes de 1981 em diante. Da mesma forma, mesmo com a revogação da lei em 1985, prosseguimos com a pesquisa até o ano de 1989, como mostra a tabela 8.

⁶⁵ O parágrafo único do art 4º, do Decreto nº 63.788/68 estabelecia que: “As provas de vinculação mencionadas neste artigo serão fornecidas pela Confederação Nacional de Agricultura, através das Associações Rurais, ou pelo Instituto Nacional de Desenvolvimento Agrário ou ainda por entidades filiadas ao sistema da Associação

e qualitativa da documentação apresentada pelos beneficiados pesquisados, marcada por uma grande variedade, consta na tabela 24.

Tabela 23 – Concluintes do curso de Agronomia da UFRRJ beneficiados da “Lei do Boi”: ano, total, porcentagem (1982-1989)

| ANO | TOTAL DE CONCLUINTES | ACESSO PELA “LEI DO BOI” | PORCENTAGEM |
|--------------|----------------------|--------------------------|-------------|
| 1982 | 67 | 8 | 11,9 |
| 1983 | 114 | 33 | 28,9 |
| 1984 | 112 | 67 | 59,8 |
| 1985 | 116 | 78 | 67,2 |
| 1986 | 121 | 47 | 38,8 |
| 1987 | 86 | 47 | 54,6 |
| 1988 | 81 | 38 | 46,9 |
| 1989 | 61 | 28 | 45,9 |
| TOTAL | 758 | 346 | 46 |

Fontes: AUFRRJ. Formandos agronomia: caixas 10, 11, 12 e 13 de 1982; 09, 10, 11, 12 e 13 de 1983; caixas 07, 08 e 09 de 1984; caixas 07, 08, 09 e 10 de 1985; caixas 07, 08, 09 e 10 de 1986, caixas 07, 08, 09 e 10 de 1987; caixas 10, 11, 12 e 13 de 1988, caixas 08 e 09 de 1989.

Tabela 24 – Documentação apresentada pelos candidatos como forma de acesso ao curso de Agronomia da UFRRJ pela “Lei do Boi” (1977-85)

| Documentos apresentados | Quantidade | % |
|--|------------|------------|
| Certificado de cadastro ou declaração emitido pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma agrária (INCRA) | 167 | 31 |
| Declaração emitida por sindicatos patronais rurais | 117 | 21 |
| Certidão expedida por prefeituras municipais atestando residência ou exploração em áreas rurais | 76 | 14 |
| Certidão expedida por autoridade policial ou secretarias de segurança pública atestando residência em áreas rurais | 57 | 10 |
| Habilitação básica em agropecuária | 38 | 7 |
| Declaração emitida pela EMATER (Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural) | 25 | 5 |
| Contrato de arrendamento rural, contrato de trabalho, locação ou parceria agrícola | 21 | 4 |
| Escritura de compra e venda, certidão de registro de imóvel rural ou título definitivo de propriedade rural | 21 | 4 |
| Pedido judicial para requerimento de certidão de herança, formal de partilha ou inventário e declaração de herança beneficiando o aluno ou direito de usufruto | 12 | 2 |
| Declaração emitida por Sindicato de Trabalhadores Rurais | 10 | 2 |
| TOTAL: | 545 | 100 |

Fontes: AUFRRJ. Formandos agronomia: caixas 10, 11, 12 e 13 de 1982; 09, 10, 11, 12 e 13 de 1983; caixas 07, 08 e 09 de 1984; caixas 07, 08, 09 e 10 de 1985; caixas 07, 08, 09 e 10 de 1986, caixas 07, 08, 09 e 10 de 1987; caixas 10, 11, 12 e 13 de 1988, caixas 08 e 09 de 1989.

Brasileira de Crédito e Assistência Rural”. BRASIL. Decreto nº 63.788, de 12 de dezembro de 1968, *Regulamenta a Lei nº 5.465, de 3 de julho de 1968, que dispõe sobre o preenchimento de vagas nos estabelecimentos de ensino agrícola.* Disponível em: http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaNormas.action?numero=63788&tipo_norma=DEC&data=19681212&link=s. Acesso em 21 de janeiro de 2014.

A grande problemática é a vinculação entre acesso privilegiado ao ensino superior e atividade rural, destacando-se determinados órgãos ou instituições na comprovação de tal vinculação. Como vimos, a principal fonte emissora de documentos para a concessão do benefício à “Lei do Boi” para o curso de Agronomia na UFRRJ era o INCRA, amparado pelo parágrafo único do artigo 4º do decreto nº 63.788, de 12 de dezembro de 1968, que regulamentava formas de comprovação do direito ao benefício.

Para Oliveira (1985), esse método de comprovação desvirtuava a justificativa da “Lei do Boi”, principalmente pela frouxidão do que se considerava “propriedade rural”, beneficiando pessoas de um determinado perfil social:

Na aplicação da lei, o certificado que dá esta benesse é fornecido pelo INCRA. No caso do Rio de Janeiro, quem tem uma casa em Petrópolis, Teresópolis, qualquer casa de campo, qualquer casa que saia do perímetro urbano recebe o certificado do INCRA, de maneira que passou a ser praticamente um privilégio de todos, menos daqueles que, certamente por falta de poder aquisitivo, não têm uma casa de campo. Mais uma vez foi uma lei que veio a prejudicar pessoas de menor poder aquisitivo (OLIVEIRA, 1985, p. 18).

Além do INCRA, outra instituição que se destacou na emissão de documentos comprobatórios para a utilização da “Lei do Boi” por candidatos interessados em ingressar na UFRRJ foram os sindicatos rurais. Aqui, devemos fazer uma observação. Vimos que declarações de associações rurais ligadas à Confederação Nacional de Agricultura, ao sistema ABCAR e o do INDA (posteriormente o INCRA) eram aceitas. A interpretação literal do dispositivo legitimaria somente as instituições ligadas ao patronato rural, excluindo, pela *letra fria* da lei, os sindicatos de trabalhadores rurais. Porém, embora em número bem limitado em relação aos documentos emitidos por sindicatos rurais, ingressantes pela “Lei do Boi” na UFRRJ também fizeram uso dos sindicatos de trabalhadores rurais.

As certidões e declarações emitidas por sindicatos rurais e de trabalhadores rurais ganharam relevo no fim da década de 1970 e início da década de 1980. Embora a interpretação literal o Decreto nº 63.788/68 autorizasse apenas aos sindicatos rurais, por que tal artifício era tão pouco utilizado nos anos iniciais da lei, assim como todas as demais formas de comprovação expressas na tabela 24? E, posteriormente, por que o mesmo instrumento foi mais utilizado, ficando atrás apenas dos documentos emitidos pelo INCRA? E se a legislação atribuía legitimidade aos sindicatos patronais rurais, como alunos ingressaram pela “Lei do Boi” através da mediação de sindicatos de trabalhadores rurais?

Discutiremos a utilização tanto dos sindicatos patronais (previstos em lei) quanto dos sindicatos de trabalhadores rurais (não previstos) como canais de mediação da “Lei do Boi” no próximo tópico, com o auxílio da História Oral. Tal recurso nos ajudou a compreender as lacunas deixadas pelas fontes documentais, uma vez que o depoimento de representantes da administração superior naquele período, inclusive do Diretor da Divisão de Matrículas, permitiu-nos avançar sobre tais questionamentos, como o aceite de declarações emitidas por sindicatos de trabalhadores rurais.

As informações referentes aos órgãos que mais emitiram documentos comprobatórios (INCRA e sindicatos patronais) devem ser entendidas numa dimensão mais ampla, em nos permite avaliar não apenas os órgãos legitimados, mas a categoria ou grupo social que mais se beneficiou da “Lei do Boi” na UFRRJ. Para tanto, a partir dos documentos analisados, podemos extrair as classificações jurídicas dos imóveis que comprovavam a relação entre candidato e agropecuária. Nesse sentido, ganham destaque as propriedades classificadas como “empresa rural” e “latifúndio por exploração”, tipificados nos artigos 4º, 41 e 46 do Estatuto da Terra. Esta lei classifica juridicamente o imóvel rural como: latifúndio por exploração ou por dimensão, empresa rural ou minifúndio.

A empresa rural é definida como o imóvel que, tendo a extensão de 1 até 600 módulos rurais, seja explorado "econômica e racionalmente", com cerca de 50% de sua área aproveitada. Já o conceito de latifúndio na legislação brasileira abrange dois tipos: latifúndio por dimensão e por exploração. O latifúndio por dimensão é o imóvel rural que exceda, na dimensão de sua área agricultável, 600 vezes o módulo médio do imóvel rural, da forma como foi definido ou, 600 vezes a área média dos imóveis rurais na respectiva zona. Por sua vez, o latifúndio por exploração é a propriedade rural que não excedendo o limite referido anteriormente, mas tendo área agricultável igual ou superior à dimensão do módulo ou imóvel rural na respectiva zona, seja mantido inexplorado em relação às possibilidades físicas, econômicas e sociais do meio, com fins especulativos, ou seja, deficiente ou inadequadamente explorado, de modo a vedar-lhe a classificação como empresa rural. Por fim, o minifúndio é “o imóvel rural de área e possibilidades inferiores às da propriedade familiar”, compreendida como o “o imóvel rural que, direta e pessoalmente explorado pelo agricultor e sua família, lhes absorva toda a força de trabalho, garantindo-lhes a subsistência e o progresso social e

econômico, com área máxima fixada para cada região e tipo de exploração, e eventualmente trabalho com a ajuda de terceiros” (BRASIL, 1964).⁶⁶

Essas definições nos ajudam a compreender o perfil socioeconômico dos beneficiários da lei no curso de Agronomia da UFRRJ. Analisamos 219 imóveis rurais, cuja classificação jurídica está descrita na tabela 25.

Tabela 25 – Classificação jurídica do total de imóveis rurais utilizados como forma de acesso pela “Lei do Boi” no curso de Agronomia da UFRRJ (1977-85)

| Classificação jurídica das propriedades rurais | Nº de imóveis | % |
|--|---------------|-----|
| Latifúndio por exploração | 97 | 44 |
| Empresa rural | 41 | 19 |
| Minifúndio | 28 | 13 |
| Projeto fundiário | 2 | 1 |
| Não informado | 51 | 23 |
| TOTAL | 219 | 100 |

Fontes: AUFRRJ. Formandos agronomia: caixas 10, 11, 12 e 13 de 1982; 09, 10, 11, 12 e 13 de 1983; caixas 07, 08 e 09 de 1984; caixas 07, 08, 09 e 10 de 1985; caixas 07, 08, 09 e 10 de 1986, caixas 07, 08, 09 e 10 de 1987; caixas 10, 11, 12 e 13 de 1988 e caixas 08 e 09 de 1989.

O levantamento mostra que, no período em que a “Lei do Boi” foi mais utilizada como forma de acesso ao curso de Agronomia na UFRRJ, sobressaiu o vínculo dos beneficiários com os latifúndios e empresas rurais, representando 63% do total de propriedades rurais. Essa análise quantitativa faz uso de todos os imóveis rurais apresentados para comprovar a relação dos candidatos com a atividade agropecuária, atentando-se para o fato de que, por várias vezes, um mesmo candidato apresentou documentos referentes a mais de uma propriedade.

Devemos destacar que essa relação majoritária, em que predominam o latifúndio por exploração e a empresa rural, como mostra a tabela 26, aumenta nos casos em que analisamos um documento de propriedade por aluno com a seguinte ordem: latifúndio por exploração; empresa rural, minifúndio e projeto fundiário.

Pelo exposto, analisando 136 ingressantes pela “Lei do Boi” que utilizaram imóveis rurais como forma de acesso, 86% mantinham relações com os grupos privilegiados pela modernização da agricultura (latifúndio e empresa rural).

⁶⁶ Embora descrito em documentos emitidos pelo INCRA, não encontramos uma classificação ou definição para “projeto fundiário”. Todavia, os poucos casos encontrados são relacionados a projetos de colonização em algumas regiões, sendo atribuído título definitivo de propriedade para algumas famílias após o exercício da função social da terra para fins agrários e agrícolas. No caso da UFRRJ, os casos são provenientes do assentamento denominado “INCRA”, na cidade de Seropédica, próximo à UFRRJ.

Tabela 26 – Tipos de imóveis rurais utilizados como forma de acesso pela “Lei do Boi” no curso de Agronomia da UFRRJ. Análise por aluno (1977-85)

| Classificação jurídica dos imóveis rurais | Nº de alunos | % |
|---|--------------|-----|
| Latifúndio por exploração | 83 | 61 |
| Empresa rural | 34 | 25 |
| Minifúndio | 17 | 13 |
| Projeto fundiário | 2 | 1 |
| TOTAL | 136 | 100 |

Fontes: AUFRRJ. Formandos agronomia: caixas 10, 11, 12 e 13 de 1982; 09, 10, 11, 12 e 13 de 1983; caixas 07, 08 e 09 de 1984; caixas 07, 08, 09 e 10 de 1985; caixas 07, 08, 09 e 10 de 1986, caixas 07, 08, 09 e 10 de 1987; caixas 10, 11, 12 e 13 de 1988 e caixas 08 e 09 de 1989.

Além da classificação jurídica, a documentação analisada mostrou uma variedade quanto à extensão das propriedades rurais, conforme a tabela 27. Essa informação evidencia que a lei foi um recurso utilizado tanto por grandes quanto por pequenos proprietários. Embora essa informação seja importante, como visto anteriormente, a predominância quanto à classificação jurídica das propriedades foi o latifúndio por exploração. Isso evidencia que mesmo as propriedades de menor extensão possuíam áreas não utilizáveis, caracterizando a utilização da terra como reserva de valor. Quanto à origem regional dos alunos beneficiados pela “Lei do Boi”, constatamos a predominância de propriedades localizadas na região sudeste do país, correspondente a 75% do total, como se vê na tabela 28.

Após analisarmos a relação dos ingressantes no curso de Agronomia da UFRRJ pela “Lei do Boi” com as “atividades agrônômicas”, utilizaremos a mesma metodologia para o curso de Medicina Veterinária da instituição. Tendo em vista as particularidades de cada curso, os dados apresentados para o curso de Agronomia têm alguma similitude com os referentes à Medicina Veterinária? Qual o perfil majoritário (caso existente) de beneficiários da “Lei do Boi” no curso de Medicina Veterinária da UFRRJ? Há similaridade em relação à pesquisa quantitativa? Vejamos o caso do curso de Medicina Veterinária.

Recordemos que, em 1961, a ABCAR anunciava “um déficit declarado de 1.344 veterinários – a maioria dos quais reclamados pelos serviços públicos federal e estadual” (ABCAR, 1961. nº 48). A campanha para o aumento da produtividade agropecuária no Brasil pela ocupação dos cursos técnicos e de nível superior também teve como objetivo o aumento do número de profissionais de Medicina Veterinária, motivo pelo qual o curso entrou na justificativa do projeto de lei que culminou na promulgação da “Lei do Boi”.

Tabela 27 – Extensão das propriedades apresentadas para acesso pela “Lei do Boi” ao curso de Agronomia da UFRRJ (1977-85)

| Tamanho (em hectares) | Número de propriedades |
|-----------------------|------------------------|
| Até 10 | 16 |
| De 10,1 a 50 | 51 |
| De 50,1 a 100 | 37 |
| De 100,1 a 500 | 57 |
| De 500,1 a 1.000 | 12 |
| Acima de 1.000 | 26 |
| Não informado | 20 |
| TOTAL | 219 |

Fontes: AUFRRJ. Formandos agronomia: caixas 10, 11, 12 e 13 de 1982; 09, 10, 11, 12 e 13 de 1983; caixas 07, 08 e 09 de 1984; caixas 07, 08, 09 e 10 de 1985; caixas 07, 08, 09 e 10 de 1986, caixas 07, 08, 09 e 10 de 1987; caixas 10, 11, 12 e 13 de 1988 e caixas 08 e 09 de 1989.

Tabela 28 – Região e estado dos imóveis rurais pesquisados para concessão do benefício à “Lei do Boi” no curso de Agronomia da UFRRJ (1977-85)

| Região | Estado | Imóveis |
|--------------|--------------------|------------|
| Sudeste | Rio de Janeiro | 78 |
| | Minas Gerais | 44 |
| | São Paulo | 35 |
| | Espírito Santo | 8 |
| Nordeste | Bahia | 11 |
| | Pernambuco | 2 |
| | Sergipe | 1 |
| | Paraíba | 1 |
| Norte | Amazonas | 1 |
| | Rondônia | 1 |
| Sul | Paraná | 14 |
| | Santa Catarina | 1 |
| Centro-Oeste | Goiás | 7 |
| | Mato Grosso | 3 |
| | Mato Grosso do Sul | 12 |
| TOTAL | | 219 |

Fontes: AUFRRJ. Formandos agronomia: caixas 10, 11, 12 e 13 de 1982; 09, 10, 11, 12 e 13 de 1983; caixas 07, 08 e 09 de 1984; caixas 07, 08, 09 e 10 de 1985; caixas 07, 08, 09 e 10 de 1986, caixas 07, 08, 09 e 10 de 1987; caixas 10, 11, 12 e 13 de 1988 e caixas 08 e 09 de 1989.

A importância dos veterinários para o processo de modernização da agropecuária também foi destacada por um importante periódico ligado à produção animal, a Revista dos Criadores, editada por uma das mais tradicionais entidades de representação dos interesses dos pecuaristas, a Federação Paulista de Criadores de Bovinos.⁶⁷

⁶⁷ Fundada em 20/12/1926 a então Federação Paulista de Criadores de Bovinos também era conhecida como Confederação dos Criadores. Em 01/03/1945, o nome mudou para Associação Paulista de Criadores de Bovinos para finalmente em 17/08/1972 ser conhecida como Associação Brasileira de Criadores.

Na edição de junho de 1965, o então secretário da Agricultura e Abastecimento do Rio de Janeiro, José Resende Peres, destacava, na matéria “Veterinários para o Brasil”, a importância dos veterinários para o desenvolvimento da agropecuária nacional:

Quando comparamos o desfrute de nossos rebanhos com o de países mais adiantados, ficamos estarecidos. (...). Poucos fazendeiros no Brasil já devem ter recebido a visita de um veterinário. A absoluta falta de organização, os salários miseráveis, a falta de transporte levaram o desânimo aos poucos que ainda ficaram em postos de defesa no interior. (...) Infelizmente a situação difícil continua, mas acreditamos que doravante o assunto seja tratado com justiça, por este ou pelo próximo governo, pois não é possível que, neste País ‘essencialmente agrícola’, haja dinheiro para tudo menos para defesa sanitária de nossos rebanhos (...) É preciso uma mudança de mentalidade, encaminhando a mocidade para a Veterinária, a Agronomia, a Zootecnia, pois na pecuária está o futuro mais certo, mais próximo para liquidarmos o decantado subdesenvolvimento (FPCB, 1965a, p.31).

A edição de agosto de 1965 fazia um alerta sobre o quadro de técnicos da agropecuária, destacando a necessidade de medidas que levassem os jovens às escolas de Veterinária e Agronomia. Na matéria “Agrônomos e veterinários”, afirmou-se que “escasseiam técnicos para o nosso desenvolvimento mais especialmente no setor agropecuário”, uma vez que “considerado o crescimento demográfico e o rendimento das escolas de agronomia e veterinária, se agravará nos próximos anos essa falha de nosso sistema educacional” (FPCB, 1965b, p.64).

De acordo com a matéria, “faltam ademais técnicos de nível médio que poderiam aumentar o rendimento dos profissionais de nível superior”. As novas e extensas áreas produtivas que estavam sendo abertas e “as reformas que o novo Estatuto da Terra deverá introduzir em nossa estrutura rural, tornará ainda mais aguda e sentida a falta de técnicos para a moderna agropecuária que agora se inicia no Brasil”. Diante de tal quadro, afirmava-se: “impõe-se um remanejamento global deste grupo de profissionais, além de outras medidas que possam levar às escolas a parcela de estudantes que a agropecuária está a exigir” (FPCB, 1965b, p.64).

Por fim, podemos ainda destacar a matéria do número 436 da revista, cujo título “Precisamos de 3.000 médicos veterinários” referendava a necessidade de ampliação do número de veterinários no país:

Aumento de produtividade significa mais técnica aplicada e, para isso, os Governos da União e dos Estados terão que, obrigatória e urgentemente,

ampliar consideravelmente seu quadro de profissionais veterinários e agrônomos, principalmente os primeiros, pois será inevitável oferecer maior e mais efetiva assistência, se melhoras forem desejadas. Dentro de 20 anos, deveríamos contar pelo menos com 3.000 veterinários em serviço de assistência, hoje impossível com os atuais quadros e com a frequência observada nas escolas de medicina veterinária. Ao que parece, até agora nada foi feito nesse sentido (...). Sem pessoal especializado abundante, sem escolas de administradores, sem confiança no mercado, teremos que ir aceitando a ideia de que nossos filhos e netos só terão carne bovina em sua mesa se forem ricos! (FPCB, 1966, p.21).

Embora a campanha direcionada pelos setores pecuaristas para o aumento da qualificação via sistema de ensino datasse da década de 1960, os dados coligidos no curso de Medicina Veterinária da UFRRJ, assim como os referentes à Agronomia, demonstram dois momentos distintos quanto à aplicabilidade da lei. Nesse sentido, não se trata de uma questão que envolve exclusivamente o curso de Agronomia, pois a aplicabilidade da “Lei do Boi” na UFRRJ teve um caráter institucional, direcionada de forma uniforme aos dois cursos.

Da mesma forma que o trato da questão que envolveu os sindicatos de trabalhadores rurais como órgãos aceitos para a comprovação do benefício da à reserva de vaga, o recurso da História Oral nos permitirá, no próximo tópico, compreender qual a dinâmica que fundamentou estes momentos distintos de eficácia da “Lei do Boi” na UFRRJ.

A análise quantitativa e qualitativa dos documentos referentes aos “formandos” entre os anos de 1973 e 1989 apresentou momentos distintos de aplicação, métodos e efetividade da “Lei do Boi” no curso de Medicina Veterinária da UFRRJ. Do total de 1383 pastas de concluintes de 1969 a 1976, houve baixa utilização da lei por parte de alunos ingressantes no curso; e quando utilizada, quase todos os casos foram de provenientes do ensino técnico agrícola e sua maioria provenientes da região sudeste, como mostram as tabela 29 e 30, respectivamente.

Como observado, a análise documental dos concluintes do curso de Medicina Veterinária entre os anos de 1973 e 1979 corrobora a condição apresentada para o curso de Agronomia, qual seja: uma baixa utilização da “Lei do Boi”, e quando utilizada, predominantemente por alunos que eram provenientes do ensino agrícola. Da mesma forma, podemos pensar como a procura pela reserva de vagas foi transformada não pela referência ou demanda específica de cada curso, mas a partir de um posicionamento institucional, relativo a como a UFRRJ passou a tratar a “Lei do Boi”.

Tabela 29 – Alunos concluintes do curso de Medicina Veterinária (1973 e 1979). Total pesquisado, ingressantes pela “Lei do Boi”, porcentagem e forma de acesso e número de casos

| Ano | Total pesquisado | Ingressantes via “Lei do Boi” | Porcentagem | Forma de acesso e número de casos |
|--------------|------------------|-------------------------------|-------------|-----------------------------------|
| 1973 | 52 | 12 | 24 | Colégio Técnico 12 |
| 1974 | 72 | 19 | 27 | Colégio Técnico 19 |
| 1975 | 57 | 15 | 28 | Colégio Técnico 15 |
| 1976 | 90 | 8 | 9 | Colégio Técnico 8 |
| 1977 | 117 | 4 | 4,5 | Colégio Técnico 4 |
| 1978 | 64 | 2 | 4,5 | Colégio Técnico 2 |
| 1979 | 81 | 2 | 3 | Colégio Técnico 2 |
| TOTAL | 533 | 57 | 100 | Colégio Técnico 62 |

Fontes: UFRRJ. Arquivos da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (AUFRRJ). Pastas A-F, G a J, L a U, de 1973, A a C, D a J, J a M, N a R, A a T, de 1974, A a C, C a J, J a M, M a P, R a V, de 1975, A, A a E, E a I, I a J, L a M, M a P, R a V, de 1976, A a Ang, Ant a Aug, B a D, G a H, I a Jor, Jos a Jur, Mari a O, L a Marc, P a Rit, She a Ver de 1977, Caixas 53, A-D, 54, E-J, 55, J-M, 56, M-V, de 1978 e Caixas 54, A-D, 55, D-F, 56, H-J, 57, 58 e “sem número”, de 1979.

Tabela 30 – Estados e regiões dos colégios técnicos agrícolas dos quais os ingressantes pela “Lei do Boi” no curso de Medicina Veterinária eram provenientes (1973-1979)

| Ano | Total | Estados e número de ingressantes |
|------|-------|---|
| 1973 | 12 | Rio de Janeiro, 5, Espírito Santo, 4, São Paulo, 2, Minas Gerais, 1 |
| 1974 | 19 | Rio de Janeiro, 10, Espírito Santo, 6, São Paulo, 2, Minas Gerais, 1 |
| 1975 | 15 | Rio de Janeiro, 10, , Paraná, 2, São Paulo, 1, Espírito Santo, 1, Minas Gerais, 1 |
| 1976 | 8 | Rio de Janeiro, 5, São Paulo 1, Espírito Santo, 1, Ceará, 1 |
| 1977 | 4 | Rio de Janeiro, 3, Minas Gerais, 1 |
| 1978 | 2 | Rio de Janeiro, 1, Espírito Santo, 1 |
| 1979 | 2 | São Paulo, 2 |

Fontes: UFRRJ. Arquivos da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (AUFRRJ). Pastas A-F, G a J, L a U, de 1973, A a C, D a J, J a M, N a R, A a T, de 1974, A a C, C a J, J a M, M a P, R a V, de 1975, A, A a E, E a I, I a J, L a M, M a P, R a V, de 1976, A a Ang, Ant a Aug, B a D, G a H, I a Jor, Jos a Jur, Mari a O, L a Marc, P a Rit, She a Ver de 1977, Caixas 53, A-D, 54, E-J, 55, J-M, 56, M-V, de 1978 e Caixas 54, A-D, 55, D-F, 56, H-J, 57, 58 e “sem número”, de 1979.

De forma semelhante ao caso anterior, o curso de Medicina Veterinária passou por uma significativa mudança no fim da década de 1970 quanto aos beneficiários da “Lei do Boi”. Da análise das 613 pastas dos candidatos concluintes entre 1982 e 1988, 224 fizeram uso da lei apresentando documentação específica cujas proporções apresentamos na tabela 31.

Tabela 31 – Concluintes do curso de Medicina Veterinária da UFRRJ beneficiados pela “Lei do Boi”: ano, total, porcentagem (1982-88)⁶⁸

| ANO | TOTAL DE CONCLUINTES | ACESSO PELA “LEI DO BOI” | PORCENTAGEM |
|-------|----------------------|--------------------------|-------------|
| 1982 | 117 | 7 | 6 |
| 1983 | 83 | 22 | 26,5 |
| 1984 | 105 | 34 | 32 |
| 1985 | 94 | 30 | 31,9 |
| 1986 | 86 | 40 | 47 |
| 1987 | 95 | 45 | 47,3 |
| 1988 | 99 | 46 | 46,4 |
| TOTAL | 613 | 224 | 37 |

Fontes: AUFRRJ. Caixas A a B, C a D, E a G, J, J a L, L a M, O a P, R, S a W, de 1982, 32, 33, 34 de 1983, Caixas 30, A-F, 31, G-M e 32, M-Z, de 1984, 33, 34, 35 de 1985, 32, A-E, 33, F-K, 34, L-Z, de 1986, 39, 39, 40, 41 de 1987 e 39, 40, 41 e 42 de 1988, Concluintes de Medicina Veterinária.

Como exposto acima, a partir do ano de 1982, cujos ingressantes eram dos anos de 1978 e 1979⁶⁹, passamos a identificar como a documentação comprobatória do benefício à “Lei do Boi” se tornou mais complexa. Nesse cenário, certificados de cadastro de imóvel rural emitidos pelo INCRA, contratos de arrendamento, declarações emitidas por sindicatos rurais e de trabalhadores rurais, dentre outros documentos comprobatórios, também passaram a ser apresentados. A distribuição quantitativa e qualitativa dessa documentação consta na tabela 32.

Tal como constatamos em relação ao curso de Agronomia, o mecanismo mais utilizado para comprovar o benefício à reserva de vagas em Medicina Veterinária da UFRRJ foi o certificado de cadastro ou declaração emitido pelo INCRA, seguido da documentação emitida por sindicatos patronais rurais. Quanto aos documentos emitidos pelo INCRA, podemos extrair as classificações jurídicas dos imóveis utilizados para do privilégio à “Lei do Boi”, de acordo com o Estatuto da Terra, como informa a tabela 33. Dos 141 ingressantes pela “Lei do Boi” que utilizaram imóveis rurais como forma de acesso, 64% mantinham relações com os grupos privilegiados pela modernização da agricultura, qual sejam, o latifúndio e a empresa rural.

⁶⁸ Os anos de 1980 e 1981 ainda constam com um percentual muito baixo de utilização da “Lei do Boi”, e ainda de forma predominante pelo ensino agrícola. Estes anos são de transição, como será analisado no próximo item desta pesquisa.

⁶⁹ A partir de 1979 a UFRRJ adotou procedimentos específicos para a verificação dos candidatos que ingressavam pela “Lei do Boi”, dentre eles, o formulário de verificação de benefício (Anexo I).

Tabela 32 – Documentação apresentada pelos candidatos como forma de acesso ao curso de Medicina Veterinária da UFRRJ pela “Lei do Boi” (1977-85)

| Documentos apresentados | Quantidade | % |
|--|------------|------------|
| Certificado de cadastro ou declaração emitido pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma agrária (INCRA) | 139 | 29 |
| Declaração emitida por sindicatos patronais rurais | 104 | 22 |
| Certidão expedida por prefeituras municipais atestando residência ou exploração em áreas rurais | 69 | 14 |
| Certidão expedida por autoridade policial ou secretarias de segurança pública atestando residência em áreas rurais | 63 | 13 |
| Habilitação básica em agropecuária | 41 | 9 |
| Declaração emitida pela EMATER (Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural) | 20 | 4 |
| Escritura de compra e venda, certidão de registro de imóvel rural ou título definitivo de propriedade rural | 20 | 4 |
| Contrato de arrendamento rural, contrato de trabalho, locação ou parceria agrícola | 11 | 2 |
| Declaração emitida por Sindicato de Trabalhadores Rurais | 8 | 2 |
| Pedido judicial para requerimento de certidão de herança, formal de partilha ou inventário e declaração de herança beneficiando o aluno ou direito de usufruto | 1 | 1 |
| TOTAL | 476 | 100 |

Fontes: AUFRRJ. Caixas A a B, C a D, E a G, J, J a L, L a M, O a P, R, S a W, de 1982, 32, 33, 34 de 1983, Caixas 30, A-F, 31, G-M e 32, M-Z, de 1984, 33, 34, 35 de 1985, 32, A-E, 33, F-K, 34, L-Z, de 1986, 39, 39, 40, 41 de 1987 e 39, 40, 41 e 42 de 1988, Concluintes de Medicina Veterinária.

Tabela 33 – Classificação jurídica do total de imóveis rurais utilizados como forma de acesso pela “Lei do Boi” no curso de Medicina Veterinária da UFRRJ (1977-85)

| Classificação jurídica das propriedades rurais | Nº de imóveis | % |
|--|---------------|------------|
| Latifúndio por exploração | 55 | 39 |
| Empresa rural | 36 | 25 |
| Minifúndio | 22 | 16 |
| Projeto fundiário | 1 | 1 |
| Não informado | 27 | 19 |
| TOTAL | 141 | 100 |

Fontes: AUFRRJ. Caixas A a B, C a D, E a G, J, J a L, L a M, O a P, R, S a W, de 1982, 32, 33, 34 de 1983, Caixas 30, A-F, 31, G-M e 32, M-Z, de 1984, 33, 34, 35 de 1985, 32, A-E, 33, F-K, 34, L-Z, de 1986, 39, 39, 40, 41 de 1987 e 39, 40, 41 e 42 de 1988, Concluintes de Medicina Veterinária.

Além da classificação jurídica, a documentação analisada mostrou uma variedade considerável quanto à extensão das propriedades rurais, conforme a tabela 34. Semelhante ao que foi apresentado no curso de Agronomia, a análise documental nos forneceu a informação de que a lei foi um recurso utilizado tanto por grandes quanto por pequenos proprietários. Embora essa informação seja importante, devemos ressaltar, mais uma vez, a predominância do latifúndio como classificação jurídica das propriedades analisadas, evidenciando que,

mesmo as propriedades de menor extensão possuíam áreas não utilizáveis, caracterizando a utilização da terra como reserva de valor.⁷⁰

Quanto à origem regional dos alunos beneficiados pela “Lei do Boi”, constatamos a predominância de propriedades localizadas na região sudeste do país, correspondente a 75% do total, como se vê da tabela 35.

Tabela 34 – Extensão das propriedades apresentadas para acesso pela “Lei do Boi” ao curso de Medicina Veterinária da UFRRJ (1977-85)

| Tamanho (em hectares) | Número de propriedades |
|-----------------------|------------------------|
| Até 10 | 17 |
| De 10,1 a 50 | 31 |
| De 50,1 a 100 | 17 |
| De 100,1 a 500 | 44 |
| De 500,1 a 1.000 | 14 |
| Acima de 1.000 | 10 |
| Não informado | 8 |
| TOTAL | 141 |

Fontes: AUFRRJ. Caixas A a B, C a D, E a G, J, J a L, L a M, O a P, R, S a W, de 1982, 32, 33, 34 de 1983, Caixas 30, A-F, 31, G-M e 32, M-Z, de 1984, 33, 34, 35 de 1985, 32, A-E, 33, F-K, 34, L-Z, de 1986, 39, 39, 40, 41 de 1987 e 39, 40, 41 e 42 de 1988, Concluintes de Medicina Veterinária.

Tabela 35 – Região e estado dos imóveis rurais pesquisados para concessão do benefício à “Lei do Boi” no curso de Medicina Veterinária da UFRRJ (1977-85)

| Região | Estado | Imóveis |
|--------------|--------------------|------------|
| Sudeste | Rio de Janeiro | 44 |
| | São Paulo | 44 |
| | Minas Gerais | 32 |
| | Espírito Santo | 1 |
| Nordeste | Sergipe | 2 |
| | Bahia | 1 |
| | Ceará | 1 |
| Centro-Oeste | Mato Grosso do Sul | 7 |
| | Goiás | 6 |
| | Mato Grosso | 3 |
| TOTAL | | 141 |

Fontes: AUFRRJ. AUFRRJ. Caixas A a B, C a D, E a G, J, J a L, L a M, O a P, R, S a W, de 1982, 32, 33, 34 de 1983, Caixas 30, A-F, 31, G-M e 32, M-Z, de 1984, 33, 34, 35 de 1985, 32, A-E, 33, F-K, 34, L-Z, de 1986, 39, 39, 40, 41 de 1987 e 39, 40, 41 e 42 de 1988, Concluintes de Medicina Veterinária.

As análises realizadas que envolveram os órgãos emissores dos documentos comprobatórios do benefício à “Lei do Boi” e a classificação jurídica dos imóveis rurais

⁷⁰ Para citar um único caso, deparamo-nos com uma propriedade localizada no estado de São Paulo, cuja área total correspondia a 57 hectares, não possuindo, porém, qualquer extensão de área utilizada, definida pela documentação como latifúndio por exploração.

possibilitou a definição de um perfil majoritário de ingressantes nos cursos de Agronomia e Medicina Veterinária na UFRRJ.

Por fim, achamos fundamental apresentar outro elemento definidor dos grupos sociais que fizeram uso da “Lei do Boi” na UFRRJ: o capital econômico e cultural de origem familiar.

Para que possamos compreender a relação entre cultura e reprodução social, retomamos as análises de Bourdieu (2007e), que analisou a contribuição do sistema de ensino para a reprodução das estruturas e relações de força entre os grupos sociais, pautando-se, principalmente, na distribuição de capital cultural, levando-nos a pensar, diante da presente pesquisa, sua relação concomitante com a distribuição do capital econômico. Nesse sentido, seus referenciais nos permitem pensar a relação entre o êxito escolar e as posições sociais. Essa relação entre capital econômico e capital cultural nos ajuda a entender como as estruturas tendem a se reproduzir mediante a formação de agentes dotados do sistema de disposições capaz de engendrar ações e representações adaptadas às estruturas e, portanto, em condições de reproduzir as estruturas (BOURDIEU, 2007e, p.296),

Nesse cenário, as instituições escolares, com maior ênfase as instituições referências de uma determinada área do saber científico, assumem importante papel na reprodução das estruturas sociais, como explicou Bourdieu:

Na verdade, dentre as soluções historicamente conhecidas quanto ao problema da transmissão do poder e dos privilégios, sem dúvida a mais dissimulada e por isto mesmo a mais adequada a sociedades tendentes a recusar as formas mais patentes da transmissão hereditária do poder e dos privilégios, é aquela veiculada pelo sistema de ensino ao contribuir para a reprodução da estrutura das relações de classe dissimulando, sob as aparências da neutralidade, o cumprimento desta função (2007e, p.296).

Assim, buscamos analisar também a profissão dos pais dos ingressantes, o que nos permitiu inferir suas ligações com o capital econômico e cultural, passíveis de transmissão familiar (capital cultural incorporado). Para tal fim, compilamos as informações referentes aos 570 ingressantes pela “Lei do Boi” (346 de Agronomia e 224 de Medicina Veterinária). Dos 570 casos analisados, 237, (41,5% do total), eram compostos por denominações como médico veterinário, produtor rural, agricultor, fazendeiro, fazendeiro-pecuarista, agropecuarista, lavrador, proprietário rural, agricultor-pecuarista, engenheiro-agrônomo e mesmo sitiante. Do grupo restante, 116 pesquisados (20,3%) tinham como profissão atividades típicas de possuidores de capital econômico e/ou cultural, tais como industrial, advogado, professor,

comerciante, funcionário público, bancário, médico, contador e engenheiro. Os demais 121 pesquisados (39,6%) possuíam outras profissões (motorista, vigilante, segurança), cujo enquadramento se pautou na inferência sobre suas posições no espaço social ou pela impossibilidade de averiguação, por contar as informações “aposentado” ou “falecido”.

Também fizemos o levantamento quanto à profissão da mãe dos beneficiados. Tendo em vista a posição e a condição da mulher na sociedade brasileira durante as décadas de 1970 e 1980, das 570 pesquisadas, o perfil majoritário, 391, (68,5%) eram definidas por categorias que remetem aos afazeres domésticos, tais como doméstica, prendas do lar, do lar, dona de casa. Já 45 pesquisadas (8%) eram definidas como “agricultora”, enquanto 134 pesquisadas (23,5%) possuíam profissões ligadas à educação, como professora, professora primária, merendeira, ou eram aposentadas ou falecidas.

A análise documental mostrou que o perfil majoritário de beneficiados pela “Lei do Boi” foi aquele que matinha relações com os grupos privilegiados pelo processo de modernização da agropecuária brasileira, o latifúndio e a empresa rural, bem como da trajetória familiar daquele grupo, ligados ao capital econômico (propriedade da terra) e cultural (formação profissional ligada às classes médias).

Por fim, concluímos este tópico com as reflexões de Bourdieu sobre as estratégias de reprodução social dos grupos dominantes, em que o sistema de ensino assume um papel fundamental, destacando-se o sistema de incorporação do capital cultural pela trajetória e incentivo familiar. Para ele, “os investimentos aplicados na carreira escolar dos filhos viriam integrar-se no *sistema das estratégias de reprodução*, estratégias mais ou menos compatíveis e mais ou menos rentáveis conforme o tipo de capital a transmitir, e pelas quais cada geração esforça-se por transmitir à seguinte os privilégios que detém” (BOURDIEU, 2007e, p.311. grifo no original).

Passaremos agora à análise de como diversos segmentos da UFRRJ se posicionaram acerca da “Lei do Boi”.

4.3 – Memória e história: as tomadas de posição dos diversos segmentos sociais da UFRRJ quanto à “Lei do Boi”

Este tópico busca analisar as percepções e tomadas de posição dos diversos segmentos da UFRRJ quanto à “Lei do Boi”. Estes segmentos incluem ex-alunos (neste caso, beneficiários e não-beneficiários da “Lei do Boi”), professores, dirigentes, servidores da

administração superior durante a vigência da lei, membros do movimento estudantil e a Procuradoria-Geral junto à UFRRJ, órgão que representou a instituição quando esta se tornou parte nas questões judiciais acerca da lei. O levantamento teve como principal fonte entrevistas estruturadas, buscando a utilização de técnicas e métodos referentes à História Oral. Já as ações da Procuradoria-Geral têm como fonte o acervo documental disponível no setor, onde foi possível identificar as principais demandas e posicionamentos do órgão, responsável por representar juridicamente a Universidade.

Embora as colocações a seguir não encerrem as posições e debates sobre a “Lei do Boi” na Universidade, muito menos em nível mais amplo, possibilitam a compreensão da dinâmica da lei na instituição a partir da atuação de diversos agentes que a vivenciaram. Ademais, tal recurso possibilitou compreender como aspectos estruturais (como a reprodução social dos grupos ligados à propriedade fundiária) adentram os muros da Universidade a partir de outro prisma. A partir dos depoimentos de diversos agentes sociais, podemos entender melhor os mecanismos de reprodução social que se estabelecem a partir de trajetórias, da relação entre o diploma (a UFRRJ como referência na área das Ciências Agrárias) e o emprego/cargo e a formação valores patronais no *campus* universitário (caso da UDR jovem, como será visto).

A utilização da História Oral como metodologia de pesquisa nos permite, além de avançar sobre as lacunas deixadas pela pesquisa documental, compreender melhor as estratégias, ações e representações de diversos segmentos acerca do mundo social, o que no presente estudo contempla reflexões mais gerais sobre a ditadura empresarial-militar, as políticas educacionais e a modernização da agropecuária nacional, além da “Lei do Boi”. Tal recurso possibilita, ainda, o resgate das experiências individuais exploradas pela memória, compreendida não como um fenômeno individual, mas social, moldando uma relação entre passado, presente e objeto histórico.⁷¹

Essa perspectiva que explora as relações entre memória e história, como expõe Ferreira (2002), possibilitou a aceitação dos testemunhos diretos, neutralizando as tradicionais críticas, ao reconhecer que a “subjetividade, as distorções dos depoimentos e a falta de

⁷¹ Essa relação é determinante nos estudos que se pautam na História Oral, uma vez que esta se constitui como uma História do tempo presente, em que os agentes, mesmo retomando aspectos de sua trajetória passada, falam do presente, inclusive, redefinindo e reorientando suas próprias percepções do passado. Esse é o caso, como será apresentado, de um ex-aluno e hoje professor do curso de Medicina Veterinária da UFRRJ que, ao ingressar na Universidade na década de 1970, durante a vigência da “Lei do Boi”, era contrário à mesma, por intensificar a concorrência com aqueles que, assim como o depoente, não ingressaram pela lei, porém, relata que hoje seria favorável à “Lei do Boi”.

veracidade a eles imputada podem ser encaradas de uma nova maneira, não como uma desqualificação, mas como uma fonte adicional para a pesquisa” (p.321).

Essa subjetividade referente à memória, quando inserida na pesquisa científica, deve ser tomada e analisada a partir de um conjunto de prerrogativas que, dentre elas, reitera o uso político do passado e as representações do mundo social construídas e reproduzidas pelos agentes. Como destaca Ferreira (2002), ao “esquadrinhar os usos políticos do passado recente ou ao propor o estudo das visões de mundo de determinados grupos sociais na construção de respostas para os seus problemas”, as linhas de pesquisas que se pautam na História Oral “também possibilitam que as entrevistas orais sejam vistas como memórias que espelham determinadas representações”⁷² (p.324).

Pelo exposto, cabe ao pesquisador problematizar, como as demais fontes, os testemunhos orais, de forma a garantir-lhes o máximo de veracidade e objetividade. Nesse sentido, Ferreira (2002) nos oferece alguns mecanismos para a garantia das memórias individuais como um dos seus recursos disponíveis para a produção do conhecimento historiográfico:

Os instrumentos para se atingir tais objetivos seriam a formulação, no caso dos estudos acadêmicos, de roteiros de entrevistas consistentes, de maneira a controlar o depoimento, bem como o trabalho com outras fontes, de forma a reunir elementos para realizar a contraprova e excluir as distorções. Com base nesses procedimentos, erigem-se argumentos em defesa da história oral como capaz de apresentar relatos que, se não eliminam a subjetividade, possuem instrumentos para controlá-la (p.327).

Entendemos que o recurso da História Oral nos permitiu não apenas a aquisição de subsídios que deram respostas às lacunas presentes na pesquisa documental, mas como um importante instrumento de compreensão da visão de mundo dos agentes envolvidos, uma vez

⁷² Ferreira (2002) apresenta duas vertentes referentes à História Oral: “A primeira delas utiliza a denominação história oral e trabalha prioritariamente com os depoimentos orais como instrumentos para preencher as lacunas deixadas pelas fontes escritas”. Por outro lado, uma “segunda abordagem no campo da história oral é aquela que privilegia o estudo das representações e atribui um papel central às relações entre memória e história, buscando realizar uma discussão mais refinada dos usos políticos do passado. Nessa vertente a subjetividade e as deformações do depoimento oral não são vistas como elementos negativos para o uso da história oral. Conseqüentemente, a elaboração dos roteiros e a realização das entrevistas não estão essencialmente voltadas para a checagem das informações e para a apresentação de elementos que possam se constituir em contraprova, de maneira a confirmar ou contestar os depoimentos obtidos. As distorções da memória podem se revelar mais um recurso do que um problema, já que a veracidade dos depoimentos não é a preocupação central” (p.327-328).

que, como afirma Barros (2009, p.36), a memória não deve ser compreendida como mero depósito de dados e de informações relativas à coletividade ou à vida individual, mas “como instância criativa, como uma forma de produção simbólica, como dimensão fundamental que institui identidades e com isto assegura a permanência de grupos”. Nesse sentido, Barros (2009, p.37) argumentou que a memória não pode ser compreendida como um “espaço inerte”, no qual as lembranças são apenas depositadas, mas como um “território”, como “espaço vivo, político e simbólico no qual se lida de maneira dinâmica e criativa com as lembranças e com os esquecimentos que reinstituem o Ser Social a cada instante”.

No mesmo sentido, Nora (1993, p.9) expõe o quanto a memória é criativa, identificada como um processo “em permanente evolução”, além de altamente complexa, por estar “aberta à dialética da lembrança e do esquecimento, inconsciente de suas deformações sucessivas, vulnerável a todos os usos e manipulações, susceptível de longas latências e de repentinas revitalizações”.

Por fim, devemos atentar para um ponto importante: a utilização das metodologias da História Oral nos permite compreender uma dinâmica complexa que envolve trajetórias, condição e posição de classe e a representação acerca do mundo social, de acordo com os valores relativos a cada grupo. Nesse sentido, veremos que os posicionamentos sobre a “Lei do Boi” na UFRRJ têm como embasamento não só a trajetória dos indivíduos, marcada por um elemento comum (a instituição de ensino), mas, de forma determinante, a posição que cada agente ocupa na estrutura social. Nesse sentido, veremos posições favoráveis à “Lei do Boi” por entendê-la como um mecanismo que forneceu “mais chances de passar” no vestibular; enquanto por outro lado, veremos a abordagem que a trata como um elemento do mundo empresarial, como “reserva de mercado” e, portanto, negativa, mesmo que proveniente de representantes de uma entidade patronal.

Feitas as devidas considerações acerca do valor, limites e cuidados da História Oral, passaremos aos depoimentos.

José Antônio de Souza Veiga ingressou na UFRRJ em 1973 como aluno do curso de Ciências Econômicas e, desde 1977, docente da instituição. Foi Diretor do Departamento de Assuntos Acadêmicos e Registro Geral (DAARG) de agosto de 1980 a março de 1987, sendo então designado Decano de Ensino de Graduação. Assim que assumiu a função docente, foi imediatamente requisitado pelo Decanato de Ensino de Graduação para compor a assessoria técnica daquela Decania.

Tendo presenciado parte da vigência da “Lei do Boi” como integrante da administração superior em um setor diretamente relacionado à matrícula dos alunos, perguntamos ao entrevistado como tomou conhecimento da lei. Segundo ele:

Naquele momento o sistema de matrícula, tanto a matrícula institucional quanto a matrícula em disciplina, era o assunto acadêmico e de registro considerado mais crítico. Por determinação superior este foi o assunto que eu deveria me dedicar. Aí, dentre outras especificidades, me deparei com a reserva de vagas no acesso aos cursos de Agronomia e de Veterinária na forma prevista pela popularmente denominada “Lei do Boi” e que não estava prevista no Edital do Concurso Vestibular, então realizado pela Fundação CESGRANRIO (desde 1973 a Rural não realizava o Vestibular) (VEIGA, 2015).

Ponto fundamental relatado pelo entrevistado explica uma questão apresentada na documentação: a baixa procura pela “Lei do Boi” nos anos iniciais de sua vigência. De acordo com sua resposta, a instituição não divulgava em seus editais a reserva de vagas para os cursos de Agronomia e Veterinária, gerando conflitos e demandas judiciais por parte dos pretendentes que, nos anos seguintes, foram determinantes na mudança desse quadro inicial:

Nos anos que o Edital do Concurso Vestibular não previu a referida reserva de vagas, os pretendentes acionavam a Rural através de processo na justiça federal e a critério do juiz responsável pelo julgamento a vaga era concedida ou não. A Rural posicionava-se contra o direito de matrícula destes pretendentes. Não me lembro sob que argumentos, no entanto, sabemos que foram pareceres dados pela Proger-UFRJ. Nesta fase acompanhei caso a caso, ainda como assessor. Logo a seguir, não me lembro o ano, em virtude da quantidade de pleitos judiciais indo além do número de vagas a que se referia a “Lei do Boi”, a Rural acertou com a Fundação Cesgranrio a inclusão da reserva de vagas no Edital do Concurso Vestibular, o que deu uma ordenação aos pleitos e delimitou o número de matriculados. Daí então, a classificação passou a ser feita a partir do desempenho (resultado) nas provas e à Rural restou apenas a validação da documentação apresentada pelos pretendentes. Não validada a documentação a matrícula era negada e novo pretendente era chamado, absolutamente dentro da lista de classificação enviada pela Fundação Cesgranrio. A validação da documentação era feita por uma comissão específica nomeada pela Reitoria. A matrícula institucional era feita pela Divisão de Matrícula em estrita observância da listagem encaminhada pela referida Comissão. Apenas a partir de agosto de 1980 é que, como Diretor do DAARG, estive a frente deste assunto, supervisionando a matrícula. Lembro ainda, por relevante, que o DAARG foi instituído na mesma data que fui designado Diretor. De origem, existiu o DAERG, que estava desativado desde o segundo semestre de 1977 ou início de 1978, não me lembro bem (VEIGA, 2015).

Como apresentamos anteriormente, houve dois períodos distintos quanto aos beneficiários da lei. Até o final dos anos 1970, a lei foi utilizada, embora de forma inexpressiva, por alunos provenientes do ensino técnico agrícola. Mas depois disso, ela passou a ser pleiteada por candidatos que apresentavam documentos emitidos por agências estatais, sindicatos rurais e de trabalhadores rurais, prefeituras, contratos de arrendamento ou título definitivo de propriedade rural. Embora tenha ressaltado o peso das questões legais sobre a utilização da “Lei do Boi” na UFRRJ, o entrevistado confirma essa distinção ao afirmar:

Acredito que a sua possível constatação tem origem no intervalo de utilização do direito previsto na Lei, que eu não sei explicar, e que, portanto, merece ser pesquisado. A retomada aconteceu, na Rural, mediante ações judiciais centralizadas, salvo engano, em escritórios e poucos advogados dedicados ao tema. Assim sendo, entendo que a onda que fez avivar o benefício veio articulada pelos profissionais da área jurídica e não pela natureza e espontaneidade dos pretendentes. Por razões que eu também não conheço estes profissionais dedicaram-se apenas ao perfil dos agricultores, ficando de lado o outro perfil, o dos portadores de certificados de conclusão de curso médio em ensino agrícola. Por certo, as características desta retomada determinou a perspectiva e a continuidade do processo (VEIGA, 2015).

Pelo exposto, tendo em vista a reação da Universidade frente às demandas judiciais, perguntamos ao entrevistado se ele identificou, junto aos órgãos diretivos da universidade (conselhos, decanatos, direções), algum posicionamento sobre a “Lei do Boi”. Para ele, não apenas esse tema, mas todos os outros pertinentes à UFRRJ eram muito centralizados, o que era uma praxe administrativa do período. Nesse sentido, a “Lei do Boi” passou por um complexo processo que, embora percorresse diversos canais, carecia de uma posição mais bem definida. Sobre a posição dos órgãos diretivos da UFRRJ quanto ao tema afirmou que:

Não fiquei atento a esta particularidade ou não me lembro, penso que em parte, devido ao estilo de gestão da Reitoria, característico daquela época, centralizado e de pouca transparência. Ao nível dos Conselhos Superiores, que atuavam em perfeita sintonia com a Reitoria, menos ainda. De início, tínhamos informações apenas pelo Decano de Ensino de Graduação e atendíamos as informações acadêmicas solicitadas pela Proger/UFRRJ. Após assumir a Diretoria do DAARG passei acompanhar o assunto mais de perto e com maior autoridade e responsabilidade. Como disse anteriormente, na fase

dos processos judiciais, a Rural posicionava-se contrária. Com a ordenação dada pela Cesgranrio o tema ficou mais suave e a polêmica passou para a validação da documentação, que, no entanto, ficou, penso eu, restrito a Reitoria, a Proger, a Comissão de Validação da Documentação e ao Decanato de Ensino de Graduação/Daarg. A posição da Reitoria/Proger pode ser observada nos pareceres dados pela Proger que só tinham validade com o aprova do Reitor e a posição dos Conselhos Superiores, pelas respectivas atas das reuniões em que o assunto possa ter sido tratado (VEIGA, 2015).

Tendo como base a documentação analisada nos tópicos anteriores, indagamos se o entrevistado havia identificado um perfil dos ingressantes na UFRRJ pela “Lei do Boi”. Sobre esse ponto, destacou que:

Na verdade são facilmente identificados dois perfis: o dos beneficiados por serem portadores de certificados de conclusão de cursos secundários de formação agrícola, portanto técnicos agrícolas, e o dos beneficiados por serem filhos de agricultores, estes divididos ainda em proprietários ou não proprietários de terra. Todos os proprietários e os não proprietários de terra podem ser agricultores ou não. Esta condição, a de agricultor, era atestada por sociedades de classe. Por observação, também constatei que estes perfis impactaram o desempenho acadêmico na graduação (VEIGA, 2015).

Ressaltada sua observação sobre o impacto no desempenho acadêmico dos candidatos ingressantes pela “Lei do Boi”, Veiga destaca que passou a se dedicar ao tema a partir de 1981, quando estava cursando o mestrado em Educação na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Como o tema da dissertação era definido ao longo do primeiro ano do curso, o entrevistado escolheu a “Lei do Boi” como objeto de pesquisa. Numa incursão preliminar, afirmou que para que o tema fosse aceito e daí definido o orientador, estudou o desempenho no concurso vestibular dos optantes e dos não optantes para o curso de Agronomia, entre 1977 e 1981. Tendo como principal elemento de análise da “Lei do Boi” o desempenho acadêmico de optantes e não optantes, concluiu que, devido à intensidade das responsabilidades e exigências relativas ao exercício da diretoria do DAARG, o aprofundamento do estudo foi inviabilizado, tendo como consequência o abandono do curso (VEIGA, 2015).

Por fim, perguntamos ao entrevistado se ele era a favor da “Lei do Boi” e sua resposta foi a seguinte:

Penso que toda medida de reconhecimento de diferenciação e de tendência protecionista e/ou de benefício a poucos, na ordem democrática, deva vir fundamentada em argumentos sólidos e plausíveis, e, essencialmente, com prazo determinado para as avaliações do atendimento do seu objetivo e da sua finitude. O Estado deve olhar por todos e atuar nesta restrita observância.

Admito políticas públicas educacionais como ação de governos, portanto, em temas e contextos específicos e com prazo determinado. A reserva de vagas em cursos de graduação de Agronomia e de Veterinária foi criada por proposta do Legislativo e não por proposição do órgão especializado do Executivo, o que seria natural e mais razoável. Os argumentos de sustentação eram frágeis. Desconheço avaliações sobre ocorrido, apesar de tê-las procurado, assim, entendo que elas não foram realizadas. O próprio Legislativo a revogou, sem a posição do Executivo. Na verdade foi uma medida de exceção, tendo como pano de fundo o regime militar. Ao que parece, o elemento essencial que identifica o ocorrido foi a baixa expressão social e econômica dos referidos cursos e a determinação e poder de representatividade dos políticos e demais possíveis defensores da matéria junto ao Congresso Nacional e ao Regime Militar. Entretanto, observo que partindo do pressuposto de que os agricultores, proprietários ou não de terras, e os técnicos agrícolas, em virtude do seu contexto social-econômico e da fraca formação escolar fundamental e secundária (quase sempre pública) que lhes é oferecida determinam a provável reprovação, em igualdade de condições com os demais jovens, no concurso de acesso àqueles cursos de graduação, e, ainda, que este quadro é histórico e ocorre a décadas, impondo um conjunto de excluídos de antemão, os argumentos em defesa da “Lei do Boi” poderiam ter passado, a semelhança, para outro patamar. Como tema de reflexão entendo que a reserva de vagas na graduação deve continuar a ser estudada e debatida, podendo se tornar, eventualmente, um mecanismo relevante (VEIGA, 2015).

O segundo depoimento foi oferecido pelo professor aposentado Roberto Campos, que durante o período de maior utilização da “Lei do Boi” na UFRRJ foi Diretor da Divisão de Matrículas da instituição. Tendo ingressado na UFRRJ no ano de 1974, relata que foi convidado pela decana de graduação naquela época, Yaci Andrade Leitão, para organizar alguns setores da instituição. Após esta conversa, destaca que foi contratado pelo regime da CLT para desenvolver algumas atividades administrativas no interior da universidade, como a supervisão do restaurante universitário, dos alojamentos masculino e feminino e a direção da Divisão de Matrículas da universidade. Foi nessa última função que o docente ocupou, formalmente, o cargo de diretor de registro geral do decanato de graduação da UFRRJ.

Após o relato sobre o início de sua trajetória na UFRRJ, perguntamos como ele tomou conhecimento da “Lei do Boi”:

Foi através da prática. Não via muita informação relacionada à lei naquele período. Tomei conhecimento através de minha função na divisão de registro geral, em que eu e o professor Layete éramos os responsáveis por analisar os documentos apresentados pelos candidatos. Todos os semestres, parte das vagas eram destinadas a candidatos que usavam a “Lei do Boi”. Foi através desta distribuição de vagas e dos documentos apresentados pelos alunos que tomei conhecimento da lei (CAMPOS, 2014).

Como responsável pelo setor de averiguação dos documentos dos pretendentes à “Lei do Boi”, perguntamos sobre a existência de algum procedimento padrão para a verificação dos documentos. Segundo ele, a divisão de matrículas tinha autonomia para analisar os pretendentes da lei. Em regra a questão era simples. Era uma questão legal. Contratos de compra e venda, escrituras, documentos do INCRA, sindicatos, contratos de arrendamento, a maior parte reconhecida em cartório. Nestes casos, não havia muito que questionar. Segundo Campos (2014), por mais que identificasse que um aluno ou outro não fosse agricultor, era uma questão documental, ou melhor, era uma questão legal.

É interessante notar que a ausência de orientações por parte de setores da Universidade dava ainda mais autonomia para a divisão de matrículas:

Eu e o professor Layete tínhamos autonomia e nunca recebemos orientação por parte de outros órgãos. Como disse, ficávamos presos a questão legal e mesmo neste ponto, nunca recebemos orientações de como proceder. Ficavam a nosso cargo as formas de avaliação dos candidatos (CAMPOS, 2014).

Questão fundamental que permeou a entrevista foi o questionamento sobre o resultado preliminar da pesquisa que identificou dois períodos distintos quanto aos beneficiários da lei: o primeiro, marcado pela ampla ocupação por alunos provenientes do ensino técnico agrícola; em seguida, no fim da década de 1970, quando as vagas da “Lei do Boi” passaram a ser ocupadas por candidatos que apresentavam documentos emitidos por agências estatais, sindicatos rurais e de trabalhadores rurais, prefeituras, contratos de arrendamento, dentre outros. Questionamos o então diretor se ele conseguia identificar o porquê deste fenômeno. Para o Roberto Campos, a principal justificativa seria o maior nível de informação sobre a lei:

Acho que isso se deve à informação. Como disse anteriormente, a lei não era muito divulgada fora da universidade. Acho que no ensino técnico os alunos deviam ter este tipo de informação, que tinham direito a utilizar a lei como privilégio para ingressar na universidade, como no colégio técnico agrícola da Rural. Já os alunos de fora do ensino agrícola talvez não tivessem essa informação. No fim da década de 1970, isso deve ter mudado através da informação. Aquele que entrou pela lei fala com outro e daí a notícia se espalha. Acredito que este deve ter sido o motivo. A informação (CAMPOS, 2014).

Para o entrevistado, a questão legal da comprovação do direito ao benefício era fundamental na definição dos privilegiados, sobressaindo inclusive sobre as questões de fato. Para Roberto Campos, a metodologia adotada pela divisão de matrículas seguia o previsto no Decreto nº 63.788/68, pois, como afirmou, não se questionava se o candidato era agricultor ou não, desde que apresentasse documentos válidos e amparados pela lei e pelo Decreto 63.788/68. Relatou ainda que “até sabíamos de casos, e não eram poucos, de candidatos que não trabalhavam na agricultura, mas apresentavam documentos que o amparavam e por isso, nada podíamos fazer” (CAMPOS, 2014).

Vimos no tópico anterior a diversidade documental apresentada pelos candidatos que ingressaram na UFRRJ por meio da “Lei do Boi”. Nesse sentido, perguntamos sobre a existência de procedimentos específicos para o aceite de cada documento. Para a compreensão da dinâmica da divisão de matrículas quanto aos procedimentos de aceitação, transcrevemos as perguntas e as respostas do professor Roberto Campos:

Entrevistador: Havia algum procedimento para o aceite dos documentos emitidos pelo INCRA?

Roberto Campos: Não havia procedimento específico. Eram aceitos.

Entrevistador: E quanto aos documentos emitidos por Sindicatos Rurais?

Roberto Campos: Não havia procedimento específico. Eram aceitos.

Entrevistador: E os documentos emitidos por Sindicatos de Trabalhadores Rurais?

Roberto Campos: Não havia procedimento específico. Eram aceitos.

Entrevistador: Quanto às declarações de residência emitida por Prefeituras municipais?

Roberto Campos: Não havia procedimento específico. Eram aceitas.

Entrevistador: E as declarações de residência emitida por Delegados de polícia? Roberto Campos: Não havia procedimento específico. Eram aceitas (CAMPOS, 2014).

Retomando os resultados da pesquisa documental, verificamos que, além dos sindicatos rurais, os sindicatos de trabalhadores rurais também foram aceitos como órgãos legitimados a comprovar a relação com a agropecuária do pretendente ao benefício da “Lei do Boi”. Tal fato ia de encontro ao que previa o Decreto 63.788/68, que regulamentou a “Lei do Boi”. Nesse sentido, perguntamos ao então diretor, atento às questões legais presentes no referido decreto, se foi possível identificar tal diferença. Em sua resposta, Campos afirmou que a categoria “sindicato” era entendida de maneira uniforme, sem qualquer distinção. Como resposta a esse questionamento, disse que “nós não tínhamos condições e nem orientações para diferenciá-los. Sabíamos que candidatos que

apresentavam comprovantes e declarações emitidas por sindicatos rurais eram beneficiados pela lei”, concluindo que “nós éramos leigos quanto à diferença entre sindicatos de empregadores e sindicatos de trabalhadores rurais (CAMPOS, 2014).

A autonomia relatada pelo entrevistado concedida à divisão de matrículas para a condução das questões referentes à “Lei do Boi” nos permitiu compreender um pouco melhor a dimensão legal das formas de comprovação do benefício. Como exposto anteriormente, o professor Roberto Campos afirmou que as questões de direito, representadas pela documentação apresentada pelos alunos em conformidade com o Decreto 63.788/68, sobressaíam às questões de fato, quais sejam, o trabalho efetivo com a agropecuária. Nesse sentido, nos deparamos com uma questão interessante relatada pelo então diretor. Perguntado se, além da análise dos documentos, havia mais algum procedimento para averiguar a veracidade das informações prestadas pelo candidato, ele respondeu:

Sim, havia. Nós fazíamos entrevistas com os candidatos, olhava a mão para ver se tinha calos, para ver se trabalhava com a terra mesmo. Porém, mesmo nos casos em que identificávamos a ausência de trato com a terra, nada podíamos fazer quando o candidato apresentava documentos legítimos emitidos por prefeituras, sindicatos e pelo INCRA. Como disse, prevalecia a questão legal (CAMPOS, 2014).

Diante do reconhecimento de que nem todos os candidatos trabalhavam com a terra (devemos lembrar que a lei previa o benefício a “agricultores ou filhos destes”), o entrevistado foi questionado se em algum momento identificou alguma fraude na apresentação dos documentos comprobatórios. Mais uma vez, a questão legal, ou o atendimento ao previsto no Decreto 63.788/68 predominou:

Não posso dizer que era fraude. Sabia de casos em que a pessoa fazia um contrato de arrendamento com um conhecido e entrava pela lei. Não era difícil tirar carteira de sindicato, eu mesmo tinha uma e a tenho até hoje, mesmo sem participar do sindicato. Daí, não sei se posso chamar de fraude o que fica amarrado pela lei. Podia dizer que era imoral, mas não ilegal. E nós não estávamos lá para analisar a moralidade da causa, mas a legalidade. Digo isso porque conhecia muito bem uma aluna ingressante pela “Lei do Boi” no curso de Agronomia. A lei estabelecia o privilégio para o ingresso nos cursos de Agronomia e Medicina Veterinária. Surgiu o questionamento se o curso de Zootecnia também deveria ser favorecido. A discussão não foi à frente. Conhecia bem uma aluna que havia concluído o curso de Zootecnia pela Rural e ingressou em Agronomia pela “Lei do Boi”. Eu sabia bem que ela não era proprietária, não trabalhava no campo.

Porém, apresentou um contrato de arrendamento registrado em cartório. Não tinha como indeferir a matrícula pela “Lei do Boi” (CAMPOS, 2014).

Mencionamos o histórico de mobilizações, principalmente o ocorrido na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), que questionava os aspectos legais e sociais da “Lei do Boi”, em que questões como o *mérito* e o *elitismo* da norma ganharam relevo. Perguntamos então ao diretor da divisão de matrículas se ele presenciou algo semelhante na UFRRJ, ou seja, se houve um movimento na Universidade favorável à revogação da lei e quais teriam sido suas lideranças. Em sua resposta, afirma que não se lembra de movimentos ou manifestações favoráveis à revogação da “Lei do Boi” na UFRRJ. Para ele, boa parte dessa inércia se deu pela forma como a lei foi tratada na Universidade. A ausência de informações retratadas pelo professor José Antônio Veiga no depoimento anterior, bem como o controle da relação de beneficiados pela lei por parte da divisão de matrículas, foram determinantes no processo pouco reativo contra a “Lei do Boi” na UFRRJ. Nesse sentido, afirmou o docente:

Ninguém além de mim e do professor Layete sabia quem ingressava pela lei. Os alunos não tinham estas informações. Sabiam apenas caso um ou outro falasse. Embora alguns alunos ingressaram na justiça contra a “Lei do Boi”, não se tratava de algo coletivo, mas ações individuais. Não se viam grupos articulados contra a “Lei do Boi” na UFRRJ (CAMPOS, 2014).

Por fim, perguntamos ao entrevistado se ele era favorável à lei. A sua resposta articulou a norma que vigorou até a década de 1980 com o atual sistema de reserva de vagas nas Universidades, o sistema de ações afirmativas. Nesse sentido, destacou que:

Não, não era a favor. Como não sou a favor do atual sistema de cotas nas universidades. Por critérios de justiça não acho correto que candidatos a uma mesma vaga sejam avaliados de maneira desigual em virtude da cor da pele, condição social ou relação com alguma atividade. Eu não era favorável à lei (CAMPOS, 2014).

Tomadas as posições de integrantes da administração superior no período de vigência da “Lei do Boi”, passemos à análise do depoimento de ex-alunos dos cursos de Agronomia e Medicina Veterinária que vivenciaram os anos iniciais da lei.

Quanto a esse ponto, devemos atentar para uma questão fundamental. Em virtude da trajetória de cada depoente, bem como da posição ocupada por cada um no espaço social,

vamos nos deparar com visões e opiniões que são expressas a partir de tal condição. Nesse sentido, a “Lei do Boi” passa a ser identificada pelos entrevistados a partir de suas realidades como professores, pesquisadores, empresários, produtores, ou a partir de suas posições no espaço social.

Alberto Werneck de Figueiredo, atual Diretor da Sociedade Nacional de Agricultura (SNA), é filho de Engenheiro-Agrônomo que trabalhava no governo de Minas Gerais. Formou-se em Agronomia em 1970 pela UFRRJ. Prestes a concluir, optou por trabalhar na área de extensão rural. Prestou concurso para a ACAR-RJ e foi trabalhar na região sul do estado do Rio de Janeiro (Resende). Atuou ainda como Coordenador Regional e presidente da Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural do Rio de Janeiro (EMATER-RJ), sucessora da ACAR. Foi Diretor Geral do Departamento de Cooperativismo da Secretaria Estadual de Agricultura do Estado do Rio de Janeiro e presidente da Empresa de Serviços e Insumos Básicos para a Agropecuária do Estado do Rio de Janeiro (SIAGRO). Foi Secretário de Agricultura do estado do Rio de Janeiro e superintendente da Campanha Nacional de Escolas da Comunidade (CNEC).

Por não ter uma representação setorial específica, a SNA atua, segundo seu depoimento, de forma mais ampla, “permitindo analisar o agronegócio brasileiro sob seus mais diversos ângulos”. (FIGUEIREDO, 2019). Nesse quadro amplo de atuação, ganha relevo uma bandeira histórica da SNA: a educação. A educação, para o diretor da SNA, possui papel relevante na política da entidade, pensada como instrumento de empreendedorismo e da relação política agrícola/política agrária. Nesse sentido, destaca que:

Realmente, há um viés educacional na SNA. Entendo que a educação brasileira, em todos os seus níveis, precisa sofrer uma forte reestruturação, de maneira a oferecer aos estudantes as ferramentas que necessitam para os desafios que a sociedade em transição necessita, principalmente quanto à competência que devem ter os egressos para o empreendedorismo e a necessidade de adaptação às mudanças de cenário tão rápidas (FIGUEIREDO, 2019).

Quanto à relação entre educação, política agrícola e política agrária, afirmou que:

Sem dúvida, para os estudantes que optarem pelo estudo das ciências agrárias, os temas estão interligados. Numa escala de zero a 10, diria que a política agrícola deveria merecer prioridade 10 e a agrária, que, pra mim é simples consequência natural da outra, entre 1 e 2 de prioridade (FIGUEIREDO, 2019).

Como apresentado ao longo desta pesquisa, para as entidades patronais, a política agrícola sempre foi prioridade frente à política agrária. Nesse sentido, o entrevistado reproduz tal concepção que, a partir dos valores e bandeiras históricas da SNA, estão interligadas à educação.

Estudante da UFRRJ nos anos iniciais de vigência da “Lei do Boi” (período que, como observado, a lei ainda era pouco efetiva), Figueiredo interpreta a lei à luz de uma visão empresarial, referente à representação do agronegócio. Nesse sentido, ele entende a “Lei do Boi” como uma “reserva de mercado” relativa ao conhecimento, interferindo na “livre concorrência” entre os estudantes. Perguntado sobre suas principais percepções sobre a lei, embora não tenha vivenciado-a de forma concreta na UFRRJ, destaca que:

Em princípio, sou contra qualquer processo de reserva de mercado, quer para estudantes, por qualquer motivo, quer para empresas de ônibus, ou número de veículos de taxi a serem legalizados. No caso dos estudantes, o conhecimento, nos outros, a livre concorrência de mercado (FIGUEIREDO, 2019).

Por fim, ressaltou o papel na educação na *reforma agrária*, entendida como elevação dos padrões de uso racional da terra. Nesse contexto, a idéia de “transformação do homem” está implícita em sua análise, bem como a tributação das terras de baixa produtividade. De forma mais clara, para o diretor da SNA, a reforma agrária:

Deve ser provocada pela implantação de padrões de uso mais racional da terra, de acordo com estudos de clima, solo, topografia, hábitos regionais, etc., de modo a induzir, através da tributação por baixa produtividade (produção por hectare), à inviabilidade dos proprietários de terras de baixa produtividade (FIGUEIREDO, 2019).

A abordagem de outro entrevistado sobre o prestígio da UFRRJ e da “Lei do Boi” tem como base sua posição como docente e pesquisador da instituição até a presente data. Formado em Medicina Veterinária pela UFRRJ, Gonçalves (2019)⁷³, embora não tenha participado do processo seletivo sob a vigência da “Lei do Boi”, tem parte significativa de sua trajetória na instituição, tendo vivenciado diversos processos na Universidade, dentre eles a Lei nº 5.465/68.

⁷³ De acordo com o termo de cessão gratuita de direitos de depoimento oral, o entrevistado solicitou que fosse preservado o anonimato de seu depoimento. Por isso, demos o nome fictício de Gonçalves.

Como destacado no item anterior, a análise da trajetória dos diversos agentes sociais é fundamental para a compreensão das tomadas de posição sobre os mais variados temas. Nesse sentido, o primeiro ponto da entrevista foi a reconstrução de sua trajetória, em que foram destacados o capital herdado e transmitido pela família, bem como sua opção pelo curso de Medicina Veterinária da UFRRJ:

Tive uma infância “tranquilíssima”, meu pai mexia com carne, então ele ia muito a matadouro, ele tinha dois açougues, e tinha um caminhão, que ele transportava carne, não só pra ele como pra outros açougues, aqui no Rio de Janeiro mesmo. E eu vivenciei isso algumas vezes com ele, então essa questão de carne animal eu tive relação desde muito cedo. E a minha infância, já que a situação do meu pai era relativamente boa, eu tive uma infância de que não posso reclamar (...). Meu pai chegou a ter cinco caminhões de carne (...). Tínhamos uma casa razoavelmente boa (...). e desde o momento que eu comecei a estudar tive que fazer uma opção, ou área de medicina ou área de engenharia (...), Nesse meio tempo, eu tive que vir com meu pai aqui não sei pra onde aqui pra cima e tava aberto o vestibular pra Veterinária aqui. O segundo vestibular, que o primeiro já tinha acontecido, mas tinham sobrado vagas. Acho que nem a metade tinha sido preenchida. Isso no ano de 1967. Vestibular de 1967 pra turma que ia começar em 1968 (GONÇALVES, 2019).

Após abordar sua trajetória, o entrevistado destacou o impacto da transferência da UFRRJ do Ministério da Agricultura para o MEC. Embora o depoente não se atente às datas de transferência do vínculo ministerial da Universidade, ocorrido em 1967, acreditamos que o entrevistado traga em sua memória a continuidade de determinadas prerrogativas, principalmente materiais, do vínculo da instituição ao Ministério da Agricultura. Vejamos:

Nós tivemos uma época aqui. Eu peguei o finalzinho da administração em que o curso de Veterinária tinha uma ligação direta com o Ministério da Agricultura, se eu não me engano em 78 isso mudou. E aí nós fomos pro MEC. E durante um tempinho. Durante uma administração, durante uma fase política (...) não faltava material pra mim. Eu acho que na Universidade inteira não faltava material (...). Do MEC pra cá, só foi piorando. Só foi piorando (GONÇALVES, 2019).

Ponto marcante do depoimento, o que será corroborado pelos demais entrevistados, é a relação entre a força de trabalho qualificada e a reprodução de posições sociais dos agentes formados pela UFRRJ. Essa posição tem a ver com a relação entre o diploma e o cargo, ou entre o sistema de produção e o sistema de reprodução, tendo como elemento fundamental desse processo o sistema de ensino.

No presente caso, dado o histórico de construção do capital simbólico da UFRRJ, observaremos, a partir dos depoimentos, o quanto o conjunto do capital cultural (em suas variadas formas) foi determinante para que os egressos dos cursos de Ciências Agrárias da instituição ocupassem espaços diversos na sociedade (acadêmico e político).

Todavia, devemos antecipar que a análise da “Lei do Boi” na UFRRJ, como ficou comprovada pela documentação, embora tenha nos mostrado um perfil predominante de beneficiados, o que nos leva a pensar a lei como uma forma de reprodução social de determinados grupos, deve ser pensada a partir da complexidade das relações sociais que se instituíram pela “Lei do Boi”.

Para tal fim, apresentamos os estados do capital cultural pensados por Bourdieu como forma de analisar algumas premissas que possibilitam a reprodução social dos grupos dominantes agrários, bem como a reconversão de grupos que utilizaram a “Lei do Boi” como forma de acesso ao ensino superior.

Para Bourdieu (2007d), o capital cultural está constituído em três formas: o incorporado, o objetivado e o institucionalizado. A análise de cada caso nos apresenta uma dinâmica diversa e complexa, pois envolvem trajetórias sociais, bens materiais e o capital simbólico referente ao diploma escolar.

A primeira forma de capital cultural descrita pelo autor é aquela que se manifesta por “disposições duráveis no organismo” e está ligada “ao corpo e pressupõe sua incorporação”. (2007d, p.74). Típico das trajetórias e transmissões familiares, o capital cultural incorporado “não pode ser transmitido instantaneamente (diferentemente do dinheiro, do título de propriedade ou mesmo do título de nobreza), por doação ou transmissão hereditária, por compra ou troca”, podendo ser adquirido, “no essencial, de maneira totalmente dissimulada e inconsciente, e permanece marcado por suas condições primitivas de aquisição”, produzindo efeitos determinantes na reprodução dos grupos sociais, uma vez que “com efeito, as diferenças no capital cultural possuído pela família implicam em diferenças: primeiramente, na precocidade do início do empreendimento de transmissão e de acumulação” (2007d, p.75-76).

Já o estado objetivado do capital cultural se estabelece “em suportes materiais, tais como escritos, pinturas, monumentos etc., é transmissível em sua materialidade” cujas propriedades “se definem apenas em sua relação com o capital cultural em sua forma incorporada” (2007d, p.77).

O capital cultural objetivado, embora perceptível em sua materialidade, requer, para a totalidade de seu uso como forma de diferenciação social, um acúmulo de capital cultural incorporado, ou seja, a capacidade e legitimidade para a interpretação de seu valor simbólico, pois como expõe Bourdieu (2007d):

É preciso não esquecer, todavia, que ele (capital cultural em seu estado objetivado) só existe e subsiste como capital ativo e atuante, de forma material e simbólica, na condição de ser apropriado pelos agentes e utilizado como arma e objeto das lutas que se travam nos campos da produção cultural (campo artístico, científico, etc.) e, para além desses, no campo das classes sociais, onde os agentes obtêm benefícios proporcionais ao domínio que possuem desse capital objetivado, portanto, na medida de seu capital incorporado (p.78).

Por fim, Bourdieu ressalta o capital cultural em sua forma institucionalizada, que representa o processo no qual o capital cultural incorporado e o objetivado se estabelecem pelo reconhecimento proveniente de uma instituição ou do Estado, cujo maior ou menor peso estará diretamente ligado às tensões que envolvem um determinado campo, tendo como exemplo mais significativo para o presente caso, o diploma. Para o autor, o diploma é uma “certidão de competência cultural que confere ao seu portador um valor convencional, constante e juridicamente garantido no que diz respeito à cultura” (BOURDIEU, 2007d. p.78).

A análise do capital cultural institucionalizado, a partir do histórico de construção do *status* da UFRRJ como instituição “padrão” na área das Ciências Agrárias, nos remete à ligação entre capital cultural e posições sociais, pois Bourdieu (2007d, p.78-79), ao conferir ao capital cultural possuído por determinado agente um reconhecimento institucional, o diploma permite “também estabelecer taxas de convertibilidade entre o capital cultural e o capital econômico, garantindo o valor em dinheiro de determinado capital escolar”, ou seja, a relação entre a formação e os cargos ocupados pelos seus egressos.

Retomemos então o depoimento do Gonçalves. Questionado sobre o peso do curso de Medicina Veterinária na Universidade, e mesmo da própria instituição no campo das Ciências Agrárias, manifestou-se assim:

Vou ter que fazer um pequeno histórico. Em momento algum, eu acho, a Veterinária vai deixar de ser um dos mais importantes representantes dessa Universidade. Por várias razões. Eu vou te citar aqui algumas: primeira, quando eu entrei aqui, muita gente da periferia, que eu falo de países vizinhos nossos aqui, até de fora, que fazem fronteira, queriam fazer

Veterinária aqui. Porque até, talvez, a década de 70 e até entrando na de 80, nós éramos o melhor curso da América Latina. Então era uma Universidade muito conceituada. Só tinha três cursos quando entrei aqui. Então era Veterinária, Agronomia e Química. Praticamente todos os alunos que saíram da Agronomia e da Veterinária fazendo concurso público passaram em tudo quanto é canto. Porque era muito bem formado. Só tinha “fera” aqui dando aula. (...). O curso em si, a base dele, o nome dele, continua até hoje. A Veterinária da Rural. Ninguém desconhece, (...) A Universidade em si, ela tem um nome, um nome importante, o curso de Veterinária tem um nome que não vai se apagar (GONÇALVES, 2019).

Pelo exposto, observamos como a Universidade manteve, e na visão do entrevistado, um status privilegiado na área de Ciências Agrárias, o que tem a ver com a conversão do capital cultural institucionalizado em capital econômico.

Embora com um status consolidado na década de 1960 na área das Ciências Agrárias, a Universidade deu, na visão do depoente, um passo importante em seu prestígio: os cursos de Pós-Graduação. Nesse contexto, ganharam relevância para o entrevistado os denominados acordos MEC/USAID, importantes no papel de modernização do ensino superior. Vejamos:

Os primeiros professores pós-graduados foram nesse convênio. Pós-Graduação aqui? Não tínhamos. E aí foi um grupo daqui. Foi da Veterinária. Foi da Agronomia. Lá pra fora. Para os Estados Unidos. Em várias Universidades. Fizeram mestrado e voltaram pra cá. Aí se criou aqui, em 1967, se eu não me engano começou o primeiro curso de Pós-Graduação. Foi um passo importantíssimo. Pessoal fez pós. Trouxe pra cá essa experiência toda, e ficou aqui durante muito tempo (...). Esse grupo ficou, sedimentou aqui, criamos a Pós-Graduação, ela evoluiu até chegar ao ponto em nós estamos hoje (GONÇALVES, 2019).

Por fim, o entrevistado foi questionado sobre sua experiência em relação à “Lei do Boi”. De sua resposta, diversas questões podem ser extraídas, tais como o momento inicial da vigência da lei, em que a relação candidato/vaga era baixa, o questionamento sobre o *mérito* e, ainda, a “Lei do Boi” como mecanismo de reprodução social. Embora relacione a referida lei e outras formas diferenciadas de acesso ao ensino superior como “entrar pela janela”, afirma que a “Lei do Boi”:

Pode até ter sido interessante naquela época. Uma época em que você tinha um vestibular, que às vezes o número de candidatos não era muito mais do que o número de vagas. Onde nem todo mundo tinha condições de fazer pré-vestibular (...). Eu tive aqui colegas que vieram por essa lei que eram fantásticos, eram “cabeça” mesmo, estudiosos. Esses tinham carro, porque o pai era dono de fazenda (...). Eu tive um colega de quarto que era fantástico. Cara inteligente, estudioso. Mas tinha gente que não queria nada com nada.

Era um espaço que estava sendo ocupado por um aluno, talvez, que viesse de fora aí por causa dessa lei e que seria um grande profissional. Então nós tivemos de tudo. Hoje, essa lei, acho que não é mais pra ser aplicada. Eu acho que esse negócio de “lei de cotas” é discutível. Mas eu acho que, vai fazer o vestibular, mostrou competência, entrou, ocupa a vaga e vai mostrar por que veio aqui (GONÇALVES, 2019).

Outro entrevistado também graduado em Medicina Veterinária pela UFRJ é o professor Paulo César Augusto de Souza, natural da cidade de Barra do Piraí, região sul do estado do Rio de Janeiro. De “família muito simples” e tendo feito o curso com “muita dificuldade”, destaca sua trajetória de ingresso na Universidade, no ano de 1974, marcada pela influência dos amigos. Afirma que realizou o vestibular sob a responsabilidade da Fundação Cesgranrio, destacando que foi se interessando cada vez mais pela profissão escolhida.

Dentro desse quadro, ao ser perguntado sobre o significado de ser aluno de um dos mais tradicionais cursos de Medicina Veterinária do país, destacou que “era o máximo”, pois como expôs:

A Universidade tinha nessa época convênio com toda a América Latina, então recebia muitos colegas da América Central, e vinha muita gente de outros países da América do Sul, e principalmente da América Central, pra fazer Veterinária na Universidade, que a Universidade Rural em Veterinária era realmente referência nacional e internacional nessa época⁷⁴ (SOUZA, 2019).

A referência da UFRJ no campo das Ciências Agrárias era fundamental para a consolidação da relação entre o diploma e o cargo, posição já apreciada na entrevista anterior. Nesse sentido, o entrevistado apresentou de forma clara como essa relação se instituía no plano concreto. Em suas palavras:

Era uma referência. Veterinária, Agronomia, Engenharia Química, Olha, era assim..., eu vi um colega desempregado. Foi praticamente o único. Também ele era muito na dele, muito devagar, essa coisa toda. Mas me impactou, mesmo assim. Mas a maioria, todo mundo..., eu tive convite para três lugares (...). Então, realmente, aqui sempre foi referência, a Universidade Rural, o nome Universidade Rural já era uma referência. (SOUZA, 2019)

⁷⁴ As pesquisas realizadas nas pastas dos alunos concluintes dos cursos de Agronomia e Medicina Veterinária corroboram tal posição. Por diversas vezes nos deparamos com a documentação de “Alunos-Convênio”, provenientes de diversos países da América do Sul e Central, como Colômbia, Paraguai, Peru, Venezuela, Chile, Equador, Panamá, Nicarágua e Costa Rica.

Essa relação entre a formação escolar e a posição dos grupos sociais egressos é de suma importância para que possamos pensar como a instituição escolar figura na reprodução social dos diversos grupos, ou uma relação que se torna cada vez mais intrínseca entre o sistema de ensino e a estrutura das relações de classe.

Nesse sentido, o entrevistado apresentou um exemplo de como o curso de Medicina Veterinária da UFRRJ possuía em seus quadros (discente) elementos que traziam marcas de *distinção* referentes às suas posições sociais, destacando que “Nós tínhamos uma divisão com muita gente da Veterinária, pois tinham alunos que vinham..., muitos filhos de fazendeiros, nós tivemos aqui a UDR jovem dentro da Veterinária, (...) eram filhos de fazendeiros, andavam de botas aqui”.⁷⁵ (SOUZA, 2019)

Tendo concluído o curso no ano de 1977, o entrevistado vivenciou a “Lei do Boi” na UFRRJ. Seus relatos chamam atenção para um ponto importante: como a experiência vivida molda uma visão acerca dos fenômenos sociais, que pode ser modificada a partir de novas concepções adquiridas ao longo de sua trajetória. Nesse sentido, o entrevistado define a “Lei do Boi” durante sua vigência como um privilégio. Vejamos:

A “Lei do Boi”, inicialmente pra gente, que tava fazendo vestibular, era uma coisa que “ficava” muito, que tinha um percentual de vaga pra eles, e a gente ficava com outro percentual. E às vezes eles não vinham tão bem preparados, teoricamente, como a gente vinha do vestibular. Eu to falando por mim não, pois tinham colegas meus que vieram e passavam em qualquer concurso (...). Eles teoricamente, nas primeiras provas ficavam atrás da gente, mas nas aulas práticas, eles que vinham do campo, por exemplo, que trabalhavam com grandes animais, davam um “show” (SOUZA, 2019).

Todavia, de “privilégio” nas décadas de 1970 e 1980, a “Lei do Boi” seria reinterpretada segundo concepções atuais, formadas a partir de sua trajetória e do conhecimento sobre a diversidade do território brasileiro. Vejamos:

São as políticas públicas. Às vezes uma política pública que pareça ser dura e ela vinha da ditadura (...), então tudo que vinha da direita, se raciocinava como imposição (...), tivemos muitos problemas na ditadura, mas teve muita coisa boa. Teve muita política com visão de país (...). Acho que essa “Lei do Boi”, na época foi pensada, como uma política pública para o país. Na época eu não enxergava assim. Ainda mais sendo jovem, o cara tava competindo comigo, aumentava a minha competição, mas realmente era uma política pública (SOUZA, 2019).

⁷⁵ A União Democrática Ruralista (UDR) foi criada em 1985 no estado de Goiás, tendo como base a resistência ao II Plano Nacional de Reforma Agrária (PNRA), além de uma intensa mobilização durante a Constituinte de 1988. Para mais, ver: MENDONÇA, (2010b).

A visão de “política pública” relacionada à “Lei do Boi” tem como fundamento o suposto retorno dos egressos para o campo, bem como as diferenças regionais do Brasil, pois afirma o entrevistado:

Eu acho que a “Lei do Boi”, na época, depois pensando friamente, foi muito interessante pra Medicina Veterinária, porque essas pessoas voltaram para o interior, muitas delas voltaram para o interior, voltaram pra “tocar” suas fazendas, pra trabalhar nas suas cidades, e o país precisava disso (...), só quem viajou muito pelo país pode ter idéia (...). Quem viajou esse país todo entende esse tipo de política, e é fundamental para o país. São muitos “brasis” dentro do Brasil (SOUZA, 2019).

A visão de “política pública” relacionada à “Lei do Boi” pode ser identificada não apenas como uma política de modernização do setor agropecuário. Embora, como observado na análise documental, a “Lei do Boi” na UFRRJ tenha favorecido, de forma expressiva, os grupos dominantes agrários, devemos indagar se ela possibilitou o acesso de categorias sociais então excluídas, ou com maior probabilidade de exclusão, do jogo escolar. Nesse sentido, nos deparamos com um complexo quadro de beneficiários da “Lei do Boi”.

Embora houvesse um perfil majoritário de beneficiados, o mesmo não é homogêneo, pois havia indivíduos avalizados por sindicatos de trabalhadores rurais e pequenos proprietários, previstos em categorias jurídicas como “minifúndio” e “projeto fundiário”.

Nesse sentido, para que possamos dialogar um pouco mais com a dinâmica da lei na UFRRJ, trazemos alguns depoimentos de ingressantes no curso de Agronomia pela “Lei do Boi”.

Neta de imigrantes libaneses e filha de servidores públicos (pai médico e mãe professora), Helga Restum Hissa teve como parte de sua formação a realização do ciclo básico no instituto de educação e o segundo grau no Colégio Santo Ignácio, cursando Agronomia e mestrado em Ciência do Solo pela UFRRJ, demonstrando uma trajetória de incorporação de capital cultural. Iniciou sua vida profissional como consultora na área de pedologia e planejamento do solo para a empresa Pedon Consultoria Ltda., hoje extinta. Foi contratada temporariamente como assessora técnica na Escola Agrícola de Monte Aprazível, SP; em seguida, via concurso público, ingressou no quadro de pesquisadores da Pesagro Rio e, posteriormente, da Embrapa Solos. Foi coordenadora técnica do Programa de Desenvolvimento Rural Sustentável em Microbacias Hidrográficas do Estado do Rio de

Janeiro – Rio Rural da Secretaria de Agricultura, Pecuária, Pesca e Abastecimento, durante os últimos 12 anos.

Relata que a opção pelo curso de Agronomia da UFRRJ se deu pela aquisição de uma propriedade rural por seu pai e pela proximidade da instituição com seu domicílio:

A escolha do curso foi influenciada pelo fato de meu pai ter adquirido uma propriedade rural em Campos dos Goytacazes (hoje pertence a meus irmãos), onde eu costumava ir muito, por me identificar com o estilo de vida do interior do Estado. Não tive apoio da família inicialmente para seguir esse curso. Na época a UFV era avaliada como o melhor curso de agronomia e minha intenção era ir para lá. Mas ao visitar a UFRRJ gostei muito do estilo e, como era mais próxima, foi mais fácil para meus pais aceitarem o curso (HISSA, 2019).

Quanto à imagem da UFRRJ no cenário nacional, destacou que a Universidade agregava questões políticas, como o movimento contrário à ditadura, além de seu prestígio na área de Agronomia, o que contribuiu de forma determinante para sua inserção nas atividades profissionais. Nesse sentido, afirmou que:

A Rural era sinônimo de liberdade de expressão e anti-repressão a ditadura. Também era uma universidade com história por ser a primeira a ter um curso de agronomia no Brasil (antiga Universidade do Brasil). Diversos professores e profissionais de renome tinham se graduado na Rural e isso foi de alguma maneira ampliando a valor da instituição. Na área que me especializei (ciência do solo), sim, a Rural era uma referência nacional, com excelentes professores, muitos até hoje no Departamento de Solos. (...), acho que a formação em Ciência do Solo foi um diferencial para minha inserção no mercado de trabalho, tanto de consultoria quanto de pesquisa, tendo em vista a minha continuidade na área de solos. Como coordenadora técnica de um programa de desenvolvimento rural sustentável, a formação em manejo dos solos foi essencial para o planejamento de paisagens rurais mais sustentáveis. Outra área muito bem conceituada na minha época de estudante e que teve muita influência na minha formação profissional foi a de doenças de plantas. O professor Raul Linhares era um profissional de profundo conhecimento no manejo alternativo de doenças, rompendo com a lógica dos pacotes tecnológicos da revolução verde, extremamente poluentes e nocivos, além de economicamente inviáveis para os pequenos agricultores. Ele não só influenciou a minha atuação profissional para o manejo agroecológico das culturas, mas inaugurou o movimento orgânico do Brasil, influenciando muitos outros profissionais, da pesquisa e extensão, agricultores e consumidores do RJ (HISSA, 2019).

Em seguida, foi-lhe apresentado o contexto histórico dos anos de 1960, ressaltando a intensificação do processo de “modernização da agricultura”, mediante um conjunto variado

de medidas, tais como a mecanização e o crédito rural, além da educação como instrumento desse processo. Ressaltada a campanha do Ministério da Agricultura no fim dos anos 1950, direcionada ao às Escolas de Agronomia e Veterinária, bem como a promulgação da “Lei do Boi”. Tendo ingressado pela lei, em virtude do seu pai ser proprietário de um imóvel rural, Hissa afirmou ter tomado conhecimento da mesma quando estava buscando informações sobre o curso de Agronomia na UFRRJ.

Perguntada sobre as relações entre os alunos que ingressavam pela “Lei do Boi” e os que dela não faziam uso, destacou que:

Não havia nenhum tipo de preconceito entre a maioria dos colegas. Havia um posicionamento ou sentimento de, pelo fato de ter sido beneficiada por essa “cota” ter de alguma maneira ocupado a vaga de alguém mais preparado ou com melhor desempenho. No entanto, sempre fazia questão de enfatizar que minha pontuação no exame do vestibular tinha sido suficiente para alçar o curso mesmo sem esse benefício (HISSA, 2019).

Quanto às justificativas da “Lei do Boi”, como o retorno ao campo de profissionais qualificados, a entrevistada entende como uma justificativa plausível, desde que atendidas certas condições, como a proximidade das instituições de Ciências Agrárias as áreas de produção agropecuária, uma vez que outras medidas seriam mais efetivas que a reserva de vagas para estudantes provenientes das áreas rurais. Nesse sentido, destacou:

Eu acho um incentivo interessante (a justificativa da “Lei do Boi”), mas que faria mais sentido em universidades próximas às áreas de produção agropecuária, em regime de alternância. Mas existem outras questões que dificultam esse retorno do jovem para o campo, como o fechamento das escolas de segundo grau, a falta de acesso à telefonia e internet nas áreas rurais e desvalorização da atividade agropecuária. Só vejo jovens no campo aqui no RJ nas áreas produtoras de café e olericultura, porque a valorização destes produtos possibilita que o jovem retorne e se reproduza economicamente (HISSA, 2019).

Por fim, a entrevistada destacou a importância da agricultura para a economia nacional, indicando que a questão prática ainda é deficiente no Brasil. Mesmo com os incentivos à formação e qualificação da força de trabalho, como a “Lei do Boi”, a formação carece de mais experiência prática:

Na Alemanha, os estudantes de agronomia tem que passar um período fazendo estágio em propriedades rurais, supervisionado pelo agricultor,

durante 2 anos. No primeiro ano, esse estágio é realizado em sua região de atuação, no segundo, em outra região, para ampliar seus conhecimentos. Acho que falta nos cursos de agronomia e técnico agrícola essa profissionalização na prática. A formação na minha época era muito boa por conta do empenho pessoal de alguns professores, mas em geral era superficial, acho que realmente me aprofundei e aprendi sobre um tema quando estava no mestrado. Eu acho que essa superficialidade e o decoreba são problemas da abordagem do ensino no Brasil, não só do curso de agronomia. Mas como a agricultura é o carro chefe de nossa economia, seria interessante investir mais nesses profissionais e jovens rurais (HISSA, 2019).

Outro depoimento interessante é o de Beth Ogawa, filha de um pequeno produtor em Seropédica (na época, distrito de Itaguaí), cujo título de propriedade foi adquirido junto ao INCRA mediante “projeto fundiário”. A entrevistada relatou a sua relação com a produção rural, herança da trajetória de seu pai, daí optando pelo curso de Agronomia. Por outro lado, afirmou que, embora não se lembre de como tomou conhecimento da “Lei do Boi”, a opção pela sua utilização se deu por entender que ela facilitaria seu ingresso na UFRRJ, concluindo com sua percepção sobre a utilização da lei nos dias atuais. Nesse sentido, transcrevemos parte do seu depoimento:

Sempre trabalhei com meus pais. Sempre amei a natureza e como meu pai foi o introdutor da goiaba *in natura* no Brasil, com a primeira variedade que ele criou, a Ogawa nº 1 vermelha, queria seguir e continuar com as pesquisas dele, por isso a escolha do curso. E quanto à “Lei do Boi”, não lembro de como tomei conhecimento, mas provavelmente eu optei porque achei que teria mais chances de passar, já que foi a época do “Plante que o João garante”⁷⁶, por conseguinte, o curso era muito valorizado. Honestamente, hoje eu não faria uso (OGAWA, 2014).

O que o presente caso nos mostra é que a “Lei do Boi” funcionou como um mecanismo de acesso ao ensino superior que, embora predominantemente tenha beneficiado detentores de capital econômico e cultural, facilitou, de forma minoritária, o acesso ao ensino superior de pequenos produtores. Nesse sentido, entendemos que a “Lei do Boi”, na UFRRJ, concedeu a “agricultores ou filhos destes, proprietários ou não de terras” o direito à reserva de vagas. Na prática, assegurou a grupos específicos o acesso ao capital cultural institucionalizado referência na área de Ciências Agrárias.

⁷⁶ O slogan “Plante que o João garante” tem como contexto histórico a presidência de João Figueiredo (1979-1985) e se refere ao programa implementado pelo Ministério do Planejamento, sob a liderança de Antônio Delfim Netto, cujo objetivo era incentivar os produtores rurais a plantarem uma grande safra de trigo mediante mecanismos como a garantia de preço mínimo para o produto.

A partir de todo o levantamento feito até aqui, podemos compreender as estratégias de reprodução social, inclusive as que se pautam no capital cultural fornecido pelo sistema de ensino, e como tais estratégias são, por diversas vezes, manipuladas ou ocultadas sob o viés da “democratização” do acesso ao ensino. Essa contradição, ou conciliação dos contrários, é analisada por Bourdieu:

Para uma parte bastante grande da sociedade, esta contradição é aquela de uma ordem social que tende cada vez mais **a dar tudo a todo mundo**, especialmente em matéria de consumo de bens materiais ou simbólicos, ou até políticos, **mas sob as categorias fictícias da aparência**, do simulacro e do falso, como se esse fosse o único jeito de reservar para poucos a posse real e legítima destes bens exclusivos (2008b, p.486, Grifo no original).

De qualquer forma, como processo social complexo, não devemos definir a “Lei do Boi” como uma totalidade homogênea, mas como uma norma inserida em um sistema mais amplo, qual seja, o sistema de ensino. Tal abordagem nos permite analisá-la a partir das funções sociais dos sistemas de ensino e as relações dos diversos segmentos sociais com o mesmo. Embora tenha contribuído para consolidar historicamente um padrão de reprodução social, não devemos ignorar o fato de que, minoritariamente, a lei beneficiou pequenos proprietários e agentes mediados pelos sindicatos de trabalhadores rurais.

Por fim, apresentamos a visão do movimento estudantil da UFRRJ, denominado DCE Livre, a partir do depoimento de um de seus representantes. Devemos antecipar, como exposto nos depoimentos anteriores, que o recurso à memória como fenômeno social nos permite captar não apenas aspectos fundamentais de um objeto específico, mas uma dinâmica mais complexa que envolve temas diversos que, embora correlatos, são fundamentais para a compreensão do processo histórico.

Nesse sentido, o depoimento a seguir nos fornece um conjunto de informações que contemplam o movimento estudantil como um movimento social, inserido diretamente na atividade e participação política que envolve a defesa de bandeiras do seu próprio segmento, como um movimento estudantil livre, autônomo, como plataformas de caráter coletivo, que ultrapassam os portões da Universidade. Como mostrou Paula (2012), o movimento estudantil da UFRRJ teve significativa influência no processo de construção de representações, valores visões de mundo e práticas políticas dos estudantes universitários que dele fizeram parte.

De origem urbana, Luis Mauro Sampaio Magalhães integrou o DCE-Livre nos anos de 1977 e 1978, participando de eventos nacionais pela reconstrução da UNE. Tendo ingressado

no curso de Engenharia Florestal da UFRRJ no ano de 1974, o representante do movimento estudantil trazia consigo uma trajetória de discussão e participação política relativas ao ambiente familiar e mesmo à sua militância no ensino secundário. Tendo a política como uma questão que perpassava toda sua trajetória, destacou o papel da UFRRJ na intensificação desse processo, por entender ser a Universidade “o lugar pra você exercitar com um pouco mais de liberdade a discussão política, a formação política, e isso era uma coisa que tinha um significado forte naquela época, e a coisa da formação individual também” (MAGALHÃES, 2019).

Crítico das questões políticas que rodeavam os espaços daquele período, o entrevistado não se afasta do prestígio da UFRRJ, atrelando à instituição a inserção nas questões sociais. Nesse sentido, destacou que:

A Rural foi muito, muito importante. Primeiro, ela dá a oportunidade pra você ter uma formação nas áreas agrárias, certamente, uma formação de vai além do técnico, essa é a primeira coisa (...). Não é qualquer Universidade do Brasil que tem isso. Aqui nós temos a possibilidade de ter uma formação onde você pega a parte técnica, tecnológica, e você confronta isso com as questões da sociedade, com as questões sociais, a Rural nisso é muito forte (...). Mesmo com alguns cursos das agrárias sendo cursos “duros”, com um conservadorismo muito forte, mas as oportunidades atravessam isso (...). É inevitável você atravessar as questões sociais no Rio de Janeiro (MAGALHÃES, 2019).

Para o entrevistado, o prestígio da UFRRJ estava intimamente ligado a sua relação com os quadros do Estado e a sua consolidação como instituição nacional, ou “concebida para o Brasil”. Quanto ao primeiro ponto, vimos como a Universidade, até a década de 1960, esteve vinculada ao Ministério da Agricultura. Vimos como essa relação foi determinante para defini-la como escola “padrão” nas Ciências Agrárias. Nesse sentido, o entrevistado ressaltou que a constituição do curso de Engenharia Florestal da UFRRJ deve muito a essa relação da Universidade com o Estado, mais precisamente, com o Ministério da Agricultura. Vejamos:

Nós temos aqui uma coisa peculiar, no caso da Floresta, que é que... a capital do país era Rio de Janeiro, no tempo do Getúlio é criado, dentro do Ministério da Agricultura, o Departamento Florestal. Esse Departamento vai agregar vários agrônomos, que passaram a se chamar agrônomos-silvicultores, que eram agrônomos que se dedicavam à floresta. Esse pequeno grupo de agrônomos vai ser o grupo pioneiro na questão da conservação da natureza no Brasil a partir do Estado. Isso faz uma diferença danada em relação à Rural, porque esse grupo, que já na época do Getúlio vai passar a nuclear as preocupações de conservação da natureza do Estado

brasileiro e que vai ser o principal referencial da conservação da natureza a partir daí, é o grupo que vem formar a Engenharia-Florestal da Rural. (...) Temos aí alguns fatores importantes, o primeiro fator é que a Rural tinha essa tradição de formar gente na parte de Engenharia-Florestal e também na Agronomia, ela tinha uma tradição de formar gente pra inserção no Estado. Nossa Universidade, a Agronomia era do Ministério da Agricultura, ela tinha essa tradição de formação para o Estado (MAGALHÃES, 2019).

Seguindo, nosso entrevistado assinalou como foi se consolidando o projeto de uma Universidade “concebida para o Brasil”, com o aparato institucional e um quadro docente de elevado capital cultural e simbólico:

A Rural é uma Universidade concebida para o Brasil, a concepção dela é pro Brasil. Diferente de uma Viçosa, por exemplo, que nasce regional. Nós nascemos para o Brasil. É um projeto do Getúlio, que tem a parte da Universidade de um lado, todos os institutos de pesquisas agrários e rurais do outro lado, tem o DNER, que são as estradas que vão entrar nas áreas rurais, tem a Economia Doméstica, que vai atuar na família rural, quer dizer, todo o aparato rural estava aqui (...) E naquele momento que eu entrei, ela ainda era, a Agronomia, era ainda, o centro nacional de conhecimento na parte da Agronomia. Eu tive aula com professores que recebiam telefonema no meio da aula por uma consultoria que ele tinha que fazer lá na Bahia. (MAGALHÃES, 2019).

Quanto a sua participação no movimento estudantil, Magalhães relatou a construção de um movimento independente e soberano frente os mecanismos de controle externo (nesse caso, a repressão política da ditadura) e também interno (como sua vinculação à reitoria da Universidade). Para que possamos compreender a dinâmica de construção de um movimento independente, com suas dificuldades e estratégias, transcrevemos parte do depoimento que retrata bem esse processo:

A fase mais pesada do regime militar eu vivi como criança e adolescente (...). Aí quando eu entro na Universidade, eu entrei muito novo na Universidade, eu entrei com 17 anos, eu entro no período do auge da repressão, prisão e tortura, etc. Entre 72 e 74 foi a briga mais séria por conta das guerrilhas urbanas. Mais ou menos o período da guerrilha do Araguaia (...). Quando eu entro na Universidade, eu entro nesse período. A repressão já tinha passado o “rodo” na Universidade. O que a gente encontra quando entra aqui? A gente não encontra nenhum diretório acadêmico, a gente encontra um DCE só. Um DCE que é tutelado e controlado pela Reitoria. Uma Reitoria que é praticamente uma intervenção. Uma Reitoria que é mandada e é dirigida pelo regime. Não tem diretórios acadêmicos, centros acadêmicos de nenhum curso. E depois eles criam a Atlética Central. Uma Atlética dirigida para os interesses lá do... Naquela época a Atlética era para

dar encaminhamento das coisas estudantis na linha militar. Então o que acontece? A gente encontrou todas as portas fechadas para qualquer militância. E um grupo, quando a gente entrou em 74, que já vinha de 73, começa a tentar entrar no DCE, fazer chapa para o DCE, etc”⁷⁷. A gente aí tem uma mistura de grupos de pessoas que, uma garotada, meninos e meninas que vem de trajetórias que envolvem a coisa do individual, do crescimento individual, que envolve também um pouco da coisa da rebeldia daquele período, daqueles anos de fins de 60, início dos 70 (...). E esse grupo vai também se transformar num grupo que vai atuar politicamente, então vai ter uma transformação. Tem uma transformação visível, explícita. De pessoas que entram com aquela coisa da rebeldia e ainda da busca da inovação, da busca do novo e etc. Essas pessoas vão gradativamente se incorporando com a militância política. Várias dessas pessoas mudando. Pessoas que nunca tinham atuado em nada politicamente... começam a entrar e de repente você tem um grupo forte (...). Esse grupo, que era relativamente grande, vai fazer uma luta por mais ou menos um ano e vai criar um DCE independente, coisa que não existia no Brasil (MAGALHÃES, 2019).⁷⁸

Quanto às bandeiras do movimento estudantil, o entrevistado destacou que, além das questões referentes ao próprio movimento, tal como a independência, havia temas mais amplos e gerais do país, como liberdade, democracia, garantia de direitos, dentre outros. Nesse sentido, afirmou que, por razões diversas como a censura e a dificuldade de mobilizar segmentos maiores da sociedade, diversos temas, como a política educacional na qual a “Lei do Boi” estava inserida, eram tratados de forma subsidiária ou mesmo não pertenciam às pautas do movimento:

A gente não tinha um debate suficientemente claro e aprofundado sobre políticas educacionais em si. A gente vivia algumas questões que apareciam pra gente sem muita clareza. Então, por exemplo, a nossa geração, talvez tenha sido, se não a primeira talvez uma das primeiras que pegou a coisa da reforma do ensino, aquela coisa dos departamentos, dos cursos, dos créditos, que naquela época era uma ainda bem nova. Então, isso já era uma reforma de ensino, que já vinha do projeto dos militares, de modernização, que a gente pegou e foi meio... você já chega com aquilo pronto (...). Então a gente não tinha aquela discussão na época. Toda a direção que os governos davam em relação à política educacional, elas não apareciam claramente no nosso debate. Por exemplo, pega a “Lei do Boi”, essa lei de cotas. A gente sabia, a gente criticava, mas a gente não sabia exatamente em que contexto isso estava dado. E eventualmente você tinha, às vezes em algumas situações um debate sobre isso, digamos a contestação disso, mas a gente não conseguia

⁷⁷ O entrevistado destacou a dificuldade para compor uma chapa para o DCE naquele ano, tendo em vista a vigência do Decreto-Lei 477, de 26 de fevereiro de 1969, cuja ementa previa: “Define infrações disciplinares praticadas por professores, alunos, funcionários ou empregados de estabelecimentos de ensino público ou particulares, e dá outras providências”. De acordo com ele, uma das dificuldades era que “uma das regras pra você ser do DCE oficial era você não ter nenhuma reprovação (risos). A gente teve que fazer um esforço danado na época pra achar gente que não tinha reprovação pra compor a chapa oficial pra poder ter atividade política”.

⁷⁸ A ideia de um DCE independente, ou DCE Livre, remete ao não reconhecimento do órgão por parte do aparato institucional, chegando ao ponto, como afirma o entrevistado, “fazendo reuniões proibidas, cheio de gente mapeando, tinha que ser uma coisa meio clandestina”.

sistematizar isso. Eram debates ainda fragmentados sobre isso. No movimento estudantil, a gente não tinha isso de uma forma bem completa (MAGALHÃES, 2019).

Como exposto, a dificuldade em estabelecer conexões mais amplas com outros segmentos da sociedade teria sido um dos fatores que afetava a ampliação da pauta do movimento estudantil, dentre elas o questionamento sobre a “Lei do Boi”:

Talvez, a gente..., faltava talvez, uma possibilidade de aprofundar isso com outras pessoas que pudessem discutir isso. Era muito difícil, por exemplo, você trazer alguém, você fazer um debate com uma pessoa de fora, uma pessoa que criticasse isso de uma forma mais completa. Não tinha como fazer isso (MAGALHÃES, 2019).

A clandestinidade na qual transitava o movimento estudantil em relação a diversos temas não favorecia, segundo Magalhães, a elaboração de um quadro mais amplo sobre temas como a relação entre modernização da agropecuária, política educacional e “Lei do Boi”. Ademais, como ressaltado no depoimento de Campos (2014), o controle das informações dos beneficiários da lei por parte da administração superior também impedia a construção de uma reivindicação específica quanto à “Lei do Boi”. Nesse sentido, destacou o entrevistado:

Quase todo subsídio, de forma mais geral, que o movimento estudantil tinha, era quase todo clandestino. Você tinha que achar documentos, usar esses documentos, esses documentos tinham que ficar escondidos... então era muito difícil você ter quadros mais completos. A gente via os problemas, a gente detectava algumas questões, a gente discutia algumas questões, mas a gente não conseguia fazer esse quadro geral. O movimento estudantil não conseguia fazer esse quadro geral, com algumas raras exceções, que se tinha uma visão um pouco mais clara, alguém que tinha acesso a outras pessoas, mas o movimento como um todo era muito difícil. A informação não circulava. As críticas não circulavam. Lembro que esse grupo mais..., o núcleo mais forte do DCE, a gente tinha acesso a alguns documentos. Na época, os jornais alternativos já eram “a revolução”. Tinha o *Opinião*, tinha o *Em tempo*, jornais que conseguiam escapar da censura, mas era muito difícil. Eu não me lembro de nenhuma discussão mais aprofundada sobre sistema educacional, sobre Universidade, com acesso à gente naquela época. Era difícil para os estudantes conseguirem fazer as ligações, ligar todos os universos que estavam colocados ali. Mas apesar disso a gente “peitava” uma coisa ou outra porque sentia na hora que o negócio tava errado. A “Lei do Boi” era uma coisa que não era divulgada. Pouca gente sabia na Universidade. Não era uma coisa escancarada. Não sei nem como é que eles faziam..., pra falar a verdade, até hoje eu não sei como que eles faziam essa seleção. A gente estava fazendo um vestibular unificado. Como é que entravam essas pessoas com o vestibular unificado? Não sei. Qual é o sistema que eles usavam? Não sei. Então nada disso era divulgado. Imagina

se naquela época eles iam divulgar isso. Então a gente não tinha acesso a isso, e pouca gente sabia que existia isso. Não era uma coisa transparente. Olha, esse anos entraram tantos...não existia nada disso. Nada. Não se falava. Quem entrava pela “Lei do Boi” a gente não conhecia. Não tinha informação nenhuma. Então era muito difícil você ter análise crítica, acesso à informação, debate, etc (MAGALHÃES, 2019).

Os depoimentos apresentados, ainda que parciais, nos oferecem um panorama de como a “Lei do Boi” foi tratada por alunos que dela fizeram uso,⁷⁹ e aqueles que não a utilizaram como forma de acesso. A visão oferecida pelo representante do movimento estudantil nos oferece um quadro no qual a “Lei do Boi”. Por fim, os depoimentos prestados por agentes da administração superior nos deram algumas referências de como a “Lei do Boi” foi tratada no plano institucional. Nessa seara, como relatou Veiga (2015), a Procuradoria-Geral (PROGER) na UFRRJ teve um importante papel no trato da lei, inclusive sendo mediadora da ruptura com os padrões então vigentes de utilização. Pelo exposto, vamos apresentar alguns pontos que envolveram a PROGER e suas manifestações sobre a Lei nº 5.465/68.

4.4 – A Procuradoria-Geral e a “Lei do Boi” na UFRRJ

Outro importante segmento dentro da UFRRJ que teve relevante papel quanto à dinâmica da “Lei do Boi” foi a Procuradoria-Geral (PROGER). Esta importância se deve ao fato de ser este setor responsável pela defesa dos interesses da Universidade. A Procuradoria-Geral (hoje Procuradoria Federal) é um órgão de assessoria da Universidade. Embora utilize sua estrutura física, não pertence à sua estrutura organizacional, e representa a UFRRJ nas demandas judiciais em que a instituição seja parte.

A consulta aos arquivos da Procuradoria-Geral teve como objetivo analisar as principais questões judiciais que tinham como destinatária a UFRRJ e como objeto a “Lei do Boi”.

Observamos que, no decorrer da década de 1970, diversos problemas surgiram quanto à interpretação da lei, dentre eles o quantitativo da reserva de vagas e a extensão da lei aos cursos não contemplados pelo texto legal. Outra questão que se apresentou de forma corrente

⁷⁹ Dentre os grupos pesquisados e que acharíamos fundamental para ampliar o quadro analítico de nossa pesquisa, entramos em contato com onze ex-alunos que apresentaram como forma de ingresso propriedades rurais definidas como “latifúndio por exploração” e “empresa rural”, com mais de 500 hectares de extensão. Em todos os casos não obtivemos respostas.

foi o questionamento que então se tornava cada vez mais efetivo: a construção do discurso do *mérito* como elemento questionador da lei, em que candidatos solicitavam o reexame da classificação geral do vestibular. Nesse sentido, entendemos que os posicionamentos da PROGER tiveram papel fundamental na definição e orientação de algumas questões relacionadas à “Lei do Boi”.

Um dos primeiros pontos a ser analisado dentro desse conjunto de orientações foi o pedido realizado pela Reitoria, à época representada por Arthur Orlando Lopes da Costa, que solicitou à Procuradoria um relatório sobre diversos pontos da “Lei do Boi”, atendido mediante a elaboração do parecer 1/77 da Procuradoria-Geral. Ao analisar este documento, verificamos que, além de orientações para as atividades institucionais em relação à lei, o parecer definiu o papel social da “Lei do Boi” de acordo com o contexto que ora se apresentava.

Partindo da interpretação do artigo 1º da lei, destacava a PROGER que da “leitura atenta do texto se há de entender que é o mesmo dividido em dois tópicos de destinação específica”, uma vez que “se dirige a lei a escolas de nível superior e médio”. Evidentemente, “quando a lei fala em preferência dada a agricultores ou filhos destes que residam em cidades ou vilas que não possuam estabelecimentos de ensino médio, o comando está dirigido, tão somente, aos estabelecimentos agrícolas de ensino médio” (UFRRJ, 1977a, grifo no original).

Como pode ser observado, essa interpretação da lei define orientações para a aplicabilidade da “Lei do Boi” na UFRRJ, uma vez que a preferência dada a “agricultores ou filhos destes que residam em cidades ou vilas que não possuam estabelecimentos de ensino médio” não seria direcionada ao ensino superior. Dessa forma, a UFRRJ interpretou que alunos naquelas condições não teriam direito à “Lei do Boi”.

Quanto aos objetivos sociais da lei, a UFRRJ reproduziu os valores determinantes do período, como o desenvolvimento e a necessidade de formação qualificada de agentes para atuarem no mundo rural. Nesse sentido, a PROGER afirmou que a interpretação das “leis de exceção”, além de ser restrita, não admitindo interpretações extensivas, deveria ser conduzida pelas finalidades que as justificavam, no presente caso, seus fins sociais.

Pelo exposto, a “Lei do Boi” não incentivaria “migrações desorganizadas de populações ou grupos estudantis”, mas objetivava “a um ensino que atenda à organização nacional, à fixação das populações em melhores condições de vida”, uma vez que a lei, como atividade política, visava o “desenvolvimento econômico e social do País” (UFRRJ, 1977a).

O parecer nº 1/77 emitido pela Procuradoria-Geral junto à UFRRJ seguia as disposições apresentadas no parecer I – 108/1971, da Advocacia Geral da União, que tratava da constitucionalidade e vigência da “Lei do Boi”. Para que possamos compreender o alinhamento entre o posicionamento da UFRRJ e o da AGU, vejamos os principais pontos do parecer I – 108/1971:

Assunto: A lei nº 5.465/68. Constitucionalidade e vigência. A Lei nº 5.465, de 3 de julho de 1968, determinou que os estabelecimentos de ensino médio agrícola e as escolas de Agricultura e Veterinária, mantidos pela União, reservassem, anualmente, de preferência, 50% de suas vagas a candidatos agricultores ou filhos destes, proprietários ou não de terras, que residissem com suas famílias na zona rural, e 30% a agricultores ou seus filhos, proprietários ou não de terras, que residissem em cidades ou vilas que não possuíssem estabelecimentos de ensino médio. Por outro lado, estendeu dita preferência aos portadores de certificado de conclusão do 2º ciclo dos estabelecimentos de ensino agrícola, candidatos à matrícula nas escolas superiores de Agricultura e Veterinária, mantidas pela União. E, ainda, prescreveu que os candidatos atendessem às exigências da legislação em vigor, inclusive às relativas aos exames de habilitação ou admissão. O magnífico Reitor da Universidade Federal de Pelotas dirigiu consulta ao Excelentíssimo Senhor Presidente do Conselho Federal de Educação, indagando sobre a aplicação da referida lei, no concernente à classificação dos vestibulandos aos cursos de Engenharia Agrônômica e Veterinária, tendo em vista que o vestibular naquela Universidade seria “único e unificado por áreas”. A douta Comissão de Legislação e Normas do referido Conselho aprovou o Parecer nº 880/70 de seu ilustre Presidente, prof. Vandick L. da Nóbrega, segundo o qual a Lei nº 5.465 em apreço estaria tacitamente revogada pelo art. 17, letra *a*, da Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, além de padecer do vício de inconstitucionalidade, por haver contrariado o princípio do art. 153, § 1º, da Constituição Federal. Mas para resguardar direitos, alvitou fosse a matéria submetida a esta Consultoria Geral, pelo Senhor Ministro da Educação e Cultura. Naquela Secretaria de Estado, mereceu o assunto estudo de sua douta Consultoria Jurídica que, alegando *não ter a lei em causa criado privilégios em favor de alunos filhos de agricultores, mas, sim, haver sido editada para evitar a deturpação das finalidades do ensino agrícola, concluiu pela sua constitucionalidade (...)*. Como visto, o vício de inconstitucionalidade invocado resultaria da violação do princípio da isonomia, estabelecido no art. 153, § 1º, da Constituição Federal, (...). Da leitura do mencionado Parecer nº 880/70 da Comissão de Legislação e Normas, deduz-se que a Lei nº 5.465 foi considerada como sendo inconstitucional, por haver concedido “verdadeiro privilégio a agricultores e filhos destes”, infringindo o princípio constitucional da igualdade de todos perante a lei (AGU, 1971, grifo nosso).

Após a exposição dos fatos e argumentos, o então Advogado-Geral da União, Romeo de Almeida Ramos, posicionou-se da seguinte forma:

O propósito claro do legislador ordinário, no caso, *foi estabelecer condições que pudessem conduzir o ensino agrícola a suas reais finalidades*, criando uma sistemática que permitisse maior ingresso da população estudantil, da zona rural, nas escolas respectivas, *visando à melhoria dos processos e técnicas aplicados na Agricultura do País e ao conseqüente aumento da produção nessa área*. A preferência outorgada a agricultores e seus filhos, no particular, objetivou a implantação de uma política educacional orientada no sentido de atender os altos interesses da Nação, não podendo, portanto, ser inquinada de privilégio discriminatório inadmitido pelo princípio da isonomia constitucional. Assim sendo, peço permissão para concluir pela constitucionalidade da Lei nº 5.465, tantas vezes aludida (AGU, 1971, grifo nosso).

Ultrapassadas essas questões preliminares que trataram da legitimidade e das orientações acerca da aplicabilidade da lei, cabe agora ressaltar alguns casos específicos nos quais a “Lei do Boi” foi objeto de demandas judiciais, tendo a UFRRJ como parte.

Um dos problemas no qual as instâncias administrativas e judiciais se deparavam naquele período era quanto à aplicabilidade da “Lei do Boi” a partir de uma interpretação extensiva da lei. É que podemos observar quanto ao Mandado de Segurança nos autos do processo 8540/77, expedido pela Quinta Vara Federal do Rio de Janeiro, que concedeu Mandado de Segurança a um candidato, determinando sua matrícula no curso de Zootecnia, com fundamento na “Lei do Boi”.

Na apelação, a Procuradoria-Geral da UFRRJ destacou que:

Em se tratando de lei de exceção, cuja exegese, como princípio geral do direito, tem de ser estreitíssima, é evidente que a lei ofereceu oportunidades excepcionais para o curso de Veterinária *e não para a formação profissional de Zootecnia*, profissões que são regulamentadas por leis diversas e que visam a objetivos diversificados o que, em si, já tornaria ilíquido o direito, pela impossibilidade de extensão do privilégio estrito (UFRRJ, 1977b grifo no original).

Além dos pressupostos de natureza jurídica, a PROGER apresentou, na mesma apelação, questões sociais relacionadas à extensão da aplicabilidade da “Lei do Boi”, demonstrando que tal realidade, pautada na ineficácia da fixação das populações nas zonas rurais, já se fazia presente naquele momento:

Usar um privilégio legalmente outorgado tão-somente para a fixação das populações nas zonas rurais brasileiras, usá-lo, repetimos, para justificar opções que representam, na verdade, estímulos às migrações, inclusive porque são feitas para unidades de ensino de localidades diversas das em que se deveria fixar o vestibulando, é deturpar o sentido da lei (UFRRJ, 1977b).

Outros casos em que envolviam a “Lei do Boi” na UFRRJ demonstravam a dificuldade do Poder Judiciário em lidar com a norma. Problemas gravíssimos de interpretação e de conhecimento da autonomia das atividades agropecuárias foram observados no Mandado de Segurança concedido no processo nº 8454/77, determinando a matrícula de um aluno nos cursos de “Engenharia Agrônômica e Veterinária” com fundamento da “Lei do Boi”. Na apelação, a PROGER destacou que tal determinação já constituía “imprecisão de direito”, uma vez que a concessão de um privilégio deveria ser “certo e de aplicação imediata”, contrariando as “finalidades sociais” da lei (UFRRJ, 1977c).

Outra questão importante relacionada à “Lei do Boi” no âmbito da UFRRJ foram os pedidos, por vezes acolhidos pelo Poder Judiciário, para reexame da ordem de classificação do vestibular. Neste momento, duas questões surgiram como fundamentais: por um lado, a publicidade e a veracidade da classificação, tendo em vista a separação entre candidatos que utilizaram a “Lei do Boi” e os que dela não fizeram uso; por outro lado, quando o questionamento sobre o *mérito* se tornou mais evidente, sob a afirmação de que candidatos que utilizaram a “Lei do Boi” teriam médias mais baixas que candidatos excedentes que concorreram às vagas não contempladas pela lei.

No primeiro caso, a UFRRJ apelou da decisão concedida em Mandado de Segurança que determinou que a Universidade reexaminasse o processo classificatório do concurso vestibular, sob o argumento de que o impetrante teria sido preterido por outros candidatos amparados pela “Lei do Boi”. Nesse sentido, o vestibular não seria conduzido com a clareza e a publicidade necessárias. Em suas manifestações, a UFRRJ sustentou que:

Tal fato, evidentemente, não ocorreu, porquanto os amparados pela referida Lei não desempataram com os não incluídos na excepcionalidade: como se considerou, até então, pacífico, a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro reservou 50% (cinquenta por cento) das vagas, nas unidades abrangidas pela mencionada Lei, para o desempate entre os que invocaram os benefícios da mesma. É evidente que a condição do amparado não é presumível (...). Impossível esperar a classificação final pronta para incluir os que, a posteriori, manifestem opção e desejo de benefício (UFRRJ, 1978a. Grifo no original).

Alegou ainda a UFRRJ que o vestibular unificado visava oferecer múltiplas oportunidades de ensino superior aos vestibulandos, que por sua vez manifestavam diversas opções e suas prioridades, referentes às áreas de conhecimento e localidade. O resultado final

dessas múltiplas escolhas, afirmava a PROGER, que envolvia estabelecimentos, unidades e candidatos de todo o território nacional, só poderia ser aferido mediante computação, o que dificultava uma análise preliminar de todo o processo. Nesse sentido, “pretender que se verifiquem as condições de apuração, depois de começadas as aulas, é estabelecer o tumulto do ano letivo e do cumprimento das programações escolares e financeiras”, uma vez que o remanejamento classificatório determinaria aumentos dos custos operacionais da instituição. Pretender que um candidato:

Menos diligente e que não manifestou, oportunamente, opção – quando outros o fizeram – depois de feita a classificação e cursando o classificado optante a unidade escolhida, venha a beneficiar-se, em detrimento do matriculado, é premiar os desidiosos, com prejuízos dos que cuidam, tempestivamente, de seus direitos. Exigir que as Universidades aguardem todas as reclamações e cumpram liminares, depois revogadas, cancelando matrículas para substituição por outras (já que não é possível, legalmente, a expansão das vagas) é tornar impossível as programações de ensino (UFRRJ, 1978a).

Quanto ao segundo ponto, a alegação do *mérito* como questionamento da “Lei do Boi”, na mesma apelação a PROGER alegou que:

A bola de neve que se avoluma, ano a ano, terminará por tumultuar o precioso labor do próprio Poder Judiciário, uma vez que, contra a Lei nº 5.465, de 1968, se levantam agora os candidatos com pontos em número muito mais elevado do que os de todos os impetrantes que invocam o privilégio (UFRRJ, 1978a)⁸⁰

⁸⁰ Esse ponto pode ser compreendido como a construção do discurso do mérito em contraposição às diversas políticas afirmativas. Podemos observar o paralelo deste discurso e o atual sistema de cotas. Em ação de Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental, contra atos que instituíram sistema de reserva de vagas com base em critério étnico-racial (cotas) no processo de seleção para ingresso em instituição pública de ensino superior, a advogada Wanda Gomes Siqueira, uma das grandes especialistas em “Lei do Boi” no país, pronunciou-se em 2010 sobre o que considerava “desvirtuamento do espírito de cotas”. Nos debates da audiência pública sobre políticas de acesso ao ensino superior, promovida pelo Supremo Tribunal Federal (STF), a advogada, embora defensora da inclusão social nas universidades públicas, criticou o *modus operandi* das políticas de ações afirmativas. Defensora de um grupo de estudantes da UFRGS que se sentiram prejudicados pelo Programa de Ações Afirmativas adotado pela instituição, a advogada alegou falha na elaboração dos editais dos três últimos vestibulares, uma vez que não explicitaram a exigência de comprovação de renda, garantindo que alunos da “elite”, por serem declaradamente negros ou pardos, conseguissem uma das vagas destinadas aos cotistas, mesmo não tendo tido bom desempenho nas provas. Nesse sentido, comparou esse “desvirtuamento do espírito de cotas” ao que ocorreu com a efetividade da “Lei do Boi”. A lei, na opinião da advogada, nunca atendeu aos interesses a que se destinava, pois eram os filhos de latifundiários que ingressavam nas universidades, e não os filhos dos agricultores. Fazendo um comparativo entre os dois mecanismos de acesso às instituições de ensino, a advogada argumentou que: “Temo que aconteça o mesmo com as cotas sociais. Sou absolutamente a favor da implantação de programas de ações afirmativas, mas não da forma odiosa como está sendo feita no Rio Grande do Sul. Eu gostaria de ter serenidade para abordar essa questão, mas me revolta, por exemplo, ver os prédios de luxo onde moram os cotistas de Porto Alegre”. (STF, 2010) Na visão da advogada,

Outra questão importante a ser apresentada foi a determinação da Vara Federal do Rio de Janeiro que determinou a matrícula de um candidato além da reserva de vagas decorrente da “Lei do Boi”. Em apelação direcionada ao antigo Tribunal Federal de Recursos (TFR), a PROGER alegou que a lei limitava o privilégio a cinquenta por cento (50%) do total de vagas oferecidas. Alegava ainda que, “em se tratando de lei, já não mais de exceção mas, antes, de privilégio”, a “Lei do Boi” deveria ser aplicada de forma restrita, considerando que a mesma “estipulou a reserva de 50% das vagas existentes, para a constituição de um ‘universo’ em separado, destinadas tais vagas, de unidades determinadas, à democrática disputa de pessoas portadoras de certos pressupostos a serem comprovados”, de forma que “ultrapassar referido percentual, avançando nas vagas não vinculadas ao privilégio, seria contrariar a própria lei, que manda oferecer 50% e não mais do que 50% das referidas vagas” (UFRRJ, 1978b).

Outro ponto alegado pelos candidatos que recorreram ao Poder Judiciário para assegurar uma vaga na UFRRJ pela “Lei do Boi” foi o seu desconhecimento como privilégio e benefício. No processo 947/78, a PROGER recorreu da sentença do Juízo Federal do Rio de Janeiro que concedeu Mandado de Segurança por não ter havido o potencial beneficiado “exercido o direito de opção, por desconhecimento dos benefícios de excepcionalidade que lhe teria sido deferido – caso exercesse opção e provasse ser portador dos pressupostos legais para tanto”. Em seus argumentos, a Procuradora Geral da UFRRJ sustentou que:

A Lei nº 5.465. de 1968, com dez anos de existência, discutida, polemizada, popularizada com o nome de LEI DO BOI, é de sobejo conhecida, (...). Pretender invocar ignorância da mesma, depois de dez anos de existência, para a omissão de uma declaração oportuna do desejo de usar do direito (...), é negar um princípio geral, incontroverso e pacífico no direito. (UFRRJ, 1978c. Grifo no original).

para que não haja o “desvirtuamento do espírito de cotas”, o *mérito* assume papel fundamental na conciliação entre trajetória e prerrogativa (privilégio). “Trago a lembrança dos rostos, das lágrimas dos pais desses alunos, pagando escola privada, com sacrifícios extremos, e que viram seus filhos serem privados do ensino superior por jovens que freqüentaram os melhores cursos pré-vestibulares, e que estão na universidade não pelo princípio do mérito” (STF, 2010). Já em Audiência pública, de 3 de março de 2010, Wanda Gomes Siqueira novamente destacou o desvirtuamento da “Lei do Boi”, afirmando que “lamentavelmente ela nunca atendeu os interesses sociais a que se destinava. Ao invés de filhos de agricultores, ingressavam na Universidade filhos de latifundiários. Durante 18 anos foi assim. Eu ainda jovem advogada no início da década de 80 tive a oportunidade de questionar o desvirtuamento dessa lei. Até porque fui professora de História durante largos anos e na prática observei que ela não atendia os interesses sociais a que se destinava”. (TV Justiça, 2010). A advogada destacou como, embora atestada e reconhecida a constitucionalidade da “Lei do Boi” nos anos iniciais de sua vigência, diversos juristas se posicionavam contra o “odioso desvirtuamento desta lei, que ao invés de trazer para a Universidade os estudantes que trabalhariam no campo, depois na verdade, na verdade abriu suas portas para os estudantes de origem muito rica, filhos de grandes latifundiários de todo o país” (TV justiça, 2010).

Ainda em suas alegações, a UFRRJ destacou que a reserva prevista, 50% das vagas, foi oferecida e preenchida por candidatos que atenderam os pressupostos legais, sendo descabido o que denominou de “prêmio da inércia” por parte do requerente, uma vez que as condições preferenciais da lei sempre estiveram acessíveis a quem, tempestivamente, manifestou-se.

Outra questão levantada pela Universidade foi a instabilidade e insegurança dos processos vestibulares, caso os reexames de sua ordem de classificação se tornassem uma constante. Para a Universidade:

Pretender que, depois de encerrado o processo classificatório, cumpridas todas as condições legais, se proceda a uma nova apuração, exclusões e inclusões, no dia da matrícula, para verificação de condições que fariam parte das regras da competição, (...), para modificar tais critérios, necessário seria modificar os vestibulares anteriores e os cumprimentos de sentenças e acórdãos anteriores concernentes ao assunto, inovando os mencionados critérios (UFRRJ, 1978c).

Por fim, concluiu o pedido feito pela Procuradoria da UFRRJ a defesa da segurança jurídica das relações sociais e a estabilidade dos concursos vestibulares. Sob a alegação de que o “direito dado a um será, na realidade, tirado de outro”, a UFRRJ buscava se precaver de futuras demandas judiciais, uma vez que a matrícula cancelada de um aluno culminaria em recursos junto ao Poder Judiciário (UFRRJ, 1978c).

Por esta pesquisa não ter como princípio uma análise jurídica da “Lei do Boi”, entendemos que o que foi apresentado nos forneça um panorama geral de como a lei foi conduzida pela PROGER.

A tabela 36 apresenta os casos analisados nesta pesquisa, com o número do processo, seus questionamentos e quantitativos.

**Tabela 36 – Principais ações judiciais na UFRRJ que tiveram por objeto a “Lei do Boi”:
número do processo, questionamentos e quantitativos⁸¹**

| Número do processo | Questionamento | Quantitativo |
|--|--|--------------|
| 8540/76 | Aplicabilidade da “Lei do Boi” ao curso de Zootecnia | 1 |
| 8454/76 | Matrícula do requerente nos cursos de “Engenharia Agrônômica e Veterinária” | 1 |
| 1401/78, 1562/78, 1067/78, 2033/78, 1334/78, 1403/78 | Reexame da ordem de classificação do vestibular | 6 |
| 2118/78, 2446/78 | Matrícula de candidato além da reserva de vagas destinada pela “Lei do Boi”. | 2 |
| 947/78 | Desconhecimento dos benefícios da “Lei do Boi” | 1 |

Fonte: UFRRJ. Procuradoria-Geral junto à Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

⁸¹ Nesta tabela não constam as questões judiciais que, embora envolvessem a “Lei do Boi”, tratavam de tema mais jurídico, como o questionamento das ações de litisconsórcio, amparadas pelo Código de Processo Civil. Nossa pretensão é apresentar um quantitativo dos temas que envolveram as principais discussões políticas em torno da “Lei do Boi” na UFRRJ.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O fim da segunda guerra mundial consolidou o tabuleiro geopolítico que culminaria na *Guerra Fria* e na polarização entre dois projetos políticos. Nesse cenário, diversos processos passaram a ser redefinidos tendo em vista o novo contexto. A filantropia, movimento que se estabeleceu desde fins do século XIX, assumiu uma dimensão política no decorrer de sua existência e, quando se tornou um movimento em larga escala, internacionalizando-se, passou a mobilizar diversos segmentos em torno de seu projeto, como a *descoberta* da América Latina, cuja figura de Nelson Rockefeller ganha destaque como um expoente da filantropia capitalista.

Temos, porém, um processo mais amplo que assume a perspectiva de uma metanarrativa: o desenvolvimento, que como projeto político e ideológico, direcionou políticas estatais, naturalizou a divisão internacional do trabalho, fomentou a dependência entre os países da periferia e o núcleo do capitalismo global e redefiniu a instrumentalidade de certos fenômenos sociais, como a educação. A *Economia da Educação* surgiu como proposta para se pensar a educação como investimento, tendo como objetivo a elevação da produtividade.

Nesse contexto, identificamos as transformações na educação de uma forma geral, mas de forma específica, daquela direcionada para as populações do campo. A educação rural para o *Terceiro Mundo* foi aquela que redefiniu seus destinatários, não se preocupando de forma determinante com o processo de alfabetização das crianças e jovens, mas com a qualificação da força de trabalho da população adulta. Sob a premissa de romper com o *atraso* das populações rurais, os projetos moldados por organismos e entidades internacionais recebem guarida das elites locais. Embora esse recebimento não tenha sido pacífico ou destituído de conflitos, a interpretação desses projetos à luz dos interesses dos grupos dominantes agrários foi uma realidade, uma vez que os programas educacionais voltados para o campo, salvo raríssimas exceções, assumiram um viés aparentemente apolítico e aclassista, uma vez que definiam como os grandes problemas do mundo rural a cultura do *atraso*, o baixo nível de escolaridade e qualificação do trabalhador rural e questões sanitárias, e nunca a desigualdade da estrutura fundiária.

O monopólio da propriedade privada e os males dela decorrentes não foram deixados de lado por segmentos da sociedade que viam na estrutura fundiária desigual uma questão que envolvia aspectos econômicos, sociais e políticos. Nesse quadro, diversas abordagens sobre a

necessidade de uma reforma agrária surgiram no decorrer dos anos de 1950 e 1960, desde do argumento de que os latifúndios mantinham relações de tipo *feudais* até a que defendia a superação do dualismo tecnológico na agricultura, passando a um processo de modernização pautado em elementos técnicos, tais como a mecanização e controle de preços.

De forma concomitante, têm-se os primeiros projetos de extensão rural no Brasil, datados ainda da década de 1940 e seu ápice, na década seguinte, através de sua nacionalização através de uma política de Estado. *Educar* para as relações sociais capitalistas, esse era o objetivo dos projetos extensionistas no período.

Mas o Brasil não necessitava somente de extensionistas. Era necessário ampliar o quadro de profissionais qualificados que impulsionasse o desenvolvimento da agropecuária a partir do modelo capitalista. Porém, o panorama das Ciências Agrárias não era favorável. Baixo quantitativo de escolas de Agronomia e Medicina Veterinária, e conseqüentemente, de egressos. Nesse sentido, o Ministério da Agricultura, órgão do Estado responsável pelo ensino das Ciências Agrárias, inicia, sob a tutela de organismos internacionais, como a FAO e a OEA, campanhas direcionadas a impulsionar o aumento do número de escolas de Agronomia e Medicina Veterinária, bem como a ocupação de suas vagas.

Esse projeto, articulado por diversos segmentos sociais, torna-se política de Estado a partir do golpe empresarial-militar de 1964. A ênfase na política agrícola frente à política agrária, bem definida pelo Estatuto da Terra, representou o direcionamento do governo para a agropecuária: elevação da produtividade e desenvolvimento. O *desenvolvimentismo* adotado pelos militares alocava diversos setores, tais como a agropecuária e a educação, na sua esfera econômica, demonstrando não só como cada setor deveria ser mobilizado, mas a combinação de ambos. Era preciso mobilizar os diversos grupos sociais acerca da importância da educação, pensada e tratada como instrumento de aperfeiçoamento do homem e que o despertaria para a *consciência nacional*, esta por sua vez relacionada a urgência das necessidades de mão-de-obra, na quantidade e qualidade exigidas pelo processo de desenvolvimento.

As tensões em torno da implementação dos projetos de educação rural foram uma realidade. Não houve uma simples importação ou aceitação dos modelos propostos pelos organismos e instituições internacionais. Entidades de classe, segmentos mobilizados em torno do capital multinacional associado, intelectuais e parlamentares participaram de um complexo jogo direcionado à implantação dos programas de educação rural no Brasil.

Essa frente, composta por segmentos diversos, possuía um elemento aglutinador, capaz de mobilizá-la, mesmo diante de conflitos em torno das benesses do Estado, para o enfrentamento a um inimigo comum: a defesa da propriedade privada e o combate à reforma agrária.

Dessa forma, instituiu-se um discurso no qual a *reforma* deveria ser conduzida por formas diversas, que não a redistribuição fundiária. Mecanização, crédito e educação assumiram o protagonismo dentro do discurso contra-reformista dos grupos que tinham na posse e propriedade da terra não apenas um elemento constitutivo de sua identidade, mas representativo de prestígio e poder.

O longo e constante processo de defesa da propriedade privada teve agentes em diversas frentes, dentre elas, o Poder Legislativo. A incansável atuação do bloco ruralista demonstrou, como ainda demonstra a atual bancada, que os interesses ligados à propriedade privada serão defendidos mediante diversas estratégias, desde *lobbys* até esquemas protelatórios referendados pelo próprio mecanismo parlamentar.

Foi no Poder Legislativo que a atividade de Ultimo de Carvalho, parlamentar e proprietário rural, teve destaque. Fervoroso defensor da *reforma agrária* pela educação, atacava o processo reformista, definindo-o como de ordem *comunista* e contrário à *democracia*.

Com a salvaguarda da propriedade privada decorrente do golpe empresarial-militar de 1964, deu-se continuidade ao processo de transformações sem rupturas no campo brasileiro. Nesse cenário, foi proposta a Lei nº 5.465, de 3 de julho de 1968, a “Lei do Boi”.

Aprovada sob a justificativa de levar o homem do campo às instituições de ensino, de forma que o capital cultural adquirido fosse reinvestido na agropecuária, a “Lei do Boi” foi formulada sem contemplar os grandes problemas do mundo rural brasileiro, como a proletarização do trabalhador rural, o baixo índice de escolarização das populações rurais desprovidas de capital econômico e o monopólio fundiário no país. Os *altos interesses da Nação*, como defendiam os simpatizantes da lei, eram restritos à expansão capitalista e à reprodução da desigualdade e das posições sociais historicamente instituídas.

O processo de modernização da agropecuária, da qual a “Lei do Boi” é um de seus corolários, *mudou para manter*. Mudou sua base técnica para que as posições sociais historicamente ligadas à propriedade fundiária fossem mantidas.

Porém, o estudo de uma lei não se pauta pela sua abstração, por mais elucidativa que seja, mas pela sua prática social. Por isso a pesquisa dos beneficiários da lei na UFRRJ.

Contemplando de forma expressiva jovens cujo capital econômico, referendado pelo latifúndio e pela empresa rural, e cultural, representado pelo capital incorporado e de origem familiar, fez parte de suas trajetórias, a “Lei do Boi” foi mais uma prática de reprodução social dos grupos dominantes ligados ao universo rural.

Pelo exposto, temos um quadro no qual a educação, como elemento de aquisição de capital cultural, subordina-se ao capital econômico, contribuindo para sua reprodução; por outro lado, as instituições de maior prestígio acadêmico e de elevado grau de formação, muitas das vezes formadoras dos quadros dirigentes da sociedade, são monopolizadas por segmentos que agregam capital econômico, cultural e simbólico, como demonstrou a “Lei do Boi” na UFRRJ.

Por fim, partindo do conjunto de fontes colhidas nesta pesquisa, podemos concluir que, embora alguns casos aparentemente afastem a “Lei do Boi” do seu rótulo de “cota pra ricos”, todo o processo de sua institucionalização evidencia a sua efetivação como um diferencial de reprodução social pelos grupos privilegiados pela modernização da agropecuária brasileira. Ao analisarmos os documentos apresentados, as classificações jurídicas dos imóveis, os depoimentos colhidos, a trajetória dos ingressantes pela “Lei do Boi” e suas proximidades com o capital econômico e cultural de origem familiar, identificamos um quantitativo mínimo de indivíduos que, embora tivessem ingressado pela lei, não pertenciam aos grupos dominantes agrários. Mesmo os casos em que os Sindicatos de Trabalhadores Rurais atestaram o direito ao benefício (um número inexpressivo), pairam dúvidas sobre a real condição de seus contemplados (seriam efetivamente trabalhadores rurais?). Temos o caso em que a “exceção confirma a regra”.

Demonstramos que as definições oferecidas pelo senso comum à “Lei do Boi”, se desprovidas de uma análise científica, explicam, de forma determinante, as relações por ela mediadas. Embora devamos reconhecer que na UFRRJ, dada a complexidade das relações por ela envolvidas, que a lei permitiu a promoção social de, embora poucos, significantes indivíduos, não podemos mitigar seu papel na reprodução dos grupos dominantes agrários. A possibilidade de compreender as relações sociais como produtos históricos, mutáveis e redefinidas em suas diversas configurações não afasta a função desempenhada pela “Lei do Boi” na UFRRJ: a de reprodução social dos grupos dominantes agrários.

Revogada em 1985, a “Lei do Boi” ainda é citada nos dias atuais, principalmente nos debates sobre ações afirmativas. Em que pese seu expressivo valor nesse debate, o que podemos extrair dela vai além. A “Lei do Boi” nos possibilita pensar as disputas em torno das

posições sociais, do *prestígio*, do *mérito* e das desigualdades sociais ocultadas pelo *dom natural* dos privilegiados.

FONTES CONSULTADAS

AGREEMENT BETWEEN THE GOVERNANTS OF THE UNITES SATES OF BRAZIL AND THE UNITES STATES OF AMÉRICA, FOR THE DEVELOPMENT OF FOOD STUFFS PRODUCTION IN BRAZIL, ESPECIALLY IN THE STATES SITUATED IN THE AMAZON REGION, THE NORTH AND NORTHEAST, INCLUDING THE STATE OF BAIA. Washington D. C. 1942

AGREEMENT ON RURAL EDUCATION BETWEEN THE MINISTRY OF AGRICULTURE OF THE UNITED STATES OF BRAZIL AND THE INTER-AMERICAN EDUCATIONAL FOUNDATION, INC. Washington D. C. 1945

AGREEMENT FOR A COOPERATIVE PROGRAM OF AGRICULTURE BETWEEN THE GOVERNMENT OF THE UNITED STATES OF BRAZIL AND THE GOVERNMENT OF THE UNITED STATES OF AMERICA (26/03/1953). Washington: TIAS, 1953.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE CRIADORES DE ZEBU. (ABCZ) *Zebu. Revista agropecuária*. Uberaba, Minas Gerais. Ano XXVII, Nº 258, Jul 1968

BEATT, Willord W. Natureza e finalidade da educação comunitária. In: HENRY, Nelson. B (Coord). *Educação comunitária: princípios e práticas colhidos na experiência ao redor do mundo*. Centro de publicações técnicas da Aliança. Comissão Norte-Americana de Cooperação Econômica e Técnica do Brasil, USAID: Rio de Janeiro, 1966

BRASIL. Decreto Nº. 8.319, de 20 de outubro de 1910. Crêa o Ensino Agronomico e aprova o respectivo regulamento. Disponível em: www.camara.gov.br, acesso em 15 mai 2014.

_____ Decreto nº 3.549 de 16 de outubro de 1918. *Autoriza o Presidente da Republica a reconhecer de utilidade publica as Sociedades de Agricultura da cidade do Rio de Janeiro e dos Estados de S. Paulo, Rio Grande do Sul, Minas Geraes e Pernambuco*. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-3549-16-outubro-1918-572592-publicacaooriginal-95795-pl.html>. Acesso em 18 jul 2019

_____ Decreto Nº 23.196, de 12 de outubro de 1933. Regula o exercício da profissão agrônômica e dá outras providências. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-23196-12-outubro-1933-526807-norma-pe.html>. Acesso em 17 mai 2015

_____ Decreto nº 23.857, de 8 de Fevereiro de 1934. Cria a Escola Nacional de Agronomia, aprova o respectivo regulamento e dá outras providências. Acesso em 16 mai 2015.

_____ Decreto-Lei Nº 2.094, de 28 de março de 1940. Transforma o Serviço de Publicidade Agrícola, do Ministério da Agricultura, em Serviço de Informação. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-2094-28-marco-1940-412170-publicacaooriginal-1-pe.html>, Acesso em 21 mai 2017

_____ Decreto-Lei nº 6.155, de 30 de dezembro de 1943. Reorganiza o Centro Nacional de Ensino e Pesquisas Agrônômicas, do Ministério da Agricultura, e dá outras

providências. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-6155-30-dezembro-1943-416361-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 18 jan 2014

_____ (1944) Ministério da Agricultura, Relatório sobre a Conferência para instalação da Organização de Alimentação e Agricultura. Rio de Janeiro, 1944

_____ Decreto-Lei nº 7.449, de 9 de abril de 1945, *Dispõe sobre a organização da vida rural*. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1940-1949/decreto-19882-24-outubro-1945-479387-norma-pe.html>. Acesso em 30 ago 2019.

_____ Decreto-Lei nº 8.127, de 24 de Outubro de 1945. *Altera e dá nova redação ao Decreto-Lei nº 7.449, de 9 de abril de 1945, que dispõe sobre a organização da vida rural*. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1940-1949/decreto-19882-24-outubro-1945-479387-norma-pe.html>. Acesso em 30 ago 2019.

_____ Decreto nº 19.882, de 24 de Outubro de 1945. *Aprova o Regulamento a que se referem os artigos 13 do Decreto-lei nº 7.449, de 9 de abril de 1945 e 24 do Decreto-lei nº 8.127 de 24 de outubro de 1945, que dispõe sobre a organização da vida rural*. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1940-1949/decreto-19882-24-outubro-1945-479387-norma-pe.html>. Acesso em 30 ago 2019.

_____. (1946) Constituição dos Estados Unidos do Brasil, decretada pela Assembléia Constituinte. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1940-1949/constituicao-1946-18-julho-1946-365199-publicacaooriginal-1-pl.html>. acesso em 15 set 2017

_____ Ministério Das Relações Exteriores, Ofícios recebidos, Conferência de Alimentação e Agricultura. Janeiro de 1944 a abril de 1946. Estante 80, prateleira 1, volume 17

_____ Ministério da Agricultura. Relatório da II Conferência da Organização de Alimentação e Agricultura das Nações Unidas. Rio de Janeiro, 1946

_____ Ministério das Relações Exteriores. The statmente of Mr. Newton de Castro Belleza, delegate of Brazil to the agricultural committe of commission on a september 11, 1946

_____ (1950) Presidência da República. Plano SALTE. Mensagem Nº 196, de 10 de maio de 1948 e anexo – Lei Nº 1.102 d 18 de maio de 195, que o aprova – e Decreto Nº 28.255, de 12 de junho de 1950, que o regulamenta. Rio de Janeiro: Departameto de Imprensa Nacional, 1950.

_____ Ministério da Agricultura. Relatórios do Ministério da Agricultura. Atividades do Ministério da Agricultura. 1946-1950. Rio de Janeiro: Serviço de Informação Agrícola, 1951

_____ Diário do Congresso Nacional. Capital Federal. Ano VI, nº 153, 17 ago 1951 (1951)

_____ Diário do Congresso Nacional. Capital Federal. Ano VII, nº 214, 13 nov 1952 (1952)

_____ Ministério da Agricultura. Serviço de Informação Agrícola. Missões rurais de educação: a experiência de Itaperuna. Uma tentativa de organização de comunidade. Série Estudos Brasileiros, nº 3.. Rio de Janeiro, 1952

_____ Ministério da Agricultura. Informação Agrícola. Ano VIII: Nº 108, out de 1954.

_____ Projeto de lei nº 4.389, de 1954. *Institui a reforma agrária*. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/> Acesso em 22 set de 2014

_____ Ministério da Agricultura. Serviço de Informação Agrícola. Atividades do Ministério da Agricultura em 1954 e 1955.

_____ Ministério da Agricultura. Informação Agrícola. Ano IX: Nº 115, maio de 1955.

_____ Ministério da Agricultura. Informação Agrícola. Ano VIII. nº 117, Julho 1955

_____ Decreto n 38.955, de 27 de Março de 1956. Dispõe sobre a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER). Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-38955-27-marco-1956-327902-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 16 set 2017

_____ Decreto nº 39.871, de 30 de Agosto de 1956. Altera a redação dos arts. 8º e 10º do Decreto nº 38.955, de 27 de março de 1956, que dispõe sobre a Campanha Nacional de Educação Rural. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-39871-30-agosto-1956-333140-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 18 set 2017

_____ Ministério da Agricultura. Serviço de Informação Agrícola. Atividades do Ministério da Agricultura em 1956

_____ Ministério da Agricultura. Informação Agrícola. Ano XI: Nº 136, fev de 1957

_____ Ministério da Agricultura. Informação Agrícola. Ano I. nº 3, jul 1957

_____ Associação Brasileira de Crédito e Assistência Rural. Informativo ABCAR. Ano I, Nº 8, dez 1957

_____ Ministério da Agricultura. Informação Agrícola. Ano XII: Nº 147, jan de 1958

_____ Ministério da Agricultura. Informação Agrícola. Ano XII. nº 152, Junho 1958

_____ Ministério da Agricultura. Informação Agrícola. Ano XII. nº 153, Julho 1958

_____ Ministério da Agricultura. Informação Agrícola. Ano XII: Nº 154, ago de 1958.

_____ Programa de metas do Presidente Juscelino Kubitschek. Estado do plano de desenvolvimento econômico em 30 de junho de 1958. Rio de Janeiro: Presidência da República. Serviço de Documentação, 1958

_____ Diário do Congresso Nacional. Capital Federal. Ano XIV, nº 80. 2 jul 1959. (1959a)

_____ Diário do Congresso Nacional. Capital Federal. Ano XIV, nº.92. 11 jul 1959 (1959b)

_____ Ministério da Educação e Cultura. Revista da Campanha Nacional de Educação Rural. Ano 6, Rio de Janeiro, Nº 8, 1959.

_____ Ministério da Agricultura. Serviço de Informação Agrícola. Atividades do Ministério da Agricultura em 1960

_____ Ministério da Agricultura. Informação Agrícola. Ano IV. nº 33, mar 1960

_____ Decreto nº 48.644, de 1º de agosto de 1960. Altera os regimentos do C.N.E.P.A., do D.N.P.A. e do S.F. do Ministério da Agricultura, dando nova denominação e organização à Universidade Rural do C.N.E.P.A. Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-48644-1-agosto-1960-388017-norma-pe.html>. Acesso em 18 jan 2014

_____ Ministério da Agricultura. Relatórios do Ministério da Agricultura. Atividades do Ministério da Agricultura 1960. Rio de Janeiro: Serviço de Informação Agrícola, 1961

_____ Diário do Congresso Nacional. Capital Federal. Ano XVI, nº 124. 29 de julho de 1961. (1961a)

_____ Diário do Congresso Nacional. Capital Federal. Ano XVI, nº 142. 24 de agosto de 1961 (1961b)

_____ Diário do Congresso Nacional. Capital Federal. Ano XVII, nº 4. 7 fev de 1962. (1962a)

_____ Diário do Congresso Nacional. Capital Federal. Ano XVII, nº 11. 16 fev de 1962 (1962b)

_____ Diário do Congresso Nacional. Capital Federal. Ano XVII, nº 133. 11 ago de 1962 (1962c)

_____ Diário do Congresso Nacional. Capital Federal. Ano XVII, nº 202, 28 nov 1962 (1962d)

_____ Diário do Congresso Nacional. Capital Federal. Ano XVIII, nº 47, 9 mai 1963

_____ Lei nº 4.214, de 2 de Março de 1963. *Dispõe sobre o Estatuto do Trabalhador Rural*. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4214-2-marco-1963-353992-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 12 mai 2018.

_____ Emenda Constitucional nº 10, de 1964. *Altera os artigos 5º, 15, 29, 141, 147 e 156 da Constituição Federal*. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/emecon/1960-1969/emendaconstitucional-10-9-novembro-1964-364969-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 17 out 2014. (1964a)

_____ Diário do Congresso Nacional. Capital Federal. Ano XIX, nº 113. 25 jun de 1964 (1964b)

_____ Diário do Congresso Nacional. Capital Federal. Seção I. 25 jun de 1964 (1964c)

_____ Ministério do Planejamento e Coordenação Econômica. *Programa de Ação Econômica do Governo (1964-1966)*. Documentos EPEA – Nº1, Maio de 1965

_____ Ministério da Agricultura. Informação Agrícola. Ano I: Nº 8, mai de 1966.

_____ Ministério da Agricultura. Informação Agrícola. Ano I. nº 11, ago 1966

_____ Decreto-Lei nº 200, de 25 de fevereiro de 1967. *Dispõe sobre a organização da Administração Federal, estabelece diretrizes para a Reforma Administrativa e dá outras providências*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del0200.htm. Acesso em 29 mai 2018

_____ Ministério do Planejamento e Coordenação Geral. *Programa Estratégico de Desenvolvimento*. Julho de 1967. (1967a)

_____ Ministério do Planejamento e Coordenação Econômica. *Plano Decenal de Desenvolvimento Econômico e Social (1967-1977)*. Março de 1967. (1967b)

_____ Projeto de lei nº 998, de 1968. Dispõe sobre o preenchimento de vagas nos estabelecimentos de ensino agrícola. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/>. Acesso em 6 jan 2012. (1968)

_____ Diário do Congresso Nacional. Capital Federal. Ano XXIII, nº 7. 26 jan 1968 (1968a)

_____ Diário do Congresso Nacional. Capital Federal. Ano XXIII, nº 20. 14 fev 1968. (1968b)

_____ Diário do Congresso Nacional. Capital Federal. Ano XXIII, nº 23. 16 fev 1968 (1968c)

_____ Comissão de Constituição e Justiça. Parecer do projeto nº 998/68, que “dispõe sobre o preenchimento de vagas nos estabelecimentos de Ensino Agrícola no País”. 1968 (1968d)

_____ Comissão de Educação e Cultura. Parecer do projeto nº 998/68, que “dispõe sobre o preenchimento de vagas nos estabelecimentos de Ensino Agrícola no País”. 1968. (1968e)

_____ Comissão de Educação e Cultura. Substitutivo ao projeto nº 998/68, adotado pela comissão. 1968. (1968f)

_____ Diário do Congresso Nacional. Capital Federal. Ano XXIII, nº 68. 1 mai 1968. (1968g)

_____ Diário do Congresso Nacional. Capital Federal. Ano XXIII, nº 85. 29 mai 1968. (1968h)

_____ Diário do Congresso Nacional. Capital Federal. Ano XXIII, nº 86. 30 mai 1968 (1968i)

_____ Decreto nº 63.788, de 12 de Dezembro de 1968 que “*Regulamenta a Lei nº 5.465, de 3 de julho de 1968, que dispõe sobre o preenchimento de vagas nos estabelecimentos de ensino agrícola*”. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/>. Acesso em 27 abr 2013. (1968j)

_____ Advocacia-Geral da União. (AGU) Parecer I – 108/1971, de 8 de março de 1971. Disponível em: <https://www.agu.gov.br/>. Acesso em 17 set 2014

_____ Lei Complementar nº 11, de 26 de maio de 1971. **Institui o Programa de Assistência ao Trabalhador Rural, e dá outras providências.** Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/leicom/1970-1979/leicomplementar-11-25-maio-1971-365204-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 29 ago 2019.

_____ Diário do Congresso Nacional. Brasília. 12 de março de 1980

_____ Diário do Congresso Nacional. Brasília. 17 de abril de 1982

_____ Diário do Congresso Nacional. Brasília. 18 de maio de 1983. (1983a)

_____ Diário do Congresso Nacional. Brasília. 28 de abril de 1983. (1983b)

_____ Diário do Congresso Nacional. Brasília. 01 de julho de 1983. (1983c)

_____ Diário do Congresso Nacional. Brasília. 20 de agosto de 1983. (1983d)

_____ Diário do Congresso Nacional. Brasília. 24 de setembro de 1983. (1983e)

_____ Diário do Congresso Nacional. Brasília. 06 de setembro de 1985

_____. Supremo Tribunal Federal. Disponível em: <http://www.stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=121130>. Acesso em 12 nov 2019. (2010)

_____. TV Justiça. Audiência pública – 3 de março de 2010. Debates da audiência pública sobre políticas de acesso ao ensino superior na Sala de Sessões da Primeira Turma. Movimento de cotas sociais. Disponível em: <http://www.tvjustica.jus.br/>. Acesso em 12 nov 2019. (2010)

_____. Projeto de Lei nº 3481 de 2004. *Dispõe sobre destinação de vagas em cursos de nível superior para candidatos com afinidade rural*. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=251921>. Acesso em 27 nov 2019

CHAPARRO, Alvaro. *Un estudio de la educacion agrícola universitária em America Latina*. Organizacion de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentacion: Roma, 1959

_____. La FAO y el sistema nacional de educación agrícola. In: INSTITUTO INTERAMERICANO DE COOPERAÇÃO PARA A AGRICULTURA (IICA). *Segunda conferencia latinoamericana sobre educación agrícola superior*. Medellin, Colômbia, 1962

CONFEDERAÇÃO RURAL BRASILEIRA (CRB) Estatuto. Rio de Janeiro, 1951

_____. Gleba. Rio de Janeiro. Ano I, nº 1, Julho de 1955 (1955a)

_____. Gleba. Rio de Janeiro. Ano I, nº 2, Agosto de 1955 (1955b)

_____. Gleba. Rio de Janeiro. Número especial. Janeiro de 1956

_____. Gleba. Rio de Janeiro. Ano III, nº 30, Outubro de 1957

_____. Gleba. Rio de Janeiro. Ano IV, nº 40, Agosto de 1958. (1958a)

_____. Gleba. Rio de Janeiro. Número especial. Setembro de 1958. (1958b)

_____. Gleba. Rio de Janeiro. Ano IV, nº 42, Outubro de 1958. (1958c)

_____. Gleba. Rio de Janeiro. Ano VIII, nº 82, Fevereiro de 1962 (1962a)

_____. Gleba. Rio de Janeiro. Ano VIII, nº 89, Setembro de 1962. (1962b)

_____. Gleba. Rio de Janeiro. Ano VIII, nº 92, Dezembro de 1962. (1962c)

_____. Gleba. Rio de Janeiro. Ano IX, nº 93-98, Jan/Jun de 1963

COTO, Rogelio. *El IICA y la OEA*. San José. Costa Rica: IICA-OEA, 1967

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

FOOD AND AGRICULTURE ORGANIZATION OF THE UNITED NATIONS (FAO). Instituto Interamericano de Ciencias Agrícolas. Informe de La primera Conferencia Latinoamericana sobre educacional agrícola superior. Santiago, Chile. Marzo 1958.

_____ Basic textes of Food And Agriculture Organization Of The United Nations. Volumes I and II. 2017 Edition. Disponível em <http://www.fao.org>. Acesso em 19 mar 2018

HISTORY OF THE OFFICE OF THE COORDINATOR OF INTER-AMERICAN AFFAIRS. Historical reports on war administration. CIAA, United States Government Printing Office Washington: 1947

INSTITUTE OF DEVELOPMENT STUDIES (IDS). *Philanthropy: Current Context. Issues, Actors and Instruments*. Brighton. England, 2014.

INSTITUTO DE PESQUISAS E ESTUDOS SOCIAIS. (IPES) *Reforma agrária: problemas, bases, soluções*. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Exped, 1985

INSTITUTO INTERAMERICANO DE COOPERAÇÃO PARA A AGRICULTURA (IICA). *Informe de la primera conferencia latinoamericana sobre educación agrícola superior*. Santiago, Chile, 1958

_____ . *Segunda conferencia latinoamericana sobre educación agrícola superior*. Medellin, Colômbia, 1962

LEET, Glen O Programa de Desenvolvimento Comunitário das Nações Unidas. In: HENRY, Nelson. B (Coord). *Educação comunitária: princípios e práticas colhidos na experiência ao redor do mundo*. Centro de publicações técnicas da Aliança. Comissão Norte-Americana de Cooperação Econômica e Técnica do Brasil, USAID: Rio de Janeiro, 1966

SOCIEDADE NACIONAL DE AGRICULTURA (SNA). *Estatuto*. Rio de Janeiro, 1905

_____ *A lavoura*. Rio de Janeiro. Ano LV, set/out, 1952

_____ *A lavoura*. Rio de Janeiro. Ano LVI, jan/fev, 1953 (1953a)

_____ *A lavoura*. Rio de Janeiro. Ano LVI, mai/jun, 1953 (1953b)

_____ *A lavoura*. Rio de Janeiro. Ano LVII, jan/fev, 1954

_____ *A lavoura*. Rio de Janeiro. Ano LVIII, jul/ago, 1955

_____ *A lavoura*. Rio de Janeiro. Ano LX, jan/fev, 1957

_____ *A lavoura*. Rio de Janeiro. Ano LIX, set/out, 1956. (1956b)

_____ *A lavoura*. Rio de Janeiro. Ano LIX, mar/abr, 1956. (1956a)

_____ *A lavoura*. Rio de Janeiro. Ano LXII, mai/jun, 1959

_____ *A lavoura*. Rio de Janeiro. Ano LXIV, mar/abr, 1961

_____ *A lavoura*. Rio de Janeiro. Ano LXX, jan/fev, 1967 (1967a)

_____ *A lavoura*. Rio de Janeiro. Ano LXX, Nov/dez, 1967 (1967b)

SOCIEDADE RURAL DO TRIÂNGULO MINEIRO. *Estatuto*. 1934

_____ *Zebu*. *Revista agro-pecuária*. Uberaba, Minas Gerais. Ano I, N° 1, ago 1939

_____ *Zebu*. *Revista agro-pecuária*. Uberaba, Minas Gerais. Ano XV, N° 138, ago 1956. (1956a)

_____ *Zebu*. *Revista agro-pecuária*. Uberaba, Minas Gerais. Ano XVI, N° 139, set 1956. (1956b)

_____ *Zebu*. *Revista agro-pecuária*. Uberaba, Minas Gerais. Ano XVII, N° 159, jun 1958. (1958a)

_____ *Zebu*. *Revista agro-pecuária*. Uberaba, Minas Gerais. Ano XVII, N° 160, jul 1958. (1958b)

_____ *Zebu*. *Revista agro-pecuária*. Uberaba, Minas Gerais. Ano XVIII, N° 171, jul 1959

_____ *Zebu*. *Revista agro-pecuária*. Uberaba, Minas Gerais. Ano XIX, N° 182, jun 1960

_____ *Zebu*. *Revista agro-pecuária*. Uberaba, Minas Gerais. Ano XX, N° 194, jun/jul 1961. (1961a)

_____ *Zebu*. *Revista agro-pecuária*. Uberaba, Minas Gerais. Ano XX, N° 196, set 1961. (1961b)

_____ *Zebu*. *Revista agro-pecuária*. Uberaba, Minas Gerais. Ano XXI, N° 200, abr 1962

_____ *Zebu*. *Revista agro-pecuária*. Uberaba, Minas Gerais. Ano XXII, N° 206, jan/fev 1963. (1963a)

_____ *Zebu*. *Revista agro-pecuária*. Uberaba, Minas Gerais. Ano XXII, N° 208, abr 1963. (1963b)

_____. *Zebu. Revista agro-pecuária*. Uberaba, Minas Gerais. Ano XXII, N° 209, mai 1963. (1963c)

_____. *Zebu. Revista agro-pecuária*. Uberaba, Minas Gerais. Ano XXII, N° 214, dez 1963 (1963d)

_____. *Zebu. Revista agro-pecuária*. Uberaba, Minas Gerais. Ano XXIII, N° 221, set 1964. (1964a)

_____. *Zebu. Revista agro-pecuária*. Uberaba, Minas Gerais. Ano XXIII, N° 223, dez 1964. (1964b)

_____. *Zebu. Revista agro-pecuária*. Uberaba, Minas Gerais. Ano XXIII, N° 225, mar/abr 1965

_____. *Zebu. Revista agro-pecuária*. Uberaba, Minas Gerais. Ano XXVI, N° 251, out 1967

UNITED STATES GOVERNMENT PRINTING OFFICE. Point Four: Background and Program (International Technical Cooperation Act of 1949). Prepared for the use of the Committee on Foreign Affairs of the House of Representatives by the Legislative Reference Service, Library of Congress, largely from materials supplied by the Department of State. UNITED STATES GOVERNMENT PRINTING OFFICE: Washington 1949

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO (UFRRJ). *Arquivos da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (AUFRRJ)*

_____ Pastas A-F, G a J, L a U, de 1973 (Medicina Veterinária)

_____ Pastas C-E, E-I, I-J, J-K, O-R, R-V. 1974 (Agronomia)

_____ A a C, D a J, J a M, N a R, A a T, de 1974 (Medicina Veterinária)

_____ Pastas “formandos A”, “formandos A-D”, “D-E”, “E-F”, “F-J”, “J”, “J a JU” de 1975 (Agronomia)

_____ A a C, C a J, J a M, M a P, R a V, de 1975 (Medicina Veterinária)

_____ A, A a E, E a I, I a J, L a M, M a P, R a V, de 1976 (Medicina Veterinária)

_____ A a Ang, Ant a Aug, B a D, G a H, I a Jor, Jos a Jur, Mari a O, L a Marc, P a Rit, She a Ver de 1977 (Medicina Veterinária)

_____ Pastas 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22 e 23 de 1978 (Agronomia)

_____ Caixas 53, A-D, 54, E-J, 55, J-M, 56, M-V, de 1978 (Medicina Veterinária)

_____ Pastas 16, 17, 18, 19, 20 e 21 de 1979 (Agronomia)

_____ Caixas 54, A-D, 55, D-F, 56, H-J, 57, 58 e “sem número”, de 1979 (Medicina Veterinária)

_____ caixas 10, 11, 12 e 13 de 1982 (Agronomia)

_____ Caixas A a B, C a D, E a G, J, J a L, L a M, O a P, R, S a W, de 1982 (Medicina Veterinária)

_____ caixas 09, 10, 11, 12 e 13 de 1983 (Agronomia)

_____ Caixas 32, 33, 34 de 1983 (Medicina Veterinária)

_____ caixas 07, 08 e 09 de 1984 (Agronomia)

_____ Caixas 30, A-F, 31, G-M e 32, M-Z, de 1984 (Medicina Veterinária)

_____ caixas 07, 08, 09 e 10 de 1985 (Agronomia)

_____ Caixas 33, 34, 35 de 1985 (Medicina Veterinária)

_____ caixas 07, 08, 09 e 10 de 1986 (Agronomia)

_____ Caixas 32, A-E, 33, F-K, 34, L-Z, de 1986 (Medicina Veterinária)

_____ caixas 07, 08, 09 e 10 de 1987 (Agronomia)

_____ Caixas 39, 39, 40, 41 de 1987 (Medicina Veterinária)

_____ caixas 10, 11, 12 e 13 de 1988 (Agronomia)

_____ Caixas 39, 40, 41 e 42 de 1988 (Medicina Veterinária)

_____ caixas 08 e 09 de 1989 (Agronomia)

_____ *Arquivos da Procuradoria Geral da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (APGUFRRJ)*

_____ *Atas da Reunião Ordinária do Conselho Universitário da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.*

_____ *Ata da Reunião Ordinária do Conselho Universitário da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.* de 19 de setembro de 1968

_____ *Ata da Reunião Ordinária do Conselho Universitário da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro,* de 11 de fevereiro de 1969

_____ *Ata da 1ª reunião ordinária do Conselho Universitário da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro,* realizada em 15 de fevereiro de 1978

- _____ Parecer da Procuradoria-Geral da UFRRJ, nº 1/1977 (1977a)
- _____ Apelação de Mandado de Segurança, Processo nº 8540/1977 (1977b)
- _____ Apelação de Mandado de Segurança, Processo nº 8454/1977 (1977c)
- _____ Apelação de Mandado de Segurança, Processo nº 1401/1978 (1978a)
- _____ Apelação de Mandado de Segurança, Processo nº 2118/1978 (1978b)
- _____ Apelação de Mandado de Segurança, Processo nº 947/1978 (1978c)

ENTREVISTAS

ANDRADA, José Bonifácio Lafayette de. Rio de Janeiro. FGV/CPDOC: *História oral: depoimento*, 1978 (1982)

CAMPOS, Roberto. Rio de Janeiro. Entrevistador: Wallace Lucas Magalhães. Entrevista realizada em 02 de outubro de 2014 (2014)

CARVALHO, Ultimo de. Rio de Janeiro. FGV/CPDOC: *História oral: depoimento*, 1976 (1976)

FIGUEIREDO, Alberto Werneck. Entrevistador: Wallace Lucas Magalhães. Entrevista realizada em 5 dezembro de 2019. Entrevista por e-mail. (2019)

GONÇALVES, Olindo. Instituto de Veterinária da UFRRJ. Seropédica, RJ. Entrevistador: Wallace Lucas Magalhães. Entrevista realizada em 11 de junho de 2019 (2019)

HISSA, H. R.. Entrevistador: Wallace Lucas Magalhães. Entrevista realizada em 27 dezembro de 2019. Entrevista por e-mail. (2019)

MAGALHÃES, Luis Mauro Sampaio. Sede da ADUR. Seropédica. Entrevistador: Wallace Lucas Magalhães. Entrevista realizada em 09 de julho de 2019 (2019)

MIRANDA, R. M. Instituto de Agronomia. Entrevistador: Wallace Lucas Magalhães. Entrevista realizada em 22 out 2014

OGAWA, Beth. Entrevistador: Wallace Lucas Magalhães. Entrevista realizada em 4 ago de 2014. Entrevista por e-mail. (2014)

SOUZA, P. C. A. Instituto de Veterinária da UFRRJ. Seropédica, RJ. Entrevistador: Wallace Lucas Magalhães. Entrevista realizada em 27 de julho de 2019 (2019)

VEIGA, José Antônio Souza. Instituto de Ciências Humanas e Sociais. Seropédica. Entrevistador: Wallace Lucas Magalhães. Entrevista realizada em 2 fevereiro de 2015. (2015)

BIBLIOGRAFIA CITADA

ADAS, Michael. Modernization theory and the American revival of the scientific and technological standards of social achievement and human worth. In: ENGERMAN, David C., GILMAN, Nils, HAEFELE, Mark H. & LATHAM, Michael (ed.). *Staging growth. Modernization, development, and the Global Cold War*. Amherst: University of Massachusetts Press, 2003

AMMANN, Safira Bezerra. *Ideologia do desenvolvimento de comunidade no Brasil*. 10ª Ed. São Paulo: Cortez, 2003

ARAPIRACA, José Oliveira. *A USAID e a educação brasileira: um estudo a partir de uma abordagem crítica da teoria do capital humano*. Dissertação (Mestrado em Educação). Rio de Janeiro: Instituto de Estudos Avançados em Educação / Fundação Getúlio Vargas. 1979

BARREIRO, I. M. F. *Educação rural capitalista: a contradição entre a educação modernizadora e a educação da classe popular na Campanha Nacional de Educação Rural*. Universidade Estadual de Campinas: Faculdade de Educação, 1989

_____. *Política de educação no campo: para além da alfabetização (1952-1963)* [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010

BARROS, José D'Assunção. História e Memória – uma relação na confluência entre tempo e espaço. *Mouseion*, vol.3, n.5, jan-jul/2009. Pg. 35-67

BEISIEGEL, Celso de Rui. Uma pedagogia da participação popular. In: FÁVERO, Osmar. *Uma pedagogia da participação popular: análise da prática educativa do MEB – Movimento de Educação de Base (1961/1966)*. Campinas, SP: Autores Associados, 2006

BENCHIMOL, J. L. Fundação Rockefeller. In: BENCHIMOL, J. L (coord). *Febre amarela: a doença e a vacina, uma história inacabada* [online]. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2001

BOITO JR, Armando. Governos Lula: a nova “burguesia nacional” no poder. In: *Reforma e crise política no Brasil: os conflitos de classe nos governos do PT*. Campinas, SP: Editora da Unicamp/UNESP, 2018

BOURDIEU, Pierre. *Sociologia*. (organizado por Renato Ortiz). São Paulo: Ática, 1983

_____. *Questões de Sociologia*. Lisboa: Fim de século, 2003

_____. *Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico*. São Paulo: Ed. da UNESP, 2004

_____. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 2007. (2007a)

_____. *O poder simbólico*. 10ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007. (2007b)

_____. O diploma e o cargo: relações entre o sistema de produção e o sistema de reprodução. In: NOGUEIRA, M. A. e CATANI, A. (orgs.) *Escritos de Educação*. 9ª ed., Petrópolis, RJ : Vozes, 2007. Pg 127-144 (2007c)

_____. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, M. A. e CATANI, A. (orgs.) *Escritos de Educação*. 9ª ed., Petrópolis, RJ : Vozes, 2007. Pg. 71-79 (2007d)

_____. Reprodução cultural e reprodução social. In: *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 2007. p. 295-336 (2007e)

_____. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. 9ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2008. (2008a)

_____. *A economia das trocas lingüísticas: o que falar quer dizer*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008. (2008b)

_____. Os excluídos do interior in: BOURDIEU, Pierre. *A miséria do mundo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. (2008c)

_____. *A distinção: crítica social do julgamento*. 2 ed. Porto Alegre, RS: Zouk, 2011.

BOURDIEU, P.; BOLTANSKI, L; SAINT-MARTIN, M. As estratégias de reconversão: as classes sociais e o sistema de ensino. In: DURAND, J.C. (Org) *Educação e hegemonia de classe: as funções ideológicas da escola*. Tradução Maria Alice Machado de Gouveia. Rio de Janeiro: Zahar, 1979. p.106-177

BRUNO, Regina. *O Estatuto da Terra: entre a conciliação e o confronto*. Estudos Sociedade e Agricultura, 5, novembro 1995: 5-31

_____. *Senhores da terra, senhores da guerra. A nova face política das elites agroindustriais no Brasil*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária; UFRRJ, 1997.

_____. Bancada ruralista, conservadorismo e representação de interesses no Brasil contemporâneo. In: MALUF, Renato S e FLEXOR, Georges. *Questões agrárias, agrícolas e rurais Conjunturas e políticas públicas*. 1. Ed. Rio de Janeiro: E-Papers, 2017. p.155-168

BURBACH, Roger e FLYNN, Patricia. *Agroindústria nas Américas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

BUZANELLO, Edeimar. *A burguesia agrária: elementos teóricos e interpretação operativa*. Textos de Economia: Florianópolis, v. 4, n. 1, p. 41-52. 1993

CABRAL, Bruna Marques. *“Do clero e para todo o clero”*: Revista *Eclesiástica Brasileira e a Reforma Agrária (1950-1964)*. Seropédica, RJ. 96p. Dissertação (Mestrado em História, Relações de Poder, Trabalho e Práticas Culturais). Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2015

CAMPOS, P. H. P. A indústria da construção pesada do Rio de Janeiro no século XX: protagonismo, tensões políticas e decadência. *Espaço e Economia* [Online], 12 | 2018

CAPDEVILLE, Guy. *O Ensino Superior Agrícola no Brasil*. Viçosa-MG: Imprensa Universitária (UFV), 1990

_____. *O Ensino Superior Agrícola no Brasil*. R. bras. Est. pedag., Brasília, v.72, n.172, p.229-261, set./dez. 1991

CAPORAL, F. R. *A Extensão Rural e os limites: prática dos extensionistas do serviço público*. 1991. Dissertação (Mestrado em Extensão Rural). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 1991

CASTRO SANTOS, L. A. Bandeirantes e pioneiros da ciência no Brasil. In: MARINHO, M. G. S. M. C. *Norte-americanos no Brasil: uma história da Fundação Rockefeller na Universidade de São Paulo (1934-1952)*. Campinas, SP: Autores associados, 2001

CEPAL. Desenvolvimento econômico e educação: perspectivas. In PEREIRA, Luiz (org). *Desenvolvimento, trabalho e educação*. Rio de Janeiro: Zahar, 1967

CODATO, Adriano, PERISSINOTTO, Renato. *Marxismo como ciência social*. Curitiba: Editora UFPR, 2011

COLBY, Gerard e DENNETT, Charlotte. *Seja feita a vossa vontade. A conquista da Amazônia: Nelson Rockefeller e o evangelismo na idade do petróleo*. Rio de Janeiro: Record, 1998

COSTA, Luiz Flávio de Carvalho. Introdução. In: Estudos Sociedade e Agricultura. CPDA/UFRRJ, n.3, 1994, p.7-11

CUNHA. *A universidade crítica: o ensino superior na República populista*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1982

_____. *A universidade reformanda: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior*. 2ª ed. São Paulo: UNESP, 2007

DA ROS, César Augusto. O movimento “vistoria zero” e a resistência do patronato rural às políticas de assentamentos no Rio Grande do Sul. In: *Sociologias*, Porto Alegre, ano 11, nº 22, jul./dez. 2009, p. 232-278

DELGADO, Guilherme Costa. *Capital financeiro e agricultura no desenvolvimento recente da agricultura brasileira*. Tese (doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas: Campinas, SP, 1984

DELGADO, Lucília de Almeida Neves. Partidos Políticos e frentes parlamentares: projetos, desafios e conflitos na democracia. IN: FERREIRA, Jorge e DELGADO, Lucília de Almeida Neves (org.) *O Brasil republicano. O tempo da experiência democrática: da democratização*

de 1945 ao golpe civil-militar de 1964. Livro 3. 5ª edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013. Pp 127-154

DINCÃO E MELLO, Maria Conceição. *O “Bóia-fria”*: acumulação e miséria. 3ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1976

DREIFUSS, René Armand. *1964: A conquista do Estado, ação política, poder e golpe de classe*. Vozes: Petrópolis, 1981

DURAND, J. C. G. *Educação e hegemonia de classe: as funções ideológicas da escola*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979

ESCOBAR, Arturo. *La invención del Tercer Mundo: Construcción y deconstrucción del desarrollo*. Caracas, Venezuela. Serie colonialidad/modernidad/descolonialidad, 2007

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. Autonomia e poder na universidade: impasses e desafios. In: *Perspectiva*, Florianópolis, v. 22, n. 01, p. 197-226, jan./jun. 2004

FÁVERO, Osmar. *Uma pedagogia da participação popular: análise da prática educativa do MEB – Movimento de Educação de Base (1961/1966)*. Campinas, SP: Autores Associados, 2006

FERREIRA, Marieta de Moraes. *História, tempo presente e história oral*. Topoi: Rio de Janeiro, dezembro 2002, pp. 314-332

FILHO, José Molina. *Educação rural*. Série Estudos. Nº 10. Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz, USP, 1971

FONSECA, Maria Teresa Lousa da. *A extensão rural no Brasil: um projeto educativo para o capital*. Edições Loyola: São Paulo, 1985

FRIGOTTO, Gaudêncio. *A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista*. 8º Ed. Editora Cortez: São Paulo, 2006.

FURTADO, Celso. Obstáculos políticos ao crescimento econômico do Brasil (III). In: *Correio da manhã*. Rio de Janeiro, 24 fev 1965.

_____ *Análise do modelo brasileiro*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1972.

_____ *Desenvolvimento e subdesenvolvimento*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2009

GERMANO, José Willington. *Estado militar e educação no Brasil (1964 – 1985)*. 4ª Ed. São Paulo: Cortez, 2005

GOERTZEL, Ted. MEC-USAID: Ideologia de Desenvolvimento Americano Aplicado à Educação Superior Brasileira. In: *Revista Civilização Brasileira*, Rio de Janeiro, V. III, n. 14, pp. 123-137, jul. 1967

GONÇALVES, José Sidnei. *Mudar para manter: pseudomorfose da agricultura brasileira*. CSPA/SAA: São Paulo, 1999.

GONÇALVES NETO, W. *Estado e agricultura no Brasil: política agrícola e modernização econômica brasileira 1960-1980*. 5ª edição. São Paulo: Hucitec, 1997.

GRAZIANO DA SILVA .J. *A modernização dolorosa: estrutura agrária, fronteira agrícola e trabalhadores rurais no Brasil*. Rio de Janeiro: Zahar, 1982

_____ *O que é questão agrária*. São Paulo: Brasiliense, 1983.

GUIMARÃES, Alberto Passos. *Quatro Séculos de Latifúndio*. Rio de Janeiro, Editora Paz e Terra, 1968

HEINZ, Flávio M. *Elites rurais: representação profissional e política no Brasil, 1930-1960*. Anuário IEHS 16 (2001). p.91-107

HENRY, Nelson. B (Coord). *Educação comunitária: princípios e práticas colhidos na experiência ao redor do mundo*. Centro de publicações técnicas da Aliança. Comissão Norte-Americana de Cooperação Econômica e Técnica do Brasil, USAID: Rio de Janeiro, 1966

HOUTZAGER, Peter P. *Os últimos cidadãos: conflito e modernização no Brasil rural (1964-1995)*. São Paulo: Globo, 2004.

IANNI, Octavio. *Ditadura e agricultura. O desenvolvimento do capitalismo na Amazônia: 1964-1978*. Civilização Brasileira: Rio de Janeiro, 1979

_____ *A ditadura do grande capital*. Civilização Brasileira: Rio de Janeiro, 1981.

JARAMILLO, Mauricio Herrera e BOLAÑO, Cesar. Modos de vida, conocimiento y capitalismo en perspectiva histórico-estructural: para una crítica de la comunicación para el desarrollo en América Latina. In: *Revista da sociedade brasileira de economia política*. Nº 52 / Janeiro 2019 - Abril 2019. Pg. 98-122

KADT, Emanuel de. *Católicos radicais no Brasil*. Brasília: UNESCO, MEC, 2007

KORNDÖRFER, Ana Paula. *An international problem of serious proportions: a cooperação entre a Fundação Rockefeller e o governo do estado do Rio Grande do Sul no combate à ancilostomíase e seus desdobramentos, 1919-1929*. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2013

LEWIS, W. A. *A teoria do desenvolvimento econômico*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1960

LIGUORI, Guido; VOZA, Pasquale (Orgs.). *Dicionário gramsciano (1926-1937)*. 1. Ed. São Paulo: Boitempo, 2017

MAGALHÃES, W. L. *A “Lei do Boi” como estratégia da burguesia rural: o caso da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (1968-1985)*. 2015. [177 f.]. Dissertação

(PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, [Seropédica-RJ]

_____ Reforma agrária se faz com os homens, não com a terra: a “Lei do Boi” e a qualificação da força de trabalho. In: *Veredas da História*, [online], v.8, n.1, 2015, p. 102-120

_____ A “Lei do Boi” e a relação entre educação e propriedade: o caso da Universidade Federal Rural do Rio De Janeiro. In: *Tempos Históricos*. Volume 212º Semestre de 2017. p. 434-464. 2017

_____ *A “Lei do Boi” como estratégia da burguesia rural (1968-1985)*. Seropédica, RJ: Ed. Da UFRRJ, 2018

_____ A dimensão geopolítica das práticas culturais para a América Latina: a ação do *Coordinator of Inter-American Affairs*. In: *Revista de Geopolítica*, v. 10, nº 2, p. 61-72, jul./dez. de 2019

MANTEGA, Guido. *A economia política brasileira*. Rio de Janeiro: Vozes, 1984.

MARINHO, M. G. S. M. C. *A presença norte-americana na educação superior brasileira: uma abordagem histórica da articulação entre a Fundação Rockefeller e estruturas acadêmicas de São Paulo*. Theses, São Paulo, ano 1, v. 3, p. 54-77, 2º semestre, 2005

MARTINE, George. *Os efeitos sociais da modernização agrícola*. São Paulo: Editora Caetés, 1987

MARTINS, José de Souza. *A militarização da questão agrária no Brasil. Terra e poder: o problema da terra na crise política*. Petrópolis: Vozes, 1984

_____ . Prefácio. In: BRUNO, Regina. *Senhores da terra, senhores da guerra. A nova face política das elites agroindustriais no Brasil*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária; UFRRJ, 1997

_____ . *O cativo da terra*. 9ª ed. São Paulo: Contexto, 2010

MATOS, Júlia Silveira, SENNA, Adriana Kivanski de. *História oral como fonte: problemas e métodos*. *Historiae*, Rio Grande, 2 (1): 95-108, 2011

MEDEIROS, L. S. *História dos movimentos sociais no campo*. Rio de Janeiro: FASE, 1989

MENDONÇA, Sônia Regina de. *O ruralismo brasileiro (1888-1931)*. São Paulo: Hucitec, 1997

_____ *Agronomia e poder no Brasil*. Rio de Janeiro: Vício de leitura, 1998

_____ *Mundo rural, intelectuais e organização da cultura no Brasil: o caso da Sociedade Nacional de Agricultura*. *Mundo Agrário*, La Plata, Argentina, v. 1, n. 1-2, 2000

_____. *Estado e educação rural no Brasil: alguns escritos*. Niterói, Rio de Janeiro: Vício de leitura/FAPERJ, 2007

_____. *Estado, educação rural e influência norte-americana no Brasil (1930-1961)*. Niterói. Editora da UFF, 2010. (2010a)

_____. *A questão agrária no Brasil. A classe dominante agrária – natureza e comportamento 1964-1990*. São Paulo: Expressão Popular, 2010 (2010b)

_____. *O patronato rural no Brasil recente (1964-1993)*. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2010 (2010c)

MOLINA, Rodrigo Sarruge. *Primeiras escolas agrícolas no Brasil: limites e falências (1877 a 1936)*. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.46, jun 2012. p. 309-324. (2012)

MOREIRA, Roberto José e PICCIN, Marcos Botton. *Habitus e agricultores-assentados: um estudo de caso no assentamento Ceres, RS*. In: *Estudos Sociedade e Agricultura*. Rio de Janeiro, vol. 17, n. 2, 2009: 379-421

MOREIRA, Vânia Maria Losada. *Os anos JK: industrialização e modelo oligárquico de desenvolvimento rural*. In: FERREIRA, Jorge e DELGADO, Lucilia de Almeida Neves (Orgs.). *O Brasil republicano. O tempo da experiência democrática. Da democratização de 1945 ao golpe civil-militar de 1964*. Livro 3. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003

MOTTA, Rodrigo Patto Sá. *As universidades e o regime militar: cultura política brasileira e modernização autoritária*. Rio de Janeiro: Zahar, 2014

NORA, Pierre. *Entre memória e história: a problemática dos lugares*. Projeto História. São Paulo: PUC, n. 10, p. 7-28, dez. 1993

NOVAES, Regina Reyes. *De corpo e alma: catolicismo, classes sociais e conflitos no campo*. Rio de Janeiro: Graphia Editorial, 1997

OLIVEIRA, Francisco de. *Crítica à razão dualista: o ornitorrinco*. 1ª Ed. 4ª reimp. São Paulo, SP, Boitempo: 2013

OLIVEIRA, Carlos Alberto Serpa de. *A Comissão Nacional de Vestibular Unificado (CONVESU): origens e papel normativo*. Educação e Seleção, São Paulo, n. 11, p. 13-19, jan./jun. 1985

OLIVER, Craciela de Souza. *O papel das Escolas Superiores de Agricultura na institucionalização das ciências agrícolas no Brasil, 1930-1950: práticas acadêmicas, currículos e formação profissional*. Campinas, SP. 2005. Tese (Doutorado em Ensino e História da Ciência da Terra)

OTRANTO, Célia Regina. *O ensino superior agrônômico brasileiro no início do século XX e a importância da escola superior de agricultura e medicina veterinária*. *Revista Agronomia*, v.33. nº 1, p.5-10. 2004

_____. *A autonomia universitária: dádiva ou construção coletiva? O caso da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro*. Seropédica, RJ: EDUR, 2009

PAIVA, Ruy Miller. O mecanismo de autocontrole no processo de expansão da melhoria técnica da agricultura. In: *Revista brasileira de economia*; 22(3): 5-38, set. 1968

_____. *Modernização e dualismo tecnológico na agricultura*. Pesquisa e Planejamento Econômico, Rio de Janeiro, 1(2):171-234, dez. 1971

_____. *Modernização e dualismo tecnológico na agricultura: uma reformulação*. IPEA: Rio de Janeiro. Jun 1975. Pags 117 a 161

_____. *A agricultura no desenvolvimento econômico: suas limitações como fator dinâmico*. IPEA: Rio de Janeiro, 1979

PALMEIRA, Moacir. Modernização, Estado e questão agrária. *Estudos Avançados*. vol.3 no.7: São Paulo Set./Dez, 1989. Pgs. 87-108

PALMEIRA, M.; LEITE, S. Debates econômicos, processos sociais e lutas políticas: reflexões sobre a questão agrária. In: *Debates CPDA*, Rio de Janeiro, UFRRJ, n. 1 setembro, 1997

PAULA, Lucília Augusto Lino de. *O movimento estudantil na UFRuralRJ: memórias e exemplaridade*. Seropédica (RJ): Ed. Da UFRRJ, 2012

PRADO JÚNIOR, Caio. *A questão agrária no Brasil*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1979

_____. *A revolução brasileira e a questão agrária no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004

_____. A questão agrária e a revolução brasileira – 1960 In: STEDILE, João Pedro (org.). *A questão agrária no Brasil. O debate tradicional – 1500-1960*. 2ª edição. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2011

PEREIRA, João Márcio Mendes. *O Banco Mundial como ator político, intelectual e financeiro (1944-2008)*. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2010

PEREIRA, Luiz. *Desenvolvimento, trabalho e educação*. Rio de Janeiro: Zahar, 1967

PERISSINOTTO, Renato M. *Classes dominantes e hegemonia na República Velha*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP. 1994

PERKINS, John. *Geopolitics and the Green Revolution: Wheat, Genes, and the Cold War*. New York: Oxford University Press, 1997

PICCIN, Marcos Botton. *Os senhores da terra e da guerra no Rio Grande do Sul: um estudo sobre as estratégias de reprodução social do patronato rural estancieiro*. Tese de doutorado. Campinas, Unicamp, 2012

- POULANTZAS, Nicos. *Poder político e classes sociais*. São Paulo: Martins Fontes, 1977
- QUEDA, Oriovaldo. *A extensão rural no Brasil: da anunciação ao milagre da modernização agrícola*. Piracicaba: ESALQ/USP, Tese de Livre Docência, 1987
- QUEDA, Oriovaldo. SZMRECSÁNYI, Tamás. O Papel da Educação Escolar e da Assistência Técnica. In: Tamás Szmrecsányi; Oriovaldo Queda. (Org.). *Vida Rural e Mudança Social*. 3 ed. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1979
- RAMOS, Marília Patta. *O “novo” e o “velho” Ruralismo no Rio Grande do Sul: um estudo sobre os integrantes da UDR*. Santa Cruz do Sul: Editora da UNISC, 1995
- RANGEL, Ignácio. *Questão agrária, industrialização e crise urbana no Brasil*. 2ª Ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004
- RIOS, José Arthur. *Educação dos grupos*. São Paulo: EPU, 1987
- RODRIGUES, Neidson. *Estado, educação e desenvolvimento econômico*. Cortez Editora: São Paulo, 1982
- ROMANELLI, Otaíza O. *História da Educação no Brasil (1930-1973)*. Petrópolis: Vozes, 1986
- ROSTOW. W. W. *Etapas do desenvolvimento econômico (Um manifesto não comunista)*. 5ª Ed. Zahar editores: Rio de Janeiro, 1974
- SANGLARD, Gisele Porto. *Entre os salões e o laboratório: filantropia, mecenato e práticas científicas no Rio de Janeiro, 1920-1940*. (Tese de doutorado). Programa de Pós-Graduação em História das Ciências e da Saúde. Rio de Janeiro: Fundação Osvaldo Cruz, 2005
- SCHULTZ, T. W. *O valor econômico da educação*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967
- _____. *O Capital Humano: investimentos em educação e pesquisa*. Rio de Janeiro: Zahar, 1973
- SHAW, D. *World Food Security: A History Since 1945*. Nova Iorque: Palgrave Macmillan, 2007.
- SILVA, Claiton Marcio da. *Agricultura e cooperação internacional: a atuação da American International Association for Economic and Social Development (AIA) e os programas de modernização no Brasil (1946- 1961)*. Tese (Doutorado em História das Ciências e da Saúde) - Fundação Osvaldo Cruz, Casa de Osvaldo Cruz, 2009.
- _____. *Nelson Rockefeller e a atuação da American International Association for Economic and Social Development: debates sobre missão e imperialismo no Brasil, 1946-1961*. História, Ciências, Saúde –Manguinhos, Rio de Janeiro, v.20, n.4, out.-dez. 2013, p.1695-1711.

_____. *De agricultor a farmer: Nelson Rockefeller e a modernização da agricultura no Brasil*. Curitiba: Ed. UFPR, 2015

SILVA, José Gomes da. *A reforma agrária no Brasil: frustração camponesa ou instrumento de desenvolvimento?* Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1971

SILVEIRA, Ana Lúcia da Costa. *A UFRRJ do tempo recente: relações entre a oferta de graduações e a sua vocação rural*. Seropédica, RJ, 2011. Tese (Doutorado em Ciências Sociais em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade) CPDA/UFRRJ.

TAPIA, J. R. B. *Capitalismo e questão agrária: um estudo sobre as alternativas para a reforma agrária no Brasil: 1946-1964*. Dissertação de mestrado (Ciência Política). Departamento de Ciências Sociais. UNICAMP, SP. 1986

TAVARES, José Nilo. Educação e imperialismo no Brasil. *Educação & Sociedade*, n. 7, p. 5-52, 1980

TAVARES DOS SANTOS, José Vicente. Apresentação: a construção social dos dominantes no campo. In: RAMOS, Marília Patta. *O “novo” e o “velho” Ruralismo no Rio Grande do Sul: um estudo sobre os integrantes da UDR*. Santa Cruz do Sul: Editora da UNISC, 1995

TOTA, A. P. *O imperialismo sedutor. A americanização do Brasil na época da Segunda Guerra Mundial*. São Paulo: Cia. das Letras, 2000

VASCONCELOS, Isamara Martins. *A federalização do ensino superior no Brasil*. Dissertação. Departamento de Sociologia da Universidade de Brasília. Brasília: UNB, 2007

VELÁZQUEZ, Mercedes A. Jiménez. *La Fundación Rockefeller y la investigación agrícola en América Latina*. Comercio Exterior, vol. 40, núm. 10, México, octubre de 1990, pp. 968-975

VELHO, Otávio Guilherme. *Capitalismo autoritário e campesinato: um estudo comparativo a partir da fronteira em movimento*. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2009

VIGEVANI, Tullo. *Terceiro mundo: conceito e história*. Editora Ática: São Paulo, 1990

WANDERLEY, Luiz Eduardo Waldemarin. *Educar para transformar: educação popular, Igreja Católica e política no Movimento de Educação de Base*. Petrópolis: Vozes, 1984

XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado. *Capitalismo e escola no Brasil: a constituição do liberalismo em ideologia educacional e as reformas do ensino (1931-1961)*. São Paulo: Papyrus, 1990

PÁGINAS ELETRÔNICAS CONSULTADAS

Biblioteca Digital do Planejamento. <http://bibspi.planejamento.gov.br/xmlui/>

Biographical Directory of the United States Congress. Disponível em <http://bioguide.congress.gov/biosearch/biosearch.asp>.

Câmara dos Deputados. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/>

Office of the Historian. Disponível em: <https://history.state.gov/>.

Rockefeller Archive Center. Disponível em: <http://rockarch.org/>

United States Senate. Disponível em: <https://www.senate.gov>

United States Agency for International Development. Disponível em: <https://www.usaid.gov/>

ANEXO I - Formulário de verificação de ingresso pela “Lei do Boi” (1979)

75010082

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
 COMISSÃO ESPECIAL DE VERIFICAÇÃO
 EXAME DA DOCUMENTAÇÃO DE VESTIBULANDOS PARA AMPARO NA LEI 5.465/68.

1º SEMESTRE DE 1979 CANDIDATO AO CURSO DE Agronomia

-FORMULÁRIO DE VERIFICAÇÃO-

NOME DO CANDIDATO _____ de _____ ri

1- Apresentou Diploma de 2º Grau (Ensino Agrícola)? Sim Não

2- Apresentou Declaração como Agricultor ou Pecuarista? Sim Não

3- Caso afirmativo, passada por quem? Sindicato Prefeitura Outros

4- Apresentou Inscrição no INCRA? Sim Não

5- Caso afirmativo, de que tipo? Protocolo Cadastro Atual ou Antigo

6- É filho(a) de Agricultor(a) ou Pecuarista? Sim Não Indeterm.

7- Caso negativo, é o próprio Agricultor ou Pecuarista? Sim Não

8- Se filho(a) de Agricultor ou Pecuarista, apresentou Declaração do IR como dependente desse Agricultor/Pecuarista? Sim Não Incompl.

9- Apresentou também Certidão de Nascimento? Sim Não

Resultado da Verificação: Documentação incompleta

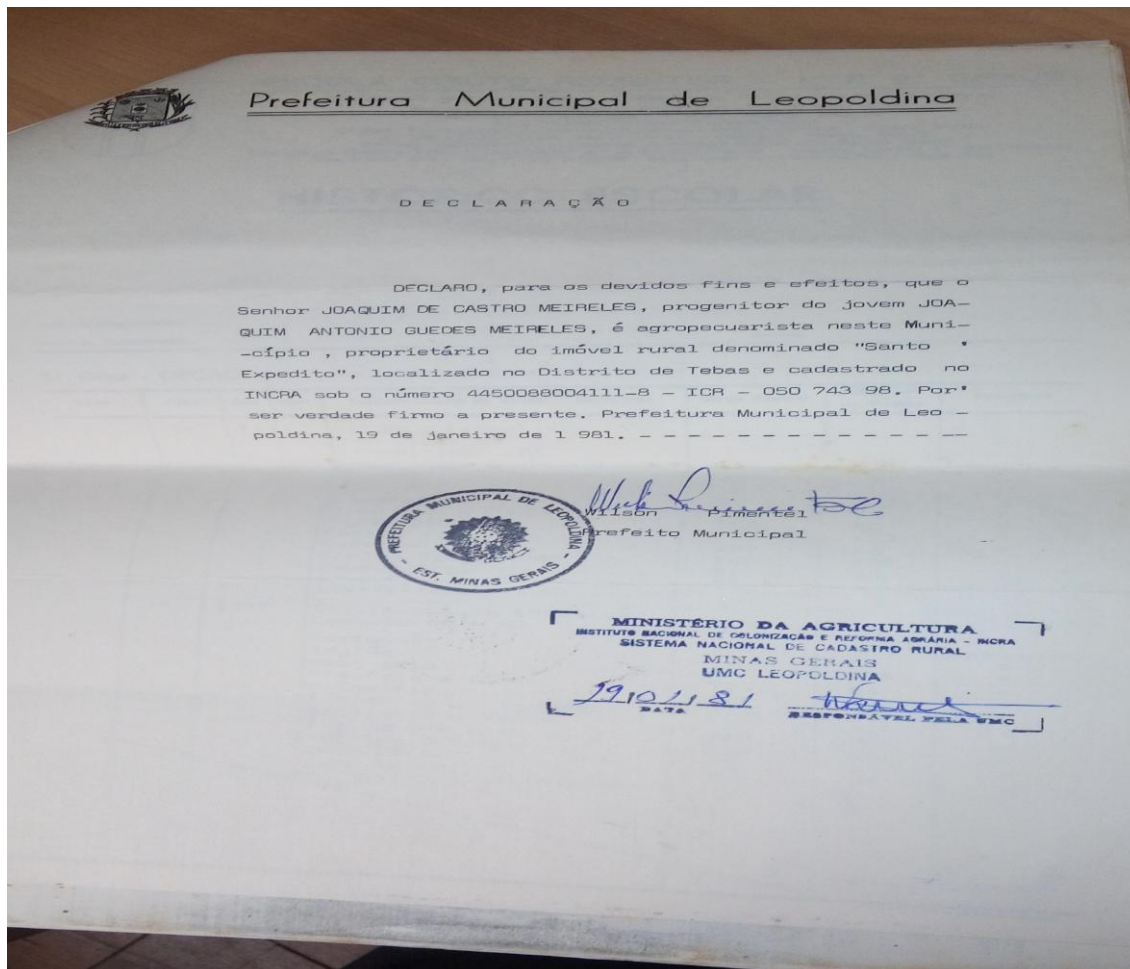
OBSERVAÇÕES: 1) Apresentar Certificado de Cadastro Atual ou Antigo do INCRA. 2) Apresentar Declaração do I.R. oficial.

Em 13 / 2 / 79 Amintas Fonseca Wanderley Visto [Assinatura]
 Membro da Comissão Especial Presidente da C.E.

Beneficiado, como filho de agricultor, de acordo com o Decreto nº 63.788/68. Em 15/02/79. SA.

O Formulário de verificação de ingresso pela “Lei do Boi” foi implementado pela Divisão de Matrículas exclusivamente no ano de 1979. Após avaliação da documentação apresentada pelos alunos, a Comissão emitia o resultado da verificação. Dentre os resultados encontramos: beneficiado, documentação incompleta, documentação suspeita.

ANEXO II – Atestado de residência emitido por Prefeitura municipal declarando moradia em área rural para acesso pela “Lei do Boi”



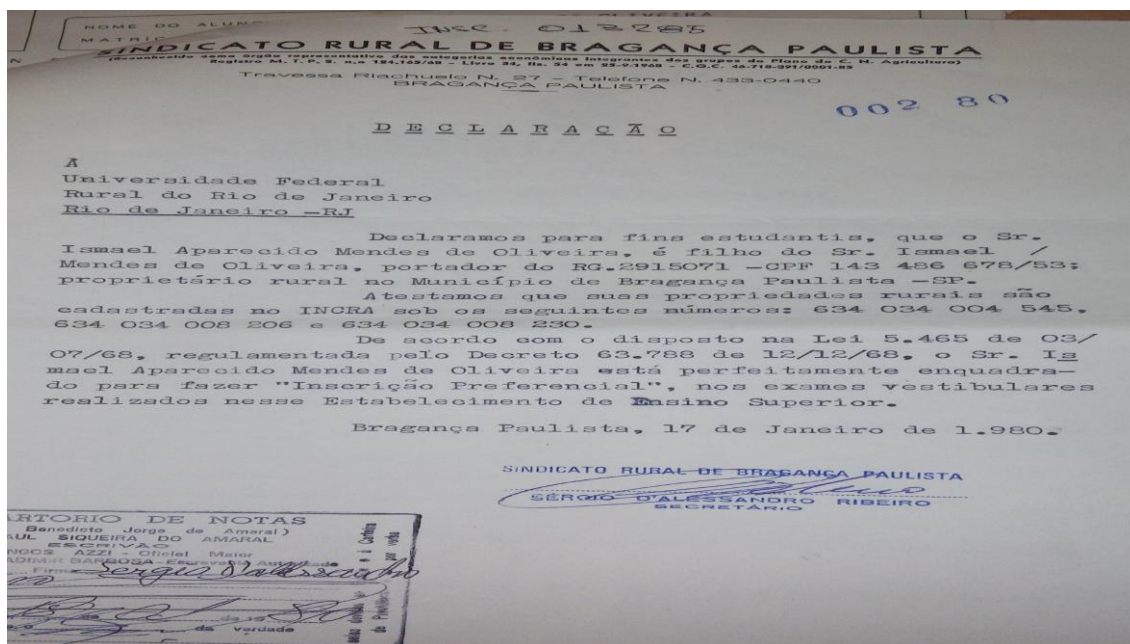
O Atestado de residência emitido por Prefeitura municipal declarando moradia em área rural, por diversas vezes, acompanhava outros documentos comprobatórios do benefício à “Lei do Boi”. Estes documentos não possuíam um modelo padrão, de forma que informações como a posse ou propriedade de imóvel rural nem sempre eram explicitadas.

ANEXO IV – Certificado de cadastro de imóvel rural emitido pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) para acesso pela “Lei do Boi”

| MINISTÉRIO DA AGRICULTURA INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA - INCRA | | | | IMPOSTO SOBRE A PROPRIEDADE TERRITORIAL RURAL CONTRIBUIÇÃO SINDICAL RURAL - CNA - CONTAG TAXA DE SERVIÇOS CADASTRAIS E CONTRIBUIÇÃO PARAFISCAL | | | |
|--|---------------------------------|------------------------------------|--------------------------|--|--|---------------------|-----------------------|
| CERTIFICADO DE CADASTRO | | | | | | | |
| CÓDIGO DO IMÓVEL | | DV | MUNICÍPIO SEDE DO IMÓVEL | | SIGLA | EXERCÍCIO | |
| 604 011 006 840 | | 2 | BARRETOS | | SP | 1982 | |
| MICROFILME | | NOME DO IMÓVEL | | ALÍQUOTA | VALOR DA TERRA NUA TRIBUTADA | | |
| 78 166 04979 07 | | SÍTIO DO PICA PAU AMARELO | | 0,3% | *****1,236,573,00 | | |
| ÁREA TOTAL - m ² | ÁREA UTILIZADA - m ² | ÁREA APROVEITÁVEL - m ² | MÓD. FISCAL | Nº MÓD. FISCAIS | REDUÇÃO | | |
| *****57,8 | *****50,8 | *****57,8 | *22,0 | *****2,62 | *****2,125,00 | | |
| ALÍQUOTA BÁSICA | GRAU UTILIZ. | F.R.U. | GRAU EFICIÊNCIA | F.R.E. | COEF. PROGRESSIVIDADE | ITR DEVIDO | |
| 0,3% | 07,9% | 39,5% | 45,3% | 17,8% | ***** | *****1,535,00 | |
| CLASSIFICAÇÃO DO IMÓVEL | | | ART. 22 DEC. 84885 | FRAC. MIN. PARC. | CONTRIBUIÇÃO PARAFISCAL | | |
| LATIFÚNDIO POR EXPLORAÇÃO | | | INCISO III-B | ***15,0 | *****7,00 | | |
| ICR DO DECLARANTE | ENQUADRAMENTO SINDICAL | | Nº MÁX. ASSALAR | | TAXA DE CADASTRO | | |
| 69 740 294 | EMPREGADOR RURAL II-B | | *****1 | | *****439,00 | | |
| NOME DO DECLARANTE | | | CÓDIGO DO IMÓVEL | | DV | CONTRIBUIÇÃO CNA | |
| ANTIBAL MARTINS DA SILVA | | | 604011 006840 | | 2 | *****2,512,00 | |
| ENDEREÇO PARA CORRESPONDÊNCIA | | | | | | CONTRIBUIÇÃO CONTAG | |
| AV 25 N 1332 | | | | | | *****338,00 | |
| CEN | MUNICÍPIO | | ESTADO | | TOTAL | | |
| 14790 | BARRETOS | | SAO PAULO | | *****5,354,00 | | |
| LEIA AS MENSAGENS NO VERSO DESTA GUIA | | | | | EXERCÍCIOS EM DÉBITO | | DÉBITOS ANTERIORES |
| | | | | | | | ***** |
| | | | | | CÓD. EMISSÃO | | CRÉDITO |
| | | | | | 23001 | | ***** |
| | | | | | DATA VENCIMENTO | | VALOR A PAGAR SIMULTA |
| | | | | | 31/08/82 | | *****3,354,00 |
| JOSÉ REYNALDO VIEIRA DA SILVA DIRETOR DEPARTAMENTO DE CADASTRO E TRIBUTAÇÃO | | | 2593278 | | AUTENTICAÇÃO MECÂNICA | | |
| SP 6278/80 31 | | | 5.054,00 | | VALIDO SOMENTE COM AUTENTICAÇÃO MECÂNICA | | |

Os certificados emitidos pelo INCRA corresponderam ao maior quantitativo de documentos apresentados para o ingresso pela “Lei do Boi”. Através deles, problematizamos informações como a região do imóvel, áreas total e utilizada, classificação jurídica do e proprietário do imóvel

ANEXO V – Declaração emitida por sindicato patronal rural para fins de acesso à UFRRJ pela “Lei do Boi”



Das declarações expedidas por sindicatos patronais, podemos corroborar as conclusões acerca da reprodução social dos grupos dominantes agrários. Por diversas vezes, estes documentos eram acompanhados pelos certificados do INCRA, que correspondiam, em sua maioria, aos latifúndios e empresas rurais.

ANEXO VI – Modelo de cessão gratuita de direitos de depoimento oral

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA

CESSÃO GRATUITA DE DIREITOS DE DEPOIMENTO ORAL

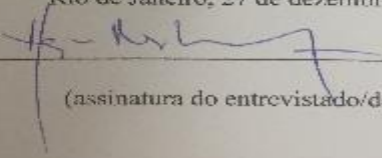
Pelo presente documento, eu, **Entrevistado(a): Helga Restum Hissa**, RG:85102331-3 emitido pelo(a) CREA RJ, **declaro ceder ao Pesquisador Wallace Lucas Magalhães**, CPF: 081.513.897-02, RG: 12308150-7, emitido pelo(a): DETRAN-RJ, sem quaisquer restrições quanto aos seus efeitos patrimoniais e financeiros, a plena propriedade e os direitos autorais do depoimento de caráter histórico e documental que prestei ao(à) pesquisador(a)/entrevistador(a) aqui referido(a), na cidade de Rio de Janeiro, Estado RJ, em 27/12/2019, como subsídio à construção de sua Tese de Doutorado em História pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. O pesquisador acima citado fica conseqüentemente autorizado a utilizar, divulgar e publicar, para fins acadêmicos e culturais, o mencionado depoimento, no todo ou em parte, editado ou não, bem como permitir a terceiros o acesso ao mesmo para fins idênticos, com a ressalva de garantia, por parte dos referidos terceiros, da integridade do seu conteúdo.

Desejo preservar meu depoimento no anonimato ()

Autorizo minha identificação no depoimento (X)

Local e Data

Rio de Janeiro, 27 de dezembro de 2019



(assinatura do entrevistado/depoente)

O modelo de cessão gratuita de direitos foi apresentado aos entrevistados para que concordassem com a utilização de seu depoimento como fonte para a pesquisa.