

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ESTER FIGUEIRA COSTA

**EDUCAÇÃO PARA A REDENÇÃO:  
Representações educacionais na Revista da Campanha Nacional de Educação  
Rural (1954 - 1962)**

Uberlândia, MG  
2023

ESTER FIGUEIRA COSTA

**EDUCAÇÃO PARA A REDENÇÃO:**

**Representações educacionais na Revista da Campanha Nacional de Educação Rural (1954 - 1962)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito para a obtenção do título de mestra em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Selmo Haroldo de Resende

Linha de Pesquisa: História e historiografia da educação

Uberlândia, MG  
2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

---

C837e  
2023 Costa, Ester Figueira, 1999-  
Educação para a redenção [recurso eletrônico] : representações  
educacionais na Revista da Campanha Nacional de Educação Rural  
(1954 - 1962) / Ester Figueira Costa. - 2023.

Orientador: Selmo Haroldo de Resende.  
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia,  
Programa de Pós-Graduação em Educação.  
Modo de acesso: Internet.  
Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2023.8049>  
Inclui bibliografia.

1. Educação. I. Resende, Selmo Haroldo de, (Orient.). II.  
Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em  
Educação. III. Título.

---

CDU: 37

André Carlos Francisco  
Bibliotecário - CRB-6/3408



## UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação  
Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco 1G, Sala 156 - Bairro Santa Mônica, Uberlândia-MG, CEP 38400-902  
Telefone: (34) 3239-4212 - www.ppged.faced.ufu.br - ppged@faced.ufu.br



### ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Educação				
Defesa de:	Dissertação de Mestrado Acadêmico, 06/2023/828, PPGED				
Data:	Vinte e três de fevereiro de dois mil e vinte e três	Hora de início:	14:30	Hora de encerramento:	16:30
Matrícula do Discente:	12112EDU014				
Nome do Discente:	ESTER FIGUEIRA COSTA				
Título do Trabalho:	"Educação para a redenção: representações de educação na Revista da Campanha Nacional de Educação Rural (1954 - 1963)"				
Área de concentração:	Educação				
Linha de pesquisa:	História e Historiografia da Educação				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	"As artes de governar no pensamento de Michel Foucault e a educação"				

Reuniu-se, através do serviço de Conferência Web da Rede Nacional de Pesquisa - RNP, da Universidade Federal de Uberlândia, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Educação, assim composta: Professores Doutores: Josemir Almeida Barros - UNIR; Betânia de Oliveira Laterza Ribeiro - UFU e Selmo Haroldo de Resende - UFU, orientador(a) do(a) candidato(a).

Iniciando os trabalhos o(a) presidente da mesa, Dr(a). Selmo Haroldo de Resende, apresentou a Comissão Examinadora e o candidato(a), agradeceu a presença do público, e concedeu ao Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação do Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor(a) presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(às) examinadores(as), que passaram a arguir o(a) candidato(a). Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando a candidata:

Aprovada.

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Selmo Haroldo de Resende, Professor(a) do Magistério Superior**, em 23/02/2023, às 16:35, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.

---



Documento assinado eletronicamente por **Josemir Almeida Barros, Usuário Externo**, em 23/02/2023, às 18:16, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.

---



Documento assinado eletronicamente por **Betania de Oliveira Laterza Ribeiro, Professor(a) do Magistério Superior**, em 26/02/2023, às 22:24, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://www.sei.ufu.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **4280882** e o código CRC **73C3DDE3**.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço primeiramente a Deus, que renovou as minhas forças, me guiou em todos os momentos e me abriu muitas portas.

Aos meus pais Jamil Rodrigues e Maria Antonieta que vibraram comigo a cada conquista, obrigada por todo o incentivo e apoio. À vocês, minha eterna gratidão e admiração.

À minha irmã Raquel e meu cunhado Caliton, por sempre me motivarem e se preocuparem comigo.

Em especial, agradeço ao meu professor e orientador Haroldo de Resende, sou grata por toda a dedicação e competência com que conduziu essa pesquisa, sua dedicação, paciência e sabedoria foram fundamentais para meu desenvolvimento acadêmico. Agradeço por sempre estar disponível para esclarecer minhas dúvidas e incentivar meus esforços.

Agradeço aos professores Josemir Almeida e Betânia de Oliveira pela oportunidade de apresentar meu trabalho e por sua dedicação e atenção durante a avaliação. Sou grata pelas importantes e inestimáveis considerações feitas no Exame de Qualificação, sem as quais o fechamento de tal dissertação não seria possível. Agradeço também por aceitarem o nosso convite para a defesa e por compartilharem novamente seus respeitáveis conhecimentos.

Agradeço à professora Sandra Cristina, por quem tenho muito apreço e carinho. Agradeço por fazer parte da minha história acadêmica, por me apresentar a RCNER e por me incentivar a continuar nos estudos.

E enfim, sou grata a todos que de alguma forma contribuíram para que essa pesquisa se concretizasse.

## RESUMO

A presente dissertação, desenvolvida na linha de pesquisa: História e Historiografia da Educação, teve por objetivo compreender a representação construída pela Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) em relação à sua proposta educacional como condição para a redenção do meio rural, através do discurso presente na Revista da Campanha Nacional de Educação Rural (RCNER). Três objetivos nortearam a pesquisa: identificar como a CNER e a RCNER se estruturaram; compreender o modelo de Educação proposto pela Campanha e analisar as reverberações do discurso da RCNER nas ações desenvolvidas pela CNER. A Revista era uma publicação do então Ministério da Educação e Cultura e tinha como propósito fundamentar as ações da CNER, que deflagrada em 1952, tinha o intuito de disseminar a Educação de Base às populações rurais. Tal Campanha se estruturou devido às grandes mudanças políticas, econômicas e sociais ocorridas a partir dos anos 1930, que levou o país a se inserir em um contexto de modernização e industrialização. Em decorrência da modernização, houve um aumento acelerado da urbanização e da migração rural para a cidade, ocasionando um inchaço nas cidades e uma polarização entre rural e urbano. No plano internacional, com o fim da Segunda Guerra e o avanço da Guerra Fria, os EUA começaram a interferir na dinâmica dos países da América Latina para que esses não permitissem o avanço das ideias comunistas. Assim, a partir de uma determinação da UNESCO a CNER se constituiu e sua estruturou em diferentes setores. O modelo educacional da Campanha, não deveria ser limitado apenas a alfabetização, pois o objetivo não era ensinar o rurícola a ler, escrever e contar, mas mudar seus hábitos e costumes por outros que fossem mais compatíveis com os ideais de modernidade apregoados nos anos 1950 e 1960. Assim, para conseguir implementar sua Educação sem grandes resistências, a Campanha construiu uma imagem para o homem rural de que ele era inerte, sem cultura e que precisava urgentemente de mudanças, as quais poderiam ser supridas por ela, já que se consituiu como a grande redentora do campo. Entretanto, foi possível concluir que a CNER propôs a educação do meio rural, mas na verdade buscou isolar e controlar os moradores rurais, evitando que eles questionassem outras realidades.

Palavras-Chave: Campanha Nacional de Educação Rural; Revista da Campanha Nacional de Educação Rural; Educação Rural.

## **ABSTRACT:**

This dissertation, developed in the research line of the History and Historiography of Education, aimed to understand the representation constructed by the National Campaign for Rural Education (CNER) in relation to its educational proposal as a condition for the redemption of the rural environment, through the discourse present in the Magazine of the National Campaign for Rural Education Rural (RCNER). Three objectives guided the research: to identify how CNER and RCNER were structured; to understand the educational model proposed by the Campaign and to analyze the reverberations of the RCNER discourse in the actions developed by CNER. The Magazine was a publication of the Ministry of Education and Culture and had as its fundamental purpose to support the actions of CNER, which was launched in 1952 with the aim of disseminating basic education to rural populations. The campaign was structured due to the major political, economic and social changes that took place from the 1930s, which led the country to be inserted into a context of modernization and industrialization. As a result of modernization, there was an accelerated increase in urbanization and migration from the countryside to the city, causing swelling in the cities and polarization between rural and urban areas. Internationally, with the end of World War II and the advancement of the Cold War, the US began to interfere in the dynamics of Latin American countries so that they would not allow the advancement of communist ideas. Based on a determination of UNESCO, CNER was constituted and structured in different sectors. The educational model of the Campaign should not be limited to literacy, as the goal was not to teach the rural person to read, write and count, but to change their habits and customs for others that were more compatible with the ideals of modernization advocated in the 1950s and 1960s. In order to be able to implement its education without major resistance, the Campaign constructed an image of the rural man as inert, without culture and in urgent need of change, which could be supplied by it, since it constituted itself as the great redeemer of the rural environment. However, it was possible to conclude that CNER proposed education in the countryside, but actually sought to isolate and control rural residents, avoiding them from questioning other realities.

Keywords: National Campaign for Rural Education; Magazine of the National Campaign for Rural Education; Rural Education.

## LISTA DE QUADROS

<b>QUADRO I</b>	Artigos, teses e dissertações que versam sobre a CNER e sua Revista.....	21
<b>QUADRO II</b>	Governantes brasileiros.....	31
<b>QUADRO III</b>	Revista da Campanha Nacional de Educação Rural.....	75
<b>QUADRO IV</b>	Colaboradores da RCNER.....	76
<b>QUADRO V</b>	Classificação das Seções da RCNER.....	80
<b>QUADRO VI</b>	Capas da RCNER.....	83
<b>QUADRO VII</b>	Expediente da RCNER.....	84
<b>QUADRO VIII</b>	Folha de Rosto da RCNER.....	85

## LISTA DE FIGURAS

<b>FIGURA I</b>	Técnicos reunidos para a elaboração de um plano de ação para a Missão Rural.....	68
<b>FIGURA II</b>	Reunião das professoras com as Missões Rurais.....	70

## **ABREVIATURAS E SIGLAS**

AIB - Ação Integralista Brasileira

ANL - Aliança Nacional Libertadora

ATAM - Trabalhadores Agrícolas do Maranhão

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CBAR - Comissão Brasileira Americana de Educação das Populações Rurais

CBHE - Congressos Brasileiros de História da Educação

CEAA - Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos

CNE - Conselho Nacional de Educação

CNER - Campanha Nacional de Educação Rural

DIP - Departamento de Imprensa e Propaganda

EUA - Estados Unidos da América

FMI - Fundo Monetário Internacional

FNEP - Fundo Nacional do Ensino Primário

GPHER - Grupo de Pesquisa em História do Ensino Rural

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB - Leis de Diretrizes e Bases da Educação

MEC - Ministério da Educação e da Cultura

OEA - Organização dos Estados Americanos

ONU - Organização das Nações Unidas

OPENO - Plano de Operação do Nordeste

PSD - Partido Social Democrático

PTB - Partido Trabalhista Brasileiro

RCNER - Revista da Campanha Nacional de Educação Rural

SAPP - Sociedade Agrícola de Plantadores e Pecuáristas de Pernambuco

SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SCIELO - Scientific Electronic Library Online

SSR - Serviço Social Rural

UDN - União Democrática Nacional

ULTAB - União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil as ligas camponesas

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	14	
<b>CAPÍTULO 1</b>	<b>O contexto histórico do surgimento da Campanha Nacional de Educação Rural.....</b>	<b>30</b>
	1.1 Aspectos político-econômicos.....	30
	1.2 Desenvolvimento e modificações da Educação Rural no Brasil.....	48
<b>CAPÍTULO 2</b>	<b>A Campanha Nacional de Educação Rural seu percurso, realizações e produção documental .....</b>	<b>56</b>
	2.1 Trajetória e Desenvolvimento da CNER .....	56
	2.2 Produção Documental da Campanha a Materialidade da RCNER.....	73
<b>CAPÍTULO 3</b>	<b>Educação para a Redenção a Educação Rural proposta pela CNER.....</b>	<b>87</b>
	3.1 Representações da CNER sobre o meio rural e seus sujeitos	89
	3.2 A Educação de Base proposta pela Campanha .....	100
	3.3 Educação para a redenção.....	103
	3.4 Formas de resistência do meio rural.....	107
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	.....	<b>110</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	.....	<b>114</b>
<b>FONTES</b>	.....	<b>119</b>

## INTRODUÇÃO

A presente dissertação tem por temática a História do Ensino Rural, com ênfase nas concepções e representações construídas pela Campanha Nacional de Educação Rural (CNER, 1952-1963) em relação à sua proposta educacional como condição para a redenção do meio rural, veiculados pelo discurso presente na Revista da Campanha Nacional de Educação Rural (RCNER).

O interesse pela pesquisa no campo da história da Educação Rural, especialmente pela RCNER, surgiu ao final da disciplina de História da Educação, em 2017, durante o curso de Graduação em Pedagogia, na Universidade Federal de Uberlândia; ao manifestar interesse na área, a professora, Dra Sandra Cristina que ministrava a disciplina, me apresentou o tema, a Revista e me inseriu em seu Grupo de Pesquisa em História do Ensino Rural (GPHER), logo depois iniciamos o projeto de Iniciação Científica e, posteriormente, o Trabalho de Conclusão de Curso, ambos intitulados “O Professor da Escola Rural segundo a Revista da Campanha Nacional de Educação Rural (1954 – 1962)”. Com a possibilidade de amplificar os estudos por intermédio do Mestrado Acadêmico, uma nova oportunidade se abriu para trabalhar também com outras vertentes ainda não exploradas nas pesquisas desenvolvidas anteriormente, tendo como objeto a Revista.

Inicialmente, ao ingressar no programa, a ideia era pesquisar sobre a Escola Rural e seus sujeitos (professor, aluno e comunidade) em consonância com as informações contidas na RCNER. Entretanto, nas primeiras reuniões de orientação vimos a necessidade de se delimitar melhor o tema a ser pesquisado, o que foi feito efetuando um recorte na temática da criança rural no discurso da Revista. Contudo, no exame de qualificação, em vista ao andamento da pesquisa, foi indicado um outro deslocamento no objetivo, de modo que a análise tivesse como foco a representação de Educação Rural presente na RCNER. Tal proposta se mostrou proveitosa uma vez que não foi encontrado nenhum outro trabalho que abrangesse, especificamente, o tema delimitado nessa perspectiva e também ao iniciar o desenvolvimento da pesquisa foi possível perceber que esse era um assunto muito pertinente e instigante.

Dessa forma, a problemática dessa pesquisa diz respeito a quais foram as representações expressas e difundidas pelo discurso da CNER (1952-1963), através da RCNER, sobre a educação como meio de redenção do meio rural no intuito de problematizar como essas representações influenciaram as ações desempenhadas

pela campanha voltadas para os sujeitos do meio rural.

Por conseguinte, a fim de melhor compreender a problemática a ser analisada, o objetivo geral que orientou o estudo consistiu em compreender como as matérias da RCNER (1954-1962) conceberam a Educação Rural. Ademais, a fim de melhor orientar o desenvolvimento da pesquisa, alguns objetivos específicos foram elencados, são eles: a) identificar como a CNER e a RCNER se estruturaram e desenvolveram suas ações; b) compreender o modelo de educação proposto pela Campanha ao meio rural, bem como seus objetivos e intenções; c) analisar as reverberações do discurso veiculado pela RCNER nas ações desenvolvidas pela CNER para implementar tal modelo educacional.

Isto posto, importante é evidenciar a relevância de pesquisas voltadas para a história do ensino rural, uma vez que esse é um tema ainda pouco explorado nas pesquisas científicas. Lima (2020) ao analisar dados coletados no projeto “Formação e trabalho de professoras e professores rurais no Brasil: PR, RS, SP, MG, RJ, MA, MS, MT, PE, PI, SE, PB, RO (décadas de 40 a 70 do século XX)”, coordenado por Rosa Fátima de Souza Chaloba” escreveu um “Balanço na produção sobre o tema Formação e trabalho de professores rurais nos anais do Congresso Brasileiro de História da Educação (CBHE): 2000-2017”, no que a autora evidencia que durante os nove anos de Congresso, entre os 4.807 trabalhos publicados apenas 66 estavam relacionados com a perspectiva do rural, considerando nas investigações nos Anais do Congresso categorias como “educação rural, ensino rural, escolas rurais, formação de professores, professor rural, professora rural, professores rurais, professoras rurais, Escola Normal Regional”. (LIMA, 2020, p. 45,46,47).

Assim, dentre as muitas observações realizadas pela pesquisadora, importante para esta pesquisa é relatar que entre os trabalhos que abrangiam o tema do rural, a fonte “imprensa” foi a segunda mais utilizada, entretanto nenhuma era sobre a Revista da CNER. Ademais, a autora concluiu que apenas 1,37% do total de trabalhos publicados nos Anais do Congresso versavam sobre o rural (formação de professores). Para ela esse resultado demonstra que há uma depreciação em torno no tema do rural, uma vez que sua importância não é considerada nas pesquisas, de modo que esse baixo percentual também se revela escasso se considerado que o Congresso em análise é um dos maiores congressos de História da Educação do país, senão o maior e mais importante. (LIMA, 2020)

Contudo, a autora aborda um fator interessante, ou seja, embora o número de

pesquisas seja relativamente baixo percebe-se que houve um aumento nos últimos anos. Por isso, essa situação não deve causar desânimo nos pesquisadores, mas deve servir de motivação para que mais pesquisas sejam realizadas na área, o que significa dizer que “o pessimismo da realidade tem engendrado o otimismo da vontade” (GINZBURG, 2000, apud. LIMA, 2020, p. 76).

Para mais, ao analisar os cadernos de programação dos dois últimos anos em que foi realizado o CBHE, os quais aconteceram nos anos de 2019 e 2022. Foi encontrado apenas um trabalho que versava sobre a temática da CNER, o qual abordava a questão das iniciativas para modernizar e educar as zonas rurais da Bahia: desde a Liga Pró-Saneamento em 1918 até a Campanha Nacional de Educação Rural (BRITO, 2019). Partindo dessa constatação é possível afirmar, em corralaboração com Lima, a permanência da depreciação acerca da Educação Rural nas últimas edições do CBHE, não abarcadas pela pesquisa da autora.

Por isso, a presente dissertação ganha relevância científica e política, pois além de contribuir com outras pesquisas na perspectiva do rural, também contribui para que esse tema da escolarização rural, tão importante para compreensão do papel da educação na formação da sociedade brasileira, não seja um termo negligenciado no campo da pesquisa em História da Educação.

A pesquisa com abordagem histórica é uma necessidade humana e social, conforme nos orienta Boschi em seu livro “Por que estudar história?”. Ao estudar história tenta-se compreender a realidade da qual se é participante e é a partir dessa realidade que se é possível formular questões concretas e desafiantes que terão por ponto de partida para suas respostas o passado, uma vez que o passado nos auxilia a compreender o presente.

Ainda para esse mesmo autor a historicidade, o sentido histórico das coisas e das ações humanas, nos propicia “desnaturalizar as coisas e a perceber a ação humana através do tempo. Leva-nos a compreender que, da mesma forma, as coisas nem sempre foram como são como também não serão para sempre.” Assim, anuir a historicidade leva-nos a agir “em função do presente, buscando nos orientar para o futuro.” (BOSCHI, 2007, p. 10)

Considerando o argumento de Boschi (2007) de que a pesquisa historiográfica nos auxilia a olhar para o passado a fim de nos orientar para o futuro, assim como o que aponta Lima (2020) com relação à perspectiva de novos estudos sobre o meio rural, é possível dizer que compreender como a RCNER representou a Educação

Rural, como também as ações da Campanha destinadas a implementar sua proposta educacional para o campo, possibilita identificar permanências e rupturas na forma de conceber as relações da escola com os sujeitos do meio rural.

Por conseguinte, a presente pesquisa se aproxima da corrente historiográfica intitulada História Cultural, abordagem que tem por objetivo compreender os significados das coisas e das simbologias, ou seja, procura entender o significado das práticas. Práticas aqui compreendidas como usos, costumes, tradições, o dito e o não dito. Para Peter Burke (2005, p. 10) “O terreno comum dos historiadores culturais pode ser descrito como a preocupação com o simbólico e suas interpretações”.

As representações são ponto chave para a História Cultural, representações concebidas como estruturas simbólicas que permitem compreender o real, ou seja, imagens e significados construídos por grupos sociais ou intelectuais que possuem interesses em sua construção. É importante evidenciar que elas não são o reflexo da realidade, porém tem o poder de modificá-la, pois um conjunto de representações constitui o imaginário social de uma determinada sociedade. O historiador francês Roger Chartier é um importante contribuinte para a História Cultural, para ele todos os discursos produzem representações que são construídas por relações de poder. Nessa perspectiva, o trabalho em questão teve por intenção evidenciar as práticas discursivas desenvolvidas pela Campanha acerca da Educação Rural como meio de redenção do campo, por meio desse periódico.

Isto posto é crucial para melhor entendimento desta proposta de estudo que se caracterize a CNER, como também sua Revista. Assim sendo, a Campanha foi uma iniciativa educacional instituída pelo então Ministério da Educação e da Cultura, em 4 de maio de 1952, que tinha por objetivo levar Educação de Base ao meio rural brasileiro.

A RCNER, fonte que norteará o estudo desta pesquisa foi uma publicação do Ministério da Educação e da Cultura (MEC) que tinha por intuito disseminar as ideologias, ações e trabalhos desenvolvidos pela Campanha, de modo que sua produção era vinculada ao seu Setor de Divulgação e não era o único dispositivo utilizado para disseminar os trabalhos dessa ação do MEC, uma vez que havia também os “Boletins”. Assim sendo, a Revista, segundo sua própria definição, era:

(...) destinada a apresentar a resenha das atividades da CNER e a expôr aos técnicos em geral, universidades e entidades afins do Brasil e do exterior, as diretrizes do pensamento e das técnicas modernas universais, vasadas em

notícias, artigos e ensaios, tanto dos técnicos da CNER como de colaboradores ligados a entidades nacionais e estrangeiras. (RCNER, 1959, p. 93)

Sobre a imprensa e a educação, Nóvoa (2002, p. 12,13) nos auxilia a compreender a importância desse veículo de comunicação para fazer história. Para o autor a imprensa é um excelente meio para se “apreender a multiplicidade do campo educativo”, uma vez que essa ilustra as “diversidades que [o] atravessam”; a imprensa se constitui um dos melhores meios para se perceber a dificuldade “de articulação entre a teoria e a prática” e com ela se pode perceber a regulação coletiva através de sua repercussão. Então, a imprensa é um excelente meio para se investigar o passado, pois nos permite conhecer detalhes implícitos, interpretações, análises e debates além dos documentos oficiais.

Catani e Bastos (2002) na apresentação do livro: “Educação em Revista” do qual foram organizadoras, ao retratarem a importância da imprensa educacional, dizem que trata-se de um:

testemunho vivo dos métodos e concepções pedagógicas de uma época e da ideologia moral, política e social de um grupo profissional. Desse modo, é um excelente observatório, uma fotografia da ideologia que preside. Nessa perspectiva, torna-se um guia prático do cotidiano educacional e escolar, permitindo ao pesquisador estudar o pensamento pedagógico de um determinado setor ou de um grupo social a partir da análise do discurso veiculado e da ressonância dos temas debatidos, dentro e fora do universo escolar. (CATANI, BASTOS, 2002, p. 5)

Pode-se observar que a RCNER é uma importante fonte para se compreender as representações sobre Educação Rural. Logo, também, pode-se dizer que a CNER foi uma importante investida educacional, repleta de práticas e questões que merecem ser analisadas, dentre as quais encontra-se a edição da Revista que exerceu importante papel na difusão dos ideais sobre o ensino rural em meados do século XX.

Dessa maneira, para que a haja a viabilização dos objetivos e pretensões propostos, a fonte empregada para esta pesquisa é a RCNER, em seus nove anos de existência e dez números de publicação. Para tanto, a fonte considerada foi selecionada, lida, fichada e examinada, observando as orientações de Boschi (2007) e também as de Galvão e Lopes (2010) de que “estudar história deve ser, acima de tudo, tentar percebê-la, pensá-la e analisá-la criticamente, atendendo a uma necessidade de nos sentir e agir como sujeitos dela.” (BOSCHI, 2007, p. 14) e ainda que é necessário problematizar as fontes para não as considerar como portadoras da

verdade. “O historiador deve perseguir as fontes e extrair delas tudo o que for possível.” (GALVÃO, LOPES, 2010, p. 70)

Desse modo, para a análise da fonte, além de se considerar a perspectiva da análise crítica e não meramente descritiva, será levado em consideração o seu gênero, o que ela está dizendo, como e por que abordou determinados assuntos, para quem foi escrita e quem a escreveu; além de considerar o contexto econômico, social e sua temporalidade. Chartier (1992) ao advertir sobre o emprego dos periódicos como fonte diz que se deve observar as estratégias de produção e também os patrocinadores das publicações. Além disso, ao abordar as fontes de uma forma crítica, deve-se observar que:

não se trata de reconstruir as idéias dos pensadores do passado, mas antes de as interrogar a partir de um diálogo com o presente e de compreender as funções que desempenharam como linguagens de poder (NÓVOA, 2002, p. 15)

Ademais, no que diz respeito à análise dos documentos Bacellar (2008) faz importantes considerações. Para esse autor, contextualizar o documento sob análise é um viés indispensável, uma vez que “documento algum é neutro, e sempre carrega consigo a opinião da pessoa e/ou do órgão que o escreveu.” É elementar compreender “o texto no contexto de sua época”. Nessa vertente, as informações encontradas nas fontes além de serem analisadas de forma crítica, também deverão estar contextualizadas no período histórico e social em que foram produzidas.

No livro “Práticas de Pesquisa em História” (2020) a autora Tânia Regina de Luca ao argumentar como os pesquisadores devem delimitar a bibliografia em suas pesquisas, recomenda que, primeiro é necessário levantar e ler obras de cunho mais geral, para que seja possível compreender o conjunto econômico, político e cultural do momento histórico pesquisado. Posteriormente, as obras a serem analisadas devem ser mais restritas à temática analisada para que haja uma aproximação aos trabalhos dos pesquisadores anteriores, dos problemas por eles delimitados, suas fontes e conclusões, ou seja, deve-se identificar os: “limites e virtudes que o inspiram a seguir na mesma senda ou interpelar o objeto a partir de outro ângulo, segundo as novas demandas do seu próprio presente.” (LUCA, 2020, p. 74).

Isto posto, considerando tais orientações e para compor o estado da arte dos trabalhos sobre a temática, foi realizada uma pesquisa por artigos científicos, teses e dissertações que versassem sobre a CNER, sua Revista e as representações de

Educação Rural presentes nessa ação educacional. Assim, foi realizada uma pesquisa na plataforma do Scientific Electronic Library Online (SciELO); no banco de teses e dissertações no catálogo da CAPES; como também nos seguintes periódicos: Revista Brasileira de História da Educação, Cadernos de História da Educação e Revista História da Educação. Para auxiliar nas buscas pelos trabalhos utilizou-se as seguintes palavras-chave: Campanha Nacional de Educação Rural, Revista da Campanha Nacional de Educação Rural e Educação Rural.

Ao se fazer o levantamento das obras, através da busca pelas expressões: “Campanha Nacional de Educação Rural” e “Revista da Campanha Nacional de Educação Rural”, não foram encontrados muitos trabalhos que versassem diretamente sobre a Campanha e sua Revista, a saber, foram selecionados<sup>1</sup> cinco artigos, uma dissertação de mestrado, uma tese de doutorado e um livro. Importante ressaltar que nenhuma obra em específico contemplou diretamente a problemática proposta nesta pesquisa, mas são fundamentais para a compreensão da mesma, principalmente o trabalho de Modesti (2022) e Barreiro (2010). Por fim, ao se buscar pela palavra-chave “Educação Rural”, como critério de busca nos repertórios consultados, considerou-se o período histórico delimitado, ou seja, os anos de 1930 a 1960 e também menções feitas à Campanha e sua Revista. Em relação ao recorte temporal do rastreamento, foi necessário flexibilizar o limite mais ou menos convencional de estabelecer a marca nos últimos cinco anos de publicações, devido ao fato de que poucos trabalhos foram encontrados. Assim, para que fosse possível realizar uma análise mais abrangente sobre o assunto, o recorte temporal foi ampliado, não se estabelecendo ano definido, deixando em aberto tal indicação, o ano de 1994 (como pode ser observado no quadro abaixo) fez-se o ano inaugural de estudos de tal temática, pelo menos no rastreamento aqui realizado. Desse modo, pondera-se que, de fato, trata-se de um tema bastante negligenciado, ao se observar a quantidade de pesquisas realizadas, o que reforça a importância político-acadêmica da realização desta pesquisa.

A fim de sintetizar as obras elencadas é que se destina o Quadro I, a seguir:

---

<sup>1</sup> Os trabalhos cujo conteúdo é específico sobre a Campanha estão grifados no Quadro 1.

**QUADRO I: ARTIGOS, TESES E DISSERTAÇÕES QUE VERSAM SOBRE A CNER E SUA REVISTA:**

Autores	Artigos	Dissertações	Teses
Barreiro (1994)  Barreiro (2007)  Barreiro (2010)  Barreiro (2013)	<u>Cultura Camponesa e Educação Rural Capitalista no Programa da Campanha Nacional de Educação Rural (1950-1963)</u>  Helena Antipoff - a Educadora Ruralista: a construção de um acervo pessoal e sua relevância para a educação na atualidade  Formação para o ensino agrícola nos Centros de Treinamento de Professores e de Auxiliares Rurais (1952-1963)		"Políticas de Educação Rural para além da Alfabetização (1952-1963)" <sup>2</sup>
Cainelli (1994)		<u>Entre a Roça e o Ditado A Campanha Nacional de Educação Rural Londrina: 1952/1963</u>	
Costa e Araújo (2011)  Costa (2017)	A Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos e a atuação de Lourenço Filho (1947-1950): a arte da guerra.  A Campanha de Educação de Adultos no meio rural (1950): uma missão civilizadora em Itaperuna (RJ)"		
Filho (2019)	A Educação Rural Brasileira analisada por Lourenço Filho no Início da década de 1960		
Modesti (2022)			<u>Discursos sobre a educação rural no Brasil: a presença de projetos de educação para o desenvolvimento na cultura política (1946-1963)</u>
Nascimento (2017)	<u>A Campanha Nacional de Educação Rural no Maranhão (1952-1963): origem e contradições sócio-políticas</u>		
Ferreira e Souza (2018)  Ferreira e Lima (2020)	<u>Nas páginas da Revista Campanha Nacional de Educação Rural/CNER: "Professoras Missioneiras", entre a formação e a Missão.</u>  Uma formação intelectual e social convenientes [...]: formação de professores rurais (Brasil, 1942-1963)		

<sup>2</sup> Barreiro (2010) é o livro que a autora escreveu como resultado de sua tese de doutorado, o qual foi analisado nesse trabalho.

Ferreira, Visquetti e Pinheiro (2021)	<u>Missões Rurais nos Estados Brasileiros (Campanha Nacional de Educação Rural-CNER 1952-1960)</u>		
Camargo e Lima (2021)	<u>“O papel das enfermeiras na Campanha Nacional de Educação Rural (Brasil, 1954-1962)”</u>		
Cardoso, Martínez (2019)	A Campanha Nacional de Educação dos Cegos: uma leitura a partir da imprensa jornalística dos anos 1960 e 1970		
Klein (2000)		Os discursos da alfabetização de e as representações do sujeito analfabeto	
Silva (2016)		Tempos esquecidos, memórias recordáveis: histórias de um curso de formação para professores rurais.	

**Fonte:** Quadro elaborado pela autora.

Ao se fazer o levantamento bibliográfico, pode-se concluir que Barreiro é a principal fonte teórica sobre a CNER, uma vez que é a autora que, em certo sentido, abre caminho para a exploração da temática da educação rural em perspectiva histórica. Além disso, se afigura como autora que mais publicou sobre tal assunto, constituindo referência para praticamente todos os trabalhos que versam sobre o tema. Assim, em seu livro “Políticas de Educação Rural para além da Alfabetização (1952-1963)”, a autora aborda a questão do contexto histórico e político educacional para o meio rural e expõe a produção documental da Campanha, começando pela Revista e depois caracterizando os Boletins<sup>3</sup>. A estrutura e funcionamento da Campanha também foram evidenciadas em conjunto com suas bases filosóficas e ideológicas. Por último, demonstra que a educação dos costumes da comunidade rural era um dos principais objetivos da Campanha. (BARREIRO, 2010).

Esse assunto da educação rural associada à Campanha também é trabalhado pela autora no artigo “Cultura Camponesa e Educação Rural Capitalista no Programa da Campanha Nacional de Educação Rural (1950-1963)”. Para a Campanha, de acordo com as análises de Barreiro, o tempo livre do rurícola era ocioso, sem o devido aproveitamento e responsável por levar “doenças” e insanidade à comunidade. Como

<sup>3</sup> As editorações da CNER são a RCNER e os Boletins. Ao todo foram publicados 10 números da RCNER, que tinha periodicidade irregular e cujas edições concentraram-se nos anos de 1954 a 1962. Os Boletins, que eram nomeados por “Boletim Mensal Informativo” (com publicações entre 1958 a 1962) e “O Missionário” (que contou com apenas sete publicações, até ser extinto por falta de recursos financeiros) tinham um caráter explicativo e informativo, voltado para questões de ordem prática e de aplicação dos preceitos da CNER, com uma linguagem mais simples e direta, tendo em vista seus destinatários, enquanto que a Revista apresentava um viés científico, destinado ao público acadêmico.

proposta de intervenção, a Campanha julgava necessário organizar o tempo de lazer para que esse se tornasse útil, formativo e organizado a fim de proporcionar um “espírito de ordem, de obediência e amor à pontualidade”, condizentes com o processo de “trabalho racional requerido pela modernização agrária dos anos 50.” (BARREIRO, 1994, p. 71). Uma das atividades realizadas para adequar o homem do campo à modernidade, foi a estratégia do Teatro Rural, que era uma tática sutil de apropriar-se da cultura do camponês para impor a ideologia da Campanha.

A prerrogativa de alterar a cultura do camponês como pretexto para inseri-lo na modernidade foi a tese de doutorado de Modesti (2022), que, ao analisar os discursos de Educação Rural nos anos de 1946 a 1963, constata que havia neles o ideário de Educação para o desenvolvimento. Ela também investigou os projetos educacionais desse período, os quais prezavam pela mudança cultural como condição para o desenvolvimento socioeconômico. Em tais projetos educacionais, como por exemplo na CNER, se priorizava a alfabetização, a modernização agrícola e a assistência social. Entretanto, para que fosse possível uma mudança cultural era necessária que as representações do rural, como o lugar do atraso e da inércia fossem superadas, e para isso, era necessário implantar a Educação de Base, a qual consistia numa estratégia de transmissão e transformação de cultura. Por isso, a CNER investiu em ações para modificar a estrutura das escolas, a formação dos professores e os modelos curriculares. Todavia, essa Educação não deveria ser limitada a mera alfabetização, já que apenas aprender a ler não era condição para a modernização; era preciso uma educação dos costumes, hábitos e valores dos camponeses. Modesti demonstra que apesar dessa ideia de mudança cultural para modernização do campo e conseqüentemente desenvolvimento socioeconômico, os projetos educacionais eram limitados pois não eram capazes de mudar a estrutura social vigente no campo a qual privilegiava as elites agrárias.

Klein (2000), em sua tese de mestrado, nos auxilia a compreender como as representações acerca do rural influenciaram na instituição da Campanha. Assim, o autor aborda a questão da constituição do sujeito analfabeto nos discursos da alfabetização de adultos, na região oeste do Paraná; analisa também as reverberações desse discurso nas campanhas que surgiram a partir da década de 1940 e que tinham por intenção erradicar o analfabetismo. Entre tais campanhas, analisou a CNER, que categorizou o analfabeto como “incapaz, inculto, alienado” e necessitado de mudança, uma vez que impedia o progresso e o desenvolvimento.

Assim, a instrução ofertada pela Campanha era o meio que poderia elevar a cultura do analfabeto e o inserir no contexto do desenvolvimento socioeconômico.

As representações acerca do rural também compunham as concepções sobre o camponês, o qual era taxado como inculto, atrasado, sem cultura. Silva (2016), expõe que mesmo o Brasil sendo um país rural até a segunda metade do século XX, “o meio rural era (e ainda é) considerado como um local de atraso, sem cultura, sem modernização. As pessoas que habitam esse espaço são vistas como doentes, incultas, sem informação, escolarização e civilidade.” Desta forma, a Educação Rural proposta pela Campanha, era admitida como o meio de se poder alterar a mentalidade, solucionar a pobreza, a miséria e transformar a identidade do campônio superando o atraso do campo. (SILVA, 2016, p. 33)

Essa vertente é também explorada por Cainelli (1994) que em sua dissertação procurou compreender a CNER, considerando seu contexto histórico, suas fontes e sua atuação na região de Londrina. A autora concluiu que as ações desenvolvidas pela Campanha eram condizentes com o contexto histórico advindo a partir dos anos 1920, ou seja, a “racionalização do social” que é a necessidade de se criar um “novo” homem, cidadão e trabalhador conivente com a modernização capitalista. Para isso, a educação ultrapassou a simples alfabetização e se tornou tática para alterar os hábitos e cultura dos campônios, alegando, estar esses descompassados em relação ao urbano. Assim, os conhecimentos do homem do campo foram desqualificados, em contraponto com o “conhecimento científico e moderno” ofertado pela Campanha. Um mecanismo citado pela autora foram os Clubes Agrícolas que permitiam à Campanha ultrapassar os limites formais da escola a fim de alterar os hábitos e costumes das comunidades rurais. Em relação a atuação da CNER no município de Londrina, a autora constata que as escolas rurais existentes eram de responsabilidade da prefeitura, mas a maioria delas foi construída com verbas particulares. Entretanto, tais escolas se encontravam em situações precárias em relação ao prédio, ao mobiliário e à falta de professores. Não houve a presença direta da Campanha no município de Londrina, mas a autora argumenta que houve influência de seus princípios nas ações desenvolvidas no campo, como exemplo, na existência dos “Clubes Agrícolas, Centros de Interesse, Campanhas de Higiene e Moral”. (CAINELLI, 1994, p. 107)

Barreiro (2013) aborda a questão das finalidades do Ensino Agrícola proposto pela CNER e destinado às professoras nos Centros de Treinamento de Professores e de Auxiliares Rurais. Assim, o objetivo do Ensino Agrícola, que integrava a Educação

Rural, era o de formar o rurícola sob a ótica do ensino para além da alfabetização, como meio de fixá-lo no campo. Para isso, a formação das professoras era essencial e a Campanha expressava a necessidade da criação de Cursos de Formação de Professores.

Sobre tais cursos as autoras Ferreira e Souza (2018), ao analisarem a Campanha, evidenciam a crítica feita por ela em relação à educação existente no meio rural e exploram as atividades desenvolvidas pelo programa para implementar escolas rurais, cursos para formar professores e cursos de extensão com o objetivo de se evitar a saída do campo e aumentar a produção e o consumo agrícola. Em relação à formação do professorado rural, era intenção da Campanha formar professores líderes, capazes de influenciar seu meio de atuação de forma a civilizá-lo, incutindo-lhes o amor pela terra e pelo trabalho. As professoras missionárias eram assim chamadas, porque tinham a missão de, além de alfabetizar, modificar a cultura e os hábitos dos alunos por outros compatíveis com o desenvolvimento e modernização do país.

Ainda nessa perspectiva, Ferreira e Lima (2020, p. 957) ao analisarem a expansão dos cursos de formação de professores rurais nos anos de 1942 a 1963, constataram que, de acordo com as diretrizes da Campanha, os professores do meio rural não deveriam ser formados no meio urbano para não influenciarem negativamente as populações rurais e que também foram categorizados como leigos e necessitados de mudança em sua formação. Assim, as escolas normais rurais e ou regionais eram destinadas a formar os professores para atuar no campo e “‘cuidar’ do caráter de higienização e civilização das populações rurais”.

Nessa vertente, Camargo e Lima (2021) abordam a questão do papel das enfermeiras no programa. Como para a Campanha a Educação de Base não se limitava apenas a alfabetização, mas também, entre outras perspectivas, se expandia em questões de saúde e higiene; a Campanha propôs uma reforma nos padrões morais e de higiene dos habitantes do meio rural, uma vez que a noção de saúde que se perpetuava nos anos de 1950 e início de 1960, era baseada no higienismo e no sanitarismo.

Costa (2017) e Costa e Araújo (2011), versam sobre as experiências que levaram a constituição da CNER, ou seja, a Campanha de Educação de Adultos (CEAA) e a Missão Rural em Itaperuna. A partir dessa Missão, a Campanha, quando se constituiu passou a utilizar dessa estratégia para alterar os hábitos das

comunidades rurais, conforme também relata Ferreira, Visquetti e Pinheiro (2021). Assim, aliado, às Missões Rurais, a Campanha usou como tática para moldar comportamentos do meio rural a criação de centros de comunidade e a formação de líderes rurais. Em relação à constituição da Campanha, Barreiro (2010, p. 14) nos informa que ela começou em 1952, ainda no segundo mandato de Getúlio Vargas, tendo sido “[...] oficializada em 1956 no governo de Juscelino Kubitschek e extinta em 1963. [...], entre os motivos elencados pela autora para o encerramento da Campanha, constata a diminuição dos investimentos do governo para com o meio rural que, conseqüentemente, levou a um estreitamento dos gastos e à redução de suas atividades.

Ainda sobre a questão da extinção da Campanha, Filho (2019) analisa um texto escrito por Lourenço Filho<sup>4</sup> em 1962 para a Organização dos Estados Americanos (OEA), tal produção fazia parte de uma pesquisa desse órgão sobre a Educação Rural nas Américas. Assim, ao descrever a Educação Rural presente em diferentes lugares da América, ele detém em falar sobre os problemas das Escolas Rurais e da falta de formação dos professores. Entretanto, na segunda parte de seu texto ele relata experiências educacionais no campo que tiveram resultados positivos, entre outros exemplos, ponderou sobre a CNER. Interessante é considerar que a Campanha já estava em seus últimos anos de atuação, já que se encerrou em 1963. Filho (2019) analisa que as recomendações feitas por Lourenço na carta à OEA eram uma tentativa de “salvar” a Campanha de se extinguir, já que o momento era de grande instabilidade política devido as pressões do campo sobre João Goulart em relação à efetivação das reformas de base, principalmente da Reforma Agrária e ainda a iminência de um golpe militar, que acabou por se concretizar em 1964. Filho (2019) considera que nesse momento de grande instabilidade, uma recomendação da OEA para o prosseguimento da Campanha era a esperança de que ela não se encerrasse, o que entretanto, não se concretizou.

---

<sup>4</sup> Intelectual do século XX que trouxe grandes contribuições para a Educação do Brasil, também foi um colaborador da RCNER. Em 1937, Lourenço Filho foi designado como membro do Conselho Nacional de Educação e passou a exercer a função de Diretor-Geral do Departamento Nacional de Educação, do Ministério da Educação e Saúde. Durante esse período, ele trabalhou na criação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) e o dirigiu até 1946. Em 1951, ele deixou a liderança do Departamento Nacional de Educação e foi nomeado Presidente da Comissão Executiva do Centro de Formação para Educação Fundamental na América Latina e representou o Brasil no Conselho Interamericano Cultural, ambos com sede no México. (SOUZA, 2013, p. 65-66)

A questão da Reforma Agrária é também um assunto recorrente nos trabalhos analisados. Nascimento (2017) ao retratar a ação da CNER no Maranhão, pondera que em 1950, 82,6% da população residia no meio rural, uma característica marcante dessa região foi a luta pela posse de terras, já que havia embates entre os grandes donos de terras e os camponeses. A autora informa que a luta camponesa era forte e bem representada, em 1954 foi criada com o apoio do Partido Comunista a Comissão Estadual de Reforma Agrária e em 1956 a Associação dos Trabalhadores Agrícolas do Maranhão (ATAM), de modo que tais instituições foram fundamentais para potencializar a luta camponesa pela Reforma Agrária. Interessante de se considerar que ao analisar a ação da CNER na região, a autora constatou que as Missões Rurais foram instaladas “coincidentemente” nos lugares que tinham maior conflito pela posse de terras; e conclui que em conjunto com a Igreja Católica desenvolveram ações que “ora avançavam, ora recuavam no processo de luta pela conquista da autonomia e da cidadania no meio rural”. (NASCIMENTO, 2017, p. 11)

Ademais, para finalizar os registros, Cardoso e Martínez (2019) investigam a partir das matérias jornalísticas, sobre a Campanha Nacional para Educação dos Cegos, que perdurou de 1960 até 1970 e tinha por objetivo a “educação e a reabilitação dos deficitários da visão em idade pré-escolar, escolar e adulta” bem como proporcionar a qualificação das pessoas com deficiência visual para “atividades industriais e a assistência financeira”. Essa campanha fez um convênio com a CNER, que deu origem à “implantação de treinamento de professores no sistema Braille para atuarem em centros de treinamento de professores rurais e missões rurais.” E também a ensinar noções básicas de artesanato para os deficientes visuais a fim de que tivessem uma forma de subsistência. (CARDOSO; MARTÍNEZ, 2019, p. 1; 4; 19)

Por fim, Barreiro (2007), em seu artigo “Helena Antipoff - a Educadora Ruralista: a construção de um acervo pessoal e sua relevância para a educação na atualidade” faz uma análise da vida e obra de uma das importantes colaboradoras da RCNER.

Os trabalhos rastreados nos auxiliam a compreender melhor a problemática dessa pesquisa a partir de diferentes contornos e questões que tangenciam o seu objetivo. Nesse sentido é possível compreender que a proposta educacional da CNER refletia a ideologia de seu contexto histórico, ou seja, buscava alcançar o desenvolvimento e a modernização coniventes com o ideário existente a partir dos anos 1920. Assim, para atingir tal pretensão a educação a ser ofertada ao meio rural deveria ultrapassar a mera alfabetização e atingir a cultura e hábitos das comunidades

rurais. Entretanto, para justificar suas ações a Campanha estigmatizou o homem do campo como atrasado em contraste com o homem urbano moderno e assim manifestou a necessidade de mudanças no meio rural a fim de enquadrar nas exigências do novo mundo moderno. Na medida a que se pretendia, a Educação Rural proposta se mostrava limitada, já que não tinha o poder de alterar as bases estruturais da sociedade brasileira.

Desse modo, a presente dissertação buscou avançar no sentido de que pretendeu demonstrar como esse modelo educacional, categorizado nos trabalhos aqui apresentados, foi representado no discurso da RCNER e a demonstrar como tal ideário discursivo se justificou como necessário, tendo em vista à redenção do meio rural.

Na esteira dessas reflexões, a dissertação, se estruturou em três capítulos. No primeiro busca-se contextualizar o leitor sobre a constituição da Campanha, considerando os principais marcos históricos, políticos e econômicos ocorridos entre as décadas de 1930 à 1960, como também se procura evidenciar alguns traços do desenvolvimento da Educação Rural no Brasil até a inauguração da Campanha.

Em sequência, o segundo capítulo tem por intento mostrar como a CNER se instituiu e se desenvolveu, considerando sua estrutura, suas bases filosóficas e ideológicas, assim como seus propósitos e intenções. Para isso, busca-se destacar os acordos estabelecidos entre Brasil e Estados Unidos, como também as ações que influenciaram no prosseguimento da CNER, como a Missão Rural em Itaperuna, a Campanha de Adolescentes e Adultos (CEAA) e as reverberações do Seminário Interamericano de Educação de Adultos. Por fim, ainda no segundo capítulo, elenca-se os objetivos da Campanha e as particularidades de cada um de seus setores de atuação. Descrever as produções documentais da Campanha, também foi uma das intenções desse segundo capítulo, com maior destaque para a RCNER, assim foram detalhadas sua função e materialidade.

O terceiro capítulo busca desenvolver a análise dos dados coletados nas matérias da RCNER sobre a Educação Rural como condição para a redenção do homem do campo. Desse modo, leva em consideração as reflexões de Chartier sobre as representações como estratégia de legitimar um discurso em detrimento de outro. Buscou-se, assim, evidenciar as representações construídas pela Revista acerca das comunidades rurais e da Educação de Base proposta pela Campanha. E, por fim, as considerações finais que ao modo de conclusões apresentou os resultados obtidos,

assim como apontou a perspectiva de futuras pesquisas.

## CAPÍTULO 1

### O contexto histórico do surgimento da Campanha Nacional de Educação Rural

*O tempo histórico também não é linear. É múltiplo. Não é a simples soma ou sucessão de fatos. Para analisá-lo é preciso considerar que o tempo abrange dimensões simultâneas que se interpenetram e se sobrepõem. (BOSCHI, 2007, p. 41)*

#### 1.1 – Aspectos político-econômicos

Para que seja possível compreender o discurso difundido pela RCNER em relação a representação de Educação Rural para a redenção é importante considerar e apreender como a CNER se constituiu e se desenvolveu, atentando para o fato de que a Revista era uma formulação da própria Campanha, constituindo-se uma das principais fontes para a sua própria compreensão. A CNER foi uma investida educacional criada pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) em 1952, oficializada em 1956 e extinta em 1963 (BARREIRO, 2010, p. 14). Sua intenção era levar Educação de Base ao meio rural brasileiro, essa Educação deveria ser para além da alfabetização, com o objetivo de oferecer aos habitantes rurais conhecimentos para “compreenderem os problemas do meio, em que vivem, a fazerem uma idéia de seus direitos e deveres (...) e a participarem, mais eficazmente, do progresso econômico e social da comunidade” (RCNER, 1955, p. 16)

Assim sendo, antes de analisar a estrutura e as características da Campanha e da Revista, faz-se necessário atentar para o contexto político e econômico pelo qual a CNER se constituiu. Boschi (2007) ao escrever sobre a importância de estudar história evidencia que a estudamos a fim de melhor compreendermos a realidade na qual estamos inseridos, para o autor a análise histórica deve conter um “caráter coletivo” no sentido de que é preciso compreender não apenas o objeto de estudo, mas também “a época, seu lugar e seu ambiente sociocultural”. (BOSCHI, 2007, p. 12,48). Nessa perspectiva ao discorrer sobre o tempo nos estudos históricos, é importante entender que não se trata apenas de uma sucessão de fatos; desse modo: “Para analisá-lo é preciso considerar que o tempo abrange dimensões simultâneas que se interpenetram e se sobrepõem”. Entretanto, os fatos que aconteceram em períodos específicos nos auxiliam a compreender melhor o passado a ser investigado, uma vez que se tornam “uma referência na investigação histórica”. (BOSCHI, 2007, p. 52)

Assim, considerando os apontamentos feitos pelo autor e ainda atentando para a prerrogativa de que “É impossível re(construir) a História sem ordená-la no tempo, o que significa colocar os acontecimentos em ordem cronológica.” (BOSCHI, 2007, p. 51), o intuito dessa primeira parte do capítulo é fazer um breve histórico com os principais episódios que ocorreram no âmbito político, social e cultural e que consubstanciaram o momento histórico de instituição da Campanha.

Optou-se por fazer um recuo histórico a partir da década de 1930, porque é a partir desse momento que o Brasil enfrentou grandes mudanças em sua política e economia que afetaram diretamente nas ações governamentais destinadas ao campo. Em conjunto com tais realizações, esteve também a grande interferência externa advinda do contexto internacional mediante as repercussões da crise de 1929, da Segunda Guerra Mundial e por fim da Guerra Fria.

No tocante à questão política e econômica, o Brasil enfrentou grandes mudanças que afetaram diretamente as ações governamentais destinadas ao campo. O quadro II, a seguir, tem por intenção demonstrar a sequência histórica dos presidentes no período em que a pesquisa abrange:

**QUADRO II: GOVERNANTES BRASILEIROS:**

<b>GOVERNANTE</b>	<b>ANOS DE MANDATO</b>	<b>PARTIDO POLÍTICO FILIADO</b>
Washington Luís	República Velha 15/11/1926 a 24/10/1930	Republicano Federal Republicano Paulista
Getúlio Vargas	Governo Provisório (3/11/1930 a 20/07/1934)	Republicano Rio-grandense
Getúlio Vargas	Governo Constitucional (20/07/1934 a 10/11/1937)	Sem partido
Getúlio Vargas	Estado Novo (10/11/1937 a 29/10/1945)	Sem partido
Gaspar Dutra	República Nova (31/01/1946 a 31/01/1951)	Partido Social Democrático
Getúlio Vargas	República Nova (31/01/1951 a 24/08/1954)	Partido Trabalhista Brasileiro
Café Filho	República Nova (24/08/1954 a 08/11/1955)	Partido Social Progressista
Carlos Luz	República Nova (08/11/1955 a 11/11/1955)	Partido da Social Democracia Brasileira
Nereu Ramos	República Nova (11/11/1955 a 31/01/1956)	Partido Social Democrático
Juscelino Kubitschek	República Nova (31/01/1956 a 31/01/1961)	Partido Social Democrático
Jânio Quadros	República Nova (31/01/1961 a 25/08/1961)	Partido Trabalhista Brasileiro
João Goulart	República Nova (7/9/1961 a 2/4/1964)	Partido Trabalhista Brasileiro

**Fonte:** Quadro elaborado pela autora a partir dos dados encontrados nas fontes consultadas.

A década de 1930 foi marcada pela crise econômica mundial ocasionada pela quebra da bolsa de valores em Nova Iorque em 1929; no Brasil tal crise gerou um colapso nas exportações do café, devido à baixa de seus preços, Priore e Venancio (2010, p. 254) dizem que a crise de 1929 fez com que “os preços internacionais do café diminuíssem pela metade” o que gerou grande instabilidade na economia brasileira visto que essa era majoritariamente constituída pela exportação do café. Patarra (1995, p. 254) reitera que a economia brasileira em 1930 era “fundamentalmente agroexportadora, e regionalmente dividida (...) café na região Centro-Sul, cacau e cana no Nordeste e borracha no Norte.” Ademais, sobre a questão da queda dos preços do café, Paiva (1987, p. 112) mostra que tal advento gerou uma acumulação dos estoques de café e também levou a um “enfraquecimento econômico do grupo agrário [o que] vai permitir que o grupo industrial-urbano, aliado e apoiado pelos militares, obtenha sucesso na tomada do poder através das armas.”

No âmbito internacional as reverberações da crise de 1929 em conjunto com as consequências do pós-primeira guerra mundial (1914-1918) levaram a uma ascensão de regimes totalitários, sendo que no Brasil tal perspectiva iria se concretizar com a ascendência do Estado Novo pelo governo de Getúlio Vargas. O início do governo Vargas se constituiu graças à chamada “Revolução de 1930”, que começou com a quebra de sucessão entre governantes na República Oligárquica - a “Política dos governadores” - uma vez que Washington Luís (1926-1930) ao findar seu mandato indicou à presidência Júlio Prestes, também de São Paulo e não um candidato de Minas Gerais como se esperava, uma vez que São Paulo e Minas Gerais se alternavam no poder, na conhecida “política do café com leite”, tal quebra fez com que Minas se aliasse ao Rio Grande do Sul e à Paraíba ao apoiar o candidato Getúlio Vargas. Ademais, mesmo com o apoio de Minas, Getúlio perdeu as eleições de 1930 para o Júlio Prestes; entretanto devido as repercussões do assassinato de João Pessoa (vice de Getúlio), teve início “a revolta civil e militar” entre os apoiadores de Getúlio – Aliança Liberal – e os apoiadores do governo de Washington Luís (cujo mandato já estava se encerrando), depois de muita tensão e com a ameaça de um conflito eminente, os militares depuseram Washington e concederam a presidência a Vargas (SCHWARCZ; STARLING, 2015).

Entre a “revolução de 1930” e o Estado Novo, Vargas se manteve no poder por 15 anos, os primeiros quatro anos (1930-1934) dentro de um governo provisório, os

próximos quatro anos (1934-1937) em um governo garantido pela Constituição e por fim os últimos oito anos (1937-1945) em um regime ditatorial que foi o Estado Novo.

Nos primeiros anos do governo provisório, Vargas implantou alguns pontos defendidos pela Aliança Liberal como: “anistia aos tenentes, remodelamento do Exército, criação dos ministérios do Trabalho, Indústria e Comércio, e da Educação e Saúde Pública.” (SCHWARCZ; STARLING, 2015, p. 681). Embora tenha concedido alguns direitos aos trabalhadores como a redução da jornada de trabalho, a regulamentação do trabalho feminino e infantil e o direito à aposentadoria; Vargas limitou os sindicatos a serem submetidos ao governo e ainda excluiu os trabalhadores rurais dos direitos trabalhistas. O governante também priorizou centralizar o poder do governo federal e para isso enfraqueceu as oligarquias dos Estados, escolhendo governantes de sua confiança. Tais medidas geraram revoltas principalmente em São Paulo que em 1932 iniciou a Revolta Constitucionalista que lutava por uma Constituição que regesse o país. O confronto com o governo federal perdurou por 3 meses e apesar de São Paulo ter perdido, tal revolta contribuiu para que se acelerasse o processo da elaboração da Constituição, concretizada em 1934 e que legitimava questões importantes como a legislação trabalhista, o ensino primário gratuito e obrigatório, a divisão dos três poderes, etc.

Alguns outros pontos importantes que aconteceram nos primeiros anos do governo Varguista foram a criação do Código e da Justiça Eleitoral, bem como o direito ao voto feminino. Entretanto, interessante é analisar que embora o governo tenha feito muitas realizações em prol da classe trabalhadora, tais reformas não alteravam as estruturas sociais do país que ainda mantinham o poder nas mãos da elite brasileira, como ressalta Schwarcz e Starling (2015, p. 683) “um amplo programa de reformas cujo objetivo era mudar a República, sem, contudo, alterar as bases sobre as quais ela se constituiu.”

Durante os quatro anos do Governo Constitucional houve a ascensão e o fortalecimento de movimentos como a Ação Integralista Brasileira (AIB) criada por Plínio Salgado, que era de extrema direita e inspirada nos regimes fascistas e totalitários em progresso na Itália e na Alemanha; os integralistas defendiam que o governo deveria estar nas mãos de um único líder, já o movimento da Aliança Nacional Libertadora (ANL) foi criado por uma minoria de tenentes que não apoiavam Vargas, eram antifascistas e defendiam uma maior participação do povo no poder, tiveram por líder Luíz Carlos Prestes e se aliaram ao partido comunista.

Em 1935 houve a “Intentona Comunista” que foi uma série de revoltas comunistas pelo país que almejavam a deposição do governo e a instituição de um novo regime político (comandado pela ANL); tais conflitos foram duramente reprimidos e fizeram com que o governo de Getúlio instaurasse na população o “medo comunista” e declarasse a ANL ilegal, além de perseguir seus integrantes e os revoltosos. Imbuídos desse discurso do “medo comunista” o governo getulista elaborou uma estratégia para legitimar o golpe de Estado, para isso criou o plano Cohen - no qual foi propalado que haveria uma série de atentados pelo país a fim de se implantar o comunismo - Assim, com o discurso de que estaria protegendo o país, em 1937, com o apoio dos militares instituiu-se o Estado Novo. (SCHWARCZ; STARLING, 2015).

No decurso do Estado Novo, Vargas priorizou um governo que reprimisse qualquer tentativa de oposição, também foram extintos todos os partidos políticos. Em 1937 foi criada uma nova Constituição, conhecida como “Constituição Polaca”, essa por sua vez concedia amplos poderes a Vargas, como por exemplo, o de impor leis, censurar os meios de comunicação, extinguir eleições, proibir greves etc. Desse modo, a intenção do golpe era criar um Estado Forte capaz de propiciar modernização, sem alterar de forma relevante as estruturas sociais e de poder vigentes. A fim de ganhar o apoio das massas, em 1939 o governo de Getúlio cria o Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP), que foi amplamente utilizado para censurar qualquer meio de comunicação e assim construir o ideário benéfico do governo para as massas. Segundo Schwarcz e Starling (2015, p. 724) a Segunda Guerra Mundial foi “o divisor de águas para o Estado Novo”, pois embora tenha tentado ficar na neutralidade, Vargas foi pressionado a escolher quem apoiaria e para isso considerou a necessidade do apoio dos EUA na industrialização do Brasil, então em 1942 o Brasil declara seu apoio aos EUA e se junta a eles na guerra em 1944. Como “recompensa” com o apoio financeiro dos EUA, em 1942 cria-se a Companhia Vale do Rio Doce e a Companhia Siderúrgica em Volta Redonda. Entretanto, o apoio do governo à guerra fez com que uma parcela da população brasileira declarasse uma incoerência do governo ao lutar contra um regime totalitário e a favor da democracia, sendo que o próprio país vivia em um regime ditatorial.

Assim, em 1943, o estado de Minas Gerais lançou o “Manifesto dos mineiros” que reivindicava a redemocratização do país. Como a insatisfação popular já não podia ser censurada, a população lutava por “liberdade de expressão, exigiam um

presidente eleito democraticamente e reivindicavam uma mudança constitucional.” (SCHWARCZ; STARLING, 2015, p. 728).

Dessa forma, vendo que não teria como recuar, em 1945 Vargas faz um ato adicional convocando eleições para a presidência em 3 meses; mas à frente dos seus planos, seus opositores lançaram como candidato o brigadeiro Eduardo Gomes. Vendo que não teria como reverter o quadro, em março de 1945 Vargas declara que não seria candidato e apoia o general Eurico Gaspar Dutra. Sem o apoio dos militares, Vargas concede anistia aos presos políticos, libera os partidos políticos e a imprensa e extingue a DIP. Todavia, os trabalhadores não queriam que Getúlio saísse porque temiam perder os direitos por eles alcançados, dando início ao movimento intitulado de “queremismo”, o que reverberou no medo de seus opositores de que ele voltasse ao poder, fazendo com que em 1945 Getúlio renunciasse por causa da pressão civil e militar. Assim, Eurico Gaspar Dutra venceu as eleições de 1945 e se tornou o novo presidente. (SCHWARCZ; STARLING, 2015).

Priore e Venancio (2010, p. 254) ao analisarem o governo de Getúlio Vargas, evidenciam que ele só permaneceu por tanto tempo no poder, porque a economia brasileira esteve em crescimento, “a economia brasileira apresentou, entre 1930 e 1945, taxas de crescimento próximas a 5% ao ano” embora não tenha crescido de maneira igual entre industrialização e agricultura, já que a primeira tinha um crescimento “de três a sete vezes maior do que a agricultura”. De modo que a economia no período do Estado Novo era a nacional-desenvolvimentista, e tinha por intuito desenvolver as bases da industrialização brasileira, por intermédio da intervenção estatal e empréstimos estrangeiros. É interessante observar que as leis trabalhistas do governo de Getúlio não chegaram ao campo, como nos alerta Skidmore (1998), pois esse tinha que manter sua estratégia de evitar confronto com os grandes proprietários de terras.

Patarra (1995, p. 254) ao discutir sobre a economia brasileira a partir dos anos 1930, reitera que essa era “uma extensão da fase de formação do mercado interno, com industrialização substitutiva de importações, iniciada em 1890 e que se estende até 1950”, ou seja, no plano internacional a Europa passava pela grande depressão e também pela Segunda Guerra Mundial, o que resultou na necessidade brasileira de se produzir o que antes se importava. Assim, algumas medidas getulistas contribuíram para a ascensão da industrialização no país, como o aumento das tarifas sobre produtos importados (valorizando a produção nacional), juros e empréstimos propícios

para o desenvolvimento das indústrias e o desenvolvimento de indústrias de base, como por exemplo: petróleo, mineração, siderurgia e energia elétrica.

Skidmore (1998) expõe que os anos após 1945 eram bem vistos pelas elites brasileiras, porque com o fim do Estado Novo e também da Segunda Guerra Mundial haveria grandes oportunidades, já que a Europa estava sofrendo as consequências da guerra. Entretanto, havia uma divisão entre as elites, uma parcela que defendia o nacionalismo econômico e a intervenção do Estado na economia e outra parcela que almejava uma industrialização gerida pela iniciativa privada e capitais estrangeiros. (SCHWARCZ; STARLING, 2015).

Por conseguinte, em 1945, Dutra, do Partido Social Democrático (PSD) vence a disputa contra Eduardo Gomes da União Democrática Nacional (UDN) e se torna o novo presidente. Assim, em seu governo, criou um novo Congresso (que tinha sido extinto no Estado Novo) e uma nova Constituição, em 1946, que priorizava a restauração do poder aos estados e municípios. (SKIDMORE, 1998)

A Constituição de 1946 manteve as conquistas sociais obtidas desde a década de 1930, mas repôs a exigência da democracia e do exercício dos direitos políticos como condições incontornáveis para a vida pública brasileira. (SCHWARCZ; STARLING, 2015, p. 748).

Schwarcz e Starling (2015, p. 749) reiteram que embora o Brasil estivesse mais democrático, no plano internacional a Guerra Fria (1947-1991) entre EUA e União Soviética propiciou um “mundo (...) mais maniqueísta, intolerante e polarizado”. O apoio do Brasil para os EUA era fundamental já que “uma mudança política em qualquer desses países [América Latina] alterava substancialmente o equilíbrio de poderes entre as duas superpotências”.

Já no Brasil a aproximação aos EUA era bem vista, como nos orienta Malan (1995), segundo esse autor, com a queda de Vargas, em 1945, o Brasil tinha altas expectativas em relação aos EUA, uma vez que se considerava “o mais leal dos países” pois supriu matérias primas básicas e lutou junto com ele na segunda guerra. Tal aproximação contava com o apoio de alguns políticos como Oswaldo Aranha e se concretizou quando Dutra legitimou uma política “subserviente aos interesses norteamericanos, rompeu relações diplomáticas com a União Soviética e escolheu os comunistas locais como inimigos preferenciais.” (SCHWARCZ; STARLING, 2015, p. 750). Dessa forma, ao romper relações com a União Soviética, Dutra expulsou os

deputados e senadores que eram comunistas e invalidou o partido comunista transformando-o em ilegal. (SKIDMORE, 1998)

Ainda que a economia brasileira tenha se industrializado no governo de Vargas, em 1940 o Brasil ainda era visto como “atrasado”, como evidencia Skidmore (1998, p. 183). As indústrias eram concentradas em poucas cidades; a expectativa de vida era baixa (devido às doenças crônicas e ao atendimento médico precário) e a economia era dependente da exportação do café. Priore e Venancio também expressam tal prerrogativa:

(...) na década de 1940, enquanto São Paulo controla quase metade da produção industrial, a participação do Rio de Janeiro diminui pela metade. O mesmo ocorre nas regiões nordestinas, onde se registra, no referido período, uma diminuição de 40% na atividade industrial. No Rio Grande do Sul, a queda nesse setor é de 20%. (PRIORE; VENANCIO, 2010, p. 259)

Desse modo, essa perspectiva se agravou no governo Dutra, uma vez que embora a economia brasileira estivesse bem no começo do governo, já que em 1945 havia boas reservas cambiais estrangeiras adquiridas durante a segunda guerra. Skidmore (1998, p. 184) nos revela que o governo preferiu adotar uma economia que voltasse a depender das exportações do café sem desenvolver efetivamente a industrialização; o que antes poderia ser uma boa estratégia econômica resultou em “uma inundação de bens de consumo importados, junto com a absorção de empresas de serviços públicos de propriedade estrangeira” o que esgotou as reservas cambiais. Schwarcz e Starling (2015, p.752) ao analisarem as políticas econômicas adotadas por Dutra reiteram que para driblar a inflação gerada pelo pós-guerra, o governo “promoveu a liberação indiscriminada de importações (...) [além de] subsidiá-las pelo câmbio sobrevalorizado.” a inflação, de fato, desacelerou, “mas à custa do rápido esgotamento das milionárias reservas cambiais em libras esterlinas e em dólares”.

Em consequência do desastre econômico do governo, houve uma série de greves entre os trabalhadores de São Paulo que também avançava para outros estados. Como resposta o governo optou pela repressão, proibindo as paralizações. Tal repressão também foi influenciada pela pressão dos EUA que queriam combater o comunismo a qualquer custo. Ademais, para tentar recuperar a economia, em 1948, foi apresentado o Plano Salte (Saúde, Alimentação, Transporte e Energia) que correspondia as áreas em que o governo iria investir. Mas, Schwarcz e Starling (2015,

p.752) evidenciam que “o plano não avançou muito, e boa parte dele nem sequer saiu do papel.”.

À vista disso, quem se beneficiava com a situação do governo Dutra, era Getúlio Vargas que almejando voltar ao poder já começava a se organizar. Skidmore (1998) ao retratar a volta de Getúlio “nos braços do povo”, diz que o Partido Trabalhista Brasileiro (PTB) criado em 1945, era a continuação do trabalho do antigo governo de Getúlio a fim de ganhar a massa trabalhadora, de maneira que tal pretensão foi potencializada com a extinção do partido comunista feita por Dutra o que restringiu a opção dos trabalhadores. Durante o governo Dutra, Getúlio trabalhou apoiando os sindicatos e mantendo uma política populista, também se esforçou para manter alianças de diferentes grupos como: chefes políticos estaduais, industriais de São Paulo, proprietários das grandes fazendas do Rio Grande do Sul, militares, com apoio do general Góes Monteiro, Partido Social Democrático (PSD) e do governador de São Paulo, Ademar de Barros (SKIDMORE, 1998, p. 186,187). As autoras Schwarcz e Starling (2015) definem bem essa estratégia como sendo uma:

fórmula suprapartidária que combinava novas e velhas lideranças políticas regionais, e misturava os empresários interessados nos benefícios da industrialização com a força eleitoral dos operários, dos trabalhadores e dos setores de baixa classe média, em expansão nas grandes cidades. (SCHWARCZ; STARLING, 2015, p. 755).

Dessa forma, em 1950 Getúlio Vargas venceu as eleições contra Eduardo Gomes da UDN e de Machado do PSD, retornando assim ao poder. Ainda para Skidmore (1998, p. 189), no segundo mandato de Vargas, ele rompeu com a política econômica liberal com o intento de “promover a industrialização para superar o obstáculo no balanço de pagamentos” deixados pelo governo Dutra. Assim, em 1952 o seu Plano Econômico começa com a criação do Banco Nacional para o Desenvolvimento Econômico, levando em consideração as necessidades levantadas pela comissão mista EUA-Brasil para o desenvolvimento econômico (1952-1953). Dessa forma, priorizou-se o auxílio no suprimento de energia (que era fundamental para o desenvolvimento industrial) e ainda propôs criar empresas estatais para suprir petróleo e eletricidade - Petrobras e Eletrobras - tal plano foi duramente criticado pelos liberais econômicos da UDN, pelos EUA e pelos comunistas. Entretanto, para Vargas o perigo dessa oposição era o desfavor dos militares que eram os que o mantinham no poder.

Aliado ao problema econômico estava o comercial, como nos relata Skidmore (1998, p. 191), pois o preço mundial do café se desvalorizava ainda mais em 1953, o que ocasionava menos reservas cambiais, “déficit no balanço de pagamentos” e por fim, inflação. Assim, pressionado pelos EUA e pelo Fundo Monetário Internacional (FMI), em 1953 o governo elabora um programa de estabilização, sendo que tal medida resultaria no impedimento do crescimento econômico em arrocho salarial e no descontentamento popular.

Dessarte, em 1954 com a crise econômica o governo de Getúlio se torna frágil, tal momento é aproveitado pelos opositores da UDN que, para desestabilizar ainda mais se utilizam do jornalista Carlos Lacerda que tecia críticas diárias ao governo. Essa situação fez com que Getúlio perdesse importantes aliados e como seu governo tinha uma base populista ele não poderia contar novamente com o apoio militar. Para mais, a situação do governo se agravou quando Getúlio, que nessa altura estava mais nacionalista, resolveu seguir com o plano de seu ministro do trabalho, João Goulart, que havia proposto aumentar em 100% o salário dos trabalhadores (que não havia sido modificado desde 1951) tal decisão enfureceu a direita e piorou sua relação com os empregadores e com os militares. Em 1954 a UDN tentou o impeachment de Getúlio, porém não obteve sucesso e investiu nas críticas e nas acusações de corrupção; a situação chega ao seu estopim com a tentativa de assassinato de Lacerda (atribuída ao guarda costas de Getúlio), todas essas circunstâncias levaram ao suicídio de Vargas, ocasionando grande comoção da população. (SKIDMORE, 1998).

Malan (1995) ao abordar o segundo mandato de Getúlio, analisa que ele teve problemas tanto no “plano interno”, em relação à forte oposição do governo em conjunto com o colapso econômico; quanto no “plano externo” com o acirramento da Guerra Fria em conjunto com a Guerra da Coreia (1950-1953), a retirada de investimentos dos EUA na América Latina e com a cobrança das dívidas externas brasileiras pelo Banco Mundial:

O segundo governo Vargas foi marcado por divergências - no âmbito do próprio Poder Executivo - quanto à forma e à extensão tanto da participação externa quanto da intervenção do setor público na vida econômica. Tais divergências foram exacerbadas ideologicamente por um duplo fermento: no plano interno, pelas tensões entre a corrente nacional-populista e as seculares bases sociais de sustentação do Estado brasileiro enquanto Pacto do Poder. No plano externo, pelo agravamento considerável da Guerra Fria, pelos graves efeitos do conflito coreano sobre as contas externas do Brasil,

pela perda de credibilidade do Brasil junto a instituições financeiras internacionais a partir de 1952 e pela relativa negligência com a qual, a partir de 1953 e até o final da década, a nova administração republicana (Eisenhower) trataria o Brasil (e a América Latina). (MALAN, 1995, p. 71)

Entre 1954 e 1955 o Brasil passou por um governo transitório, com Café Filho, Carlos Luz e Nereu Ramos; Skidmore (1998, p. 201,202) reitera que durante essa transição a inflação continuava alta bem como o déficit do balanço de pagamentos, ocasionando pouco capital estrangeiro e pouco crescimento econômico. Nas eleições de 1955, Juscelino Kubitschek (JK) era a esperança de desenvolvimento econômico, já que tinha propostas desenvolvimentistas que agradavam tanto a direita quanto a esquerda o que o auxiliou a vencer as eleições.

Assim, seu governo ficou conhecido por seu plano econômico desenvolvimentista intitulado “50 anos em 5” que consistia em um plano de metas para aumentar a produção em cada um destes 5 setores: energia, transporte, indústria, educação e alimentação; unindo Estado e setor privado a fim de acelerar a industrialização. Priore e Venancio (2010, p. 268) ao analisarem a estratégia<sup>5</sup> econômica do governo JK, reiteram que tinha por base um “tripé: associação de empresas privadas brasileiras com multinacionais e estatais”; tal método teve pontos positivos como: o rápido desenvolvimento econômico e industrial do país, “com taxas de crescimento de 7%, 8% e até 10% ao ano” e também a independência da economia frente às crises do sistema agroexportador graças aos investimentos das empresas estrangeiras.

Entretanto, contou também com pontos negativos, uma vez que as multinacionais cresciam mais rápido do que as empresas nacionais conseguiam produzir os insumos industriais; então, as multinacionais precisavam importar tais insumos, acarretando assim o endividamento externo do Brasil. Schwarcz e Starling (2015, p. 799) explicitam que o plano de metas proporcionou ao Brasil “alcançar estágios de industrialização sem condições reais para tal investimento” o que acarretou no aumento da dívida externa e da inflação, que passou de “7% para 39,4%” de 1957 até 1959. Assim, para resolver tal impasse fez-se necessário realizar um acordo com o FMI o que gerou revolta na população. JK em seu último ano de governo rompeu com o acordo e decidiu levar seu plano rumo à modernidade o que fez com que as relações econômicas mundiais fossem prejudicadas. Ademais, outro problema

---

<sup>5</sup> Contradição - ação do próprio governo.

do governo foi que a implementação do plano de metas não alterou as bases de desigualdades políticas e sociais do país. Outras questões importantes resultantes do governo JK, apontadas pelas autoras, foi o otimismo crescente da população brasileira, a construção de Brasília e a criação da Bossa Nova. (SKIDMORE, 1998, p. 206,207); (SCHWARCZ; STARLING, 2015, p. 807).

Em relação ao campo, esse se manteve marginalizado pelos governantes. Schwarcz e Starling (2015) reiteram que em 1950, 70% da população ainda era rural e os desníveis de pobreza entre rural e urbano eram grandes, no meio rural faltavam escolas, saneamento básico, acesso à saúde e leis que favorecessem o rurícola. Durante o governo de JK as interferências no campo só foram feitas por questões paliativas como: expansão do crédito, distribuição de alimentos, novas frentes de trabalho, etc. E o plano desenvolvimentista não trouxe grandes mudanças.

Contudo, a mobilização rural, que ganhou força a partir de 1950, já se manifestava desde 1940, período em que havia fortes questões relacionadas a expulsão do camponês pela especulação imobiliária e pelo processo de grilagem, o que gerava muitas consequências como uma intensa migração para a cidade, ocasionando o aumento de favelas e periferias. Entretanto, a partir de 1946 o campo intensificou suas reivindicações por terras e direitos e conseguiram a legalização das terras para mais de 10 mil habitantes, como exemplo desse período, Schwarcz e Starling (2015) relatam a revolta de Porecatu, no Paraná “quando centenas de camponeses armados exigiram a posse das terras griladas e devolutas da região” e o levante de Trombas e Formoso, em Goiás, pelo qual se originou a “República de Trombas e Formoso”.

No final nos anos de 1950, a Reforma Agrária se consolidou como “uma reivindicação das lutas dos trabalhadores rurais” e surgiram as organizações camponesas como a União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil (Ultab), as ligas camponesas e a Sociedade Agrícola de Plantadores e Pecuáristas de Pernambuco (SAPP), essa última, foi criada apenas para impedir a expulsão dos foreiros e arrendatários, mas passou a ser um movimento social amplo, introduzindo a questão agrária na agenda política nacional entre 1950 e 1960. As ligas camponesas, a partir de 1960, lutavam por “expansão dos direitos civis e sociais” através da disputa jurídica, assim: “ao representarem o trabalhador rural no tribunal, os advogados das ligas transformavam conflitos sociais em conflitos jurídicos, e o

trabalhador, num sujeito portador de direitos.” (SCHWARCZ; STARLING, 2015, p. 801-803)

Sobre a questão da Reforma Agrária, Barreiro (2010), em seu livro “Políticas de Educação Rural para além da Alfabetização (1952-1963)” argumenta que a solução encontrada pelo governo Juscelino Kubitschek foi a criação do Plano de Operação do Nordeste (OPENO), em 1959, destinado à recuperação do Nordeste. Esse plano tinha o apoio da Igreja Católica e da CNER e objetivava implementar Educação de Base para preparar o rurícola para a Reforma Agrária. Barreiro (2010) evidencia que a Campanha se declarava ciente dos problemas envolvendo a luta por terras e reconhecia que os grandes latifundiários acabavam com as pequenas propriedades ocasionando o aumento do êxodo rural. Então, o programa via na Educação de Base um dos meios para preparar o homem do campo para reivindicar a Reforma Agrária, vista como único meio para superar os problemas existentes no meio rural. A Igreja Católica, instituição que apoiou e auxiliou o trabalho da Campanha, considerava a Reforma como o meio para se evitar que os trabalhadores saíssem do meio rural e também como medida para impedir o avanço das ideias comunistas, que eram tidas como um perigo a ser combatido. (BARREIRO, 2010, p. 86-99)

Schwarcz e Starling (2015), evidenciam que o campo se constituiu em um espaço de disputa política que integrava o Partido Comunista e a Igreja católica.

A presença dos comunistas significava o deslocamento sistemático de militantes para a área rural e o engajamento na formação de sindicatos rurais. Já a Igreja católica estava dividida: uma parcela do clero pretendia promover a doutrina cristã e neutralizar a força das esquerdas no campo; outra, porém, estava interessada em reforçar laços com os trabalhadores, e comandou um processo inédito de sindicalização rural através da criação, de um programa voltado para a educação pelo rádio - Movimento de Educação de Base (MEB). O programa tinha o objetivo de alfabetizar a população camponesa para produzir uma ação transformadora da realidade. SCHWARCZ; STARLING, 2015, p. 803)

Em maio de 1959 a UDN (que estava descontente com JK pela mudança da capital para Brasília) e os seus apoiadores advindos de sua carreira política no estado de São Paulo, escolheram Jânio Quadros para as eleições de 1960, ele foi muito bem aceito pela população que via nele a salvação para a inflação e para o alto custo de vida. Assim, com o fim do mandato de JK, Jânio Quadros venceu as eleições contra o marechal Lott do PSD. Desse modo, em 1961 como o grande problema era a crise econômica, o governo de Jânio elaborava um plano de estabilização que agradava ao FMI e o EUA; entretanto, Jânio não se preocupava, de fato, com suas alianças

partidárias e começou a propor ordens presidenciais abusivas e, em 25 de agosto de 1961, renunciou ao cargo. Goulart era o vice de Jânio – como era herdeiro político de Getúlio – a UDN e os militares queriam tentar impedir que ele se tornasse presidente – mas com o apoio do governador do Rio Grande do Sul (Brizola do PTB) e dos próprios militares do Rio Grande do Sul – Goulart se tornou presidente, mas acabou tendo que fazer acordos com os militares de ter poderes reduzidos para evitar assim uma guerra civil. Goulart tentou controlar o cenário político que estava dividido entre os comunistas e os militares (UDN), mas a crise econômica só se agravava e a inflação subiu de 25,4% em 1960 pra 34,7% em 1961, já em 1963 a reputação econômica do Brasil afundava, os investimentos estrangeiros se acabavam e o caos levou ao golpe militar em 1964. (SKIDMORE, 1998, p. 208-217).

Portanto, é possível concluir que o período compreendido entre as décadas de 1930 a 1960 foi conturbado e cheio de mudanças tanto no contexto externo, por intersecção do conjunto de fatores que circundavam o plano internacional da época (Grande depressão causada pela crise de 1929, a Segunda Guerra e, por fim, a Guerra Fria) que resultaram no enfraquecimento da Europa e no fortalecimento dos EUA que passaram a interferir na economia de diferentes países; quanto ao contexto interno, com a ascensão da industrialização brasileira e a passagem de diferentes governantes que, cada um, a seu modo interferiu na economia e no desenvolvimento do país, sem contudo alterar as bases desiguais da sociedade.

Outra importante observação a ser feita, é a crescente industrialização do país, principalmente nos anos pós 1930. O processo de industrialização começou com o governo Vargas e se potencializou-se no governo de Juscelino Kubitschek; o que de certa forma foi bastante positivo para o desenvolvimento do país e de sua economia, e também causou sucessivas migrações internas e conseqüentemente o “inchaço das cidades”.

Para mais, dentro do período analisado, foi possível averiguar que não foi apenas nos setores da economia e da política que houve grandes modificações. Em relação a questão social e cultural o país enfrentou grandes transformações a começar pela educação. Bezerra Neto (2016) analisa as reformas educacionais a partir dos anos 1920 e considera que nesse período a grande preocupação era em combater o avanço do analfabetismo. Sendo assim, algumas importantes reformas foram elaboradas:

A partir da luta em defesa da escola, em diversos estados foram realizadas reformas educacionais que alcançaram grande amplitude, tais como a de **Lourenço Filho**, no Ceará (1923), a de **Anísio Teixeira**, na Bahia (1925), a de **Francisco Campos e Mário Cassanta**, em Minas Gerais (1927), a de **Fernando de Azevedo**, no Distrito Federal (atual Rio de Janeiro), e a de **Carneiro Leão**, em Pernambuco, ambas em 1928. As várias reformas educacionais dos anos vinte realizadas nos Estados e, especialmente, a de Francisco Campos, no âmbito nacional, ensejaram o surgimento de um sistema nacional de educação, até então inexistente. (BEZERRA NETO, 2016, p. 67)

Beisiegel (1995) no livro organizado por Boris Fasto, intitulado “O Brasil Republicano – Economia e Cultura”, aborda a questão da sociedade e da educação brasileira após os anos 1930. Para o autor uma importante característica desse período histórico foi a redemocratização do acesso à educação, no qual a escola deixou de ser privilégio de alguns e passou a ser acessível a mais integrantes da população. Bezerra Neto (2016) retrata que a preocupação, nos anos 1930, com a educação esteve relacionada com a necessidade da nova realidade urbano-industrial de mão de obra qualificada e especializada. Assim, em 1930 houve a criação do MEC e a necessidade de ampliação das escolas com fins ao ensino supletivo para combater o analfabetismo. Por intermédio da chamada “revolução de 1930”, deu-se prosseguimento à Reforma Francisco Campos que pretendia substituir:

o antigo ensino secundário, parcelado e preparatório aos exames de admissão ao ensino superior, por escolas organizadas em séries e currículos definidos, subdivididos em dois ciclos, o fundamental, de cinco anos, e o complementar, com dois anos letivos. (BEISIEGEL, 1995, p.391)

O ano de 1932 contou com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, redigido por Fernando de Azevedo no qual se exigia mudanças nos rumos do ensino. A Constituição de 1934 consolidou algumas dessas mudanças, pois esta estabeleceu à educação como um direito de todos e de responsabilidade da família e dos poderes públicos. Assim, a União ficou responsabilizada por traçar as diretrizes da educação nacional e a fixar um plano nacional de educação, bem como a fiscalizá-lo, coordená-lo e executá-lo. Diante disso, criou-se o Conselho Nacional e os Conselhos Estaduais de Educação e definiu-se que 10% da renda dos impostos dos municípios e 20% dos estados deveriam ser destinados à educação. Embora tanto a Constituição de 1934 como a de 1937 esboçassem as atribuições da União para com a educação, Beisiegel (1995) afirma que tais responsabilidades não estavam estabelecidas com clareza. Assim, a partir das leis orgânicas do ensino editadas nos anos de 1942 e 1946, tais definições foram consolidadas. As leis orgânicas possuíam por intento:

o desenvolvimento da personalidade, de preparação à vida familiar e cultural e à defesa da saúde e de iniciação ao trabalho (...) dividia-se a escolarização em fundamental e supletiva, destinada aquela as crianças de 7 a 12 anos e esta aos adolescentes e maiores de 13 anos. (CHAGAS; 1978, p. 52 apud BEISIEGEL, 1995, p.392)

Assim, em análise, o autor conclui que a legislação em vigor nas décadas de 1940 e 1950 permanecia com o padrão dualista do ensino brasileiro, no qual havia escolas para as elites, puramente acadêmicas, e as escolas para a população em geral que eram preparatórias para o trabalho.

No que se refere a expansão da escola pública, esta iniciou-se com a propalada necessidade de inserir o país na modernidade e no desenvolvimento, além de contar com a retomada do regime político democrático, através do fim do Estado Novo, o que fez com que a educação fosse utilizada como estratégia para angariar votos, assim:

Com a retomada do regime político baseado no voto, as aspirações populares de melhoria de vida mediante a passagem pela educação escolar encontram no agente político em busca de eleitores, um defensor intransigente da necessidade de criação de mais escolas. A ação do político forçou decisivamente a ampliação dos gastos públicos na rede de escolas secundárias. (BEISIEGEL, 1995, p.395)

Por fim, a Lei de Diretrizes e Bases de 1961, incentivava novos modelos de organização escolar, o que acarretou o aumento do número de escolas. Interessante é analisar que essa ampliação das escolas primárias não se estendia a todas as regiões do país, o autor cita que nos estados mais pobres, nas zonas rurais e zonas urbanas periféricas essa realidade era inexistente. Além disso, nas escolas existentes, havia grande número de evasão e reprovação, uma vez que faltava recursos materiais e didáticos para um ensino de qualidade e os conteúdos curriculares não eram adequados à realidade sociocultural dos estudantes.

Bezerra Neto (2016) conclui que das décadas de 1950 e 1960, embora o país tenha experimentado os “anos dourados”, enfrentou também a “crise do modelo nacional desenvolvimentista” e a ascensão dos grupos mais conservadores que se uniram graças ao temor instaurado pelo avanço das ideias comunistas, que incluíam “as propostas de reforma agrária e a crescente participação popular, tanto no debate quanto principalmente através de reivindicações diversas.” Como conclusão, relata que no século XX, o país experimentou mudanças significativas na tecnologia, mas não atendeu adequadamente à necessidade de educação da população, a menos que

fosse para atender às necessidades do crescimento econômico. (BEZERRA NETO, 2016, p. 79).

Nagle (1974) ao expor as mudanças ocorridas no setor social do Brasil a partir dos anos 1920, vai descrever que o processo imigratório foi um fator crucial nas mudanças ocorridas na sociedade, pois alterou as relações do mercado de trabalho e das forças trabalhistas e agiu com “efeitos antipatriarcalistas” uma vez que, com o surto industrial, muitos imigrantes foram atraídos para os núcleos urbano-industriais e alteraram as atividades, antes artesanais para ceder lugar às industriais. Assim, com essa nova classe operária urbana, novas ideias começaram a surgir no âmbito da população em geral, provocando o surgimento de lutas sociais. No campo, tais lutas também são visíveis, como por exemplo, na luta pela Reforma Agrária. Além da imigração, o autor cita a urbanização como outro fator de grandes mudanças sociais, já que a partir do rápido crescimento urbano e industrial houve uma polarização entre rural e urbano.

Patarra (1995, p. 260) também expressa tais mudanças sociais. Assim, ao falar do processo de industrialização, argumenta que ele causou uma intensa movimentação de pessoas do campo para a cidade em busca de trabalho e de melhores condições de vida em relação ao campo. Assim, segundo a autora, em 1940, 75% da população era classificada como rural; já em 1970, 52% da população era considerada urbana. Com a crescente escala de mão de obra, a cidade não conseguia suprir trabalho para todos, aumentando assim o número de desemprego e também do trabalho informal. Patarra (1995) explicita tal perspectiva:

A industrialização vai redefinir o antigo urbano, na medida em que, somando-se ao papel de sede da burocracia e do capital comercial, a cidade também vai constituir o locus da atividade produtiva. No período anterior à industrialização, o caráter monocultor da produção agrícola, aliado ao fato de por longo tempo ser essa movida por trabalho escravo, impede o desenvolvimento de atividades simultâneas e uma divisão de trabalho mais desenvolvida no interior das unidades produtivas. Quando a indústria começa a se desenvolver, ela deve suprir todas as dimensões da atividade produtiva, sem contar com uma divisão de trabalho preexistente, oriunda das atividades agrícolas; daí o caráter fundamentalmente urbano da industrialização brasileira. Essa peculiaridade favorece taxas de urbanização muito elevadas e muito acima do crescimento da força de trabalho empregada nas atividades industriais, sendo por muitos chamada de urbanização sem indústria, ou «inchaço» do setor terciário. (PATARRA, 1995, 260,261)

Bem como pondera os autores, Skidmore (1998, p.196) também aborda essa questão, de modo que, para o autor o processo de urbanização era caótico, já que a

infraestrutura da cidade era escassa e os migrantes advindos do campo ao chegar nas cidades, não encontravam moradias nem emprego; por isso, construíam as favelas que começavam no limite das cidades e acabavam se tornando maiores e acabavam por procurar trabalho nos setores informais. Entretanto, uma importante questão tratada pelo autor é a de que mesmo com tantas dificuldades “esses migrantes viam com razão melhores oportunidades de vida na cidade do que no campo, encontrando trabalho no setor de serviços, muitos na economia informal.” Esses habitantes marginais tentavam melhorar sua qualidade de vida, mas eram vistos pelas elites e pela classe média como criminosos e ameaças à ordem pública o que contribuía com a necessidade que crescia dentro dos governos de se conter o êxodo rural.

Para mais, outra importante inferência diz respeito à polarização que se constituiu entre rural e urbano, o rural considerado o lugar do atraso e o urbano como o sinônimo de progresso e modernidade. Almeida (2011, p. 60), aborda tal questão, que, para ela, por meio dessa polarização “produziu-se uma discursividade que depositou na industrialização a possibilidade de eliminar a precariedade que definia o meio rural e seus habitantes.” Talvez em função disso, surgiu no período pós 1930 a necessidade frente à elite e aos governantes brasileiros de se investir na educação no meio rural, como estratégia para se conter o êxodo rural e para promover a estabilização das cidades. Barreiro (2010) analisa tal questão, argumentando que:

A educação rural passou a ser vista como possibilidade de valorização de vida no campo para minimizar o processo de migração, desconsiderando, no entanto, questões estruturais determinantes da condição de vida da população migratória. (BARREIRO, 2010, p. 28).

Porém, para a mesma autora, em seu artigo “Cultura Camponesa e Educação Rural Capitalista no Programa da Campanha Nacional de Educação Rural (1950-1963)”; demonstra que nos anos de 1950 havia um ideário de progresso e desenvolvimento que movimentava o país, tal prerrogativa influenciou para que houvesse essa polarização entre rural e urbano, como argumentado por Almeida (2011). Entretanto, era interesse do Estado que as populações rurais se inserissem no contexto de modernidade, para isso a Educação Rural foi utilizada como tática a fim de “elevar os padrões culturais” dos habitantes do meio rural. A título de exemplo, Barreiro cita a preocupação da CNER em controlar o tempo livre e o lazer do camponês, de modo que esses momentos fossem utilizados para proporcionar um

“espírito de ordem, de obediência e amor à pontualidade (...) condizentes com o processo de trabalho racional requerido pela modernização agrária dos anos 50.” (BARREIRO, 1994, p. 71). Dessa forma, o camponês deveria ser orientado pela Campanha a usar seu tempo de forma mais racional a fim de aumentar sua produtividade e evitar a ociosidade e o vício. (BARREIRO, 1994)

## **1.2 – Desenvolvimento e modificações da Educação Rural no Brasil**

A fim de melhor elucidar o desenvolvimento da Educação Rural no Brasil até a implantação da CNER e também com vistas a fazer um paralelo entre a educação urbana e educação rural é que se desenvolve a segunda parte deste capítulo. Paiva (1987) ao fazer uma retrospectiva da educação a partir da chamada “Revolução de 1930”, explicita que a mesma era destinada ao ensino técnico profissional para suprir a demanda da indústria que se desenvolvia; houve na década de 1930 um aumento significativo do número de escolas, graças ao investimento dos Estados, assim “em 1937 das 29.406 escolas existentes no país, 26.638 (90,58%) eram escolas isoladas, típicas do meio rural.” (PAIVA, 1987, p. 116). A autora explica que o fato do maior número de escolas se encontrar no meio rural não significava que havia mais crianças rurais estudando, já que as escolas desse meio eram pequenas e com salas únicas; em contrapartida as escolas urbanas eram maiores e com mais salas, portanto havia um número maior de alunos. Por conseguinte, esse fato também evidencia a preocupação dos governantes em conter o êxodo rural, já que, embora marginalizados pelas políticas públicas, as escolas rurais eram necessárias como estratégia para se conter a saída do campo. Entretanto, ainda para a autora, todas essas escolas contavam com baixa qualidade de ensino e pouca regulamentação.

Machado e Vendramini (2013) nos auxiliam a compreender o que são políticas públicas e como essas estiveram ausentes no meio rural. Para as autoras, políticas públicas são uma forma de regulação das relações sociais pelo Estado, como também a “produção de serviços públicos pelo Estado em atendimento à demandas da população, sem repassar tal responsabilidade para a sociedade civil”. (MACHADO; VENDRAMINI, 2013, p. 2)

Em paralelo a essas definições, Porto (2014) ao analisar o poder e as políticas públicas em diálogo com Foucault, ressalta que, para o filósofo, o poder não é algo que se detém, nem tampouco é limitado a uma instância, como a econômica, mas se

exerce e está presente em todos os níveis de relação e em todos os âmbitos da vida social (FOUCAULT, 1999). É destacado pelo autor que o poder se expressa por intermédio das práticas cotidianas e na produção de verdades sobre a realidade; tais práticas são fruto das relações de poder e quando normalizadas produzem “sentidos de verdade”. Assim:

A normalização de uma determinada prática (e poderíamos aqui pensar em práticas político-administrativas no âmbito da concepção e gestão de políticas públicas) induz a formação de crenças através da estruturação de discursos que se estabelecem em processos de disputa pela verdade. (PORTO, 2014, p. 365)

Assim, na “economia dos discursos de verdade”, como definiu Foucault, o discurso é um “objeto de disputa política”, no qual cada grupo tenta se apossar para colocar em prática sua visão de mundo. E os discursos que não conseguem se instituir como “verdadeiros” são excluídos. Portanto, nessa disputa pela verdade, as políticas públicas são criadas visando representar um grupo da sociedade, cujo discurso é tido como superior. (PORTO, 2014); (FOUCAULT, 1999).

Voltando a narrativa de Machado e Vendramini (2013), as autoras expõem que as políticas públicas voltadas para o campo foram marcadas por um histórico de ausência que ainda permanece no contexto rural. Sobre a questão da marginalização de ações políticas voltadas para a educação no meio rural, Barros e Lima (2013) ao tratarem da questão das escolas públicas primárias rurais no estado de Minas Gerais no final do século XIX e início do século XX, retratam que havia uma precariedade de tais ações, visto que a escola urbana era prioridade tendo em consideração a facilidade de sua fiscalização e sua maior utilidade no quesito de prospecções eleitorais. Desse modo, a escola rural era marginalizada, suas necessidades (mobiliário, materiais didáticos, qualidade do ensino) era de responsabilidade dos próprios professores e das famílias rurais. Portanto, a priorização do urbano em detrimento do rural, demonstra “um componente do projeto elitista de priorizar seus próprios interesses”, ou então na “economia dos discursos da verdade”, o discurso elitista foi tido como verdadeiro e o discurso das comunidades rurais, não considerado.

Na Segunda República, período do governo Vargas (1930-1937) foi notória a volta do “entusiasmo pela educação” através de uma parcela da sociedade que lutava para que houvesse uma redemocratização da educação e de responsabilidade da União, já que essa nunca havia sido encarada como prioridade pelos governantes. Há, então,

em 1930, a criação do Ministério da Educação e Cultura (MEC) e o Conselho Nacional de Educação (CNE) em 1931. Já a Constituição de 1934 oficializou o resultado da luta pelo (ensino público, obrigatório e gratuito) embora não houvesse a real concretização dessa realidade nas escolas. Nesse período houve também a criação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP) e uma preocupação em relação a qualificação do magistério. Importante reiterar que durante o Estado Novo (1937-1945) as oportunidades de se lutar por melhorias na educação se tornaram escassas, pelas características do regime político e pelo controle das informações. (PAIVA, 1987, p. 117)

Em relação à Educação Rural:

No Brasil, (...) nos anos [19] 30 [ela] se alia à solução dos problemas sanitários e se anuncia para muitos como um possível caminho de contenção das correntes migratórias do campo para as cidades. Só muito mais tarde ela será também percebida como uma possível solução para o desenvolvimento, através dos programas de Desenvolvimento Comunitário. (PAIVA, 1987, p. 119)

Acerca da educação voltada para o meio rural, Paiva (1987, p. 127) explicita que era pensada pelos governantes e pelos grupos dominantes como a solução para resolver o problema da migração do campo para a cidade, uma vez que a cidade não poderia suprir a demanda de mão de obra advinda do campo; essas pessoas também eram consideradas como uma “permanente ameaça”, por isso a crescente necessidade de se desenvolver uma educação voltada para “o meio rural e seus valores”, com a carência de se adaptar os currículos à “cultura rural”, tal educação é denominada como “Ruralismo Pedagógico”. Barreiro (2010, p. 28) explicita melhor os objetivos dessa estratégia educacional. Para ela essa “tendência educacional (...) credita à ampliação dos conhecimentos do homem do campo o aumento das possibilidades de fixá-lo à terra.”.

Tal perspectiva educacional é evidenciada no pronunciamento de Getúlio em 1933, em que o governante expressa a necessidade da “volta aos campos”, no sentido de que a Educação Rural deveria ser a estratégia utilizada para se conter a migração rural, mas não era uma educação com foco apenas na alfabetização, era preciso “instruir para poder sanear”; Vargas também deixou claro qual seria a educação necessária em cada setor: “nos centros urbanos, populosos e industriais - o técnico profissional (...); no interior - o rural e agrícola” (PAIVA, 1987, p. 128,129).

O Ruralismo Pedagógico iniciou-se devido à grande instabilidade política e econômica presente na década de 1930, como as elites agrárias já haviam sofrido grandes prejuízos graças a crise de 1929 era interesse dos governantes assumir uma educação ruralista com vistas a manter o trabalhador fixado no seu meio; uma vez que se tentava equilibrar os interesses dos diferentes grupos de elite e incluir os trabalhadores no sistema econômico e social vigente. Para que tal estratégia pedagógica fosse efetivada era necessária uma reformulação nos currículos escolares, para que fossem adequados ao cotidiano dos trabalhadores rurais, assim, conforme Bezerra Neto (2016, p. 18): “o currículo escolar deveria estar voltado para o fornecimento de conhecimentos que pudessem ser utilizados na agricultura, na pecuária e em outras possíveis necessidades de seu cotidiano.” E não apenas isso, foram criadas escolas normais rurais, que objetivavam formar professores para atuar no meio rural, tais escolas tinham duração de 3 a 4 meses, com aulas teóricas e práticas cujo currículo deveria versar sobre assuntos como: Higiene Rural, Sociologia Rural, Educação Rural e Atividades Rurais; desse modo, procurava-se evitar que os professores provenientes da cidade contaminassem o meio rural com ideais urbanos e também a fixar esses profissionais no meio rural. (BEZERRA NETO, 2016, p. 15 - 20)

Júnior e Varela (2016) complementam tal perspectiva ao destacar que na década de 1930 a educação era vista como um meio de “valorizar o homem” e melhorar a vida dos brasileiros em todos os aspectos. No entanto, não havia um sistema educacional nacional e cada estado possuía seu próprio sistema de ensino; assim sendo, os Ministros da Educação e Saúde Pública, Francisco Campos e Gustavo Capanema procuraram organizar um sistema nacional de ensino. Nesse contexto histórico, foi propagado o discurso de que o meio rural era o lugar onde o Brasil cresceria. Por isso, o Movimento Ruralista da década de 30 foi uma das alternativas tomadas para conter o êxodo rural e nessa vertente a tendência do ruralismo pedagógico se consolidou, a qual buscava “dar ao homem camponês a noção do valor de seu trabalho” e restituir sua dignidade. Uma das maneiras pensadas para proporcionar uma mudança de perspectiva em relação ao campo foi por meio de escolas tipicamente rurais. O ideal de educação para a escola rural estava relacionado à proposta de Getúlio Vargas, que acreditava que “a educação do povo glorificaria a Pátria, por meio da valorização de sua capacidade de trabalho.” A ideia era que ao trabalhar com as crianças, a “doutrina ruralista” seria transmitida aos pais, permitindo

a disseminação de técnicas especializadas para melhorar a produção agrícola e alcançar benefícios econômicos para o país. (JÚNIOR, VARELA, 2016, p. 617-618)

No Estado Novo (1937-1945) a educação brasileira passa por modificações, essa agora era vista para além da capacitação para o trabalho, como também instrumento para se manter a ordem e a difusão ideológica das bases que circundavam o período. Outro importante objetivo da educação nesse período era o de se combater o comunismo e “outras ideologias que pretendam contrariar e subverter o ideal de nacionalidade e as nossas inspirações cívicas (...)”, conforme expressou Vargas em seu pronunciamento (PAIVA, 1987, p. 132). A constituição de 1937 manteve a questão de que o Estado seria responsável pela obrigatoriedade e gratuidade do ensino, com acréscimo de algumas matérias como educação física, o ensino cívico e também o ensino técnico profissionalizante que tinha por objetivo a qualificação da mão de obra juvenil para manter a juventude longe de ideologias contrárias ao governo; nesse intento é que se cria em 1942 o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI). Embora seja possível verificar um aumento no número de escolas dentro do novo Estado, a qualidade do ensino era precária, como revela Paiva (1987, p. 133). A autora também cita Humberto Grande em seu livro "A Pedagogia do Estado Novo" que resume bem a educação nesse período. Assim, para o autor:

A pedagogia do Estado Novo era a 'pedagogia da disciplina o da autoridade que quer formar no espírito das novas gerações uma mentalidade vigorosa e confiante' e seus principais objetivos eram os de eliminar o analfabetismo, proporcionar instrução agrícola e rural à população do campo e do interior dos Estados, ministrar ensino técnico-profissional aos habitantes das cidades e educação universitária às elites. (GRANDE, 1941, apud PAIVA, 1987, p. 136)

Barreiro (2010) tece uma importante consideração a respeito da Educação Rural nesse período, uma vez que para ela, a partir de 1940 a perspectiva do Ruralismo Pedagógico perde seu significado para dar lugar às campanhas comunitárias, advindas dos acordos educacionais entre Brasil e Estados Unidos; tendo a Educação Rural vínculo com o “Desenvolvimento de Comunidade” – esse pode ser compreendido a partir da definição dada pela Organização das Nações Unidas (ONU), ou seja, é o “processo através do qual os esforços do próprio povo se unem aos das autoridades governamentais, com o fim de melhorar as condições

econômicas, sociais e culturais das comunidades” (BARREIRO, 2010, p. 29) e é nessa perspectiva que a CNER irá se constituir.

Kang também (2017, p. 40) faz importantes considerações acerca da educação no governo Dutra (1946-1951), no início do seu governo houve a criação da constituição que “retomou-se a provisão mínima de recursos destinados à educação” e ao menos nos discursos o governo parecia se preocupar com a educação gratuita e obrigatória, os registros evidenciados pelo autor demonstram que houve um aumento no número de escolas e de taxas de matrículas: “a taxa era de 52,9 [%] em 1945, enquanto que, em 1950, esta taxa atingiu 64,8 [%]”, outros pontos de destaque desse governo foi a complementação da Lei Orgânica de ensino (de Gustavo Capanema) e também a Campanha de Alfabetização de Adultos e Adolescentes, em 1947, de maneira que essa campanha, como explicita Paiva, (1987, p. 178) tinha por intenção “preparar mão-de-obra alfabetizada nas cidades, (...) penetrar no campo e (...) integrar os imigrantes e seus descendentes nos Estados”.

A educação no período do retorno de Getúlio ao poder (1951-1954) foi caracterizada por estar integrada na ideia de que a questão social era fundamental para o desenvolvimento econômico. Assim, a modernização e industrialização a partir de 1950 não se restringiram apenas ao meio urbano, para Barreiro (2010, p. 22) um dos objetivos do plano do governo Vargas era o de “promover a capacitação da agricultura apoiada na modernização da produção rural”, para isso foi criado o Serviço Social Rural (SSR) que tinha por intento ofertar, no meio rural, serviço médico, sanitário, levar educação de base, etc. Outra preocupação educacional desse governo apontada por Barreiro é a educação dos adultos, essa educação era vista anteriormente apenas com propósitos de se combater o analfabetismo, já a partir de 1940 tal modalidade passa a ter propósitos para além da alfabetização. Ademais, ainda para a autora a criação de dois órgãos foi fundamental para a educação brasileira, são eles o INEP que tinha por propósitos, além de estudos e pesquisas, “financiar a construção de escolas destinadas ao ensino elementar, conceder bolsas de estudos para o aperfeiçoamento de pessoal técnico relacionado ao ensino primário” (BARREIRO, 2010, p. 23) e o Fundo Nacional do Ensino Primário (FNEP) criado em 1945 e “destinado a incentivar a difusão do ensino elementar”.

No plano internacional, em 1945, foi criada a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) que, influenciada pelo decurso do pós guerra “via na educação o caminho para propiciar a elevação das condições de

vida e o combate à pobreza.” (BARREIRO, 2010, p. 25). O objetivo dessa organização era o de combater o analfabetismo, mas não apenas focado no aspecto de ler e escrever, o objetivo das “campanhas comunitárias” propostas continham o ideário da Educação de Base ou fundamental as quais “propunham uma educação de caráter integrador, com conteúdos flexíveis, para atender aos diferentes grupos”.

A educação no governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961) era pautada na questão técnico profissional – para o desenvolvimento da indústria – já que era um investimento necessário para o progresso do país. Assim, no governo de JK serão criadas e mantidas outras campanhas com prioridade para o meio rural, já que se baseavam na premissa de que as comunidades mais pobres estavam mais suscetíveis ao avanço da ideologia comunista. Em 1956 esteve em discussão a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), a qual foi aprovada em 1961; antes da LDB estava em vigor a Reforma Capanema que lançou diretrizes para a reforma do ensino primário e médio com objetivo ao ensino técnico profissional. (BARREIRO, 2010).

Moraes (2020) ao abordar a questão da ruralização do ensino, relata que existiam em conjunto nos anos de 1930 a 1950 duas propostas pedagógicas para o ensino das comunidades rurais: “o ensino comum e o Ensino Típico Rural”. O ensino comum era defendido por uma parcela de escolanovistas, que sustentavam a ideia de manter um ensino comum/igual tanto para as escolas urbanas como para as rurais. Já o Ensino Típico Rural, derivado do Movimento pela Ruralização do Ensino, cujo principal representante era o educador Sud Mennucci, defendia que as escolas rurais deveriam ser modificadas, pois as existentes eram “urbanocêntricas”. Para tanto, prezavam por uma modificação tanto nos programas de ensino, como na arquitetura das escolas de forma a intercalar os conteúdos escolares e o ensino agrícola. Os professores também deveriam ter uma formação ruralizada a fim de trabalhar no meio rural. O objetivo dessa educação ruralizada era “disciplinar, em termos políticos, econômicos e culturais, as populações de áreas rurais”. (MORAES, 2020, p. 144).

Dessarte, uma importante inferência a ser feita diz respeito à grande preocupação de se combater a propagação da ideologia comunista. É perceptível essa inquietação, tanto no plano internacional através das ações e recomendações realizadas pela ONU e pela UNESCO, advindas das consequências da crise de 1929 e posteriormente da Guerra Fria; como também no plano nacional, com as intermediações realizadas pelos governantes brasileiros, e também pela Campanha

em conjunto com a Igreja Católica. Em notável paralelo, os últimos acontecimentos vivenciados nas eleições presidenciais brasileiras do ano de 2022, evidenciam novamente a propagação do medo comunista concretizado na revolta contra o resultado das eleições. Rodrigues (2012), ao abordar a questão do medo comunista e a formação do pensamento político autoritário nos anos de 1930 a 1945, evidencia que o grande medo do avanço comunista foi implantado na sociedade a fim de “conseguir benefícios e mudanças importantes com o novo panorama político nacional”, como por exemplo, com a invenção do Plano Cohen, Vargas conseguiu implantar um regime autoritário, ou seja o Estado Novo que perdurou por oito anos. O autor também demonstra que o Exército Brasileiro foi a instituição que, com maior facilidade, “absorveu a ideia do ‘Grande Medo’, talvez com o objetivo de articular os interesses políticos internos à política de Estado que vinha se estabelecendo”. Sendo assim, Rodrigues constata que tal instituição foi a mais beneficiada economicamente por esse ideário temeroso, pois para que se mantivesse o controle do avanço da ideologia comunista era necessário grande investimento. (RODRIGUES, 2012, p. 91; 95)

Portanto, é possível argumentar que as décadas de 1930 a 1960 se constituíram em um período de grandes mudanças e acontecimentos históricos. No Brasil, o cenário político contribuiu para a consolidação da marginalização do campo frente às políticas públicas e ações do governo. Esses só se preocuparam com o campo e sua educação devido a intensa migração para as cidades, ocasionada pela crescente industrialização dos centros urbanos. Assim, foi possível perceber que a Educação Rural foi usada como estratégia para conter o êxodo rural e o avanço das ideias comunistas, por isso deveria ser uma educação que superasse a perspectiva da mera alfabetização; assim era necessário oferecer ao rurícola conhecimentos agrícolas e de censo comunitário para que permanecesse em seu meio.

Desta forma, é nessa conjuntura política e econômica que em 1952 é criada a CNER, cujo intuito era levar Educação de Base ao meio rural brasileiro. Importante é compreender, para o prosseguimento da pesquisa, como a Campanha se desenvolveu, quais ações desempenhou e quais eram suas produções documentais que nos auxiliam a melhor entender como essa investida educacional progrediu. Para responder a esses intentos é que se destina o próximo capítulo.

## CAPÍTULO 2

### **A Campanha Nacional de Educação Rural seu percurso, realizações e produção documental.**

*"Em cerca de 30 anos de experiência na China, aprendi que não basta fazer o bem ao povo nem mesmo com as melhores intenções. É preciso ensinar aos homens coisas úteis para que aprendam a viver por si mesmos. Mas aprendi, também, que não basta que se ensine aos homens a viver por si mesmos; é preciso, ainda, que se lhes ensine a entreatudarem-se. Doutra forma, teremos simples auxílio, que é apenas temporário. E o que se deseja é desafogo, que cresce à medida que as energias do próprio povo são estimuladas e exercitadas. A força motriz de qualquer movimento de massa tem de ser o próprio povo". (JAMES YEN, apud RCNER, 1959, p. 9)*

#### **1.1 – Trajetória e Desenvolvimento da CNER**

A epígrafe acima, retirada da página de rosto da oitava RCNER, sintetiza a principal intenção da CNER; pois, como veremos a seguir, o trabalho assistencialista era repudiado pelo programa, prezava-se pelo “Desenvolvimento de Comunidade”, no qual os esforços do próprio povo se uniam aos da Campanha rumo ao “progresso”. O ápice desse intento foi a criação dos Cursos de Líderes e Auxiliares Rurais, que pretendia formar líderes em cada comunidade para que o trabalho e a ideologia da Campanha continuassem presentes mesmo em sua ausência. Além disso, a Educação Rural deveria se ater a ensinar “coisas úteis”, ou seja, conhecimentos que servissem não apenas para saber ler, escrever e contar; mas também aprendizagens significativas para a produção no trabalho do campo.

O presente capítulo tem por intuito demonstrar, em um panorama geral, o que foi a CNER, quais foram suas ações, ideologias, divisões de trabalho, regulamentações, etc., como também evidenciar as principais características da produção documental da Campanha, cuja principal realização foi a RCNER, a qual era o principal meio de divulgação e registro das atividades desenvolvidas pelo programa educacional. Tal Revista, fonte para esta pesquisa, como já sinalizado no capítulo anterior, é de fundamental relevância para se compreender o discurso produzido em torno da Educação Rural.

Ao explicar sua gênese, a própria campanha registra que a partir dos anos de 1950 já se falava e se tinha estudos no Brasil sobre uma Educação de Base ou Fundamental, uma vez que a divulgação dos trabalhos da UNESCO e da União Pan-americana havia influenciado tais estudos. (RCNER, 1959, p. 14). Cainelli (1994, p.

49) em sua dissertação de mestrado, sobre a Campanha, revela que a influência americana foi fundamental para o seu desenrolar; considerando o contexto da Guerra Fria (1947-1991) e do pós Segunda Guerra. Havia uma demasiada preocupação dos Estados Unidos em inserir os países da América Latina no “processo desenvolvimentista” para assim se evitar o avanço das ideias comunistas, uma vez que, para os governantes norte-americanos, os povos analfabetos e pobres estavam mais suscetíveis a serem levados por essa ideologia. Assim, tal preocupação resultou em alguns acordos educacionais feitos entre EUA e Brasil, sobre isso Cainelli (1994) argumenta:

A preocupação americana com vistas à integração dos países ao processo desenvolvimentista proporcionou a consolidação de diversos acordos na área de educação rural. A justificativa apresentada baseava-se na análise que o atraso em que se encontrava as regiões rurais, com altos índices de analfabetismo, não permitia a interação destas populações no processo de modernização. (CAINELLI, 1994, p. 49)

Barreiro (2010, p. 30) evidencia o resultado desses acordos americanos, argumenta que em 1945 o “Ministério da Agricultura do Brasil e a Inter-American Educational Foundation Inc. (Cooperação subordinada ao Office of Inter-American Affairs, agência do governo dos Estados Unidos)” estabeleceram um acordo visando uma relação entre as Américas, objetivando a troca de experiências pedagógicas e ideológicas; desse acordo, foi criada a Comissão Brasileira Americana de Educação das Populações Rurais (CBAR), filiada ao Ministério da Agricultura e integrada por técnicos americanos e brasileiros com objetivo de se implantar a Educação Rural em conjunto com o Desenvolvimento de Comunidade.

Ademais, alguns outros fatores também foram essenciais para que a Campanha se constituísse. A própria Revista cita o trabalho desenvolvido no México “misiones culturales” e o Seminário Interamericano de Educação de Adultos. Sobre as missões culturais do México, Barreiro (2010, p. 29) expressa que elas tiveram início em 1922 e tinha por objetivo treinar “voluntários para trabalhar no meio rural”. Já em 1938, elas foram extintas, mas retornaram em 1943 com o intuito de utilizar uma educação extraescolar a fim de melhorar as realidades de vida do homem do campo. Para mais, se utilizando desse exemplo, Lourenço Filho, no Seminário Interamericano de Educação de Adultos, realizado em Petrópolis em 1949, propõe que se instalasse no Brasil algo semelhante à experiência mexicana e também a uma outra campanha intitulada Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA).

A CEAA teve início em 1947 em meio a um momento de entusiasmo para se resolver o problema do analfabetismo. Paiva (1987, p. 178) mostra que no censo de 1940, 50% da população de 18 anos para cima era analfabeta. Desse modo, a Campanha tinha por intenção:

“preparar mão-de-obra alfabetizada nas cidades, de penetrar no campo e de integrar os imigrantes (...), além de se constituir num instrumento para melhorar a situação do Brasil nas estatísticas mundiais de analfabetismo.” (PAIVA, 1987, p. 178)

Ademais, ainda para a autora, o trabalho dessa Campanha foi desenvolvido através do voluntariado, alguns professores recebiam uma pequena “gratificação” e prezavam por aumentar as escolas que já existiam. Apesar de não ser o seu objetivo apenas alfabetizar, Paiva (1987) revela que a Campanha não conseguiu passar dessa perspectiva e que ficou creditada à CNER a tentativa de inserir as populações no Desenvolvimento de Comunidade com capacitação para o trabalho. A diferença entre a CEAA e a CNER era que a primeira tinha mais trabalhos na cidade, enquanto que a segunda era específica para o campo. Assim, a autora comenta que apesar de existir oficialmente até 1963, a CEAA fracassou antes disso; de modo que muitos fatores contribuíram para isso, um deles foi a questão do voluntariado (que aos poucos foi se desmotivando), outra questão era que a pequena gratificação dos professores, que além de não ser muito chamativa, ainda atrasava. A Campanha também era acusada de apenas aumentar a base eleitoral, pois se restringia apenas à alfabetização. Dessa forma, com o passar dos anos sua ação foi se restringindo até chegar sua extinção oficial. (PAIVA, 1987, p. 189-194)

Costa e Araújo (2011) ao analisarem os discursos e documentos da CEAA, na qual Lourenço Filho era o diretor geral, concluíram que havia nela uma forte influência do ideário militar, expresso em terminologias como “estratégia, tática, campanha” como também enquanto tentativa de se utilizar da educação para efeitos de segurança nacional e assim combater o analfabetismo. Para isso, em conclusão ao artigo, as autoras reiteram que a Educação Popular deveria:

homogeneizar a população, a partir da difusão da imagem da Pátria, dos princípios da preservação da família e do amor ao trabalho através dos rudimentos da geografia e da história com a feição dos sentimentos e ideais coletivos, em que, afinal, o senso da unidade e o da comunhão nacional repousaria a cada nova geração. (COSTA; ARAÚJO, 2011, p. 7)

Interessante é observar que a Educação Rural nesse período era destinada aos adultos, mas não se restringia a eles, pois se objetivava também que essa chegasse até as crianças, como pode ser observado na fala de Lourenço Filho<sup>6</sup>, em 1947 no 1º Congresso de Educação de Adultos, o qual dizia que através da: “[...] educação dos adultos poderemos mais rapidamente educar as crianças e ter maior produção e maior riqueza [...]” (FILHO, 1950, p. 196 apud BARREIRO, 2010, p. 31).

Por fim, como citado anteriormente o Seminário Interamericano de Educação de Adultos, promovido pelo governo brasileiro, pela UNESCO e pela União Panamericana, reuniu alguns países da América Latina, a saber, México, Guatemala e Venezuela. Tal seminário gerou grande entusiasmo, pois nele se compartilhou as experiências desses países em suas campanhas contra o analfabetismo, o qual era visto como o mal que impedia o progresso, a paz e a democracia. Assim, como conclusão do seminário, chegou-se à conclusão de que outro fator que agravava o analfabetismo dos adultos era a “insuficiência da escola primária, responsáveis pelos elevados índices de analfabetismo no continente” (PAIVA, 1987, p. 195). Além disso, nas definições do seminário, concluiu-se que as campanhas de alfabetização não resolveriam um problema que era de “ordem social”. Assim, era necessário campanhas que fossem para além da alfabetização. É também recomendado que tais campanhas deveriam “ser uma ação desenvolvida preferencialmente no interior, nas comunidades rurais onde os índices de analfabetismo são mais elevados.” (CAINELLI, 1994, p. 49).

Com o apoio do Ministério da Agricultura e do MEC, em 1950, foi instalado em Itaperuna, Rio de Janeiro, uma Missão Rural que deu origem à CNER. A primeira equipe dessa Missão Rural era composta por:

Dr. José Artur Rios, sociólogo rural, Drs. Osvaldo Medrado e Abelardo Vieira Miranda, médicos sanitaristas, Drs. Bolivar de Miranda Lima e Renato de Almeida Xavier, agrônomos, Dr. Maximiro Nogueira de Medeiros, veterinário. (RCNER, 1959, p. 15)

O objetivo dessa missão rural era o de realizar “serviços de caráter social, como: serviços de saúde, de fomento da produção, de educação social, cívica ou política [...]”. Para cumprir com esse intento, a equipe da missão deveria elaborar um plano de ação, para isso era preciso fazer uma sondagem da área rural, considerando:

---

<sup>6</sup> engenheiro agrônomo, professor da Escola Agrotécnica e chefe do setor de treinamento da CNER.

“1º) – suficiente densidade demográfica, 2º) divisão de propriedade, 3º) importância econômica e problemas de recuperação.” Desse modo, a conclusão da sondagem dessa equipe foi a de que os problemas rurais ainda persistiam porque o governo usava de medidas fragmentadas, com a responsabilidade para várias entidades que, na verdade, não realizaram efetivamente ações concretas. Assim, para o redator do relatório, o Dr. José Artur Rios, era necessário considerar que os povos rurais tinham uma “cultura mosaica” e a solução cabível era unir a educação às reformas agrárias a fim de “recuperar o homem rural, em seu habitat através da educação”, com vistas a despertar neles o senso comunitário. Costa (2017) ao abordar a questão dessa missão em Itaperuna, concluiu que as ações desenvolvidas na comunidade prezavam não apenas pela alfabetização, mas também por uma civilização dos hábitos, de modo que o nível social dessa comunidade fosse compatível com os ideais de modernização e industrialização do país, o que levou a autora a intitular essa pretensão da missão como o “saneamento físico e social” da sociedade rural. (RCNER, 1959, p. 14-17; COSTA, 2017, p. 242).

Conseqüentemente aos resultados da 1ª missão rural; a CNER foi instituída em 4 de maio de 1952 pelo Ministério da Educação e da Saúde. Segundo a RCNER (1959, p. 25) o regulamento da Campanha foi aprovado em 9 de maio do referido ano, com a contemplação de importantes aspectos dessa investida educacional. Assim, de acordo com seu próprio regulamento, a finalidade da campanha era a de levar Educação de Base ao meio rural, essa educação tinha por definição:

Entende-se por educação de base, ou educação fundamental, o mínimo de educação geral que tem por objeto ajudar as crianças, adolescentes e adultos, a compreenderem os problemas peculiares ao meio em que vivem, a formarem uma idéia exata de seus deveres e direitos individuais e cívicos e a participarem eficazmente do progresso econômico e social da comunidade a que pertencem. Essa educação é educação de base porque se destina a proporcionar aos indivíduos e às comunidades o número de conhecimentos teóricos e técnicos indispensáveis a um nível de vida compatível com a dignidade humana e com os ideais democráticos, e porque, sem ela, as atividades dos serviços especializados (médicos, sanitários, agrícolas) não seriam plenamente eficazes. (RCNER, 1959, p. 26)

Barreiro (2010) e Paiva (1987) reiteram que a concepção da Educação de Base deveria superar a perspectiva da alfabetização (ler e contar), pois deveria contemplar também o aspecto do “desenvolvimento de comunidade”, em que a comunidade em conjunto, iriam superar os problemas da qualidade dos seus meios de moradia,

condições de higiene e saúde, etc. Esse fato pode ser constatado na citação da própria revista quando descrevia a consolidação de sua doutrina:

E no programa que se realizava em todo o país, salientava-se o sentido educacional e dinamizador de grupos e comunidades, e não de puro ensino individual, (...) em função dos processos da Educação de Base e para melhor integração de seu objetivo civilizador e vivificador das populações (...) a CNER procura sempre despertar o espírito associativo, do qual decorre o gosto e o hábito pelas realizações coletivas para o bem Comum (...) desenvolvido à volta de grupos organizados segundo os interesses manifestados, e orientando-lhes a liderança natural e espontânea, o trabalho da CNER tende, desde o seu início e em qualquer local, a uma efetiva consolidação de resultados no sentido de que estes prossigam duradouros e perenes, depois do afastamento dos técnicos. (RCNER, 1959, p. 101,102).

Como é possível constatar, a campanha não apresentava apenas o objetivo de levar Educação de Base ao meio rural como menciona diversas vezes em seus diferentes números da Revista; essa Educação estava imbuída da pretensão de civilizar as comunidades rurais, de “amalgamar às culturas” (RCNER, 1959, p. 13) a fim de contribuir para a fixação do rurícola ao seu meio.

A CNER é bem um laboratório onde se testa a aplicação de processos, que, surpreendendo o rurícola em seu "habitat", conquista o, e induze a melhorar esse meio, para aí fixá-lo. Aliás, esse é o espírito de sua finalidade, o qual jamais deixou de norteá-la. (RCNER, 1959, p. 85)

A Educação de uma forma geral carrega consigo intencionalidades políticas, econômicas e sociais. Sobre tal prerrogativa, discorre Silva (2016, p. 32) ao analisar a Educação Rural ofertada pela CNER, que, ao pretender formar o trabalhador com vistas a modificar sua cultura, essa educação atinge não apenas seu cognitivo, mas também “incide no corpo, na fala, no vestuário, no modo de ser e agir. Era uma nova identidade sociocultural que se pretendia formar para o homem rural brasileiro.” Demonstrando assim que tal educação era um instrumento político que exercia poder:

No Brasil, no período em estudo, alfabetizar o homem rural foi um instrumento político, que objetivava não somente fixar a população do campo no meio rural, mas inculcar-lhe valores, saberes e técnicas consideradas mais apropriadas, eficazes e modernas, todas elas gestadas no meio urbano, industrial e pretensamente científico. Tratava-se, portanto de uma intervenção rural a partir de um ponto de vista urbano, do que se considerava bom e adequado à população rural. (SILVA, 2016, p. 32)

Interessante é considerar que a Campanha se utilizou na cultura do camponês descrita por ela como imprópria, atrasada e necessitada de civilização, para suprir seus próprios interesses Como exemplo, Barreiro (2010) cita uma característica típica

da cultura das comunidades rurais que era o “mutirão”, o qual foi amplamente utilizado pela Campanha nos Centros Sociais de Comunidade, a fim de despertar o “ideal cooperativo”. Assim, cabia aos rurícolas a responsabilidade da construção de sedes dos centros sociais, bem como do mobiliário para as escolas. (BARREIRO, 2010, p. 55). Tal perspectiva também evidencia a isenção da responsabilidade dos governantes e a ausência de políticas públicas voltadas para o meio rural, mesmo com a atuação da Campanha.

Em 1956 no governo de Kubitschek “a CNER foi definitivamente regulamentada, passando a dispor de verbas próprias, através dos decretos nº 38.955 e nº 39.871”. Nesses decretos, o principal objetivo da Campanha foi definido. Como dito anteriormente, ela deveria levar Educação de Base ao meio rural de modo que houvesse melhoria nos níveis econômicos e sociais das comunidades rurais. O primeiro coordenador da Campanha foi o Doutor José Arthur Rios. (BARREIRO, 2010, p. 21-38)

O regulamento da campanha também estabelecia outros objetivos:

A Campanha Nacional de Educação Rural tem por objetivos:

- a) -investigar e pesquisar as condições econômicas, sociais e culturais da vida do homem brasileiro no campo.
- b) -preparar técnicos para atender às necessidades da educação de base ou fundamental;
- c) -promover e estimular a cooperação das instituições e dos serviços educativos existentes no meio rural, e que visam ao bem comum.
- d) concorrer para a elevação dos níveis econômicos da população rural por meio da introdução, entre os rurícolas, do emprego de técnicas avançadas de organização e de trabalho;
- e) -contribuir para o aperfeiçoamento dos padrões educativos, sanitários, assistenciais, cívicos e morais das populações rurais;
- f) oferecer orientação técnica e prestar auxílio financeiro a instituições públicas e privadas que, atuando no meio rural, estejam integradas nos objetivos e finalidades da C.N.E.R. (RCNER, 1959, p. 26)

A fim de atingir todos esses objetivos a campanha se dividiu em setores de atuação a fim de organizar o trabalho e dinamizar as responsabilidades. Assim, os setores eram estruturados em: “1º Estudos e Pesquisas; 2º Treinamento; 3º Missões Rurais; 4º Divulgação.” (RCNER, 1959, p. 29). Cada um desses setores possuía um coordenador-chefe que organizava e dinamizava o trabalho.

Ao **Setor de Estudos e Pesquisa** cabia a responsabilidade de realizar o levantamento prévio das áreas de possíveis atuações das missões da campanha, também deveria elaborar recomendações para as equipes que iniciariam o trabalho

na região, como por exemplo, questões sobre o solo, as melhores técnicas agrícolas a serem adotadas, as instituições e entidades importantes na região, os meios de comunicação utilizados e as lideranças presentes. (RCNER, 1959, p. 29)

Lima (1954, p. 26-35) que era chefe do Setor de Estudos e Pesquisas e também Geógrafo, ao falar sobre o problema da escolha de áreas de trabalho para a campanha, considera que havia por parte desse setor alguns critérios a fim de se escolher qual área deveria receber o trabalho das missões rurais, embora fosse a intenção da campanha se estender por todo o território nacional, não havia recursos suficientes para se instalar missões em todas as comunidades. Dessa forma, era prioridade de escolha, áreas que fossem grandes e com o maior número de comunidades ao redor, para que assim fosse mais efetiva a disseminação das ideologias da campanha sem grandes problemas de locomoção. Assim, o setor além de considerar a extensão da área e os possíveis problemas agrícolas, estudava também o perfil das pessoas das comunidades e suas tradições, priorizando as que melhor se encaixavam no que a campanha poderia oferecer. Para a elaboração do relatório das pesquisas a ser enviado para a coordenadoria da campanha para a aprovação, o setor de estudos e pesquisas deveria verificar quais regiões indicadas pela coordenadoria se enquadravam melhor nos critérios da campanha, para isso os técnicos faziam uma pesquisa bibliográfica para entenderem ou terem a melhor ideia possível das questões da vida regional (relação entre os moradores e a relação com a terra). Depois se deslocavam até a região para realizar uma pesquisa de campo e relatar os problemas encontrados. Por fim, dependendo da resposta da coordenadoria, as missões rurais já podiam iniciar seu trabalho nas áreas escolhidas.

Dessarte, o **Setor de Treinamento** tinha a incumbência de treinar e fornecer capacitação para todo o “tipo de pessoal”, ou seja, deveria organizar os cursos de educação de base, cursos dos técnicos, professores etc. Com vista a “levantar-lhes o nível profissional e fazer com que se tornem outros tantos instrumentos de penetração dos ideais e das técnicas da CNER.” (RCNER, 1959, p. 29).

Conceição (1954), uma das colaboradoras da campanha, chefe do setor de Missões Rurais e assistente social, ao apresentar a campanha elencou um resumo dos centros de treinamento ofertados. São eles:

Centros de treinamento de cooperativismo (...), centros de treinamento de professores e auxiliares rurais, centros regionais de treinamento de educação

de base, centros sociais de comunidade, missões rurais e orientação de líderes locais. (CONCEIÇÃO, 1954, p. 14).

O *Centro de Orientação de Líderes Locais* era essencial para a campanha, porque era através desses líderes que o trabalho das missões se desenvolvia, uma vez que as missões dependiam dos líderes para repassar os ensinamentos, ideologias e técnicas aos demais membros da comunidade. Dessarte, o objetivo desse centro era formar um “centro social modelo” que deveria ser seguido pela comunidade quando os líderes voltassem para casa. Para isso, considerando como exemplo um centro de treinamento de líderes femininas; as moças pré-selecionadas, deveriam ser bem ruralizadas e se mudariam para uma fazenda com instalações semelhantes à comunidade, elas deveriam aos poucos ir arrumando a casa para atender as suas necessidades (posteriormente, elas poderiam auxiliar os demais membros da comunidade a como modificarem suas moradias também). Não existiam aulas nem currículos a serem seguidos, o conhecimento era adquirido no desenrolar do trabalho, assim: “as moças, (...), viverão nas casas e trabalharão nos projetos de alimentação, criação de animais, jardinagens, arranjo e melhoria do lar, cuidados com saúde e higiene pessoal, corte e costura e cuidados de crianças e bebês”. Dessa forma, após o término do período estipulado, as moças já estariam aptas a voltarem para a comunidade e a ensinarem tudo o que haviam aprendido. (RCNER, 1954, p. 38).

O *Centro de Treinamento de Professores Rurais* tinha por intuito:

“melhorar o nível profissional, intelectual e social das professoras rurais, que na sua quase maioria, vivem abandonadas a seus próprios recursos, carecendo de orientação pedagógica segura e de conhecimentos atualizados de métodos de ensino.” (RCNER, 1954, p. 38)

A crítica à Educação Rural é um outro fator interessante de se considerar. Segundo a Campanha, a educação existente no meio rural era deficitária e desinteressante aos habitantes do meio rural porque eram baseadas nas escolas urbanas e não contribuíam com as necessidades do campo, apenas favoreciam a “contaminação” com os ideais urbanos, levando a saída para a cidade. Os professores eram os grandes responsáveis pela situação das escolas para a Campanha, que os considerava leigos e incapazes de atender suas expectativas, pois ou possuíam nenhuma formação (intitulados leigos) ou possuíam formação precária baseada nos moldes urbanos.

Sobre a formação dos professores rurais, Lourenço Filho, registra na Revista que havia dois meios para a formação dos docentes: as “Escolas Normais Urbanas e as Escolas Normais Rurais e Normais Regionais”. As Escolas Normais Urbanas possuíam um currículo voltado para a cidade, pois formava o professorado urbano, o que não beneficiava a campanha e as Escolas Normais Rurais e Normais Regionais que formavam os professores para o meio rural, além de serem escassas, possuía uma grande duração (cerca de 4 anos) e ainda eram caras. Assim, a Campanha reivindicava a importância de se ofertar cursos que formassem os professores rurais de maneira rápida, barata, eficaz e longe dos ideais urbanos. (FILHO, 1956, p. 97)

Souza (1954), em um artigo da RCNER, aponta dois defeitos da educação existente no campo, para ele, nas escolas primárias rurais (as únicas acessíveis aos rurícolas), faltava motivação dos alunos, pois tudo (a metodologia, as matérias, os livros) eram voltados para a criança urbana e não se fazia sentido ao camponês. Outro ponto considerado, era que tudo o que se aprendia na escola (ler, escrever e contar) morria na escola, porque nas famílias não havia motivação para a continuação dos estudos e nem maneiras de incentivo. (RCNER, 1954, p. 42-56). A infraestrutura das escolas também era outra perspectiva criticada, a campanha relata que as escolas existentes possuíam móveis e estruturas precárias, sem ventilação nem banheiro adequados, em 1955 a campanha faz uma descrição das escolas que havia encontrado:

A falta de asseio é frequente, a iluminação é geralmente deficiente e a ventilação também, via de regra, não é boa. A maior parte das escolas funciona em prédios adaptados, cuja construção não obedece aos padrões higiênicos mínimos necessários [...]. Não há privadas para os alunos, lavatórios ou banheiros. Não há filtros ou bebedouros para os alunos. (RCNER, 1955, p. 84).

Assim, uma das propostas da Campanha era a de modificar a infraestrutura, os currículos e a formação dos professores, para isso se criou o Centro de Treinamento de Professores Rurais, o objetivo desse centro era o de formar os professores para o magistério de maneira rápida e barata, por intermédio de cursos de aperfeiçoamento. Costa (2020) ao analisar os cursos ofertados pela campanha, explicita que esses eram divididos em duas categorias:

1º) a formação de professoras que já lecionavam nas escolas rurais (intitulado como Curso de Treinamento de Professoras Rurais) e 2º) a formação de novas professoras, que iriam substituir as professoras que se aposentassem,

e preencher as vagas ociosas que surgiriam com a criação de novas escolas (intitulado como Curso de Formação de Regentes do Ensino Primário Rural). (COSTA, 2020, p. 61)

Assim sendo, esses cursos deveriam acontecer em conjunto com a formação dos líderes rurais, as alunas<sup>7</sup> deveriam ficar, em modelo de internato, nas casas tipicamente rurais (usadas nos cursos dos líderes) e também fazer estágio nas escolas rurais (que seriam criadas próximas as essas casas). Os cursos contavam com uma parte teórica e outra prática, prezava-se por um ensino às professoras que contemplasse as matérias do ensino primário, geografia, história, sociologia etc. Como também questões relacionadas a agricultura, trabalhos manuais e economia doméstica. (FILHO, 1954, p. 38 - 39).

A descrição feita pela Revista e analisada por Barreiro (2010) sobre o IV Curso de Treinamento para Professoras Rurais, em 1958, em Colatina, revela importantes características desses cursos de formação; no tocante ao programa do currículo ao se tratar sobre noções de agricultura, era propósito da Campanha trocar as “crenças errôneas” dos rurícolas por noções compatíveis ao conhecimento científico, essas novas concepções atreladas as técnicas de experimentação e demonstração deveriam levar a apropriação de novas concepções agrícolas com menor resistência. Assim sendo, os currículos dos cursos eram compostos por várias disciplinas que se encerravam com uma apresentação prática, apreciada pelas autoridades da campanha; em relação a agricultura se prezava por ensinar às professoras: “questões práticas para construção da horta, preparo dos canteiros, semeadura, plantio de mudas, (...)” já em relação a formação moral das professoras, era destinada a disciplina sobre “educação moral e cívica” na qual o amor ao trabalho, pontualidade, obediência e bom humor eram ministrados. Barreiro conclui sobre os cursos de formação de professoras que:

as novas aprendizagens não se restringiam à incorporação de novos conhecimentos vinculados à realidade do campo e à cultura mais geral, mas de readequação de condutas e modos de vida que atendessem ao desenvolvimento econômico e às necessidades da sociedade brasileira, a partir de 1950, decorrentes da industrialização e mecanização agrária. (BARREIRO, 2010, p. 658)

---

<sup>7</sup> Costa (2020, p. 58) argumenta que a maioria das menções feitas aos professores rurais pela RCNER, evidencia que essas eram mulheres. A autora também revela que o Curso de Treinamento de Professoras Rurais (destinado às professoras que já lecionavam nas escolas) teria a duração de 4 meses; já o Curso de Formação de Regentes do Ensino Primário Rural (destinado a formar novas professoras) tinha duração de 1 ano e meio.

O *Centro de Treinamento de Cooperativismo de Jovens Rurais* tinha por intuito “educar os moços dentro do regime cooperativista, incutindo-lhes o amor à terra e o interesse em fixar-se na zona rural pela exploração econômica dos recursos naturais das regiões onde vivem.” (RCNER, 1954, p. 39) Desse modo, cada jovem selecionado (aqueles que ainda não tinham sido contaminados pelos ideais urbanos) deveriam se instalar na fazenda e participar como membros de uma cooperativa, essa era liderada e organizada por eles mesmos. Esse centro permitiria aos jovens aprimorar seus conhecimentos sobre agricultura e sobre sua cultura em geral, porque atrelado ao trabalho no campo, matérias como português e aritmética seriam introduzidas. Como o objetivo do centro era o de melhorar os processos agrícolas, seriam desenvolvidos projetos de criação de galinhas, tomates, e etc. Tais projetos deveriam gerar lucros e todo o material necessário seria ofertado pela cooperativa, esse lucro seria repartido entre a caixa econômica, os gastos do projeto e para cada jovem da cooperativa. No fim, os jovens que voltassem para as comunidades deveriam criar cooperativas iguais às vivenciadas nos centros. (RCNER, 1959, p. 88,89)

O *Centro Regional de Educação de Base* teve por propósito o treinamento, aperfeiçoamento e especialização de pessoal para trabalhos de Educação de Base. O curso, ofertado pelo centro, tinha duração de 60 dias, seguindo o estilo de internato; podiam participar médicos, engenheiros, enfermeiros, técnicos agrícolas, etc. O curso tinha por finalidade formar uma unidade de pensamento entre os participantes, a fim de se tornarem uma “grande família da CNER”. (RCNER, 1955, p. 15). Ele dividia-se em duas partes, uma teórica com estudo de (sociologia rural, educação sanitária, extensão rural, etc.) e uma parte prática (palestras, debates, recreações, etc.) (RCNER, 1955, p. 25-37)

Em continuação, o **Setor de Missões Rurais** era essencial para a campanha, porque era por intermédio das missões que o trabalho da campanha acontecia. Assim, cada missão era composta por uma equipe de técnicos treinados no Curso de Educadores de Base, essas equipes deveriam ser formadas por um médico, de preferência sanitarista, ou enfermeira; um agrônomo ou técnico agrícola; uma assistente social ou um agente de economia doméstica. Poderia eventualmente também contar com a participação de dentistas, professores de artesanato, veterinários, técnicos em recreação e em cooperativismo. Uma missão tinha um custo anual de Cr\$ 775.000.000 e tinham por estratégia não realizar apenas técnicas assistencialistas, o intuito era formar líderes na comunidade e criar um espírito de

grupo cooperativista para que sua ação se multiplicasse nas escolas, nos clubes agrícolas, nos clubes femininos, nas igrejas etc. Essa é a ideologia do “Desenvolvimento de Comunidade” expressa anteriormente. Assim sendo, para cumprir com suas intenções, cada técnico presente na equipe fazia um levantamento dos problemas presentes em cada área e depois juntos elaboravam um plano de ação (como demonstra a Revista na FIGURA I). Por fim, as missões se utilizavam de 4 técnicas/estratégias para a realização de seu trabalho, eram elas: “1- organização de comunidade, 2- serviço social de grupo, 3- educação sanitária, 4- extensão agrícola (incluindo o cooperativismo) todas elas enriquecidas pelo setor audiovisual que acompanhavam as missões.” (RCNER, 1959, p. 39-41).

**FIGURA I** – TÉCNICOS REUNIDOS PARA A ELABORAÇÃO DE UM PLANO DE AÇÃO PARA A MISSÃO RURAL<sup>8</sup>:



Fonte: RCNER, 1959, p. 37

Ferreira, Visquetti e Pinheiro (2021, p. 192) em seu artigo: “Missões Rurais nos estados brasileiros (Campanha Nacional de Educação Rural – CNER - 1952-1960)”. Registraram que as Missões estavam localizadas em várias regiões do Brasil, com maior concentração das regiões Nordeste, Sudeste e Sul. Como o objetivo das Missões era a alteração dos hábitos das comunidades rurais, como estratégia para esse fim, utilizou-se dos clubes (agrícolas, de mães e de pais e mestres) que ofertavam à comunidade “Pelotões de Saúde, Campanha da Boa Alimentação, Clubes Agrícolas, Círculo de Pais e Mestres, Centros de Líderes Rurais, Centros Sociais,

<sup>8</sup> Local de atuação da Missão Rural não especificado na Revista (A. 6; N° 8)

Clubes de Mães, Ruralistas”. Esses clubes conseguiam uma maior penetração na comunidade e maior mudança de hábitos entre os campônios, principalmente aqueles hábitos que desresponsabilizavam o Estado para responsabilizar o morador do meio rural. Além dessa estratégia, as Missões se utilizavam dos líderes rurais, como discutido anteriormente. Por fim, as autoras concluem que as Missões Rurais prezavam por alterar:

hábitos de vida da população rural, dos modos de ser e de viver, enfim das tradições que eram comuns às comunidades rurais brasileiras, descritas como “atrasadas”, principalmente estimulando a ocupação de extensas áreas para finalidades agrícolas e de expansão do capitalismo. (FERREIRA, VISQUETTI E PINHEIRO, 2021, p. 200)

Para mais, em relação ao Clube das Mães, as autoras fazem uma importante abordagem. Desse modo, ao trazerem uma imagem da Revista que sinalizava a reunião das professoras com as Missões Rurais (a qual pode ser verificada abaixo) e ao analisarem o ensino ofertado por esses clubes, apontam que se pretendia “disseminar práticas sanitárias de prevenção e cuidado com a saúde, ou seja, contribuíram para a formação de práticas populares de saúde mais adequadas”. Além dessas práticas sanitárias, aprendia-se nos Clubes das Mães maneiras de se melhorar as moradias rurais para evitar doenças como a de Chagas, por exemplo. Interessante analisar que tais pretensões das Missões Rurais, por intermédio dos Clubes, tinham por intenção civilizar e modificar a cultura dos habitantes rurais, além de desresponsabilizar o Estado e responsabilizar o rurícola. (FERREIRA, VISQUETTI E PINHEIRO, 2021, p. 193)

**FIGURA II – REUNIÃO DAS PROFESSORAS COM AS MISSÕES RURAIS.**

Fonte: RCNER, 1955, p. 134.

Uma importante observação a ser feita diz respeito ao olhar civilizador da Campanha e por consequência dos técnicos das Missões frente as comunidades rurais. Barreiro (2010) ao discorrer sobre a Educação dos Costumes, relata que a Campanha tecia diferentes críticas acerca da moradia, das formas de lazer, dos hábitos higiênicos e de saúde dos camponeses e se preocupava em sanear o campo através da educação. Assim, “a preocupação em sanear o meio ambiente do campo, (...) [estava] associada à intenção de regenerar e disciplinar essa população segundo os valores urbanos. (BARREIRO, 2010, p. 107). Em consideração a esses pressupostos, a autora faz uma importante crítica a essa concepção colonizadora da Campanha:

Não se trata de negar a relevância social dessas campanhas educativas e nem de reconhecer que as populações rurais viviam e ainda vivem em situações de abandono e pobreza. Porém, a crítica recai sobre a forma como essas populações são vistas, a partir do recorte do olhar do observador, dissociado dos condicionantes históricos determinantes dessas situações. Nesse sentido, as citações são pródigas em demonstrar desconhecimentos da lógica de vida e da cultura rural. (BARREIRO, 2010, p. 112)

Desse modo, é perceptível que o discurso da Campanha de que o camponês era atrasado, inculto e carente de civilização, se tornou “verdadeiro” na concepção da “economia dos discursos de verdade” como conceituou Foucault. Entretanto, o fato de tal discurso ter se estabelecido como verdadeiro, não descartou os outros discursos que também estavam na disputa pela verdade, como é o caso do discurso dos próprios camponeses. Barreiro (1994) evidencia que houve por parte dos rurícolas

resistência às ações da Campanha, tal ação demonstrava que os rurícolas se utilizavam da “modernidade” imposta para ter autonomia em suas escolhas, como exemplo a autora cita a menção feita pela Revista de quando uma comunidade rural em Minas Gerais, fez um abaixo-assinado para que fosse providenciado um gerador de energia elétrica mais potente. Entretanto, a Campanha se surpreendeu com os resultados dessa nova “modernidade”, uma vez que os rurícolas mudaram seus hábitos noturnos para aproveitar a luz elétrica, o que foi criticado pela Campanha pois houve o aumento do tempo de ócio e dos vícios, enquanto que a noite deveria ser aproveitada para descansar objetivando melhor rendimento no trabalho, no ideário da Campanha.

Por fim, o **Setor de Divulgação** era encarregado da tarefa de propagar a ação educativa da campanha o que incluía a elaboração da Revista da Campanha Nacional de Educação Rural e do boletim<sup>9</sup>. Também lhe era atribuído o ofício de planejar e executar o material educativo, ou seja, elaborar o material a ser utilizado nos cursos, traduzir e divulgar material estrangeiro<sup>10</sup>. Ademais, esse setor também deveria promover cursos e conferências em assuntos educacionais, bem como preparar material audiovisual que seria posteriormente utilizado como recurso educativo nas missões. (RCNER, 1959, p. 30); (BARREIRO, 2010).

Ademais, antes de discorrer sobre a produção documental da Campanha, é preciso compreender as filosofias e ideologias que circundaram tal programa educacional. Barreiro (2010) identifica que além dos acordos com os Estados Unidos e da ideia de ser necessário educar as comunidades mais pobres para se evitar o avanço da ideologia comunista, houve a influência de concepções importantes advindas da Igreja Católica. Para melhor compreensão dessas concepções a autora começa explicando que o *Neotomismo*, filosofia desenvolvida por São Tomás de Aquino, no século XIII, cujos “princípios da dignidade da pessoa humana e do bem comum” são pautas a serem alcançadas, na qual, cada membro do grupo pode ser um fator de mudança, influenciaram tão somente a estruturação filosófica da CNER, como também possuiu grande difusão no Brasil através da Igreja Católica. Outra base filosófica de que a Campanha utilizou para se fundamentar tecnicamente foi o

---

<sup>9</sup> O Boletim o Missioneiro foi substituído pelo Boletim Mensal Informativo por falta de verbas para custeá-lo.

<sup>10</sup> O material estrangeiro utilizado pela Campanha, era oriundo de obras advindas dos acordos com o EUA e serviam para compor os estudos dos cursos de professores e também relacionadas aos cursos de cinema.

*Funcionalismo*, extraído dos trabalhos práticos dos assistentes sociais e que tinha por intenção “promover o ‘reajustamento’ e a ‘integração’ dos ‘desajustados’ por meio do Serviço Social de Grupo e da Organização de Comunidade.” Além dessas filosofias, Maritain, um dos principais filósofos cristãos do século XX, que frisava a importância da comunidade, do grupo e do indivíduo, caracterizando o que ele intitulava por personalismo e solidarismo, em conjunto com o pensamento do padre Lebret, foram fundamentais para compor a base filosófica da Campanha. Desse modo, Lebret defendia a busca pelo “bem comum” e pela “solidariedade”, entretanto esse bem comum só seria alcançado pelo esforço individual ou dos grupos e deveria ser feito a fim de se desenvolver uma nova civilização; mas para o padre, essa promoção do bem comum deveria ser realizada pelas elites, pois somente elas poderiam preparar o caminho para a solidariedade universal. (BARREIRO, 2010, p. 73-80)

Lebret considera indispensável a elaboração de nova pedagogia capaz de refletir sobre a instauração de uma nova cultura rural, dando ao homem do campo a possibilidade de vivificar as pequenas comunidades territoriais, assegurando-lhe desenvolvimento integral e harmonizado (LEBRET, 1959/1961, p. ix apud BARREIRO, 2010, p. 76)

Em suma, a CNER foi amplamente influenciada por tais ideais filosóficos advindos da Igreja Católica, principalmente porque o coordenador da Campanha, José Arthur Rios, era receptível a elas.

Além disso, os pressupostos ideológicos da Escola Nova, que viam a Educação como chave para promover o desenvolvimento econômico e industrial do país “marcou as práticas pedagógicas da CNER em função do caráter econômico e racional atribuído à educação”. Lourenço Filho, defendia o caráter social da educação, essa considerada como meio para se promover a “integração social”, a “harmonia” e “aumentar a produtividade” modificando a mentalidade do aluno. Uma estratégia bastante utilizada pela Campanha, para atingir esse objetivo de “regenerar os costumes”, foi o cinema educativo, que foi incentivado através do acordo com o Ponto IV dos Estados Unidos.

Além do cinema também se utilizava o rádio como meio de transmissão de ideias. O educador nesse processo deveria ser esperto e agir com discrição a fim de influenciar/induzir o educando na aceitação das mudanças e do novo conhecimento. (BARREIRO, 2010, p. 80-86)

O Ponto IV era “uma agência americana interessada na expansão da ideologia da modernização e no modo de produção capitalista. [...] com o objetivo de equipar vários Postos de Educação Audiovisual.” (BARREIRO, 2010, p. 54). Desse modo, o objetivo dessa agência era criar Centros Audiovisuais e treinar técnicos para desenvolver tais centros, com o objetivo de produzir filmes educativos de modo a influenciar na mudança dos hábitos das comunidades. Em 1956, a RCNER menciona que seis servidores da Campanha foram para os EUA, em conjunto com a Universidade de Indiana e Bloomington para um curso de doze meses que pretendia ensinar:

Orientação Àudio-Visual. Utilização e distribuição de material áudio-visual. Avaliação e seleção de material áudio-visual. Administração de um programa áudio-visual, Elementos em fotografia. Curso superior de fotografia. Produção de filmes e dispositivos. Introdução aos gráficos. Introdução à produção de filmes. Escrever para cinema. Direção cinematográfica. Cinegrafia. Administração de Produção. Técnicas avançadas de produção. Utilização de rádio e televisão. Produção radiofônica. Introdução à produção de programas para TV. Métodos de duplicação e copiagem e Problemas individuais. (RCNER, 1959, p. 126).

A abrangência das áreas de atuação da CNER foi analisada por Costa (2020). Assim, era previsto nos objetivos da Campanha, que ela estivesse presente em todo o território nacional. Contudo, não houve conforme a análise da autora a concretização dessas expectativas. Barreiro (2010, p. 60) também aponta que não havia a presença da Campanha em todo o território, pois registra que “em 1956, a CNER estava presente em sete estados, totalizando 45 centros sociais de comunidade, dos quais, 16 estavam localizados no Rio Grande do Norte [...]”. Ferreira, Visquetti e Pinheiro (2021), registram a presença da Campanha principalmente nas regiões Sul, Nordeste e Sudeste. Sendo assim, é notório que a ação da Campanha esteve limitada a algumas regiões brasileiras.

## **2.2 – Produção Documental da Campanha a Materialidade da RCNER.**

A produção documental da Campanha, foi amplamente analisada por Barreiro (2010). Assim, conforme a autora o “Boletim o Missioneiro” fez um total de sete exemplares publicados em 1954. Eles possuíam capa dura, papel brilhante, impressão de boa qualidade e eram organizados pelo Setor de Divulgação com o apoio do MEC. Seu conteúdo era composto por artigos curtos que pretendiam vincular

a teoria com os trabalhos práticos e também havia descrição das atividades desenvolvidas. Em 1955 o boletim parou de ser publicado devido ao corte de verbas sofrido pela Campanha e foi substituído em 1958 pelo “Boletim Mensal Informativo”, que deveria ser uma publicação mais econômica, então era “datilografado em papel sulfite, mimeografado e grampeado”, as páginas variavam de 27 a 56. A autora encontrou os exemplares desse Boletim Mensal (a partir do número 5 até o número 50) na Sociedade Nacional de Agricultura no Rio de Janeiro. Seu objetivo era ser uma “publicação despretensiosa” a fim de circular as informações e experiências da Campanha entre os técnicos e demais órgãos. A página de rosto do boletim contava com uma manchete com o assunto de maior destaque e haviam números que valorizavam a preservação do solo, rios e matas e também publicações que versavam sobre “o trabalho de implementação da legislação social trabalhista para o campo”. A partir de 1960 o conteúdo do boletim passou a ficar empobrecido e repetitivo, devido as dificuldades financeiras enfrentadas no fim da Campanha. (BARREIRO, 2010, p. 42-47)

Além do Boletim, outra produção documental era o Relatório Técnico Trimestral que pretendia informar e avaliar as atividades das Missões Rurais, tais produções deviam ser encaminhadas para o Setor de Missões Rurais para avaliação e a realização de críticas construtivas. A autora também menciona a documentação iconográfica produzida pela Campanha, “com fotografias legendadas, arquivadas no setor de Iconografia, da Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro.” (BARREIRO, 2010, p. 46-47)

A RCNER era o principal veículo de divulgação das ações da campanha, ao total foram 10 publicações, com início em 1954 e término em 1962. Em sua oitava publicação, realizada no ano de 1959, na qual se fazia um apanhado histórico da Campanha, enaltecendo sua importância, relatou-se:

Tais publicações foram um excelente marco de progresso da CNER e vinham se tornando necessárias à própria vida desta, pelo papel que representaram desde então – o Boletim, de frequente atualização para intercâmbio de notícias, sugestões e relações de experiência entre os técnicos da CNER em suas atividades nas diversas regiões do Brasil; a Revista, em edições semestrais destinada a apresentar a resenha das atividades da CNER é a expor aos técnicos em geral, universidades e entidades afins do Brasil e do exterior, as diretrizes do pensamento e das técnicas modernas universais, vazadas em notícias, artigos e ensaios, tanto dos técnicos da CNER como de colaboradores ligados a entidades nacionais e estrangeiras. (RCNER, 1959, p. 93)

Oscar Machado, o primeiro coordenador da Campanha, ao fazer a Apresentação da primeira revista, definiu sua importância como sendo a necessidade de divulgar:

sua doutrina e sua técnica, bem como tudo quanto se relaciona com o problema rural no Brasil, necessitam de divulgação para que os líderes do nosso povo – educadores, sociólogos, políticos, sacerdotes, militares, agricultores, comerciantes, industriais e operários - tomem conhecimento do que se está pensando e fazendo com devotamento e idealismo. (MACHADO, 1954, p. 4).

Como pode ser observado no Quadro III, a seguir, a periodicidade da RCNER era irregular, com publicações anuais, semestrais e bianuais. Sua edição estava vinculada ao Ministério da Educação e da Cultura e possuíam em média 213 páginas. Atualmente, os exemplares da Revista se encontram disponíveis para digitalização<sup>11</sup> no INEP.

**QUADRO III: REVISTA DA CAMPANHA NACIONAL DE EDUCAÇÃO RURAL**

ANO	NÚMERO	DATA	TOTAL PÁGINAS
1	1	Julho – 1954	232
2	2	1955	227
3	3	1º Semestre de 1956	200
3	4	2º Semestre de 1956	182
4	5	1957	91
5	6	1º Semestre de 1958	156
5	7	2º Semestre de 1958	197
6	8	1º Semestre de 1959	317
7	9	2º Sem. de 1959 a 60	245
8-9	10	1961-1962	286

**FONTE:** Quadro elaborado pela autora a partir dos dados presentes na RCNER, nos números 1 a 10, 1954-1962. (COSTA, 2020, p. 26)

Barreiro (2010) aponta como principal causa dessa irregularidade nas publicações a falta de recursos, que foram se exaurindo ao longo dos anos até a extinção da campanha em 1963. Sobre o seu financiamento, Costa (2020) evidencia que apesar de a CNER ter sido instituída em 1952 apenas em 1956 ela foi regulamentada e pôde elaborar seu “fundo especial próprio” o que certamente impactava na produção da Revista como um de seus veículos de informação. A autora mostra que houve um corte de investimentos na Campanha, “uma vez que em 1952 contava com o recurso de CR\$ 18.000.000,00, em 1954 esse recurso chegou a CR\$

<sup>11</sup> Os exemplares físicos da RCNER estão na Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro e é necessário solicitar sua digitalização. Entretanto, possuo em arquivo sua versão escaneada.

40.000.000,00, mas se reduziu a CR\$ 30.000.000,00 em 1956.” (COSTA, 2020, p. 25,26).

O Corpo Editorial da Revista era composto por técnicos, colaboradores da Campanha, pelo Diretor da Revista que era o coordenador da Campanha e que se alterava ao longo dos anos. Como pode ser observado no Quadro IV, os redatores dos artigos que compunham os impressos eram intelectuais de alto renome e formação intelectual, é possível encontrar médicos, agrônomos, assistentes sociais, sociólogos e etc.

**QUADRO IV: COLABORADORES DA RCNER**

AUTOR	FILIAÇÃO	ARTIGOS PUBLICADOS NA RCNER <sup>2</sup>	ÁREA DE CONHECIMENTO/ PESQUISA
Diamantina Costa Conceição	Chefe do setor de Missões Rurais da CNER; Assistente Social formada pela escola de Serviço Social de São Paulo, Organizadora do Serviço B.C.G. em Santos; contratada pelo governo da Venezuela para organizar e supervisionar os trabalhos de serviço Social na Venezuela; professora de História Universal de Assistência social e de Técnicas de Serviço social de Caracas e chefe da Divisão de Planejamento e organização da Legião brasileira de Assistência no Estado de São Paulo.	Qual é o melhor processo para a dinamização e o desenvolvimento cultural e econômico dos municípios brasileiros. (n.1, p. 5-25).	Planejamento
		As deficiências de Base na educação brasileira, especialmente, nas zonas rurais. (n. 2, p. 167-181).	
		Princípios para Organização e Orientação do Centro Social de Comunidade (do livro “O Centro Social de Comunidade”) (n.2, p. 198-204).	
		Centros Sociais de Comunidade (n.3, p. 139-143).	
Miguel Alves de Lima	Chefe do setor de estudos e pesquisas da CNER; Geógrafo do conselho nacional de geografia; com estudos de aperfeiçoamento na Sorbonne, Paris, França; Professor nos cursos de aperfeiçoamento para professores de geografia do ensino secundário – da faculdade nacional de filosofia e do conselho nacional de geografia; professor nos centros de treinamento da CNER; membro da Associação dos Geógrafos Franceses da Associação dos Geógrafos	Desfazendo Dúvidas sobre Processos Aplicados em Educação de Base (n.4, p. 121-133).	Geografia
		O problema da escolha de áreas de trabalho na campanha nacional de educação rural (n.1, p. 26-35).	
		Reconhecimento geográfico para instalação de uma missão rural no estado de Alagoas (n.1, p. 117-132).	
		Levantamento sócio econômico por uma equipe de missão rural da CNER (n.1, p. 133-167).	
		O mapa de taxas de analfabetos na Bahia (n.2, p. 145-166).	

	Brasileiros; da sociedade brasileira de geografia; ex-chefe da Seção de Estudos Geográficos do Conselho Nacional de Geografia.		
Francisco Gago Lourenço Filho	Chefe do Setor de treinamento da CNER; Engenheiro Agrônomo; Professor da Escola Agro- Técnica “Dona Sebastina [sic] de Barros”, de São Manoel, São Paulo; Curso de Educação de Base no centro regional de educação fundamental para a America latina. Pátzcuaro, Michoacan, México. Curso de Extensão Agrícola de Louisiana State University. Bolsa de estudos do governo Francês, como observador da organização do ensino agrícola naquele país.	A Valorização das Zonas Rurais pela educação da liderança local. (n.1, p. 36- 41)	Agronomia
		Cursos de Treinamento de Educadores de Base já realizados pela CNER (n.2,p. 25-27)	
		A Valorização do Professorado Rural através de Centros Regionais de Treinamento de Professôres Rurais (n.3, p. 97-103)	
		O centro coopertativo de Treinamento Agrícola para Jovens Rurais (n. 6, p. 129-132)	
		A Valorização das zonas rurais pela Educação da Liderança Rural (n.9, p. 17-24)	
Luiz Rogério deSouza	Executor do Acordo com o Estado da Bahia; médico; assistente na faculdade de medicina, da universidade da Bahia. Catedrático de Filosofia Médica (Ética, Deontologia, História da Medicina), da escola baiana de medicina e saúde pública. Professor de Ciências, biologia, higiene, puericultura, do curso pedagógico do ginásio Santa Bernadette.	A missão rural, fator de recuperação do homem do interior (n.1, p. 42-56)	Medicina
		Uma Campanha de Adubação promovida pela Missão Rural de Cruz das Almas – Estado da Bahia(n.3, p. 52-57)	
		A Missão Rural e a Escola Primária (n.4, p. 86-92)	
J. F de Sá Telles	Professor de Pedagogia Rural nos centros de educação de base da CNER; Licenciado em Pedagogia pela faculdade de filosofia da universidade da Bahia; Professor na faculdade católica de filosofia de Salvador, professor de didática na escola normal “Santa Bernadette, na Escola Normal de Soledade, na escola normal “Bom Jesus”; orientador da escola Getúlio Vargas, anexa ao instituto normal da Bahia; Inspetor de Ensino no estado da Bahia.	A escola rural e seus problemas (n.1, p. 57-76)	Pedagogia
		O sentido pedagógico da Campanha Nacional de Educação Rural (n.2, p.182-190)	
Rui Ramos	Jurista; Deputado federal pelo estado do Rio Grande do Sul; estudos de aperfeiçoamento em sociologia na Louisiana University, Washington, D.C, U.S.A.; Chefe da delegação brasileira a 7ª conferencia da F.A.O, em Roma, Itália.	Governo Rural (n.1, p. 75-93)	Sociologia

Orlando Valverde	Auxiliar do setor de estudos e pesquisas da CNER; geógrafo do conselho nacional de geografia; professor de geografia econômica do Brasil da Fundação Getúlio Vargas; com estudos de aperfeiçoamento na Wisconsin University, U.S.A.	A Geografia Agrícola e seus interesses para o trabalho da CNER (n.1, p. 94-112)  Um trabalho de seleção de áreas em Minas Gerais, realizado pelo Setor especializado da CNER(n.2, p. 28-56)	Geografia
Chicralla Haidar	Assistente técnico da CNER, para assuntos de educação áudio-visual; Bachelor of Arts em ciências políticas e econômicas pela Southern Methodist University, Dallas, Texas; Master of arts pela Bucknell University, de Lewisburg; Curso superior de direção e produção cinematográfica do departamento de cinema University of Southern Califórnia, U.S.A.	Filme e Educação (n.1, p. 113-116)  A CNER Produzindo seus Filmes Educativos (n.3, p.90-91).  Breves Considerações sobre a Projeção Fixa e o Filme em Movimento (n.3, p. 126-127)	Tecnologia
Helena Antipoff	Executora dos projetos da CNER em Minas Gerais; Formada pelo Instituto Jean Jacques Rousseau, de Genebra; Suíça; Professora de psicologia educacional na Faculdade de Filosofia de Minas Gerais; orientadora técnica dos cursos de treinamento de professores rurais, da Secretaria de Educação do estado de Minas Gerais; fundadora da sociedade Pestalozzi, de Minas Gerais.	Aula inaugural do VI do curso de treinamento de professores de base da CNER (n.1, p. 168-174)	Psicologia
Antonio Saint Pastous de Freitas	Executor do acordo da CNER, com a Associação estadual Pró-Valorização econômica da Fronteira oeste; Médico; Professor da Faculdade de medicina da Universidade do Rio Grande do Sul; ex-reitor Magnífico da Universidade do Rio Grande do Sul; autor do livro- "A terra e o homem"	A vida da Terra (n.1, p. 175-184)	Medicina
Tomaz Pompeu A. Borges	Engenheiro Civil, economista, diretor do núcleo de estudos econômicos da Fundação Getúlio Vargas.	A estrutura agrícola do Brasil (n.1, p. 185-192)	Técnicas Agrícolas
Alfeu de Oliveira	Engenheiro-agrônomo, técnico de educação de base, primeiro diretor do C.C.T.A., de Taquara-R.G.S.	Nengum artigo endereçado ao autor. Mas o nome está presente na especificação do corpo redacional.	Agronomia
João do Prado Flores	Técnico em cooperativismo e Executor do Acordo da CNER com o Governo do Estado do Rio Grande do Sul.	Nengum artigo endereçado ao autor. Mas o nome está presente na especificação do corpo redacional.	Cooperativismo
João Pedro dos Santos	Técnico de educação e ex-Executor do Acordo da CNER com o Governo do Estado do Rio Grande do Sul.	Nengum artigo endereçado ao autor. Mas o nome está presente na especificação do corpo redacional.	Educação
Elza Rigon	Técnica e professora da Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul.	Nengum artigo endereçado ao autor. Mas o nome está presente na especificação do corpo redacional.	Educação

Dornelles Paim de Vargas	Professor-rural do C.C.T.A., de Tequara-R.G.S.	Nengum artigo endereçado ao autor. Mas o nome está presente na especificação do corpo redacional.	Educação
Erastro Brochieri	Técnico-rural do C.C.T.A., de Taquara- Taquara-R.G.S.	Nengum artigo endereçado ao autor. Mas o nome está presente na especificação do corpo redacional.	Missões Rurais

**FONTE:** Quadro elaborado pela autora, a partir dos 10 números da Revista; Alguns autores (que escreveram artigos da revista) não tiveram sua filiação e formação divulgada.

Desse quadro é possível dizer que alguns colaboradores da Revista tiveram forte influência nas ações educacionais desenvolvidas no Brasil. A título de exemplo, uma vez que essa não é a pretensão desta pesquisa, iremos nos deter em especificar as realizações de dois autores: Helena Antipoff e Francisco Gago Lourenço Filho. Barreiro (2007), faz uma análise da vida e obra de Helena, que nascida em Grodno na Rússia, em 1892, pertencia a uma família de aristocratas e cresceu frente a um ambiente intelectualizado, em 1912 tornou-se psicóloga pela Universidade de Genebra, e em 1929 a convite do governo do estado de Minas Gerais é convidada para auxiliar no processo de mudanças educacionais que ocorriam no estado e no país.

Então, participa da Reforma Francisco de Campos, que previa uma escola de formação para professoras em Minas Gerais com ênfase no ensino da psicologia. Nessa escola de formação, Helena ficou responsável por coordenar o Laboratório de Psicologia que teve início em 1929 e término em 1946. Ao permanecer no Brasil, passou a trabalhar na difusão dos ensinamentos de Jean Piaget, para isso criou a Revista do Ensino, que era uma publicação do Estado, e tinha por intenção divulgar “novos métodos de ensino publicados em artigos especializados trazidos da Europa e dos EUA” e se criou uma Escola de Aperfeiçoamento de Professores, cujos cursos tinham a duração de dois anos e pretendia formar “verdadeiros técnicos do ensino”. (BARREIRO, 2007, p. 124). Helena Antipoff participou da criação de importantes instituições de pesquisa e ensino, como: o Instituto de Educação Superior Rural, a Sociedade de Defesa e Promoção das Crianças Carentes, a Sociedade Pestalozzi e uma escola para crianças excepcionais do meio rural. Com a sociedade Pestalozzi, criada em 1932, Helena conseguiu adquirir a Fazenda do Rosário, na qual a partir de 1940, abrigou diferentes instituições de ensino rural, como:

Escolas Reunidas Dom Silvério, voltada para o ensino primário; Clube Agrícola João Pinheiro, para o ensino e experimentação de técnicas agrícolas; Ginásio Normal Oficial Rural Sandoval Azevedo, com internato para moças; Ginásio Normal Oficial Rural Caio Martins, com internato para rapazes; Instituto Superior de Educação Rural (ISER), com diversos cursos de treinamento, incluindo a prática e o cultivo de lavouras, hortas, pomares, criação de animais e cursos de economia doméstica. (BARREIRO, 2007, p. 125)

Esses sistemas educativos obtiveram apoio do Estado de Minas Gerais e também a colaboração da CNER. Assim sendo, com o auxílio da Campanha, a partir de 1950, Helena conseguiu estruturar e desenvolver melhor seus estudos sobre a problemática no meio rural.

Costa e Araújo (2011), em seu artigo “A Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos e a atuação de Lourenço Filho (1947-1950): a arte da guerra.” Evidenciam que Filho foi responsável pela reforma educacional no Ceará em 1920, e trazia consigo uma forte influência das ideias da Escola Nova. Posteriormente se tornou diretor geral da CEAA, como já dito anteriormente; sua atuação foi fundamental para a implantação da Campanha, pois participou do Seminário de Itaperuna e nele fez importantes considerações.

Isto posto, importante também é considerar qual era o conteúdo que organizava a apresentação das seções da Revista que se estruturava, com algumas variações, da seguinte forma:

**QUADRO V: CLASSIFICAÇÃO DAS SEÇÕES DA RCNER**

SEÇÕES	ANO	NÚMERO	DATA
Apresentação Doutrina Pesquisas Documentação Atos oficiais Bibliografia Noticiário	1	1	Julho - 1954
Atividades da CNER Doutrina e Estudos Noticiário	2	2	1955
Apresentação Atividades da CNER Doutrinas e Estudos Noticiário no Brasil e no exterior	3	3	1° Sem. 1956
Apresentação Atividades em Geral da CNER Atividades nos Estados Doutrina, Estudos e Comentários Noticiário	3	4	2° Sem. 1956
Atividades da CNER Pesquisas, estudos e comentários Noticiário	4	5	1957

Apresentação Atividades da CNER Setor de Divulgação Pesquisas, Estudos e Comentários Noticiário	5	6	1° Sem. 1958
Apresentação Atividades da CNER Estudos, pesquisas e comentários Noticiário Geral	5	7	2° Sem. 1958
História da CNER (1950 – 1959)	6	8	1° Sem. 1959
Apresentação Atividades da Campanha CNER- MEC	7	9	2° Sem. 1959 e Ano 1960
Apresentação Histórico do CREB e suas atividades (Centro Regional de Educação de Base) Suplementação	8-9	10	1961-1962

**FONTE:** Quadro elaborado pela autora a partir dos dados presentes nos 10 números da RCNER.

Assim, na maioria das publicações, houve um padrão de conteúdo que se dividia em uma apresentação, feita pelo coordenador da campanha, artigos sobre as ideologias e pensamentos da campanha, descrições, relatórios dos trabalhos desenvolvidos e o noticiário.

Por fim, é interessante observar algumas características da Revista, no que diz respeito a seu título, capas, expediente, lombada, folha de rosto e apresentação das edições. O título, mais ou menos centralizado na capa, sofreu pequenas alterações ao longo de suas dez edições, apenas com mudanças no uso de fontes e forma de diagramação, a saber nos números (5, 7, 9 e 10). Na capa, na parte superior, constava a designação do MEC, indicando que se tratava de uma publicação arregimentada pelo Ministério da Educação, como parte de sua política educacional voltada para a educação na zona rural. Abaixo do título, na parte inferior aparecia o ano de publicação, o mês e o número da edição, bem como a indicação de tratar-se de uma publicação da CNER. O quadro VI, apresenta capas de quatro números diferentes da RCNER, o que pode evidenciar que o *layout* das capas, em termos de diagramação e disposição das informações, de modo geral, permaneceu praticamente inalterado até sua última publicação, com exceção da impressão de símbolos no número 10.

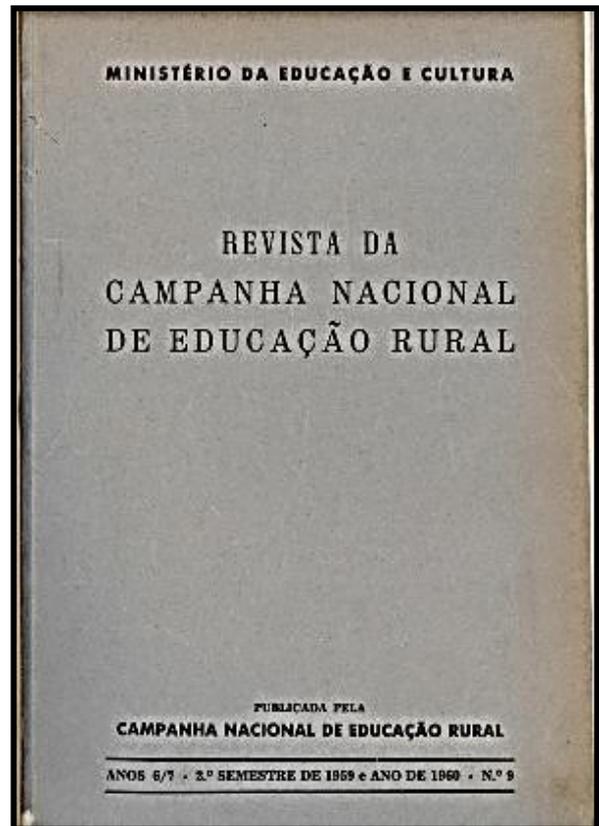
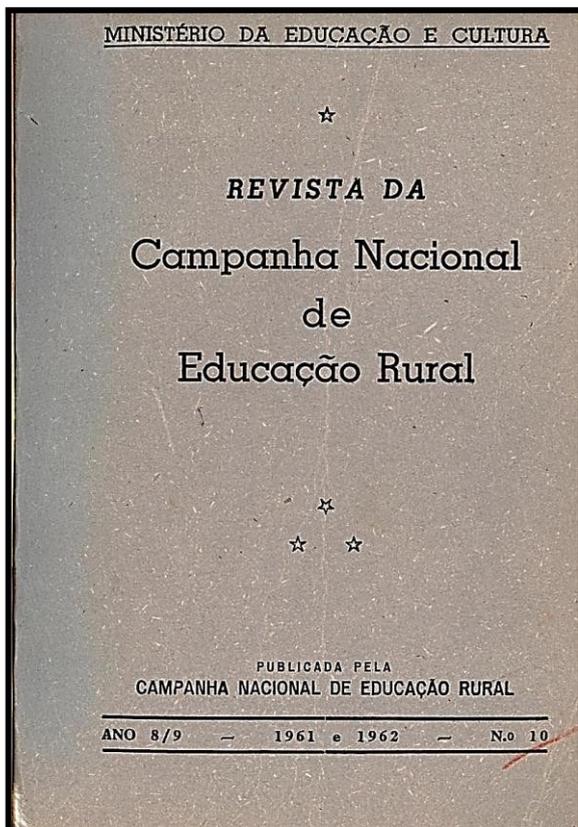
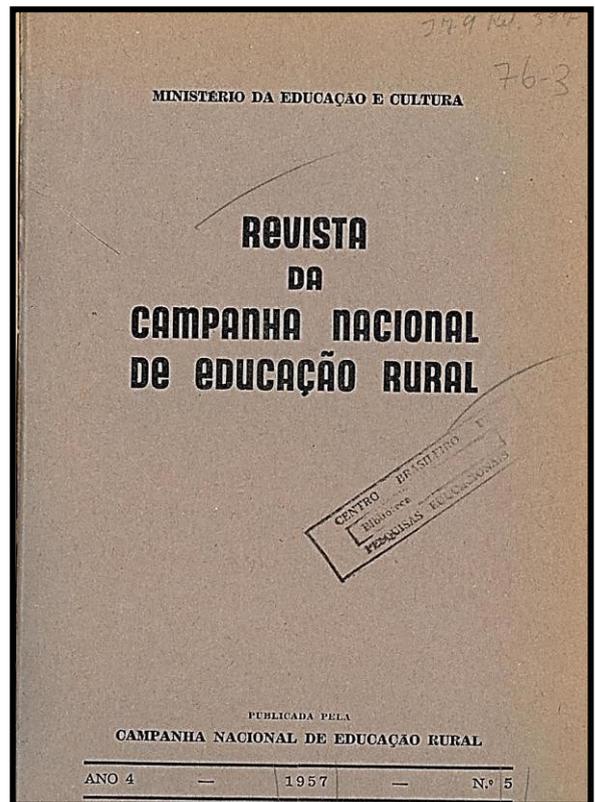
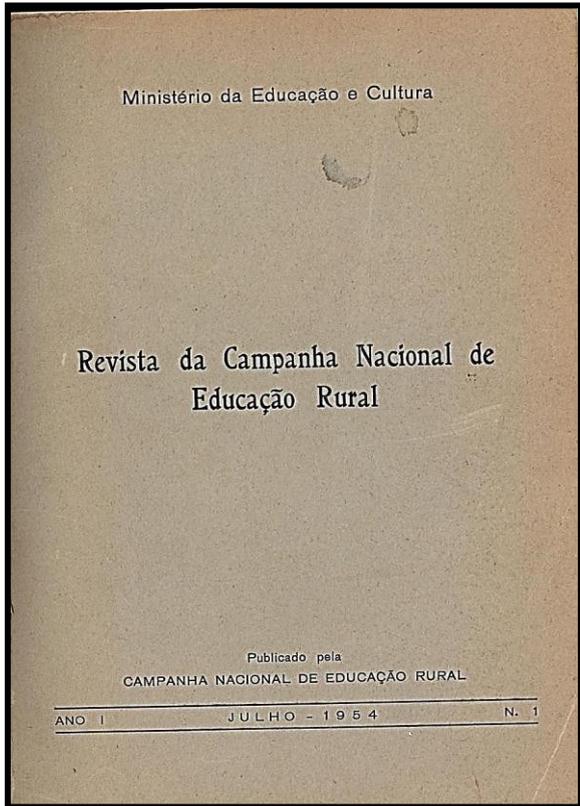
Em continuação, o expediente da Revista, composto por duas páginas (Quadro VII) continha na primeira folha: a designação do MEC, a indicação da CNER, o nome do coordenador da Campanha em conjunto com o nome dos seus assistentes e o nome dos coordenadores de cada setor, por exemplo, do setor das missões rurais, do setor de pesquisas e treinamento etc. Na segunda folha do expediente, além de conter a

designação do MEC e a denominação da Revista, constava os nomes do diretor<sup>12</sup>, do secretário e do corpo editorial da Revista. No que diz respeito as lombadas e as contracapas, essas não foram possíveis de serem verificadas, devido ao fato de que o arquivo consultado para a pesquisa se encontra em forma digital. A folha de rosto (Quadro VIII) era destinada a exibir poemas, poesias e citações que enalteciam ou depreciavam o meio rural. Por fim, a Apresentação de cada edição, que funcionava como uma espécie de Editorial, foi feita pelo coordenador da Campanha e diretor da Revista e versava sobre diversos assuntos a respeito das atividades realizadas, das ideologias e pretensões, através de um ponto de vista altruísta para promover o espírito messiânico e heroico da Campanha.

---

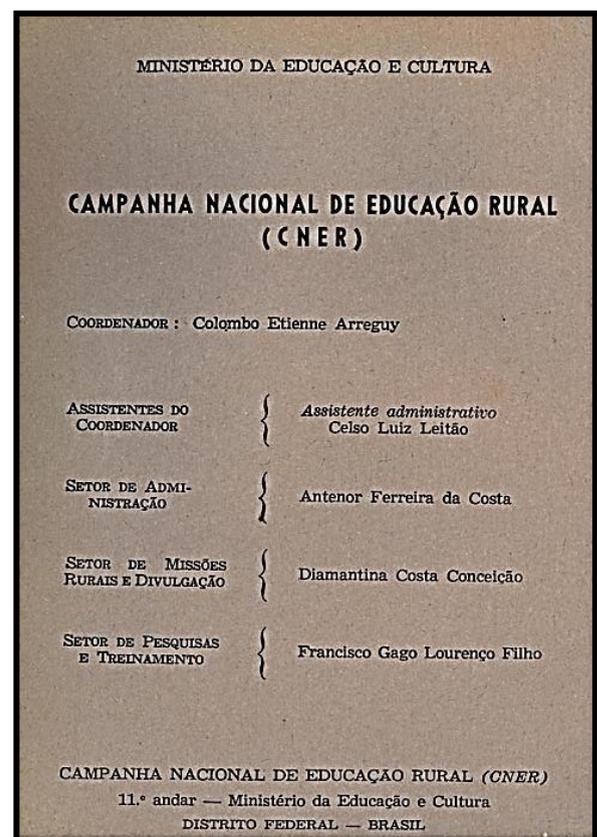
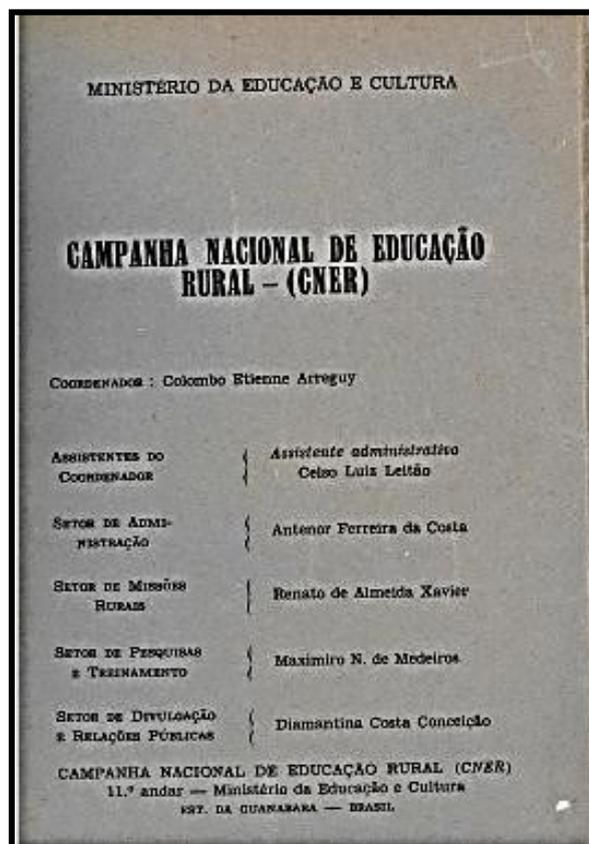
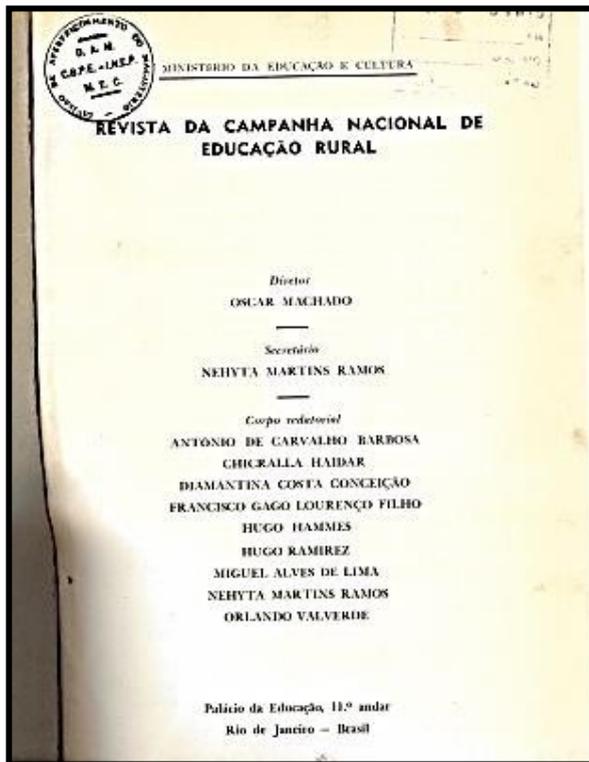
<sup>12</sup> O diretor da Revista era o coordenador da Campanha e o secretário da Revista era o coordenador do setor de Divulgação.

QUADRO VI: CAPAS DA RCNER



FONTE: RCNR, Ano 1. N. 1. 1954/ Ano 4. N. 5. 1957/ Ano 8/9. N. 10. 1961,1962/ Ano 6/7. N. 9, jul. 1959,1960.

QUADRO VII: EXPEDIENTE DA RCNER



FONTE: RCNR. Ano. 1, N. 1. 1954 / Ano. 2. N. 2. 1955/ Ano 4. N. 5, 1957/ Ano 6/7. N. 9, jul. 1959,1960.

QUADRO VIII: FOLHA DE ROSTO DA RCNER

"COMO A VIDA URBANA SOMENTE EXISTE A  
EXPENSAS E POR VIRTUDE DA VIDA RURAL, E  
DE NEGOCIAR COM SEUS PRODUTOS, RESULTA  
QUE COM O ATUAL SISTEMA DE EDUCAÇÃO, SE  
ESTÁ CRIANDO UM GRANDE EXÉRCITO DE DE-  
SOCUPADOS E DESESPERADOS; SE ESTÁ COLO-  
CANDO UMA CABEÇA DE GIGANTE EM UM  
CORPO DE FORMIGA".

JOSÉ MARTI (1884)

CANÇÃO DO MISSIONEIRO

(Composto pelos técnicos-alunos do I Curso de  
Treinamento de Educadores de Base da RCNER)

*Missioneiro cantemos com alma  
Afirmado nossa fé no ideal (bis)  
A lutar com devoto e alegria  
Pela causa da Missão Rural.*

*Conduzidos por luz verdadeira  
Seja a fé nossa augusta Bandeira (bis)  
Vencermos a luta renhida  
A mais bela virtude da vida.*

*Os trabalhos que temos em mira  
É criar no Brasil a riqueza (bis)  
Pois a cruzada que o homem carrega  
dá-lhe força, pujança e beleza.*

*Caminhemos confiantes na vitória  
Palmilhando o chão brasileiro (bis)  
Estampando no rosto radiante  
a alegria de ser Missioneiro.*

A ÁRVORE

Coelho Neto

A árvore não é só enfeite da terra; ora em flor,  
ora em fruto; ela é a purificadora do ar que aspira-  
mos, a guardadora do manancial que jorra para a  
nossa sede e para a água das lavouras. Movendo  
docemente os seus ramos, trabalha como fandeira do  
sol: recebendo na copa os raios ardentíssimos, des-  
fia-os em brando calor, agasalhando assim os que  
se achegam a sua sombra.

Ela é medicina e é beleza, frondejando à  
beira da nossa morada, e ainda é confidente dos  
nossos pezares e alegrias, quando sob os seus  
galhos, recordamos saudades ou edificamos no  
sonho.

Assim é a árvore viva.

Morta, ela é tudo — o princípio e o  
fim: berço e esquife e, entre esses dois po-  
los, tudo é árvore — a casa e o templo, o  
leito e o altar, o carro que roda nas ter-  
ras lavradas, o navio que sulca os mares,  
o cabo da enxada, a haste da lança e  
tantos, tantos outros utensílios da vida.  
Matar a árvore é estancar uma fonte.  
Onde se devastam as florestas esten-  
desse o deserto estéril — resseca-se  
o terreno, os rios miugam, so-  
men-se os animais. Assim a árvore,  
sendo beleza é, ao mesmo tempo,  
fundora da vida.

*"Em plena posse das minhas facultades  
mentais, ao completar noventa anos de ida-  
de, confirmo minha fé na verdade, na cari-  
dade, na beleza e nas boas ações humanas.  
Porque a fé sua realização é terra morta.  
Creio que se poderá obter a felicidade pela  
saúde do corpo e do espírito, pela atividade  
a favor do próximo e o amor à verdade, à  
bondade e à beleza.*

*Espero firmemente que o COOPERATI-  
VISMO e a FRATERNIDADE saberão atin-  
gir a vitória sobre a órf e a luta entre  
os homens".*

(Trecho do último trabalho  
do Dr. James Peter Warbasse,  
falecido em 22-2-57)

Desse modo, a RCNER constituiu em um importante veículo de disseminação das ações e ideais da Campanha. Seu discurso possuía um teor de grande credibilidade, uma vez que era redigido por intelectuais com ampla formação e versava sobre diferentes assuntos. Modesti (2020) aborda a questão de que os impressos possuíam um teor político, já que “era uma revista de divulgação dos trabalhos realizados e assumia a defesa da CNER, portanto, tinha um posicionamento político.” (MODESTI, 2020, p. 49).

É possível dizer que a CNER foi criada mediante os acordos realizados entre Brasil e EUA, bem como a alguns acontecimentos como a Missão Rural em Itaperuna, o Seminário Interamericano de Educação de Adultos e as resoluções da CEAA. Como principal objetivo a Campanha buscava levar Educação de Base ao meio rural, considerada como o mínimo de Educação necessária para o desenvolvimento econômico das comunidades. Assim, vimos que tal educação não se limitava à mera alfabetização, mas deveria ser uma educação para o trabalho e também para a mudança dos costumes. Para atingir esses objetivos, a Campanha se subdividiu em setores de atuação para dinamizar seu trabalho. De modo que na organização das ações da Campanha a RCNER figurou como o principal veículo de divulgação da campanha, que servia para informar sobre as atividades desenvolvidas na campanha, o que acabou por sedimentar um discurso no qual o meio rural era necessitado de mudanças.

Para mais, é relevante compreender os discursos implícitos e explícitos feitos dentro da RCNER sobre as representações da Educação Rural como condição para a redenção do meio rural e em que medida essas representações influenciaram nas ações desempenhadas pela Campanha em prol dos sujeitos do meio rural. Isto posto, e para atender a tais inquietações é que se destinará o capítulo a seguir.

## CAPÍTULO 3

### **Educação para a Redenção a Educação Rural proposta pela CNER**

*Estamos certos e confiantes de que a Campanha Nacional de Educação Rural cumprirá, heroicamente a sua grande tarefa de redenção humana e econômica da nossa gente e da nossa terra. (PASTOUS, 1954, p. 184)*

A partir do que já foi exposto até agora no decorrer da dissertação é possível fazer algumas observações a respeito da Educação Rural ofertada pela CNER e expressa na RCNER. Desse modo, é possível afirmar que o conjunto dos contextos histórico, político, econômico e social influenciaram no tipo de Educação Rural que se pretendia instaurar no campo. Além desses contextos a interação entre os acordos americanos e as declarações da UNESCO e da ONU foram essenciais para a formulação de tal ensino. Partindo desse pressuposto concluímos que a Educação Rural proposta para o campo era um reflexo de seu tempo, e que não estava limitada à mera instrução. Em síntese, seus principais objetivos eram: instruir o homem do campo para inseri-lo no contexto de modernidade, o que Modesti (2022) formula como sendo “educação para o desenvolvimento” e agir como uma forma de conter o homem rural no seu meio, evitando sua migração para a cidade. Como maneira de atingir suas reais intenções era necessário à Campanha, modificar a cultura, o modo de pensar, falar e agir de cada membro da comunidade rural; para que recebessem a instrução que, supostamente, os salvaria de seu “estado de penúria”.

Isto posto, o presente capítulo tem por finalidade responder a formulação: Como a proposta educacional da Campanha atuou como condição para a redenção do meio rural? Parte-se, então, da seguinte hipótese: a CNER utilizou-se como estratégia argumentativa as representações acerca do meio e do habitante rural para justificar e impor a necessidade de uma Educação que se efetivaria como a salvação do meio rural, através da modificação de hábitos e práticas, transformando assim, a subjetividade do homem rural. Desse modo, para responder as indagações da pesquisa e para confirmar ou não a hipótese formulada, o capítulo versará sobre as representações construídas pela RCNER sobre o meio rural, incluindo seus sujeitos no que tange à sua cultura: modos de viver, pensar, agir, sua relação com o trabalho, as escolas e o tipo de educação existente no campo. E por fim, será analisada a Educação de Base proposta pela Campanha e as ações que foram realizadas para a efetivação de tal modelo educacional.

À título de contextualização, a hipótese em questão será rastreada mediante a concepção de representação coletiva, elaborada pelo historiador francês Roger Chartier, uma vez que, para o autor, as representações são “a imagem presente de um objeto ausente”, ou seja, o indivíduo, conceito ou objeto ausentes são substituídos/representados, por uma imagem que os simboliza. Essa representação sob o ser ausente não é construída de forma despretensiosa, mas sim mediante a intencionalidade de um determinado grupo (que no momento está exercendo o monopólio do poder<sup>13</sup>) e tenta impor as representações do mundo social ao seu ou a outro grupo, o que Chartier define como a luta das representações. (CHARTIER, 2002, p. 21). Assim:

As representações do mundo social assim construídas, embora aspirem a universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses de grupo que as forjam. Daí, para cada caso, o necessário relacionamento dos discursos proferidos com a posição de quem os utiliza. As percepções do social não são de forma alguma discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por elas menosprezados, a legitimar um projecto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas. Por isso esta investigação sobre as representações supõe-nas como estando sempre colocadas num campo de concorrências e de competições cujos desafios se enunciam em termos de poder e de dominação. (CHARTIER, 2002, p. 17)

Carvalho (2005, p. 150) ao analisar o trabalho de Chartier e suas interações com Bourdieu, atenta para o fato das “lutas de representações decorrentes do recuo da violência física direta; e para a constatação de que o poder depende do crédito concedido à representação.” Nesse contexto, o autor está se referindo à violência simbólica, a qual evidencia as funções políticas das representações, uma vez que regulam a vida coletiva e o exercício do poder. Tal violência simbólica, para ser instaurada, necessita de uma predisposição instaurada previamente para que haja a “aceitação” da representação imposta, como exemplo, Chartier retrata a dominação masculina sobre a mulher. (CARVALHO, 2005); (CHARTIER, 2002).

A imagem criada sob o ser ausente além de incorporar “sob forma de categorias mentais das classificações da própria organização social,” estabelece ações e o próprio mundo social, pois tem o poder de constituir a identidade do indivíduo representado. (CARVALHO, 2005). Assis (2018) nos auxilia a compreender melhor essa ideia explorada pelo historiador francês, assim:

---

<sup>13</sup> Paralelo com a definição de poder de Foucault, expressa anteriormente no capítulo 2

a imagem passa a ser compreendida como o próprio objeto e a ele atribuem-se valores e significados, os quais vão sendo apropriados pelos sujeitos, ressignificados e disseminados, possibilitando que algumas noções, mesmo exteriores, sejam compreendidas como processos naturais. (ASSIS, 2018, p. 152)

Dessa forma, compreende-se que as representações atuam sob um campo de lutas e disputas entre os grupos da sociedade. O grupo que exerce poder, o qual conseguiu instituir seu discurso como verdadeiro, constrói as representações que melhor lhe serão subservientes. Tais imagens, produzidas sobre o grupo ausente, ou seja, aquele que teve seu discurso excluído, atuam na regulação da vida coletiva, pois moldam sua identidade, produzindo obediência e submissão, legitimando assim as forças arbitrárias (do grupo que exerce poder).

### **3.1 Representações da CNER sobre o meio rural e seus sujeitos.**

Ao analisar os artigos selecionados da RCNER, os quais versavam sobre o objetivo proposto, muitas informações pertinentes foram encontradas sobre a caracterização feita pela Campanha aos sujeitos do meio rural. Dessa forma, Conceição (1954, p. 5), na abertura da primeira revista, retrata as zonas rurais como um ambiente de atraso, doente, carente de mudança e vinculadas a serem presas “do analfabetismo, das endemias, da má alimentação, da superstição, da ausência de processos racionais de trabalho, da ignorância e, sintetizando, da falta de estímulos e de meios que as condicionem à auto-superação de seus problemas.”

Tais problemas foram pautas recorrentes nos assuntos abordados pela RCNER. A escola, a educação existente nas zonas rurais, bem como os hábitos, mentalidades, cultura, habitação e modos de trabalho dos rurícolas foram alvos das críticas tecidas ao campo. Esse parecer problemático objetivava deixar bem demarcado a urgência da necessidade de intervenção da Campanha, como também justificar sua ação e convencer os sujeitos rurais de que careciam de transformação. No decorrer do texto, Conceição (1954) indaga que o problema das zonas rurais era como um círculo vicioso que não tinha fim, porque perpassava tanto pelo homem como pelo meio. Assim, nessa perspectiva, não adiantaria prover ações isoladas, que alterassem tão somente o meio, ou unicamente o homem. Como exemplo, a autora cita o ato de implementar novas tecnologias para auxiliar os processos agrícolas, segundo sua premissa, trazer só as tecnologias era inútil, pois o homem do campo

não saberia dar a elas importância e nem saberia como utilizá-las; como também não adiantaria capacitar o homem rural para utilizar as tecnologias sem oferecer a ele os devidos recursos.

À vista disso, Conceição indaga: ‘Romper-se-á então o círculo vicioso da estagnação do homem e do meio rural pela criação de escolas primárias e normais, de ginásios, da alfabetização em massa, etc., etc.?’ Sua resposta é não. Pois, segundo a colaboradora da Revista, de nada adiantaria criar escolas sem antes alterar o modo como elas funcionavam, já que o modelo educacional existente no meio rural não cultivava o carinho e o interesse pelo campo, antes incentivava à uma mentalidade urbana, contribuindo para o desinteresse e para o êxodo das comunidades rurais. (CONCEIÇÃO, 1954, p. 7-10). Dessa forma, a solução para romper com tal conjuntura não era algo simples, já que o problema do meio rural era complexo, pois se tratava de alterar uma cultura, como pode-se verificar no trecho destacado:

O problema é complexo: tem sua série de sintomas cuja fonte é a cultura em que se acham mergulhadas as populações rurais (preconceitos, normas de vida, tradições, conservadorismo de sistemas de trabalho, etc., etc.) De nada adianta reter as verbas nos municípios ou canalizá-las do Estado ou da União na forma de máquinas e de outros bens da vida moderna, sem a consciente compreensão e aceitação de suas vantagens pelas populações. De nada também adianta, para a situação do momento presente, plantar escolas nas zonas rurais sem a correspondente preparação e compenetração do professor para a tarefa lenta e segura de educador e de desbastador, que deverá desempenhar, estendendo a escola para o lar rural, para o sítio, para a "colônia", para a vila e, principalmente, para o futuro. (CONCEIÇÃO, 1954, p. 10)

Os apontamentos a respeito dos problemas do meio rural nos auxiliam compreender a maneira como a Campanha representou as comunidades rurais, sua cultura e formas de trabalho. É notório o olhar civilizador e colonizador da Campanha, que caracterizou os sujeitos do campo como incapazes de modificar as supostas deficiências por ela apontadas, justificando assim a necessidade de sua ação. Em correlação com a teoria das representações de Chartier, percebe-se que o sujeito rural (ausente na narrativa da Revista) teve sua imagem criada pela Campanha com a intencionalidade de formar uma identidade do homem rural que fosse taxada pelo atraso, pela falta de cultura, pela incapacidade de se “pensar para querer”. Objetivava-se fazer com que os rurícolas se convencessem de que era necessário mudar seus hábitos e culturas por outros que fossem mais “evoluídos”, “civilizados”, “mais

compatíveis com o progresso do país”. Com essa “predisposição” instaurada previamente, a “aceitação” das ações da Campanha pela comunidade rural de forma submissa e obediente era o que se almejava.

Tal perspectiva é evidenciada mais adiante por Conceição ao demonstrar qual solução era necessária para romper com o “círculo vicioso da estagnação do homem e do meio rural”. Assim, o objetivo principal antes de instruir era civilizar “abrir caminho para a instrução num meio em que esta nada significa, em que não corresponde a nenhuma necessidade sentida e, onde, portanto, não desperta nenhum estímulo” (CONCEIÇÃO, 1954, p. 10). A intenção era vencer a resistência do meio através da mudança de mentalidade e com a cooperação do próprio povo para contribuir com o progresso do país.

A necessidade de se alterar a cultura da comunidade rural para poder solucionar os problemas do meio foi expressa também por Arreguy (1959) coordenador da Campanha a partir de 1956, para ele, mais de 56.000.000 de pessoas viviam em “tristes, primitivas e penosas condições” e era impossível mudar tal realidade sem que houvesse uma mudança de mentalidade, de cultura, pois seria em vão oferecer “cultura”, recursos e tecnologias a um povo que não sabia a importância e nem detinha a motivação para usufruir de tais mecanismos.

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. (ARREGUY, 1959, p. 12)

Ao coordenador da Campanha foi importante ressaltar que tal mudança na “cultura primitiva” dos campônios não deveria ser de forma alarmante e abrupta, mas sim aos poucos, “lentamente e prudentemente”; para que assim os resultados fossem mais eficazes e duradouros. Desse modo, o trabalho da Campanha era “de continuidade longa e paciente, (...) uma tarefa pedagógica renovadora e civilizadora das populações rurais!” (ARREGUY, 1959, p. 13)

Para mais, há uma evidente contradição no discurso da Revista frente aos motivos que levavam a permanência dos problemas do meio rural e a concepção de que os rurícolas eram “fósseis culturais” (RIOS, 1956, p. 110) e que, portanto, precisavam alterar sua cultura por outra mais compatível com o desenvolvimento do país. Em alguns trechos, como na sexta edição da Revista, o Dr. José Artur Rios (sociólogo rural), ao descrever a situação rural brasileira, aponta como razão para a

“infecundidade” das ações administrativas até então desenvolvidas no campo, o fato de que não havia um conhecimento real das condições sociais e culturais das comunidades rurais e que as propostas de ação eram pautadas em moldes urbanos, rígidos e uniformes sem considerar a diversidade cultural presente no campo, o que ele cita como “mosaico cultural” e que por isso, estavam fadadas ao fracasso. Além de serem propostas fragmentadas administrativamente com medidas isoladas e sem a devida interação entre as entidades, a qual era fundamental para se resolver um “problema de cultura”. (RIOS, 1959, p. 16-20).

Para o autor, só seria possível romper com essa estrutura que gerava o “nomadismo, a agricultura extensiva, o analfabetismo, o despreço pela conservação da saúde [e] os baixos padrões de vida” com a ação do poder público que teria que empreender uma ação profunda que uniria educação fundamental com as reformas da estrutura agrária, por convergência com o senso comunitário das comunidades rurais, o qual:

tem de ser despertado num povo de individualistas. E, ao mesmo tempo, o educador tem de escolher técnicas educativas que dêem aos homens do meio rural a noção da própria valia, juntamente com o sentimento de independência e o senso de responsabilidade, sem o que não se constroem povos, mas somente massas submissas”. (RIOS, 1959, p. 17)

Muitas análises que demonstram um viés contraditório presente no discurso da Revista podem ser feitas a partir dos apontamentos feitos por Rios, a primeira delas é que embora critique a ineficácia das ações administrativas que estavam sendo feitas no meio rural, porque não consideravam a “diversidade antropológica e social do Brasil”; quando propõe uma solução, faz a mesma coisa ao apontar que era necessário “substituir uma cultura por outra mais adequada às condições atuais do mundo”, ou seja, ele mesmo não considerou as diferentes culturas presentes no meio rural, pois preconizava que as tais fossem substituídas, pois não eram adequadas o suficiente. Afinal como pode uma cultura ser valorizada e considerada se deve ser substituída?

Outro apontamento diz respeito à ação do poder público e o desenvolvimento do senso comunitário. Para melhor compreensão da incoerência aqui apontada, em outro trecho da Revista, Conceição (1958, p. 113) ao falar sobre as vicissitudes dos modelos habitacionais dos rurícolas, faz importantes considerações sobre o “Desenvolvimento de Comunidade” o qual era o “nervo motor” do trabalho das

Missões Rurais, assim segundo a autora ensinar as populações rurais a melhorarem seus hábitos era um grande benefício, mas era “quase nada”, a grande premissa da Educação de Base [era]: “ajudar as populações a que se ajudem a si mesmas.” Assim, através da estimulação dos líderes locais se esperava que a comunidade experimentasse sua própria força quando “organizadas e dispostas a realizarem os próprios interesses e os da coletividade”, esse fato seria como uma “mola mágica” para recuperar o homem rural de sua inércia e conformismo. Desse modo, os fundamentos do desenvolvimento de comunidade eram:

estimulação para o conhecimento dos problemas pelo povo e da adoção de nova mentalidade para a vida, por parte dos indivíduos e dos grupos com relação à melhoria individual e à de sua comunidade e da resolução de aprender novas coisas, de ‘querer’ adquirir novos conhecimentos para conseguir a melhoria desejada. (CONCEIÇÃO, 1958, p. 114)

A ideia aqui expressa pela Campanha era a de que para solucionar os problemas do meio rural era necessário que a população do campo tomasse consciência de tais problemas e quisesse mudá-los, através de uma nova mentalidade de que podiam melhorar.

à proporção que o homem se educa e se desenvolve e adquire a consciência da situação precária de si mesmo e do seu meio, começa a reagir contra a influência do próprio meio e a desejar melhorar de condições. Todos os esforços para mudar de padrão de vida, quando satisfeitos em geral pelos comunitários, convergem para a chamada ‘mudança’, como se diz em sociologia, isto é, a consecução de outro estágio na rotina da vida coletiva. (CONCEIÇÃO, 1958, p. 114)

Interessante observar que para Rios a solução para o que era considerado adversidades do meio rural estava na ação profunda do poder público em conjunto com os esforços do próprio povo. Em complemento a essa premissa, Conceição explicita que no Desenvolvimento de Comunidade se o povo não quisesse mudar, não enxergasse seus muitos problemas e não se esforçasse para resolvê-los, então todo o esforço era em vão como “cinza que o vento dissolve e dispersa” (CONCEIÇÃO, 1958, p. 114). Pode-se dizer que o ápice do desenvolvimento comunitário eram os mutirões, nos quais os rurícolas construía escolas, centros comunitários etc. Notável aqui que há uma desresponsabilização dos deveres dos governantes e uma atribuição de culpa aos habitantes do meio rural que ainda viviam na inércia e em situações precárias “porque não queriam mudar”, na visão da Campanha. Tal constatação também pode ser verificada na questão da Reforma Agrária, a qual Rios

afirma ser necessária para se resolver as dificuldades do meio. Mas, pode-se constatar em outros trechos da Revista, a evidência de que não era necessário conceder terras ao homem rural porque esse não saberia ou não teria meios de cultivá-las.

De nada servirá ao caboclo ter propriedade quando sua resistência física, desgastada pelas doenças endêmicas e pelos hábitos tradicionais de má alimentação, não o ajudar na produção e não o dispôr a iniciativa de conforto e progresso para sua família e para a sua comunidade. De nada lhe valerá a terra própria sem outros recursos essenciais, continuando a cultivá-la rotineiramente por processos obsoletos que não lhe revigoram a terra "cansada", não lhe poupam, racionalmente, as energias físicas e nem lhe asseguram lucros em nível competitivo ou paralelo a outras fontes de e às exigências mínimas da vida atual. (RCNER, 1960, p.2)

Por fim, a última observação às falas de Rios diz respeito à intenção de se desenvolver o senso comunitário para que não houvesse “massas submissas”, mas sim povos independentes e responsáveis. No entanto, considerando as observações de Chartier, podemos argumentar que a intencionalidade da Campanha, na verdade era outra. Assim sendo, para o historiador francês, a violência simbólica se utiliza da linguagem, da escrita e da comunicação para controlar e oprimir grupos sociais específicos. Tal forma de violência é tão poderosa quanto a violência física, pois permite a imposição de uma ordem social e a justificação de desigualdades e opressões através da construção de narrativas e representações.

Assim deturpada, a representação transforma-se em máquina de fabrico de respeito e de submissão, num instrumento que produz constrangimento interiorizado que é necessário onde quer que falte o possível recurso a uma violência imediata. (CHARTIER, 2002, p.22)

Podemos considerar que ao construir a representação de que o rurícola era inerte, conformado, ignorante e ao levantar inúmeros problemas do seu meio, a CNER procurava consolidar a necessidade de sua atuação, procurando produzir nos sujeitos rurais a ideia de que eles careciam da Campanha para se recuperarem e se desenvolverem. Desse modo, esperava-se das populações rurais, que cientes da sua situação precária e da urgente necessidade de mudança, que vissem na Campanha, a salvação que os tiraria da miséria através da redenção. A única resposta esperada das comunidades era a alegre e submissa aceitação e gratidão aos esforços missionários da Campanha. Podemos observar que qualquer resposta diferente da esperada “obediência e submissão” voltadas para o desenvolvimento e cujos hábitos deveriam ser modificados tão somente em relação ao trabalho e ao uso dos recursos

da terra, causava espanto à Campanha. Como mencionado anteriormente, um exemplo que ilustra esse fato é o caso do gerador elétrico instalado na comunidade rural de Minas Gerais, o qual surpreendeu Helena Antipoff, uma das colaboradoras da Campanha, ao constatar que em vez de melhorar as condições de trabalho, acabou alterando os hábitos noturnos da comunidade, como pode ser verificado no fragmento abaixo:

Quem de nós seria bastante perspicaz em prever tais consequências de uma medida altamente civilizadora - luz elétrica - com seu cortejo inesperado de distúrbios e inconveniências, tanto de ordem cultural quanto de higiene mental e de boa ordem social, no pacato rincão Minas Gerais? (ANTIPOFF, 1954, p. 173)

Em conformidade com esse exemplo, pode-se verificar outras menções registradas na Revista sobre casos em que os rurícolas não aceitaram o trabalho da Campanha de “braços abertos” de forma “submissa e obediente” como se esperava:

Sentimos grande dificuldade em atingir os grupos devido a apatia reinante e a separação das classes sociais. Observa-se grande indiferença pelo trabalho social e a ausência de liderança. (RCNER, 1956, p. 83).

O fato é que, indivíduos invejosos (neste caso, um charlatão) espalhou os boatos de que a missão era comunista, que os missionários tinham mau cheiro de chifre queimado, que eram hereges, etc. (RCNER, 1956, p. 43)

Isto posto, em sequência aos registros sobre as representações construídas pela Campanha sobre os sujeitos do meio rural, há uma importante diferenciação feita por Souza (1954) a respeito do homem do campo e do homem da cidade. Segundo o autor, eram duas culturas diversas que se chocavam e se hostilizavam. O homem rural “é como se fora outra gente”, caracterizado pelo abandono, pois estava isolado pela distância e não tinha vida social pois não interagia com ninguém diferente a ele, o que o impedia de evoluir e justificava suas atitudes como a “rotina, a desconfiança, o conformismo a carência, enfim, de tudo que define o conceito de progresso.” Já o homem da cidade caracterizado como o “mais evoluído” cuja cultura era o “padrão de cima” menosprezava e ridicularizava os costumes dos rurícolas. (SOUZA, 1954, p. 42,43)

Importante foi para o autor frisar que o “homem do interior” não podia ser taxado de uma forma padronizada:

Há dois homens do interior um, mais estudado e, por isso mesmo, mais conhecido, habitante da pequena cidade, o que absorve os nossos sistemas e procura imitá-los, que deseja viver em boa casa, frequenta o cinema, dança ao som da vitrola, lê jornais, escuta o rádio, chefia partidos políticos, faz-se vereador, prefeito, deputado luta para melhorar e progredir. Outro, o rurícola, que vive na roça tem as mãos calejados do cabo da enxada, pita o seu cigarro de palha, toma a pinga quando há tempo e dinheiro, toca viola, canta abecês, enche a casa de filhos doentes e opilados como êle, como êle sujos e maltrapilhos, vivendo em choças, dormindo em esteiras ou catres, comendo o que pode, sentindo que é miserável a sua vida, mas convencida que não há possibilidade de transformá-la. Esse homem ainda é o 'grande desconhecido'. Êle é que constitui a população rural que se referem as estatísticas, êle, e não os moradores das vilas e cidadezinhas, que representam o elo intermediário, mais ligados ao padrão de cima (o das cidades), de que pretendem aproximar-se, do que à escala inferior, que desprezam e ridicularizam. (SOUZA, 1954, p. 43)

Calazans, Silva e Castro (1985, p. 45) evidenciam que no final do século XIX e início do XX havia “dois brasis”: um caracterizado por ser desenvolvido e urbanizado e outro por ser atrasado e rural. Essa polarização se consolidou devido ao grande processo de industrialização por que perpassou o país a partir de 1920. Almeida (2011) nos informa que durante tal processo “o rural ficou para trás” em relação à modernização, de maneira que a educação rural era, então, uma tentativa de se inserir as comunidades no contexto da industrialização. Assim, conforme a autora:

O meio rural foi associado às ideias de atraso, de ausência de desenvolvimento e de ignorância de sua população. A educação rural passou a ser vista como um instrumento capaz de aproximar a modernização, de formar, de modelar cidadãos adaptados ao seu meio de origem, mas lapidados pelos conhecimentos endossados pela cultura urbana. De lá que vieram os ensinamentos, tais como conhecimentos de saúde, saneamento, alimentação adequada, administração do tempo, técnicas agrícolas e pastoris modernas, práticas de higienização, todos esses amparados e condizentes com o desenvolvimento científico da sociedade. (ALMEIDA, 2011, p. 60).

Essa polarização também é evidenciada na descrição feita pela Revista sobre as escolas rurais existentes nos centros rurais e nos centros urbanos. Souza (1956, p.89) expressa que a escola urbana poderia se deter apenas na função alfabetizadora porque havia nas cidades outras instituições e oportunidades para desenvolver a aprendizagem das “coisas que devem ser sabidas, para enfrentar com segurança os complexos problemas que a vida apresenta”. Entretanto, as escolas rurais não tinham essa abertura, já que os sujeitos rurais não tinham outras oportunidades para aprender questões que os levariam ao progresso, já que no meio rural a vida fluía em isolamento e mesmice, assim não se vivenciava situações novas para se desenvolver a razão e a imaginação para criar novas soluções, mas apenas repetir o que já estava

sendo feito.

Essa premissa foi amplamente trabalhada na Revista. Dessa forma, os problemas das escolas rurais foram alvo de grandes críticas dos colaboradores da Campanha. Souza (1956, p. 88-89) exprime que a situação das instituições escolares rurais eram “desoladoras” e caracteriza três tipos de escolas existentes no meio rural: Primeiro, escolas rurais em prédios apropriados (com professoras diplomadas); Segundo, escolas rurais em salas impróprias (com professoras normalistas) e por fim, as escolas municipais (que funcionavam em casas sem condições de higiene, e conforto, sem materias escolares e com professoras leigas). Porém, em todas essas escolas alguns erros eram comuns, como por exemplo, serem limitadas apenas a alfabetização, não ajustaram os horários e calendários à vida rural – de modo que não se considerava o ritmo de trabalho, com férias durante a época que não se trabalhava nas lavouras e dias de aula em épocas de colheita, o que muito influenciava na evasão escolar – e trabalhavam com livros e programas, que não estavam de acordo com os interesses das comunidades tornando o ensino desinteressante.

Conforme evidencia Telles (1954), em muitos estados brasileiros havia apenas um programa para todo o território nacional. Entretanto, o autor alerta que para o ensino rural o programa deveria se diferenciar do urbano: “Os programas devem ser adequados a natureza da escola, buscando-se motivação para o trabalho nos interesses dominantes na localidade e nos estímulos oferecidos pelo meio circundante.” (TELLES, 1954, p. 68)

Assis e Lima (2019, p. 9) fazem relevantes considerações em relação ao discurso de adaptação dos currículos das escolas rurais de modo a não mais reproduzir os modelos das escolas urbanas. Segundo as autoras, essa prerrogativa:

Contribuía para justificar a permanência dos modos rudimentares de ensino nas escolas rurais, além de demonstrar a intensidade das representações que reforçavam a noção da superioridade dos letrados do urbano em detrimento dos não letrados e do meio rural. (ASSIS; LIMA, 2019, p. 9)

Assim, mais uma vez, o discurso civilizador da Campanha frente às comunidades rurais reafirmava a concepção acerca da polarização rural/urbano com relação às consequências que essa diferença representa.

No que tange às professoras, Souza (1956, p. 88) afirmava que as leigas tinham boa vontade, “coitadas, mas lhes falta a capacidade”, as normalistas estavam no meio

rural, de acordo com essa autora, porque não conseguiram ficar na cidade e por isso se sentiam deslocadas e desinteressadas, o que evidenciava um certo preconceito e menosprezo pelo trabalho dessas professoras rurais, indicando, nessa perspectiva, a necessidade da modernização a ser empreendida pela CNER.

Conceição (1955) expressa um panorâma sócio-pedagógico da realidade dos municípios pela falta de professores com mentalidades voltadas para a questão do campo, segundo ela o que se encontrava nas zonas rurais brasileiras era:

- a) professorado rural sem preparo rural, formado em Escolas Normais urbanas;
- b) professorado leigo em muitas zonas do País (quase 50 %) sem o mínimo preparo;
- c) desgosto do professorado urbano ao ter de decidir, para ingressar na carreira, por uma escola da zona rural. Deslocado do meio urbano, sua mentalidade, ao invés de se adaptar à mentalidade do meio rural se exaspera, e tumultua contra êste. (CONCEIÇÃO, 1955, p. 169)

Tamanha perspectiva era prejudicial, já que, para a autora, a falta de interesse das professoras em permanecer no meio rural trazia malefícios para as escolas, as quais, muitas vezes, ficavam desamparadas pela ausência das professoras e, ainda, as que permaneciam não tinham nenhum interesse em contribuir com o meio e acabavam por incentivar o êxodo rural. Além da falta do “amor” ao campo das professoras, outros problemas foram elencados em relação as escolas, são eles: A) a falta de professores com mentalidade rural; B) o “Currículo Vitae” das escolas rurais, que seguia o modelo das escolas urbanas. C) a frequência dos alunos, a qual era irregular, uma vez que a organização da escola não previa a época da colheita e do plantio; D) a falta de comodidade das professoras – seja pela péssima infraestrutura das salas de aula, seja pela falta de lugar para se hospedar, tendo de andar muitos quilômetros para ministras as aulas; E) má localização das escolas, as quais eram construídas em terrenos doados que não eram suficientes para serem organizados a fim de incentivar o aluno a amar à terra ; F) falta de ferramentas para o ensino agrícola (CONCEIÇÃO, 1955, p. 170-174)

Importante é analisar a questão das professoras leigas para o meio rural. Brandão (1986) define o professor leigo como aquele sem uma formação oficial regular, mas que é reconhecido como professor e está presente na folha de pagamento. No entanto, enfatiza a importância desse tipo de professor no meio rural, pois eles estão "plenamente inseridos na vida cultural de suas escolas; são, não raro, sabiamente sensíveis às relações entre a cultura local e a cultura escolar"

(BRANDÃO, 1986, p. 13- 15). Além disso, eles podem contribuir para a valorização do magistério no meio rural. O autor sugere soluções como programas de formação específicos, qualificação com direito a título de professor formado, carreira digna e justa, inclusão em programas e projetos educacionais específicos para esses professores.

Desse modo, frente a todos os obstáculos apontados sobre as escolas e sobre a formação do professorado rural a Campanha demonstrava a urgente necessidade de sua ação. Os centros de treinamento eram a grande solução proposta para capacitar e desenvolver as professoras para desempenharem atividades educativas que melhorassem as condições higiênicas, sociais e econômicas da comunidade. Ao lado desse treinamento (para professores estaduais e municipais que já lecionavam) seriam instalados centros regionais para formação regente para o ensino municipal, sendo assim, não seria mais necessário nomear professoras sem preparação. (FILHO, 1956)

É interessante observar que a Campanha, em relação a situação precária das escolas rurais, ora culpabilizava a falta de recursos do governo, ora colocava a culpa dos fracassos e atrasos no campo nos professores e no homem rural. No entanto, é notável que a falta de investimentos e a negligência do poder público em relação à população rural eram as verdadeiras causas. De acordo com Almeida (2011, p. 61), o governo deveria ter tomado medidas efetivas para resolver esses problemas, mas infelizmente suas ações não foram suficientes para atender às necessidades do meio rural.

Por fim, uma representação sobre o homem rural diz respeito a seus modos de viver, seus hábitos de higiene e sua habitação. Souza (1954) no discurso de inauguração do Centro Regional de Educação de Base, diz que o homem do campo vivia espalhado nos campos, solitários e em desconforto. O ministro Clóvis Salgado, em seu discurso, tece importantes considerações que nos auxiliam a compreender como, de fato, a Campanha representava os sujeitos rurais. Assim:

Para compreender bem o profundo sentido social de uma atuação maior no setor de educação rural, é mister conhecer, primeiro, a vida de sofrimentos e abandono do nosso homem do campo. Falta-lhe tudo para enfrentar a natureza hostil e ascender a um padrão de vida humana condigna, não sabe nada mais além da rotina secular de cultivar a terra. Rotina que acarreta, fatalmente, ao longo dos anos o esgotamento do solo, que é a fonte única de sua subsistência. Não sabe como recuperá-lo, para novas searas. Nem defendê-lo das pragas, nem oferecer-lhe uma semente mais fecunda.

Analfabeto, não tem acesso às conquistas da ciência e da técnica, até as mais rudimentares. Rodeado do perigo das endemias, não sabe como defender-se. Sem educação, sem assistência e sem crédito, vegeta à margem da civilização, privado de seus benefícios.

Economicamente, nada representa, ou, antes, é fator negativo. Sanitariamente, é um perigo coletivo, pois tende a fixar e propagar os focos endêmicos. Politicamente, não podendo incorporar-se à república democrática, como cidadão consciente, torna-se motivo de enfraquecimento do regime e fácil presa da agitação demagógica.

Para que o Brasil venha a ser o país forte e próspero com que sonhamos, é indispensável incorporar à estrutura econômica, social e política da Nação essa massa considerável de população que ora vive abandonada nos campos, sem recursos e sem esperanças. (SALGADO, 1958, p. 123)

A fala do ministro representa bem a imagem que a Campanha, por intermédio do discurso da Revista, quis formar acerca dos rurícolas. Esse era tido como um vegetal, que nada podia fazer – porque não sabia “pensar para querer” - vivia estagnado, não era nem tido por cidadão, era um “peso morto” que carecia com extrema urgência da ação da Campanha para recuperá-lo, para lhe ofertar a redenção. Tal salvação viria em forma de Educação de Base a única que poderia oferecer recursos para inserir o homem rural no desenvolvimento do país.

### **3.2 A Educação de Base proposta pela CNER**

O grande trunfo da Campanha, a “bóia de salvação” que resolveria todos os problemas levantados sobre o meio rural, os quais foram repetidos exaustivamente em todas as publicações da Revista era a Educação de Base/Educação Fundamental. Essa era a expressão adotada pela UNESCO e tinha por definição ser “um trabalho educativo que tem por fim integrar o homem do campo no meio em que ele se encontra” (VALVERDE, 1954, p. 119)

Desta maneira, muitas atribuições eram dadas à Educação de Base, como por exemplo, ela deveria ser para além da mera alfabetização e sem cunho assistencialista; deveria levar as comunidades rumo ao progresso e manterem-nas fixas e ativas no meio rural. Considerando que a cultura “do atraso” deveria ser substituída por outra compatível com o desenvolvimento do país. Com esse intuito:

Ao invés de simplesmente alfabetizar, procura assistir diretamente ao pequeno agricultor e sua família, bem como difundir conhecimentos imediatamente úteis, sobre processos de cultura e criação de animais domésticos, higiene pessoal e da habitação, regras de boa alimentação, de economia doméstica e de tudo quanto possa trazer proveito real ao homem isolado pela ignorância e pelas distâncias. (SALGADO, 1958, p. 124)

Conforme explicita um dos colaboradores da Revista, tal educação não deveria se limitar à alfabetização porque o jovem que aprendia a ler e escrever sentia-se atraído pelas oportunidades econômicas da cidade. Como resultado, o ensino, que era fundamental para o progresso, contribuía para o esvaziamento do campo e para o êxodo rural, falhando assim em um de seus objetivos mais legítimos. Considerando isso, a Educação de Base prezava por não apenas alfabetizar (ler, escrever e contar) de modo a evitar que o rurícola ficasse “desajustado”, antes, almejava instruí-lo de forma integral, mudando hábitos, comportamentos, culturas com o fim de mantê-lo ao seu meio. (BROCA, 1958, p. 110)

Percebe-se, a partir dessa intenção de fixação, uma forte influência do ruralismo pedagógico nas intenções e práticas da Campanha. Interessante é também ponderar que tal modelo educativo foi criado pela UNESCO e, considerando que se perpassava pelo período do pós guerra, essa Educação foi modelada para que se evitasse o avanço comunista, e assim a ameaça de uma nova guerra. No discurso da Campanha, tal educação teria sido criada para promover a paz, a qual só se prepararia “com espírito de compreensão mútua, entre os povos”. Desse modo, todas as nações foram “conclamadas a estimular um movimento universal” em torno dessa educação, principalmente nas áreas subdesenvolvidas. (MACHADO, 1954, p. 4)

Barreiro (2010, p. 30) analisa que após o fim da segunda guerra e com a consolidação do bloco socialista, a ONU e os Estados Unidos buscaram garantir a estabilidade social e manter o mundo livre sob seu controle político, econômico e ideológico. A ideia era que países mais pobres seriam mais vulneráveis à propagação do comunismo. Por essa razão, o governo americano, após a Segunda Guerra Mundial, implementou um vasto programa de assistência técnica para países em desenvolvimento, especialmente na América Latina. Modesti (2022, p. 36) em diálogo com os textos de Daros (2012) evidencia que a transnacionalização da educação é um tema debatido principalmente a partir da criação da UNESCO em 1945, pois as políticas públicas dos países subdesenvolvidos passaram a ser influenciadas pelos organismos intergovernamentais. Segundo Daros (2012, p. 188), a educação no Brasil está relacionada com a ordem econômica capitalista, sujeita, portanto, às lógicas transnacionais. Apesar da influência da UNESCO, havia uma rede de intelectuais brasileiros que, envolvidos nas discussões, levantavam problemas que deveriam ser considerados. A educação, entendida como uma questão internacional, contribuiu para a consolidação de uma "cultura educacional mundial comum", ligada à retórica

do desenvolvimento, mas que concretizou um discurso educacional brasileiro. (DAROS, 2012); (MODESTI, 2022, p. 36).

Isto posto, a Educação de Base era tida como condição para o progresso e a modernização como forma de redimir, de salvar o homem do campo da inércia e do atraso. Assim:

Sem educar o homem rural, procurando revalorizá-lo, dando-lhe ciência da sua capacidade criadora para que funcione como célula viva dêste colosso que é o Brasil, nunca poderemos pensar em dias melhores, vividos sob nível económico mais condigno. Seremos sempre um povo inferiorizado e teremos nossas gerações fadadas a escravatura tutelar de povos mais desenvolvidos. (SILVA, 1956, p. 130)

Oscar Machado, coordenador da Campanha, esperava que a partir da implantação desse modelo educativo houvesse um “um surto de progresso inimaginável” (MACHADO, 1954, p. 2). Barreiro (2010) observa que na década de 1950, o progresso industrial foi visto como uma forma de melhorar a agricultura e o estilo de vida no campo. No entanto, essa percepção de progresso reforçou os valores da cultura urbana em detrimento da cultura rural, criando estereótipos negativos sobre os moradores do campo.

Em paralelo a essa premissa, Modesti (2022), conforme expresso anteriormente, considerou que os objetivos dos modelos educacionais a partir dos anos 1950 perpassavam pela ideia de se alterar a cultura do camponês como pretexto para inseri-lo na modernidade e a Educação de Base, foi utilizada como estratégia de transmissão e transformação de sua cultura. Cainelli (1994) também reafirma essa ideia, a autora argumenta que as ações da CNER estavam alinhadas com o contexto histórico dos anos 1920, que buscava criar um novo homem, cidadão e trabalhador adaptado à modernização capitalista. Para alcançar essa meta, a educação foi utilizada como meio para mudar os hábitos e cultura dos moradores do campo, imputando que esses estavam desatualizados em relação ao modo de vida da cidade. Como resultado, os conhecimentos tradicionais dos moradores do campo foram desvalorizados em comparação com os conhecimentos científicos e modernos oferecidos pela Campanha.

Por fim, pode-se dizer que o modelo educacional proposto pela Campanha estava baseado na ideia do Desenvolvimento de Comunidade. Assim, era fundamental que se alterasse a mentalidade dos sujeitos rurais para que eles mesmos vissem a “situação precária” em que estavam e em conjunto com a comunidade

“quisessem” mudar. Assim, a CNER poderia desempenhar seu papel de “amalgamar culturas” e levar progresso ao campo sem que houvesse por parte dele resistência.

### **3.3 A Educação para a Redenção**

Como foi possível acompanhar no decorrer do capítulo, a construção das representações acerca dos sujeitos rurais como sendo seres inertes, sem capacidade de pensar para agir, incultos, atrasados etc. A Campanha tinha como intencionalidade moldar a mentalidade dos rurícolas de modo que acatassem suas prescrições como a salvação para sua condição de atraso e ao mesmo tempo, aceitassem suas ações de maneira submissa e obediente.

Para mais, a CNER depois de pintar o quadro das representações dos sujeitos rurais através do discurso da Revista, fez questão de construir sua própria imagem de que era a redentora e a grande heroína do campo. Tal fato pode ser averiguado em vários trechos da Revista, como por exemplo, quando Pastous finalizou seu artigo intitulado “A vida na terra” e se despediu da seguinte maneira: “Estamos certos e confiantes de que a Campanha Nacional de Educação Rural cumprirá, heroicamente a sua grande tarefa de redenção humana e econômica da nossa gente e da nossa terra. (PASTOUS, 1954, p. 184)

Antipoff (1954, p. 171,174) ao falar sobre a inauguração da CNER, enaltece os treinamentos feitos para a capacitação dos técnicos das missões, pois eles deveriam ser “agentes educacionais de uma civilização redentora de males”. Por fim, recomenda aos técnicos que durante sua formação nos Centros de Educadores de base, era preciso não se distanciar “da fé e do amor infinito à obra”, lembrando sempre de que a “educação é o instrumento de reforma social, e o único meio de se evitarem lutas sangrentas, a alcançar níveis superiores de vida”.

Pastous (1954, p. 175) se refere a CNER como uma patriótica cruzada de recuperação da terra e da valorização do homem brasileiro. Já Teles (1955, p. 182) se refere à Campanha como “uma empresa de larga envergadura pedagógica, objetivando a recuperação e a melhoria da população do interior brasileiro”.

A partir dos trechos citados é perceptível o esforço feito pelos colaboradores da Revista, para transmitir aos técnicos, aos líderes, “educadores, sociólogos, políticos” a imagem de que todos participavam de uma importante realização que tinha

o poder de salvar as populações do campo e que por isso deveriam cumprir a sua função com orgulho e responsabilidade.

Luckesi (1994) nos auxilia a compreender que tal concepção de Educação como redenção vê a sociedade como um todo orgânico e harmônico, com desvios de grupos e indivíduos na margem. A tarefa da educação como redentora é integrar esses indivíduos de volta ao todo social, sem, contudo, alterar as estruturas já existentes na sociedade. Um exemplo dessa concepção de educação é Comênio, autor da obra “Didática Magna”, que apresentou sua compreensão sobre a finalidade da educação. Para ele, o mundo foi criado bom e harmônico por Deus, mas a desobediência humana, através de Adão e Eva, trouxe desequilíbrio e pecado; embora Cristo tenha sido enviado para trazer a salvação e restaurar a harmonia, a humanidade continua em queda. É, portanto, papel da educação recuperar esta harmonia perdida já que é o meio mais eficaz para corrigir as corrupções humanas e renovar a sociedade segundo Comênio. (LUCKESI, 1994, p. 38,39)

Em continuação às ideias do autor do livro “Filosofia da Educação”, a ideia de que a educação pode salvar ou redimir a sociedade tem sido amplamente aceita por filósofos e pedagogos ao longo dos séculos e ainda é presente atualmente quando os profissionais da educação acreditam que suas ações são imunes à política e voltadas para a redenção da sociedade, o que Dermeval Saviani categoriza como a “teoria não crítica da educação”. (LUCKESI, 1994, p. 40-41)

Assim sendo, tal concepção de Educação foi amplamente difundida pela CNER, que veiculava a necessidade de que os sujeitos do campo deveriam ser educados nos moldes da educação encampada pela Campanha como forma de integrá-los na sociedade moderna considerando-os como cidadãos. Outro aspecto que se tentou construir sobre a CNER era de que suas atividades deveriam ser desempenhadas com extrema urgência como necessidade de levar o progresso e o desenvolvimento o mais rapidamente possível para que o campo pudesse ser modernizado e deixasse para trás os modos de vida arcaicos, o que pode ser averiguado nos trechos destacados:

Urge mobilizar todos os espíritos para a tarefa ingente e heróica de relacionar, equacionar e solucionar os mais graves e prementes problemas brasileiros: entre os quais o da educação do povo não pode deixar de figurar em primeiro plano, antecipando-se e como pioneiro de todos os demais. É obra para idealistas, patriotas, crentes no futuro do Brasil: não para pessimistas, desalentados, incapazes ou frustrados. (ARREGUY, 1956, p. 6)

Propôs-se a CAMPANHA NACIONAL DE EDUCAÇÃO RURAL a realizar o urgente trabalho de preparar e ensinar a essas abandonadas mestras rurais, para que possam dar um satisfatório desempenho à nobre e difícil missão de que se acham investidas a de reger escolas sem condições técnicas e pedagógicas, sem equipamento, sem orientação, sem conforto e sem os recursos já existentes nas cidades e nas vilas. (ARREGUY, 1958, p. 6)

Modesti (2022, p. 218) ao analisar outro trecho da Revista, a saber a fala do técnico João Moreira de Sousa, ao descrever algumas técnicas usadas nas Missões Rurais, a qual também demonstra a premissa da urgência da ação da Campanha. Analisa que tal estratégia foi utilizada para justificar o fato de que o autor dizia que para promover a mudança cultural e implementar novas práticas era necessário conquistar a simpatia dos indivíduos rurais, a quem ele tinha caracterizado como: “caipira avesso e desconfiado”. Partindo da análise da autora podemos concluir que o caráter heróico, urgente e redentor da Campanha foi utilizado como tática para justificar as representações pejorativas feitas aos rurícolas.

Por fim, há também a construção da narrativa de que a Campanha tinha o trabalho pautado numa missão regeneradora, de modo que suas ações constituíam práticas missionárias.

Trabalho de pioneiro, o da CNER, sem dúvida! Trabalho de "missioneiro", como é chamado. Trabalho de criar uma nação forte, culta, produtiva, feliz! (...) E 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. (ARREGUY, 1959, p. 13)

Modesti (2022) também explora essa vertente do “messianismo” da Campanha, a autora analisa que a linguagem religiosa remete ao ruralismo no sentido de salvação do meio rural. Além disso, demonstra o sentido irônico na utilização do termo, que foi influenciado pelo ruralismo, mas estabeleceu práticas educacionais superficiais na maioria das escolas rurais.

Para melhor compreender a intencionalidade das construções das representações feitas através do discurso da Revista, vamos considerar a análise do discurso para Michel Foucault. Assim, para o filósofo francês, analisar os discursos, nos auxiliam a compreender como as relações de poder são expressas e reproduzidas através do uso da linguagem em diferentes contextos sociais. Ele argumenta que o discurso é um meio através do qual as verdades são construídas e as identidades são formadas, e que a análise do discurso permite identificar as estruturas de poder que estão subjacentes a essas verdades e identidades. A análise do discurso também

permite compreender como as representações sociais são produzidas e reproduzidas através da linguagem, e como elas podem ser usadas para controlar e oprimir certos grupos na sociedade. (FOUCAULT, 2009)

Portanto, podemos concluir que as imagens fabricadas pelo discurso da Revista tanto em relação aos sujeitos do meio rural, como as da própria Campanha tinham a intencionalidade de construir verdades e formar identidades, além de expressar as relações de poder presentes entre os técnicos da Campanha e as comunidades rurais.

A Educação para Redenção diz respeito a premissa construída pela Campanha de que o homem do campo estava em completa miséria: isolado, sujo, doente, inerte etc. Assim, diante de tanta precariedade presente no meio rural era preciso uma ação profunda que fosse capaz de “arrancar” esse homem da estagnação. Como proposta de ação a Campanha implementou uma Educação de Base, que diferente da educação rural já existente, não se limitava a simples alfabetização nem a práticas assistencialistas. Essa proposta educativa deveria ensinar o camponês a “pensar para querer” a ter ideia da situação em que estava e a desenvolver ações para sair de seu estado de inércia e atraso. E através do Desenvolvimento de Comunidade a união do próprio povo iria resolver os problemas do meio rural. Sendo assim, a Educação de Base iria prover redenção ao meio rural pois o tiraria do seu estado de miséria, ao mesmo tempo em que o conduziria para a modernidade do desenvolvimento. Então, para cumprir com seus objetivos a Campanha contava com o auxílio das Missões Rurais, dos Centros de Treinamento (para professores, técnicos, líderes rurais e educadores de base).

No discurso da Revista essa era a educação para a redenção. Entretanto, imbuídos da asserção de que os discursos são utilizados para construir representações que refletem as relações de poder de um determinado grupo sobre outro, concluímos então, que a Revista representou o homem rural como um “vegetal” que precisava de salvação, um sujeito desprovido de cultura e de saberes que precisava ser “educado” ao ponto de sua existência ser salva, de modo que a Campanha pretendia implantar sua proposta educativa sem grandes resistências. E que na verdade tal educação tinha por real propósito alterar a cultura e os hábitos do camponês como pretexto para inseri-lo na modernidade e para contê-lo no campo e evitar o êxodo rural.

Isto posto, respondendo a indagação feita no início do capítulo, a proposta educacional da Campanha atuou como condição para a redenção do meio rural na medida em que a Campanha fez de sua Educação de Base a solução para os problemas por ela mesma levantados, ou seja, a necessidade de uma Educação para o meio rural foi justificada e imposta a partir de representações sobre o meio e seus habitantes, como sendo a salvação para sua situação.

### **3. 4 Formas de resistência do meio rural.**

A RCNER não apresenta relatos explícitos sobre possíveis resistências dos habitantes rurais à campanha, mas isso não significa que elas não tenham ocorrido. Como lembra Bacellar (2008, p. 63), nenhum documento é neutro e sempre expressa a opinião da pessoa ou do órgão que o produziu. Nessa vertente, é possível verificar que o modo como a Revista transpareceu que houve resistência no campo, foi através das intenções e objetivos da Educação de Base, uma vez que deveria vencer as resistências do meio, principalmente, na alteração dos antigos hábitos “tradicionais” por outros “mais modernos”. Para a CNER, mesmo que o rurícola tivesse consciência de que suas ações estavam atrasadas, ou prejudicando o solo, por exemplo, eles prefeririam continuar na insistência desses hábitos antigos porque “a rotina do camponês [era] sinônimo de prudência.” (RCNER, 1954, p. 104)

Os verdadeiros motivos para a resistência cultural são muito outros. Em primeiro lugar, êsses hábitos e técnicas constituem uma tradição herdada dos antepassados e a afeição que se tinha pela pessoa transmite-se ao que ela ensinou. As tradições têm sempre algo de sagrado. Seus portadores, por isso, resistem à mudança. Pelo fato de ser antiga a tradição, deduz-se que ela se funda na natureza humana, que é sagrada. (RIOS, 1956, p. 110)

Desse modo, a estratégia utilizada pela Campanha, para vencer a resistência do meio era a de utilizar dos líderes locais para influenciar as comunidades, atrelados à Educação de Base que deveria substituir a cultura do homem rural.

Desse modo, é possível dizer que embora não haja registros explícitos e pontuais na Revista de que houve por parte das comunidades rurais oposição às imposições da Campanha é possível averiguar que de fato tais objeções existiram tanto pelo fato de recusarem a alterar seus hábitos “tradicionais”, tanto pela indiferença ou “negligência” ao que lhes estava sendo proposto ou mesmo imposto por intermédio das ações desenvolvidas pela Campanha, como pontuou a Revista:

Qualquer tentativa de penetração de recursos modernos com planejamento avançado ou padronizado, está condenada à resistência por parte das populações (...), resistência que vai da incompreensão à indiferença e até mesmo, ao repúdio dos benefícios oferecidos. (RCNER, 1956, p. 127)

Para mais, Barreiro (2010) analisa uma perspectiva interessante sobre as formas de resistência das comunidades rurais frente às ações da Campanha. No exemplo já citado, quando a comunidade rural fez uma petição para se adquirir um novo gerador de luz elétrica e o usou de maneira diferente da esperada pelos técnicos. Barreiro demonstra que nesse exemplo, os rurícolas não rejeitavam a modernidade, porque eram atrasados e inertes, como supunha a Campanha. Ao invés disso, ao usufruir na energia elétrica da forma como queria, a comunidade rural se desarticulava do controle da CNER, demonstrando assim, formas de resistência. Para completar sua ideia, Barreiro dialoga com as análises de Brandão (1986) sobre a complexidade das relações educativas e as estratégias de resistência popular, desse modo, segundo sua observação “as classes subalternas deixam-se invadir por não terem formas de controle, mas depois de invadidas desenvolvem mil artimanhas, como instrumentos de resistência.” (BARREIRO, 2010, p. 123)

Cainelli (1994, p. 45) pondera que a CNER se preocupava em dar continuidade às práticas por ela ensinadas, por isso a necessidade de se treinar os líderes rurais. Nesse sentido, a autora aponta a preocupação dos técnicos das missões rurais de que as culturas locais voltassem a suas práticas tradicionais após a desvinculação da Campanha, demonstrando que essas culturas não eram “vazias”, como representava a Campanha, e que havia resistência à homogeneização da identidade imposta.

Modesti (2022, p. 58) elenca uma citação da RCNER em que o coordenador José Arthur Rios, ao falar sobre o planejamento rural, menciona que se deveria vencer a resistência à mudança cultural, principalmente de hábitos ditos como tradicionais e sagrados para que assim fosse possível vencer a inércia cultural. A partir da análise dessa premissa, a autora conclui que a proposta da CNER era mudar a cultura do habitante rural, mas ao mesmo tempo ela reconhecia a existência de resistências à essa mudança e conflitos relacionados à estrutura social e agrária dentro da cultura política do mundo rural.

Portanto, ao contrário das representações construídas pela Campanha de que o homem rural era inerte, passível, que não sabia “pensar para querer”; é possível afirmar que os sujeitos rurais estavam bem presentes e ativos em relação as ações

da Campanha. Embora a maioria não tenha podido evitar que a mesma se instalasse em suas comunidades, eles usufruíram à sua maneira dos benefícios que a Campanha lhes podia oferecer, resistindo naquilo que não encontravam sentido e motivações.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante o desenvolvimento da dissertação, pretendeu-se responder os questionamentos que nortearam a pesquisa, a saber, as representações consubstanciadas e disseminadas pela CNER, através da RCNER, sobre a educação como forma de redenção do meio rural a partir desses três eixos principais: a) a organização e evolução das atividades da CNER e da RCNER; b) o modelo educacional proposto pela Campanha para o meio rural, incluindo seus objetivos e intenções; c) o exame das ideias promovidas pela RCNER influenciaram as ações da CNER para a implementação do modelo educacional.

Para tanto, observou-se que as pesquisas em torno da perspectiva do rural é um assunto ainda pouco explorado nos trabalhos de história da educação; como também não há muitas análises acerca do tema da CNER e de sua Revista; o que demonstra a importância da presente dissertação e de mais pesquisas nesse campo do saber. A partir da análise dos trabalhos que perpassam pela temática, evidenciou-se que a proposta educacional da CNER refletia a ideologia presente na época, visando desenvolvimento e modernização, de acordo com as ideias em voga dos anos 1920. A educação oferecida ao meio rural precisaria ir além da simples alfabetização e alcançar a cultura e hábitos locais, modificando-os. Para justificar suas ações, a Campanha representou o homem do campo como atrasado e manifestou a necessidade de mudanças no meio rural para que adequasse ao mundo moderno. A proposta educacional da Campanha era limitada, pois não tinha o poder de mudar as estruturas da sociedade brasileira que privilegiava as elites agrárias. Talvez, por isso mesmo, como estratégia político-discursiva sua narrativa tenha sido fundada numa concepção redentora de educação.

É possível dizer que as décadas de 1930 a 1960 foram marcadas por grandes mudanças e acontecimentos históricos que reverberaram na vida do campo e na existência do homem que habitava esse espaço político-social. A partir da crise de 1929, foi propagada a ideia de que o país deveria começar a se inserir no contexto de modernidade e industrialização. Tal advento trouxe mudanças significativas tanto para o contexto político e econômico quanto para o social. As políticas públicas e ações governamentais contribuíram para a marginalização do campo, acarretando a intensa migração para as cidades, causada pela atração da crescente industrialização dos centros urbanos. Como resultado, a Educação Rural

foi utilizada como estratégia para conter o êxodo rural, ao mesmo tempo em que, do ponto de vista político-ideológico serviria para a contenção do avanço das ideias comunistas.

A CNER foi criada nesse período histórico, com base nos acordos entre Brasil e EUA, como também a partir do advento da Missão Rural em Itaperuna, do Seminário Interamericano de Educação de Adultos e das resoluções da CEEA. Constatou-se também grande influência das políticas internacionais nas ações e determinações da política brasileira, inclusive no surgimento das Campanhas Comunitárias que se deu graças a determinação da UNESCO, de que todos os países da América Latina deveriam oferecer educação de base às populações subdesenvolvidas para que atingissem o progresso econômico. Dessa forma, o principal objetivo da CNER era levar tal educação ao meio rural, considerada essencial para o desenvolvimento econômico das comunidades e sua conseqüente inserção no moderno desenvolvimento. Essa educação não se limitava à alfabetização, mas principalmente, incluía treinamento para o trabalho e mudanças de costumes, de modo que a Campanha foi dividida em setores de atuação para facilitar seu trabalho.

A RCNER foi o principal veículo para divulgar as ideias que embasavam as atividades da Campanha. A Revista foi, então, uma publicação do MEC, veiculada à Campanha e tinha por intenção difundir as ações e ideologias da Campanha, ao todo foram 10 edições, que iniciaram em 1954 e se enceraram em 1962. O conteúdo da Revista era escrito por grandes intelectuais da educação e versava sobre diferentes assuntos, desde a comunicar o que estava sendo feito, até se deter em questões ideológicas.

Desse modo, é possível apontar que o argumento educacional presente na Revista se pautava na ideia de uma redenção educacional. A educação para redenção é baseada na crença, criada através das representações feitas pelo discurso da Campanha de que os habitantes do campo viviam em condições precárias. Assim, era necessária uma ação profunda para tirá-los daquela situação, de maneira que a Campanha propôs uma Educação de Base, diferente da educação rural existente, que não se limitaria à alfabetização ou a práticas assistenciais. Ela deveria ensinar os camponeses a "pensar para querer" mudar sua situação e desenvolver ações para melhorá-la. A união das comunidades seria a chave para resolver os problemas do meio rural. A Campanha contou com o apoio

das Missões Rurais e dos Centros de Treinamento para professores, técnicos, líderes rurais e educadores de base para realizar suas ações. No discurso da Revista, essa era a educação para a redenção. No entanto, é preciso considerar que os discursos são usados para construir representações que refletem as relações de poder entre grupos. Assim, a Revista representou os habitantes rurais como seres necessitados de salvação, com o objetivo de implementar sua proposta educativa sem resistência. Na verdade, essa educação teve como objetivo real alterar a cultura e os hábitos dos camponeses como pretexto para inseri-los na modernidade e para evitar sua migração para as cidades.

Considerando isso, conclui-se que a CNER foi um projeto às avessas do que se propôs, uma vez que ao propor a redenção do campo, na verdade propunha o seu isolamento, característica, que, inclusive foi amplamente por ela criticada, tal contenção no campo objetivava que os rurícolas não questionassem e não tivessem informações de outras realidades. Não podemos deixar de considerar o caráter político da Campanha, que incisivamente repetiu que a Educação de Base não deveria ser limitada apenas à alfabetização, tal prerrogativa demonstra que eram também objetivos do programa manter a base eleitoral do campo, capacitar mão de obra para o trabalho, evitar a saída do campo.

Importante considerar que a CNER, ofereceu algumas prerrogativas às comunidades rurais, como por exemplo, a formação dos professores rurais, melhores condições de higiene e saúde (através das campanhas de vacinação e dos cursos de puericultura). Essas melhorias, no entanto, não significam que a Campanha foi a solução para a falta de investimentos públicos, mas apenas que, em meio à desconsideração e ao descaso dos governantes para com o meio rural, as ações desenvolvidas pela Campanha auxiliaram o campo de alguma maneira. É importante ressaltar que a campanha não foi totalmente eficaz, nem a grande heroína como se propôs. Além disso, ela não respeitou e nem auxiliou o meio rural de maneira genuína, sem antes impregná-lo de seus preconceitos e concepções. Em resumo, a campanha, apesar de sua mensagem de levar educação de base, respeitar e valorizar a cultura dos habitantes do interior, nunca deixou de lado seu objetivo principal de moralizar e civilizar as comunidades rurais.

Por fim, vislumbrando possibilidades de possíveis desdobramentos dessa pesquisa, considero que algumas vertentes ainda podem ser exploradas, como por exemplo, o papel atribuído aos professores rurais, como missionários de uma

“tarefa lenta e segura de educador e de desbastador” do meio rural (CONCEIÇÃO, 1954, p. 10) o que poderia contar também com a análise dos Cursos de Treinamento oferecidos pela Campanha. Outra perspectiva de estudo, se encontra na diferenciação do ensino ofertado pelo Programa às mulheres e aos homens rurais, como possibilidade de analisar, numa perspectiva de gênero, o papel de cada um aos olhos da Campanha. Enfim, outra alternativa de pesquisa, diz respeito a representação da criança rural feita pela CNER e como tal imagem influenciou nas ações desenvolvidas por ela, objeto inicial deste trabalho, que será por mim desenvolvido no prosseguimento da pesquisa no processo de doutoramento.

## REFERÊNCIAS:

- ALMEIDA, D. Uma Obra Referência para Professores Rurais: Escola Primária Rural. *Revista da FAEEDBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 20, n. 36, p. 57-68, jul./dez. 2011. <https://doi.org/10.21879/faeeba2358-0194.v20.n36.386>.
- ASSIS, D.; LIMA, S. *Heróis sem nome: Representações sobre o Espaço Rural e o Urbano, as Escolas Rurais, as Professoras e os Alunos (Uberlândia-MG, 1950 - 1980)*. *Revista Brasileira de História de Educação*, v.19, n.49, p. 1- 24, 2019. <https://doi.org/10.4025/rbhe.v19.2019.e049>
- ASSIS, D. *Inventoras de Trilhas: História e Memórias das Professoras das Escolas Rurais do Município de Uberlândia/MG (1950 a 1980)*. 2018. 205f. Dissertação (Mestrado em Educação, História e Historiografia da Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2018. <http://dx.doi.org/10.14393/ufu.di.2018.275>.
- BACELLAR, C. Uso e mau uso dos arquivos. In: Pinsky, Carla (Org.). *Fontes Históricas*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008, p. 23-80.
- BARREIRO, I.M.F. *Política de educação no campo: para além da alfabetização (1952-1963)* [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. <https://doi.org/10.7476/9788579831300>.
- BARREIRO. I. M. de F. Cultura Camponesa e Educação Rural Capitalista no Programa da Campanha Nacional de Educação Rural (1950-1963). *Pró Posições*, Campinas, v. 5, n. 2 {14}, p. 69-80, julho. 1994. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8644316>. Acesso em: 24 out. 2022.
- BARREIRO. I. M. de F. Formação para o ensino agrícola nos Centros de Treinamento de Professores e de Auxiliares Rurais (1952-1963). *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, v. 18, n. 54, p. 647-795, jul-set. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/WcM6Nt6h8m7LhNXb9vnFnDH/?lang=pt>. Acesso em: 24 out. 2022. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782013000300008>.
- BARREIRO. I. M. de F. Helena Antipoff - A Educadora Ruralista: a construção de um acervo pessoal e sua relevância para a educação na atualidade. *Patrimônio e Memória*, UNESP – FCLAs – CEDAP, v.3, n.1, p. 121- 136, 2007. Disponível em: <https://pem.assis.unesp.br/index.php/pem/article/view/76>. Acesso em: 24 out. 2022.
- BARROS, J.A.; LIMA, S.C.F. de. História das Escolas Públicas Primárias em Áreas Rurais: Ausência de Políticas Públicas (Minas Gerais 1899 – 1911), *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n. 50 (especial), p. 251-263, 2013. <https://doi.org/10.20396/rho.v13i50.8640306>.
- BEISIEGEL. C. R. Educação e Sociedade no Brasil após 1930. In: PIERUCCI, Antônio Flávio de Oliveira. et al. *O Brasil Republicano: economia e cultura (1930-1964)*. 3° ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995. p. 383- 416.

BOSCHI, C. C. *Por que estudar História?* São Paulo: Ática, 2007.

BRANDÃO, C. Os Professores Leigos. *Em Aberto*, Brasília, ano 5, n. 32, p. 1-3, out./dez. 1986. <https://doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.5i32>.

BRITO, G. Políticas e Estratégias para Civilizar os Sertões e Instruir Zonas Rurais para o desenvolvimento da Bahia: da Liga Pró-Saneamento em 1918 à Campanha Nacional de Educação Rural Em 1952. IN: X Congresso Brasileiro de História da Educação, 2019, Belém. *Caderno de Programação*, Belém, p. 35. Disponível em: <https://sbhe.org.br/anais/x-congresso-brasileiro-de-historia-da-educacao/democracia-e-diversidade-cultural>. Acesso em: jan. 2023.

BURKE, P. *O que é História Cultural?* Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

CAINELLI. *Entre a Roça e o Ditado: A Campanha Nacional de Educação Rural, Londrina 1952/1963*. 1994. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação, História). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 1994.

CALAZANS, M. J.C.; SILVA, H. R. S.; CASTRO, L. F.M. de. *Dois programas de educação no meio rural na década de 50: CNER e SSR*. Forum Educacional, v. 9, n. 4, p. 43 – 64, 1985.

CAMARGO, Y. S. LIMA, S. C. F. O papel das enfermeiras na Campanha Nacional de Educação Rural (Brasil, 1954-1962). *Linhas Críticas*, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, v. 27 (2021), p. 1-19, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/34623/30477>. Acesso em: 24 out. 2022. <https://doi.org/10.26512/lc.v27.2021.34623>.

CARDOSO, F. L. DE M.; MARTÍNEZ, S. A. A Campanha Nacional de Educação dos Cegos: uma leitura a partir da imprensa jornalística dos anos 1960 e 1970. *Revista Brasileira de História da Educação*, v. 19, p. e051, 18 abr. 2019. <https://doi.org/10.4025/rbhe.v19i0.43372>.

CARVALHO, F. A. L. D. O Conceito de representações coletivas segundo Roger Chartier. *Diálogos - Revista do Departamento de História e do Programa de Pós-Graduação em História*, vol. 9, n. 1, 2005, p. 143-165. Universidade Estadual de Maringá, Maringá, Brasil.

CATANI, D.B; BASTOS, M. H.C. (org.). *Educação em Revista: a imprensa periódica e a história da educação*, São Paulo: Escrituras Editora, 2002.

CHARTIER, R. *A História Cultural entre práticas e representações*. Col. Memória e sociedade. Trad. Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002, p. 13-67. <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9141.v0i121p149-154>.

CHARTIER, R. *Textos, Impressão, Leituras*. In: HUNT, Lynn (Org.). *A Nova História Cultural*. São Paulo: Martins Fontes, 1992, p. 211-238.

COSTA, D. M. V. A Campanha de Educação de Adultos no meio rural (1950): Uma Missão Civilizadora Em Itaperuna (RJ). In: VI CONGRESSO INTERNACIONAL

UFES/PARIS-EST, 2017, Espírito Santo. *Anais [...]*. Espírito Santo: UFES, 2017. p. 236-252, Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/ufesupem/article/view/18047>. Acesso em: 24 out. 2022.

COSTA, D. M. V., & de ARAUJO, G. C. A Campanha de educação de adolescentes e adultos e a atuação de Lourenço Filho (1947-1950): A Arte da Guerra. In: 25º Simpósio Brasileiro E 2º Congresso Ibero-Americano De Política E Administração Da Educação, 2011, São Paulo. *Anais [...]*. São Paulo: Anpae, 2011. p. 1-9, Disponível em:chromeextension://efaidnbnmnnnibpcajpcgclclefindmkaj/https://anpae.org.br/simpósio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0126.pdf.Acesso em: 24 out. 2022.

COSTA. E. *O Professor da Escola Rural segundo a Revista da Campanha Nacional de Educação Rural* (1954 – 1962). Trabalho de Conclusão de Curso. Faculdade de Educação, Pedagogia, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, p. 71. 2020.

DAROS, M. D. Desenvolvimento e políticas educativas no Brasil nos anos 1950-1960: transnacionalização e modernização. In: GIL, Natalia; CRUZ E ZICA, Matheus da; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. (Orgs.). *Moderno, modernidade e modernização: a educação nos projetos e Brasil, séculos XIX e XX*. Vol. 1. Belo Horizonte: Mazza, 2012.

DE LUCA, T.R. *Práticas de Pesquisa em História*. São Paulo, Editora Contexto, 2020, p. 33-73.

em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/fe/article/view/60831>. Acesso em: 24 jan. 2023. <https://doi.org/10.30612/rehr.v15i30.14454>.

FERREIRA, N. V. C. SOUZA, C. O. D. Nas páginas da Revista Campanha Nacional de Educação Rural/CNER: “Professoras Missionárias”, entre a formação e a missão. *Revista Educação e Fronteiras On-Line*, Dourados/MS, v. 8, n. 24, p. 67- 83, set./dez. 2018. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/10514>. Acesso em: 24 out. 2022. <https://doi.org/10.30612/eduf.v8i24.10257>.

FERREIRA, N. V. C.; LIMA, S. C. F. de. Uma formação intelectual e social conveniente [...]: formação de professores rurais (Brasil, 1942-1963). *Cadernos de História da Educação*, [S. l.], v. 19, n. 3, p. 942–960, 2020. DOI: 10.14393/che-v19n3-2020-17. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/che/article/view/56867>. Acesso em: 29 dez. 2022. <https://doi.org/10.14393/che-v19n3-2020-17>.

FERREIRA, VISQUETTI e PINHEIRO. Missões Rurais nos estados brasileiros (Campanha Nacional de Educação Rural – CNER - 1952-1960). *Rev. Fac. Educ.* (Univ. do Estado de Mato Grosso), Vol. 36, Ano 20, Nº 2, p. 179-202, jul/dez, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/ppgedu/article/view/5635>. Acesso em: 24 out. 2022. <https://doi.org/10.30681/21787476.2021.36.179202>.

FILHO. F. M. A educação rural brasileira analisada por Lourenço Filho no início da década de 1960. *Revista História da Educação*, [S. l.], p. e89570, 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/89570>. Acesso em: 27 dez. 2022. <https://doi.org/10.1590/2236-3459/89570>.

FOUCAULT, M. *A Ordem do Discurso*. Aula Inaugural no Collège de France,

pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 19.ed. São Paulo: Edições Loyola, 2009a.

FOUCAULT, M. *Em defesa da sociedade*: curso no Collège de France (1975-1976): tradução Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1999. p. 3 – 27.

GALVÃO, A; LOPES, E. A pesquisa em história da Educação. In: *Território Plural* Ática, 2010.

JÚNIOR, A. G. M.; VARELA, S. B. L. O mito do Ruralismo Pedagógico - sua concretização nos ritos vivenciados na Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte. *Cadernos de História da Educação*, [S. l.], v. 15, n. 2, p. 614–633, 2016. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/che/article/view/35548>. Acesso em: 23 mar. 2023. <https://doi.org/10.14393/che-v15n2-2016-9>.

KANG, T H. Educação para as elites, financiamento e ensino primário no Brasil, 1930–1964. *Latin American Research Review*. 2017; 52(1), pp. 35-49. DOI: <https://doi.org/10.25222/larr.42>. <https://doi.org/10.25222/larr.42>.

KLEIN, REJANE. *Os discursos da alfabetização de adultos e as representações do sujeito analfabeto*. Orientador: Dr.: Reinaldo Matias Fleuri. 200 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/78946>. Acesso em: 29 dez. 2022.

LIMA, S. F. Balanço da Produção sobre o tema Formação e trabalho de professores rurais nos anais do Congresso Brasileiro de História da Educação (CBHE): 2000-2017. In: CHALоба, R. F. S. [org.]. *História e Memória da Educação Rural no Século XX*, 1. Ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020, p. 45-80.

LUCKESI. C. C. *Educação e sociedade*: redenção, reprodução e transformação. In: *Filosofia da Educação*. São Paulo: Cortez, 1994, p. 37-52.

MACHADO, I. F.; VENDRAMINI, C. R. Políticas públicas para a educação do campo: da necessidade aos limites. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 8, n. 1, p. 1–16, 2013. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/6470>. Acesso em: 29 nov. 2022. <https://doi.org/10.21723/riaee.v8i1.6470>.

MALAN, P. S. Relações econômicas internacionais do Brasil (1945-1964). In: PIERUCCI, Antônio Flávio de Oliveira. et al. *O Brasil Republicano: economia e cultura (1930-1964)*. 3° ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995. p. 51-106.

MODESTI. Modesti. *Discursos sobre a educação rural no Brasil: a presença de projetos de educação para o desenvolvimento na cultura política (1946-1963)*. 2020. 268 f. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação e Educação, da Universidade Federal de Santa Catarina, 2020

MORAES. Movimento pela ruralização do ensino em âmbito internacional: cartas a Sud Mennucci (1930-1940). In: CHALоба, Rosa Fátima de Souza [org.]. *História e*

*Memória da Educação Rural no Século XX*, 1. Ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020, p. 137-161.

NASCIMENTO, R. C. G. A Campanha Nacional de Educação Rural no Maranhão (1952-1963): origem e contradições sócio-políticas. In: XXIX Simpósio Nacional de História, 2017, Brasília. *Anais eletrônicos* [...] Brasília, 2017. p. 3 - 14. Disponível em: [https://www.snh2017.anpuh.org/resources/anais/54/1491447202\\_ARQUIVO\\_RITAD\\_ECASSIAGOMESNASCIMENTOANPUH.pdf](https://www.snh2017.anpuh.org/resources/anais/54/1491447202_ARQUIVO_RITAD_ECASSIAGOMESNASCIMENTOANPUH.pdf). Acesso em: 29. dez. 2017.

NAGLE, J. *Educação e Sociedade na Primeira República*. São Paulo: EPU; Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar, 1974.

NETO, L. Bezerra. *Educação Rural no Brasil: do ruralismo pedagógico ao movimento por uma educação do campo*. 1°. ed. Uberlândia: Navegando Publicações, 2016. 192 p. ISBN 85-92592-09-7. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbnmnnibpcajpcgiclfndmkaj/https://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-e-colecoes/livros-gepec/educacao-rural-no-brasil-do-ruralismo-pedagogico.pdf>. Acesso em: 1 jan. 2023.

NÓVOA. A. A Imprensa de Educação e Ensino: concepção e organização do repertório português. In: CATANI, Denice B; BASTOS, Maria. H.C. (org.). *Educação em Revista: a imprensa periódica e a história da educação*, São Paulo: Escrituras Editora, 2002, p. 11-32.

PAIVA, V. P. *Educação popular e educação de adultos*. 5. ed. São Paulo: Layola, 1987.

PATARRA. N. L. Dinâmica populacional e urbanização no Brasil: O período pós-30. In: PIERUCCI, Antônio Flávio de Oliveira. et al. *O Brasil Republicano: economia e cultura (1930-1964)*. 3° ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995. p. 247-270.

PORTO. J. R. *Uma analítica do poder para as políticas públicas: Foucault e a contribuição da Anthropology of Public Policy*. Estudos Sociedade e Agricultura [en linea]. 2014, 22(2), 360-385. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=599964682005>. Acesso em: 29 de Novembro de 2022.

PRIORE, M. del, VENANCIO, R. Trabalhadores do Brasil, Tentações militares e outras tentações. In: *Uma breve história do Brasil*. Editora Planeta do Brasil, 2010. p. 254-270.

RODRIGUES, F. O medo comunista e a formação do pensamento político autoritário brasileiro: por uma nova identidade militar no Exército (1930 – 1945). Recôncavo: Revista de História da UNIABEU. Ano 2, Número 3, 2012. Disponível em: <https://www.resenhacritica.com.br/todas-as-categorias/reconcavo-revista-de-historia-da-uniabeu-belford-roxo-v-2-n-3-2012/>. Acesso em: 30 de Nov de 2022.

SCHWARCZ, L. M.; STARLING, Heloisa M. *Brasil: Uma Biografia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

SILVA, R. A. D. *Tempos esquecidos, memórias recordáveis: histórias de um curso de formação para professores rurais*. 2016. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa. 2016.

SKIDMORE, T. E. Democracia sob Getúlio Vargas, dias tranquilos com Juscelino Kubitschek e um golpe militar. In: *Uma história do Brasil*. Tradução de Raul Fiker. 2ª ed. São Paulo: Editora Paz e terra S.A, 1998. p. 181-223

SOUZA, R. F. de. A “Educação rural no México” como referência para o Brasil. *Revista Educação em Questão*, v. 45, n. 31, p. 61-81, jan.-abril de 2013. <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2013v45n31ID5103>.

#### **FONTES:**

ANTIPOFF. H. Aula inaugural do VI Curso de Treinamento de Educadores de Base da CNER. *Revista da Campanha Nacional de Educação Rural*, Rio de Janeiro, 1954. Ano. 1, N. 1, p. 168 - 173.

ARREGUY. C. E. Apresentação. *Revista da Campanha Nacional de Educação Rural*, Rio de Janeiro, 1956. Ano. 3, N. 3, p. 5 - 9.

ARREGUY. C. E. Apresentação. *Revista da Campanha Nacional de Educação Rural*, Rio de Janeiro, 1958. Ano. 5, N. 7, p. 5 - 7.

ARREGUY. C. E. Mais um ano de existência da CNER. *Revista da Campanha Nacional de Educação Rural*, Rio de Janeiro, 1959. Ano. 6, N. 8, p. 11 - 13.

BROCA. B. A Educação Rural – Poesia e Realidade. SALGADO. C. Educação Rural. *Revista da Campanha Nacional de Educação Rural*, Rio de Janeiro, 1958. Ano. 5, N. 7, p. 108 - 111.

CONCEIÇÃO, D.C. As deficiências de base na educação brasileira, especialmente nas zonas rurais. *Revista da Campanha Nacional de Educação Rural*, Rio de Janeiro, 1955. Ano. 2, N. 2, p. 169 - 181.

CONCEIÇÃO, D.C. As Missões Rurais e seus problemas de habitação Rural. *Revista da Campanha Nacional de Educação Rural*, Rio de Janeiro, 1958. Ano. 5, N. 7, p. 112 - 127.

CONCEIÇÃO, D.C. Qual o melhor processo para a dinamização e o desenvolvimento cultural e econômico dos municípios Brasileiros. *Revista da Campanha Nacional de Educação Rural*, Rio de Janeiro, 1954. Ano. 1, N. 1, p. 5 - 25.

FILHO. F. G. L. A Valorização das zonas rurais pela educação de liderança local. *Revista da Campanha Nacional de Educação Rural*, Rio de Janeiro, 1954. Ano. 1, N. 1, p. 36 - 39.

FILHO. F. G. L. A Valorização do Professorado Rural através dos Centros Regionais de Treinamento de Professores Rurais. *Revista da Campanha Nacional de Educação Rural*, Rio de Janeiro, 1956. Ano. 3, N. 3, p. 97-103.

GINZBURG, C. Carlo Ginzburg. In: PALLARES BURKE, M. LG. As muitas faces da história - nove entrevistas São Paulo: Unesp, 2000. p. 269-306

LIMA. O problema da escolha de áreas de trabalho na Campanha Nacional de Educação Rural. *Revista da Campanha Nacional de Educação Rural*, Rio de Janeiro, 1954. Ano. 1, N. 1, p. 26 - 35.

MACHADO. O. Apresentação. *Revista da Campanha Nacional de Educação Rural*, Rio de Janeiro, 1954. Ano. 1, N. 1, p. 3 - 4.

PASTOUS, Saint. A vida na Terra. *Revista da Campanha Nacional de Educação Rural*, Rio de Janeiro. 1954. Ano 1. N. 1, p. 175-184.

RCNER. Apresentação. *Revista da Campanha Nacional de Educação Rural*. Rio de Janeiro. 1959/1960, ANO 6-7, N. 9, p. 2.

RCNER. Revista da Campanha Nacional de Educação Rural. Rio de Janeiro. Ano 1. N. 1. 1954.

RCNER. Revista da Campanha Nacional de Educação Rural. Rio de Janeiro. Ano 2. N. 2. 1955.

RCNER. Revista da Campanha Nacional de Educação Rural. Rio de Janeiro. 1956. Ano 3. N. 3. 1º semestre.

RCNER. Revista da Campanha Nacional de Educação Rural. Rio de Janeiro. 1956. Ano 3. N. 4. 2º semestre.

RCNER. Revista da Campanha Nacional de Educação Rural. Rio de Janeiro. 1957, ANO 4, N. 5.

RCNER. Revista da Campanha Nacional de Educação Rural. Rio de Janeiro. 1958, ANO 5, N. 6.

RCNER. Revista da Campanha Nacional de Educação Rural. Rio de Janeiro. 1958, ANO 5, N. 7.

RCNER. Revista da Campanha Nacional de Educação Rural. Rio de Janeiro. 1959. Ano 6, N. 8.

RCNER. Revista da Campanha Nacional de Educação Rural. Rio de Janeiro. 1959/1960, ANO 6-7, N. 9.

RCNER. Revista da Campanha Nacional de Educação Rural. Rio de Janeiro. 1959/1960. ANO 8/9. N. 10.

RIOS. J. A. A Campanha Nacional de Educação Rural (CNER). Suas origens, sua vida e seus trabalhos desde 1950 ao 1º semestre de 1959. *Revista da Campanha Nacional de Educação Rural*, Rio de Janeiro, 1959. Ano. 6, N. 8, p. 14 - 24.

RIOS. J. A. O conceito rural e o urbano. *Revista da Campanha Nacional de Educação Rural*, Rio de Janeiro, 1956. Ano. 3, N. 3, p. 104 - 111.

SALGADO. C. Educação Rural. *Revista da Campanha Nacional de Educação Rural*, Rio de Janeiro, 1958. Ano. 5, N. 6, p. 122 - 128.

SILVA. S. P. D. O Êxodo em Função das Condições do Meio Rural. *Revista da Campanha Nacional de Educação Rural*, Rio de Janeiro, 1956. Ano. 3, N. 3, p. 128 - 135.

SOUZA. L. R. A Missão Rural e a Escola Primária. *Revista da Campanha Nacional de Educação Rural*, Rio de Janeiro, 1956. Ano. 3, N. 4, p. 86 - 92.

SOUZA. L. R. A Missão Rural fator de recuperação do homem do campo. *Revista da Campanha Nacional de Educação Rural*, Rio de Janeiro, 1954. Ano. 1, N. 1, p. 42 - 56.

TELLES. J. F. D. S. A Escola Rural e seus problemas. *Revista da Campanha Nacional de Educação Rural*, Rio de Janeiro, 1954. Ano. 1, N. 1, p. 57 - 74.

TELLES. S. O Sentido Pedagógico da Campanha Nacional de Educação Rural. *Revista da Campanha Nacional de Educação Rural*, Rio de Janeiro, 1955. Ano. 2, N. 2, p. 182 - 190.

VALVERDE. O. A Geografia Agrícola e seu interesse para os trabalhos da CNER. *Revista da Campanha Nacional de Educação Rural*, Rio de Janeiro, 1954. Ano. 1, N. 1, p. 94 - 112.