UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E ENSINO DE GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO/CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE - PPGEduC

ELIENE RODRIGUES RAMOS

CAMPANHA NACIONAL DE EDUCAÇÃO RURAL – CNER:
As Missões Rurais na Bahia e uma nova perspectiva de educação rural (1952 – 1963)

Salvador
2017

ELIENE RODRIGUES RAMOS

CAMPANHA NACIONAL DE EDUCAÇÃO RURAL – CNER: As Missões Rurais na Bahia e uma nova perspectiva de educação rural (1952 – 1963)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, à Linha de Pesquisa I: Processos Civilizatórios: Educação Memória e Pluralidade Cultural do Departamento de Educação, Campus I, da Universidade do Estado da Bahia - UNEB, como requisito parcial para a obtenção parcial do grau de Mestre em Educação.
Orientador: Prof. Dr. Gilmário Moreira Brito

Salvador
2017

Universidade do Estado da Bahia

Sistema de Biblioteca

Ficha Catalográfica - Produzida pela Biblioteca Edivaldo Machado Boaventura

Ramos, Eliene Rodrigues.
CAMPANHA NACIONAL DE EDUCAÇÃO RURAL - CNER: as Missões Rurais na Bahia e uma nova perspectiva de educação rural / Eliene Rodrigues Ramos.-- Salvador, 2017.
141 : il:.

Orientador: Gilmário Moreira Brito
Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Campus I. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade - PPGEDUC, 2017

1. Educação Rural. 2. Missões Rurais. 3. Instrução . 4. Saneamento Rural. I. Brito, Gilmário Moreira II. Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Campus I.

CDD: 370

FOLHA DE APROVAÇÃO

CAMPANHA NACIONAL DE EDUCAÇÃO RURAL – CNER AS MISSÕES RURAIS NA BAHIA E UMA NOVA PERSPECTIVA DE EDUCAÇÃO RURAL

ELIENE RODRIGUES RAMOS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, em 25 de agosto de 2017, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia, composta pela Banca Examinadora:

Prof. Dr. Gilmario Moreira Brito
Universidade do Estado da Bahia - Uneb
Doutorado em História
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Profa. Dra. Sara Martha Dick
Universidade Federal Bahia - UFBA
Doutorado em Educação
Universidade Federal Bahia, UFBA, Brasil

Profa. Dra. Elizabete Conceição Santana
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Educación Moral y Democracia
Universidade de Barcelona, UB, Espanha

No passado, podiam-se acusar os historiadores de querer conhecer somente as “gestas dos reis”. Hoje, é claro, não é mais assim. Cada vez mais se interessam pelo que seus predecessores haviam ocultado, deixado de lado ou simplesmente ignorado. “Quem construiu Tebas das sete portas?” – perguntava o “leitor operário” de Brecht. As fontes não nos contam nada daqueles pedreiros anônimos, mas a pergunta conserva todo seu peso.

Carlo Ginzburg

AGRADECIMENTOS (e outros ditos)

É com muita emoção que escrevo esses agradecimentos para demonstrar a imensa gratidão atribuída às pessoas que contribuíram na minha jornada, não somente nesses últimos dois anos, mas ao longo da minha vida como estudante. Em primeiro lugar, gostaria de agradecer a painho, Amerentino, e a mainha, Ana, que sem muita escolarização e com poucos recursos financeiros, incentivaram minhas leituras desde criança comprando todas as enciclopédias e livros de histórias dos vendedores que apareciam na nossa porta de casa. Aos meus irmãos, Nega, Aninha, Agnaldo, Ari, Armelito pelo orgulho que sentem da irmã caçula estudiosa. Aos meus sobrinhos Cristiano, Fábio, Felipe e Francisco. Em especial, quero agradece à minha irmã Elenice, mulher em que eu me espelho, quero agradecer pelo amor incondicional, parceria, cumplicidade e cuidado com a minha formação como pessoa.

Ao ingressar no curso de Pedagogia, na Universidade Federal da Bahia, em 2008, participei da Semana de Recepção aos Calouros e tive contato com a professora Iraci Picanço, que informou e esclareceu aos recém-ingressos sobre a importância de participar de grupos de pesquisa e o quanto o engajamento na Iniciação Científica proporcionava uma formação acadêmica mais ampla e mais completa. Aquela declaração aguçou minha curiosidade e posso afirmar que a participação nos projetos de iniciação científica foi um período de leituras, discussões, inquietações, incertezas, questionamentos, mais leituras e afirmação da escolha pela pesquisa histórica. Dessa forma, agradeço à professora Sara Martha Dick pela orientação dedicada e tranquila e pela sabedoria compartilhada, à professora Lúcia Maria da Franca Rocha, pelo conhecimento transmitido e pelos “puxões de orelha” enquanto participei do Grupo de Pesquisa em História da Educação. Agradeço pelo apoio e por permitir a consulta da documentação coletada pelo Grupo de Pesquisa, imprescindível para o andamento da minha investigação.

Nesses dois últimos anos vivi angústias, aflições, medos, distrações, inseguranças, conhecimento, novas reflexões e muitas alegrias também. A escrita de um texto dissertativo é um processo muitas vezes solitário, mas a companhia dos colegas da turma do Programa de Pós-Graduação em Educação e

Contemporaneidade do Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia - UNEB, Linha de Pesquisa I, em nossas reuniões na cantina da universidade, nas nossas discussões em sala de aula e nos encontros fora da UNEB trouxeram contribuições para a redação do texto e o mais importante, ofereceu um alento renovador carregado com a certeza de que eu não estou sozinha nessa andança. Por isso, Gerusa, Fernanda, Bernardo, Satie, Fábio, Moisés, Hamilton, Ana, Esquiva e mais todos os outros e outras que vieram com eles, meus agradecimentos pela linda companhia. Às minhas amigas de muitos anos, Rosinha e Micheline, obrigada pelo companheirismo, total incentivo e ouvidos atentos aos meus dilemas.

Agradeço à bolsa de estudos ofertada pela FAPESB que viabilizou a realização desse trabalho. A Tânia Fernandes, obrigada pela amizade recente, mas com certeza duradoura, e pela colaboração com o segundo capítulo disponibilizando os textos sobre eugenia, higienismo e sanitarismo.

Para finalizar, um agradecimento mais que especial ao meu orientador Gilmário Moreira Brito, pela ajuda inestimável e pela paciência nos meus momentos difíceis. Obrigada por me tirar da zona de conforto, compartilhar conhecimentos, doar toda atenção possível nas muitas releituras do texto e me apresentar novas possibilidades que foram determinantes para meus caminhos de investigação hoje e sempre.

RESUMO

O estudo aqui apresentado tem o objetivo de investigar a Campanha Nacional de Educação Rural - CNER a partir das Missões Rurais implantadas na Bahia e qual o seu projeto de “recuperação” do homem rural no período de 1956 a 1963. Para alcançar esta investigação buscamos compreender o contexto histórico da educação rural na Bahia no período citado; compreender o funcionamento das Missões Rurais da CNER a partir dos seus eixos norteadores: a educação agrícola, a instrução e o saneamento; e analisamos as ações das Missões Rurais da CNER, especificamente na Bahia. Prioritariamente recorremos como fonte a Revista da Campanha Nacional de Educação Rural, periódico produzido pelas equipes de técnicos da CNER e publicados com o auxílio do Ministério da Educação e Cultura. A pesquisa possibilitou verificar que as ações pedagógicas realizadas na zona rural pelas Missões Rurais desconsideravam o contexto cultural rural em detrimento de uma cultura urbana com o objetivo de “recuperação total do homem do campo”. Tal finalidade pretendia assegurar completa modificação no espírito do morador da zona rural como foi possível verificar, a partir de relatórios técnicos, a realização de mutirões para a construção de centros sociais, a intensificação do cultivo de agriculturas domésticas e comerciais; a inserção do teatro, artesanato e a instalação de postos médicos sanitários intermitentes. Dessa forma, percebemos que a Campanha Nacional de Educação Rural desenvolveu uma função central na alteração de novas formas e funcionamentos sociais no campo.

Palavras-chave: Educação rural, Missões rurais, Educação agrícola, Saneamento agrícola, Instrução.

ABSTRACT

The present study aims to investigate the National Rural Education Campaign (CNER) based on the Rural Missions implemented in Bahia and its project of "recovery" of the rural man from 1956 to 1963. In order to reach this research, we seek to understand The historical context of rural education in Bahia in the period cited; Understand the operation of the Rural Missions of the CNER from its guiding axes: agricultural education, education and sanitation; And analyzed the actions of the Rural Missions of the CNER, specifically in Bahia. Priority was given to the Magazine ad Campaign National ad Education Rural (National Campaign for Rural Education), a journal produced by CNER's technical teams and published with the assistance of the Ministry of Education and Culture. The research made it possible to verify that the pedagogical actions carried out in the rural area by the Rural Missions disregarded the rural cultural context to the detriment of an urban culture with the objective of "total recuperation of the rural man". This purpose was intended to ensure a complete change in the spirit of the rural inhabitants as it was possible to verify, from technical reports, the realization of joint efforts for the construction of social centers, the intensification of cultivation of domestic and commercial agriculture; The insertion of theater, handicrafts and the installation of intermittent sanitary medical stations. In this way, we realize that the National Rural Education Campaign has developed a central role in changing new forms and social functions in the field.

Keywords: Rural education, Rural missions, Agricultural education, Agricultural sanitation, Education.

LISTA DE ABREVIATURAS

ANPED – Associação Nacional dos Pesquisadores em Educação
ANPUH – Associação Nacional de História
BMI – Boletim Missioneiro Informativo
CBAR – Comissão Brasileira de Educação para Populações Rurais
CEA – Campanha de Educação de Adultos
CEAA – Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
CNEA – Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo
CNER – Campanha Nacional de Educação Rural
CPE – Comissão de Planejamentos Econômicos
CREFAL – Centro de Cooperação Regional de Educação de Adultos das Populações Rurais
DNE – Departamento Nacional de Educação
DNERu – Departamento Nacional de Endemias Rurais
EUA – Estados Unidos da América
FNEP – Fundo Nacional do Ensino Primário
FUNAGRO – Fundo de Desenvolvimento Agroindustrial
IBGE – Instituto Nacional de Geografia e Estatística
ISEB – Instituto Superior de Estudos Brasileiros
MEC – Ministério da Educação e Cultura
ONU – União dos Estados Unidos
PLANDEB – Plano de Desenvolvimento da Bahia
RBEP – Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos
RCNER – Revista da Campanha Nacional de Educação Rural
SEA – Serviço de Educação de Adulto
SIRENA – Sistema Rádio Educativo Nacional
UFBA – Universidade Federal da Bahia
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro I: Objetivos da CNER e recomendações da UNESCO 45

Quadro II: Comparativo da primeira e da segunda regulamentação da CNER 49

Quadro III: Estados que possuíam as Missões Rurais da CNER 72

Quadro IV: Disciplinas do Curso de Formação para Regentes do Ensino Primário Rural 88

Quadro V: Objetivos das Missões Rurais 103

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura I: Construção do encanamento de água, proteção do manancial, construção de banheiros públicos lavadores para roupas no município de Sapucaia 61

Figura II: Reconstrução das casas das zonas rurais assistidas pela CNER 62

Figura III: Agrônomos das Missões Rurais ensinando práticas modernas para a extinção de pragas nas lavouras 111

Figura IV: Práticas de mecanização da Lavoura 127

SUMÁRIO

Introdução 13

1.0 – A Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) e as intervenções do Projeto Columbia, do PLANDEB e as missões culturais da UNESCO 25

1.1 – Concepções de educação rural e propostas politicas de intervenção na Bahia 25
1.2 – A Campanha Nacional de Educação Rural e as tentativas de homogeneização cultural do Brasil e da América Latina 37
1.3 – A Campanha Nacional de Educação Rural diante das recomendações da UNESCO 45

2.0 – As estratégias da CNER para civilizar o homem da zona rural: Saneamento, Educação Agrícola e Instrução 53

2.1 – “Sanear o Brasil é povoá-lo, é enriquecê-lo, é moralizá-lo”: interferências da CNER nas comunidades rurais 54
2.2 – Educação Agrícola como estratégia para civilizar a zona rural da Bahia em nome da cooperação e da modernização 65
2.3 – Instrução para ‘além da alfabetização’ a proposta da Campanha Nacional de Educação Rural 75
2.3.1 – A Escola para desenvolver virtudes, práticas e concepções de progresso. 76
2.3.2. – “O objetivo é civilizar”: o treinamento de professores para educar comunidades rurais nas condições de higiene, econômicas e culturais. 82

3.0 – As Missões Rurais na Bahia Recomendadas pela Campanha Nacional de Educação Rural 96

3.1 – As relações e tensões entre comunidades rurais e urbanas no contexto da CNER 97
3.2 – As Missões Rurais e os objetivos para a homogeneização cultural 102
3.3 – Missões Rurais na Bahia: intervenções, acolhimentos e resistências. 110

Considerações Finais 130

Referências Bibliográficas 134

INTRODUÇÃO

A elaboração desse estudo parte das experiências obtidas como bolsista de iniciação científica, mais precisamente do envolvimento com um projeto de pesquisa nacional, com a participação do grupo de História da Educação da Universidade Federal da Bahia, intitulado, “História da Escola Primária no Brasil: investigação em perspectiva comparada em âmbito nacional (1930 – 1960)”, um estudo comparado da Escola Primária que abarcou dezessete estados brasileiros. O projeto estava subdividido em quatro eixos temáticos: a) a análise a institucionalização das escolas graduadas urbanas e rurais; b) o exame dos métodos de ensino; c) o estudo da cultura material escolar; d) a problematização das representações sociais sobre a escola primária. Coube aos pesquisadores da Bahia estudar e analisar a institucionalização da escola primária destinada para a população em idade escolar. Para dar conta da empreitada investigamos a atuação dos poderes públicos por meio de programas, reformas educacionais, expansão do ensino e diferentes modelos e variações de escolas primárias nas zonas urbanas e rurais. Como resultado, foi organizado e publicado um livro enriquecedor com título análogo à pesquisa.

Após o levantamento das fontes primárias, leitura e análise dos decretos, leis e mensagens dos governadores, percebemos que havia também uma preocupação do poder público com o aumento da escolarização para a população baiana que não estava em idade escolar. Notamos ainda que havia interesse em classificar as escolas em urbanas e escolas rurais diferenciando-as em formatos variados na oferta educacional, cujo objetivo era alfabetizar a população, dentro das possibilidades de cada meio. Dessa forma, o projeto “História da Escola Primária no Brasil: investigação em perspectiva comparada em âmbito nacional (1930–1960)” permitiu produzir uma observação sistemática possibilitando novas investigações, facilitando a ampliação do conhecimento sobre a educação urbana e rural na Bahia.

Todavia, a pesquisa esbarrou no extenso período de levantamento das fontes sobre a história da educação na Bahia de 1930 a 1960. Levando em consideração a demanda por escolarização e a ampliação da escola ao longo da década de 1940, percebemos que havia a preocupação com a implantação de um sistema educacional na Bahia que atendesse não só as crianças em idade escolar, mas

também aos adultos. É importante esclarecer que, apesar de a educação para adultos ser contemplada na Constituição desde 1934, o desenvolvimento dessa modalidade só se tornou mais expressivo como problema de política nacional após a década de 1940.

Notamos também a preocupação em ampliar a oferta de uma educação “para além da escolarização”[1], mediante a inserção de campanhas nacionais de educação para populações urbanas e rurais. Tal percepção nos levou a compreender que era necessário investigar as ações institucionais da educação posterior à década de 1950 como a afirmação da educação rural como um problema de política nacional. Então, buscamos entender quais eram os objetivos, as normas, a proposta curricular, os procedimentos normativos e pedagógicos do processo educacional desta modalidade de educação rural que está intrinsecamente relacionada com políticas públicas. Em seguida, resolvemos investigar a educação rural na perspectiva da história da educação a partir do final da década de 1940, período no qual se intensificou a preocupação com a escolarização básica dos segmentos mais pobres da população brasileira. Importa esclarecer que em alguns momentos foi necessário recuar no tempo para entendermos melhor o contexto no qual está inserido nosso objeto de pesquisa.

Naquele contexto a escola não supria as demandas do crescimento populacional e havia o déficit de vagas para a escola elementar em todas as faixas de idade. Apesar de em 1934 a Constituição Federal incluir em suas normas a oferta do ensino primário integral, gratuito e de frequência obrigatória, a educação de adultos na Bahia caminhou a passos lentos, e apenas no Estado Novo houve um relativo aumento na matrícula das escolas noturnas. A expansão da educação teve uma etapa decisiva no início do Governo Vargas de 1930 e, após a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública (Decreto nº 19.402, de 14 de novembro de 1930), houve maior empenho em organizar uma educação nacional e pública no país atrelado a um movimento sanitarista.

É importante esclarecer que a educação de adultos no final da década de 1930 era ministrada nas escolas noturnas da Capital baiana sob a responsabilidade dos Sindicatos de Operários. No relatório apresentado ao interventor Landulfo Alves,

[1] Expressão utilizada por Barreiro no livro - BARREIRO, Iraide Marques de Freitas. Política de Educação para o Campo além da Alfabetização. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

o secretário da Educação e Saúde do Estado Bahia, Isaías Alves procurou demonstrar as atividades desenvolvidas pela secretaria no biênio 1938-1939, no qual procurou destacar que havia a necessidade de expansão na matrícula, como podemos acompanhar em seu relato, “Um dos aspectos da alfabetização de adultos que mais atenção mereceu da atual administração foi a da escola noturna para os sócios e filhos de sócios dos sindicatos operários” (BAHIA, 1938-1939; p. 36).

Na documentação encontrada, sobre as Escolas dos Sindicatos, há apenas o relato apresentado pelo secretário Isaías Alves que é muito instigante porque revela aspectos curiosos da Educação no processo de implantação do Estado Novo na Bahia. Apesar de o ensino primário ser obrigatório desde 1834 ter sido objeto muitos debates políticos e promessas de autoridades públicas durante todo o período imperial e republicano, chegava-se ao final da década de 1930, portanto cem anos depois, sem o cumprimento dessa garantia constitucional. Os operários da Bahia, compreendendo o desinteresse dos governantes no processo de expansão e qualificação das relações de trabalho, atuavam em sindicatos para organizar “escola noturna para os sócios e filhos de sócios”.

Neste período, o Brasil ansiava em promover um crescimento econômico e a expansão de vagas nas escolas para adultos tornou-se necessária para assegurar o aumento da qualificação da força de trabalho; a oferta de vagas nas classes para adultos foi ampliada em virtude do convênio assinado com o Ministério da Educação para diversos formatos de campanhas de educação e começaram as Campanhas nacionais de educação. Foram três as campanhas nacionais de educação no Brasil. A Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos – CEAA (1947), a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo – CNEA (1958) e a Campanha Nacional de Educação Rural – CNER (criada em 1952 e regulamentada em 1956). As campanhas descritas acima funcionaram, com suas especificidades, quase que simultaneamente.

Após a queda do Estado Novo promovido por um processo de “redemocratização”, a educação elementar começou a contar com o Fundo Nacional do Ensino Primário – FNEP, que destinava 25% da verba para a educação elementar de adolescentes e adultos analfabetos. Para gerir essa verba, o Departamento Nacional de Educação instalou o SEA – Serviço de Educação de Adultos a partir das

portarias 57 e 61-A, de 30 de janeiro de 1947. O SEA foi um órgão responsável pelo planejamento, administração, controle, orientação pedagógica e relações com o público, na execução dos planos de ensino supletivo para adolescentes e adultos. Os planos do SEA eram anuais e havia uma preocupação com a padronização do ensino elementar para adolescentes e adultos que visava que os governos municipais, estaduais e a iniciativa privada aderissem ao serviço para ampliar a captação de recursos materiais e humanos.

No mesmo ano de implantação do SEA, em 1947, teve início a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos – CEAA. De acordo com Beisiegel, (1974, p. 93) “tratava-se, portanto, em primeiro lugar, de promover a criação do maior número de classes possível dentro das possibilidades orçamentárias existentes para esse fim, no momento, e de orientar a implantação da nova rede de escolas”. A CEAA foi a primeira campanha de grande porte destinada a elevar o nível social das populações “humildes”, foi reabilitada em 1956, aumentou o financiamento, reformou o material didático para adaptar-se às diferentes regiões, construiu centros sociais de trabalho para fornecer técnicas laborais aos adolescentes e implementou o Sistema Radio Educativo Nacional (SIRENA). Inicialmente, a preocupação da CEAA era a implantação de escolas nas vilas, povoados e cidades, mas também houve a tentativa de expansão para a zona rural que foi denominada de “missões rurais”. Segundo Beisiegel (1974, p. 101) “As missões rurais foram concebidas como instrumento de promoção do desenvolvimento socioeconômico das comunidades rústicas”. De acordo com o Relatório do Serviço de Educação de Adultos (1950), a CEAA inaugurou os trabalhos das ações de missão rural referentes às Campanhas de Educação idealizadas pelo Governo Federal que tinham como objetivos: estender a ação da escola primária a brasileiros de ambos os sexos adolescentes e adultos, que não sabiam ler. Essa Campanha está relacionada a conjuntura do país que pretendia, de tal modo, que os problemas de educação popular passassem a ser percebidos em toda a extensão e gravidade, inclusive nos grandes grupos de analfabetos da população ativa, atingindo a atenção da família em geral e incluindo a instrução das crianças.

Na Bahia, a CEAA intitulada Campanha de Educação de Adultos – CEA, apesar da mudança do nome, foi responsável por uma significativa expansão na oferta de vagas para a educação para adolescentes e adultos a partir de um convênio fir-

mado entre o Ministro da Educação e Cultura, cujo ministro era Clemente Mariani e o Secretário da Educação da Bahia Anísio Teixeira. O inventário das classes para alfabetização de adultos e adolescentes, realizado pela Revista Quatro Séculos de História na Bahia, e publicado em 1949, mostrou que em 1947, eram previstas 1600 e houve a instalação de 1.635 classes, superando as expectativas, e as classes de alfabetização continuaram a expandir quantitativamente contabilizando 2.085 no ano de 1948, e 2.135 salas de aula no ano seguinte.

Outro projeto designado a combater o analfabetismo no Brasil foi a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA), um plano experimental que buscava abranger a escolarização da população em idade escolar primária, treinamento e aperfeiçoamento do professorado primário, escolarização de emergência para adolescentes e adultos e educação de base para a saúde, a vida produtiva e a vida cívica. A CNEA foi aplicada em dezessete estados, incluindo Bahia, matriculando um total de 15 mil alunos nas classes de emergência, 80% oriundos das sedes municipais e distritais e 20% nas áreas rurais. O projeto piloto da CNEA não foi convertido em plano nacional, e sua execução se limitou, na Bahia, ao município de Itapetinga, mas norteou a ação do MEC nas atividades de auxílio na batalha contra o analfabetismo.

Em 1952 a União estendeu suas atividades para a zona rural com a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), dando continuidade às “missões rurais” atuando nos estados do Rio de Janeiro, São Paulo, Minas Gerais, Espírito Santo, Alagoas e Rio Grande do Sul funcionando em paralelo com a CEAA. As campanhas eram direcionadas pela expectativa de levar à zona rural um “processo civilizador” a partir do qual se pretendia modular os comportamentos da criança em idade escolar, mas também dos adolescentes e adultos carentes de instrução. A CEAA atuou de forma superficial na zona rural, mas a CNER foi a encarregada de adentrar à zona rural a partir das Missões Rurais que defendiam uma tendência civilizatória à qual agregava um caráter salvacionista mais acirrado nos trabalhos que realizavam nas comunidades rurais. Tais comunidades eram avaliadas por coordenadores e professores da CNER, dentre os quais José Arthur Rios, um dos responsáveis pelo treinamento dos educadores de base no Rio Grande do Norte como atrasadas culturalmente. Ele mencionou que “os indivíduos, no meio rural, estão mergulhados num verdadeiro caldo de cultura que são suas tradições, seus

modos de vida, seus sistemas de valores, os quais não coincidem com os nossos, o problema não é individual, é cultural". E reitera, afirmando que "o primeiro objetivo não é instruir, é civilizar". (RIOS, 1955, p. 135).

A argumentação acima nos indica que a as comunidades rurais eram vistas como incivilizadas, havia uma percepção de que o rural era atrasado; falava-se em "retardamento cultural" e "desnível cultural" em relação às cidades. Acreditava-se que apenas a instrução escolar seria insuficiente para diminuir o atraso das comunidades rurais em relação às cidades. Portanto, para se estabelecer o progresso era necessário mudar o comportamento das comunidades rurais utilizando técnicas educacionais voltadas para a resolução de problemas com a "instrução escolar, educação sanitária e educação agrícola".

Nesta pesquisa, ambicionamos investigar a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), criada em 1952 e regulamentada em 1956 com um Fundo Especial e saldos anuais desfrutando de condições financeiras para realizar Missões Rurais, organizar Centros Sociais em Comunidade, construir Centros de Treinamento para treinar professores rurais, técnicos e educadores de base e construir Centros de Educação Audiovisual. As Missões Rurais da CNER na Bahia aconteceram nos municípios de Cruz das Almas, Feira de Santana, São Gonçalo, Senhor do Bonfim e Ipiaú. A duração da missão variava de dois a cinco anos, dependendo da extensão da região e consequentemente da demanda de atividades.

A CNER é o nosso objeto de investigação porque apresenta múltiplas realizações em amplos espaços, a exemplo das Missões Rurais, Centros Sociais de Comunidade e Centros de Treinamento (para professores rurais, líderes, técnicos e educadores de base) e Centros de Educação Audiovisuais. Outro fator preponderante para a escolha da CNER foi a representatividade que alcançou conseguindo penetrar na zona rural de várias regiões da Bahia, e produziu material revistas impressas que possibilitam ampla investigação. A CNER foi a primeira campanha de alcance nacional para as zonas rurais a formar sua equipe de técnicos e a Bahia possuía um Centros de Treinamento para Professores e Educadores de Base, no município de Cruz das Almas, responsável pela formação dos técnicos das Missões Rurais dos estados do Norte e Nordeste assistidos pela Campanha. O

trabalho é importante porque mostra as ações das Missões Rurais da CNER com as especificidades para a Bahia.

As leituras da documentação sobre a Campanha Nacional de Educação Rural suscitaram algumas indagações, e gerou a seguinte pergunta de pesquisa: **Como as Missões Rurais da Campanha Nacional de Educação Rural foram implantadas na Bahia e qual o seu projeto de recuperação do homem do campo no período de 1952 a 1963?**

Para enfrentar o desafio de investigar a educação rural na Bahia e responder a tal questionamento, propomos analisar os objetivos da CNER como projeto direcionado para a educação formal e informal nas comunidades rurais no período de 1952 a 1963 a partir das ações realizadas pelas Missões Rurais. A periodização escolhida refere-se ao tempo de funcionamento da CNER. Para dar conta desta investigação definimos os seguintes objetivos específicos; compreender o contexto histórico da educação rural na Bahia no período estudado – 1952 a 1963; compreender o funcionamento da CNER a partir dos seus eixos norteadores que são a educação agrícola, a alfabetização e o saneamento examinando os objetivos da CNER; e analisar as ações das Missões Rurais da CNER na Bahia.

Considerando que a finalidade do trabalho é analisar os objetivos da CNER como projeto direcionado para a educação em comunidades rurais no período de 1952 a 1963 e suas ações realizadas a partir das políticas educacionais para a formação da educação “para além da alfabetização”, compartilhamos com as concepções de Faria Filho (2008, p.94), quando compreende que “hoje é possível, sem dúvida, produzir uma história das políticas educacionais ancorada não mais, apenas, no estudo das legislações e relatórios, mas também a partir das contribuições da nova história social e da história cultural”. O autor nos chama a atenção para “pensar o fenômeno da escolarização como um fenômeno político; neste sentido, temos pensado uma história das políticas educacionais que se articula desde o Estado, mas não apenas a partir daí” (FARIA FILHO, 2008, p.94). Assim, admitindo que nesse período da história aconteceram grandes transformações de cunho político, social, econômica e cultural no Brasil, repercutindo no panorama da educação rural direcionada pela CNER, entendemos que o trabalho deve ser elaborado na perspectiva de uma Nova História Cultural,

utilizando uma documentação oficial elaborada pelo Estado, mas dialogando com a história social e política.

Dessa forma, para melhor entender o trabalho é necessário esclarecer que nos referimos a conceitos específicos de educação rural. A compreensão de educação rural no contexto dos anos 1950 a 1963 ainda se encontrava envolvida ao sentido de educação popular que vigorava no início da primeira república, ou seja, segundo Paludo (2013, p.65) "[...] estava associada à instrução elementar que pretendia se estender a toda população"; Werthein e Bordenave (1981, p.33) consideram que a educação rural é aquela destinada para a população agrícola, constituída por todas aquelas pessoas para as quais a agricultura representa o principal meio de sustentação, é a educação do camponês, em outras palavras, uma educação que vem de fora para o camponês. Por isso, nos referimos no texto, à nomenclatura "campo", para representar o espaço físico no qual o morador da zona rural está inserido, sem a intenção de confundir educação rural como sinônimo educação do campo implantado em um contexto posterior ao período deste estudo, que analisa a educação do campo a partir de um direcionamento de educacional com uma perspectiva emancipatória.

A educação rural constitui um campo de investigação complexo que possibilita a formulação de muitos questionamentos sobre numerosos fatos e evidências que permanecem desconhecidos, um rápido exame na produção da história da educação sobre essa temática revela que a historiografia da Bahia tem lhe dedicado pouca atenção. Assim, buscamos estabelecer cuidadoso e profundo diálogo com a documentação no sentido proposto por George Duby (1988, p. 137) a respeito do processo de investigação da história "deve-se dar mais atenção ao que se encontra calado. Pois, o perigo de interpretar o silêncio como ausência é grave na história". Para melhor compreender os sentidos atribuídos à educação rural e enfrentar a construção de respostas ao problema desta pesquisa, levantamos e registramos leis e decretos referentes à criação e regulamentação da CNER e as Revistas da CNER, coletadas na biblioteca do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, bem como os relatórios dos Secretários de Educação, Interventores e Governadores da Bahia que se encontram na seção Republicana do Arquivo Público do Estado da Bahia, gentilmente cedidas pelo grupo de História da Educação da Universidade Federal da Bahia, na tentativa de montar o quebra-cabeça.

Nosso exercício de pesquisa nessa dissertação foi buscar entender o processo histórico da educação rural, especificamente a CNER, examinando fragmentos dispersos na documentação. Nesse sentido, essa dissertação estabelece diálogos com a História Cultural, no sentido proposto por Veiga (2008, p.15) “que história cultural se propõe a investigar temas e objetos que até muito recentemente eram exclusivos da história da educação”. Conscientes desta possibilidade recorremos a Hunt, (1992, p. 9) para entender “as relações econômicas e sociais como campos da prática cultural e produção cultural”. Para uma análise dentro da perspectiva da Nova História Cultural, foi necessário apoiar-se nas bibliografias de História do Brasil, História da Educação Brasileira e nas publicações sobre educação de rural e sanitarismo construindo um alicerce para entender o panorama histórico do período estudado e as relações com outros campos do saber para problematizar os dados encontrados na documentação durante o andamento da pesquisa entendendo que “as práticas econômicas, intelectuais, políticas e sociais são construídas socialmente” (HUNT, 1992).

Ao levantar documentos e a produção bibliográfica e acadêmica nos fóruns especializados bancos de tese, congressos da ANPED e da ANPHU acerca do objeto de estudo, percebemos que há uma escassez de publicações referentes ao tema no período estudado. No caso da Bahia não encontramos pesquisa que investigue a história da CNER no estado, ou que abordasse as ações institucionais, a operacionalização e recepção, a partir das Missões Rurais, no período de 1952 a 1963.

Na ausência da produção bibliográfica que abordasse, de forma específica, a CNER na Bahia, recorremos como subsídio a obra intitulada “Política de Educação no Campo: para além da alfabetização (1952 – 1963), de autoria de Barreiro (2010) que trata da CNER de maneira muito particular investigando os retrocessos e avanços pela conquista da cidadania no campo. A leitura e análise do referido livro contribuiu para entender o contexto no qual a CNER estava inserida, a sua estrutura, funcionamento, os pressupostos filosóficos e ideológicos e a organização educacional. Outros textos auxiliaram nas reflexões sobre a educação rural, seus respectivos contextos, observando as questões formuladas sobre a pesquisa, as abordagens, os procedimentos e as conclusões que chegaram tendo em vista

realizar uma discussão sobre esta temática e que possibilitou ampliar as reflexões sobre esta pesquisa.

Dentre as obras consultadas destaca-se o livro “História da Educação Popular no Brasil: educação popular e educação de adultos” de autoria de Vanilda Paiva, publicado em 1973 e reeditado em 2003. Recorrendo a extensa periodização, trata da educação popular na Colônia aos anos 1990 esboça as expectativas da educação de adultos e a promoção do analfabetismo funcional no século XXI. O texto é descritivo, mas recorre a fontes e documentos importantes, confiáveis, que permitem visualizar uma história da educação de adultos no Brasil de forma ampla; aborda de forma resumida a CNER e expõe um contexto nacional e mundial também faz referências a aspectos políticos, sociais e econômicos.

A tese de doutoramento de Ione Celeste de Jesus Souza, intitulada, Escolas ao Povo: experiências de escolarização de pobres na Bahia – 1870 a 1890 abrange uma periodização anterior a esse estudo, no entanto, é de grande relevância para esta pesquisa, porque nos permite vislumbrar a expansão das aulas elementares para adultos na Bahia, como tentativa de formação do trabalhador disciplinado e moralizado, através da educação formal que não é inaugurada pela república. Outro dado preponderante nessa pesquisa são as experiências de educação para além do formal. A autora demonstra que os sujeitos tiveram acesso a várias formas de educação, a partir de “um conjunto de práticas e vivências sistematicamente desqualificados pelas elites” (2006, p. 18). Esse pensamento servirá para subsidiar o estudo sobre a CNER, visto que, foi localizada na documentação uma desvalorização das formas de educação do morador do campo em detrimento da cidade impondo novos delineamentos para o funcionamento da zona rural.

Outro trabalho significativo é o livro de Jorge Werthein e Juan Diaz Bordenave – Educação Rural no Terceiro Mundo: experiências e novas alternativas, publicado em 1981, que aborda “o surgimento de um acentuado interesse pela educação nas áreas rurais no Terceiro Mundo”, uma coletânea de artigos de abordagem marxista que analisa um período posterior ao deste estudo e faz uma analise de políticas educacionais desde a década de 1950 em “Estudo retrospectivo da educação rural no Brasil” possibilitando um diálogo com os autores que consideram a CNER como

uma “avalanche despejada em uma determinada região, simultânea ou sucessivamente, sem que seus efeitos sejam cientificamente avaliados”.

Essa dissertação está apresentada três partes desenvolvidas na pesquisa. Na primeira parte, intitulada **“**A Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) e as intervenções do Projeto Columbia, do PLANDEB e as missões culturais da UNESCO” apresentamos o contexto de implementação da CNER no Brasil e na Bahia, destacando as correntes de pensamento pedagógicas do “ruralismo pedagógico” e da “escola nova” que influenciaram pensadores dos projetos de educação rural vigentes durante o período estudado. Analisamos, de modo especifico, aqueles projetos implantados na Bahia: Projeto Columbia e o Plano de Desenvolvimento da Bahia – PLANDEB, com o objetivo de entender as intervenções realizadas nas zonas rurais da Bahia orientadas por uma concepção de planejamento voltado para a modernização e expansão das forças produtivas do campo e estiveram inseridos em um contexto de nacional desenvolvimentismo com novas exigências para crescimento econômico e ampliação da oferta de instrução básica para a população. Em seguida, examinamos a institucionalização da CNER a partir das intervenções das missões culturais da UNESCO e a formulação e reformulação dos objetivos da Campanha no contexto da década de 1950.

Na segunda parte, nomeada **“**As estratégias da CNER para civilizar o homem da zona rural: Saneamento, Educação Agrícola e Instrução” discorremos sobre os parâmetros e as estratégias escolhidos pela CNER como essenciais para o desenvolvimento das comunidades rurais: são eles, a instrução com ênfase na alfabetização; a educação agrícola e o saneamento. Analisaremos o funcionamento da CNER a partir de algumas realizações específicas como os cursos de aperfeiçoamento para professores e técnicos de educação de base; as disciplinas ministradas nesses cursos de treinamento que abordavam tanto os conteúdos essenciais para a escola primária, como alguns conteúdos considerados pela CNER, básicos para a comunidade rural, a exemplo da educação agrícola e educação sanitária; e o desenvolvimento do cooperativismo, estimulados nas zonas rurais para implementar a valorização das comunidades, na tentativa de incentivar a mudança de hábitos, costumes e valores dos grupos sociais assistidos e estimular a autonomia dos moradores da zona rural na resolução de seus problemas comunitários.

A terceira parte, denominada “As Missões Rurais na Bahia Recomendadas pela Campanha Nacional de Educação Rural” analisamos as Missões Rurais da CNER começando a investigar os antagonismos entre a zona rural e urbana, ou seja, as características que diferenciam o urbano do rural e considera o rural retardado culturalmente e o urbano um exemplo de modernidade na década de 1950. A partir dessa pergunta investigação procuramos examinar os objetivos específicos das Missões para alcançar a homogeneização cultural agindo, prioritariamente em três setores da realidade rural, o social, o agrícola e o médico sanitário. Para finalizar analisamos quais as intervenções/ações realizadas especificamente na Bahia pelas Missões Rurais da CNER e como elas foram os acolhimentos e as resistências.

A educação rural na Bahia se constitui em um campo de investigação repleto de complexidade e a possibilidade de descoberta se amplia para além dos textos das legislações e relatórios em direção dos sujeitos envolvidos no processo educacional. Nesse sentido, recorrer às fontes catalogadas ou ainda em sistematização, novas e antigas sobre a história da educação, e submetê-las às devidas interrogações pode, em boa parte, revelar limites e possibilidades do processo de construção historiográfica.

1.0 A CAMPANHA NACIONAL DE EDUCAÇÃO RURAL (CNER) E AS INTERVENÇÕES DO PROJETO COLUMBIA, DO PLANDEB E AS MISSÕES CULTURAIS DA UNESCO

A Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) foi uma iniciativa do governo federal, institucionalizada em 09 de maio de 1952 com a finalidade de levar a educação de base ao meio rural. O propósito dessa primeira parte da pesquisa é apresentar o cenário baiano e explicar as correntes de pensamento - ruralismo pedagógico e escolanovismo que conceberam e incentivaram a implantação de uma educação rural que aceitasse as especificidades e experiências aplicadas no país e no exterior que direta ou indiretamente nortearam a implantação da Campanha Nacional de Educação Rural, além de mais dois projetos de intervenção modernizadora concebidos elaborada para a Bahia: Projeto Colúmbia e o Plano de Desenvolvimento da Bahia. Em seguida, revelaremos os eventos e os objetivos da CNER que teve seus princípios diretores e objetivos oficializados em 1952, com reformulação em 1956, quando a CNER passou a possuir uma nova estrutura, um novo coordenador, com fundo próprio desligando-se da subordinação ao Departamento Nacional de Educação (DNE) transferindo a responsabilidade para o Gabinete Ministerial. A intenção é explicar a origem da CNER e a formulação de seus objetivos situados no contexto da década de 1950.

1.1 Concepções de educação rural e propostas politicas de intervenção na Bahia

A expansão da escolarização elementar não foi uma urgência republicana e o crescimento do número de escolas caminhou a passos lentos após a República. Apesar disso, a historiografia da educação vem produzindo “uma memória retificadora da ação republicana, na qual a Primeira República foi tomada como marco zero, lugar de origem da escolarização elementar e das políticas de institucionalização, disseminação e democratização da educação escolar no Brasil” (SHUELLER e MAGALDI, 2008, p. 33), mas, analisando a documentação específica

da Bahia e relendo textos sobre a escola elementar em outros estados da federação, percebemos que a chamada Primeira República não contribuiu, expressivamente, para a almejada expansão da escolarização, principalmente da escola elementar para a educação rural.

Situando o contexto específico da Bahia, nos anos 1920, o censo do IBGE apresentou para a Bahia um quantitativo de 1.695 (mil seiscentas e noventa e cinco) escolas primárias para todo o estado. Se contabilizarmos quarenta alunos por sala de aula tínhamos aproximadamente 67.800 (sessenta e sete mil) alunos em idade escolar matriculados, o contingente de alunos com esse perfil na década de 1920, na Bahia, era, segundo o IBGE de 557.995 crianças, para as zonas rural e urbana, mas, apesar desse esforço no final da primeira República, apenas 12,15% dos alunos em idade escolar matriculados em território baiano.

A produção historiográfica percebe a falta de interferência governamental no campo da educação e da saúde como catalisadores do atraso do país. A ausência de investimento em educação e saúde já havia sido assinalado por Getúlio Vargas, ao instituir, em 1930, o Ministério da Instrução e Saúde Pública. Para Veiga (2007, p. 238), “é no regime republicano que a escolarização no Brasil se consolida, atinge parte das camadas populares e afirma-se como vetor de homogeneização cultural da nação”. Porém, ao analisar especificamente a situação da escolarização na Bahia, visualizamos que a homogeneização cultural, compreendida como ingresso das camadas populares, ou de baixo poder aquisitivo, na escola não se realizou de forma tão expressiva, uma vez que, em 1940 havia apenas 117.933 alunos em idade escolar matriculados nas escolas primárias baianas. Comparando esses resultados com aqueles que verificarmos no censo do IBGE de 1920 que calculou em 557.995 crianças em idade escolar na Bahia e um aumento da população, vinte anos depois tivemos um crescimento da escolarização pouco relevante. Ainda segundo, Veiga (2007, p. 260) “a ideia de reordenar a população, introduzindo novos hábitos condizentes a uma sociedade civilizada, integrou a mentalidade republicana”, a expectativa era promover e ampliar o processo de escolarização como meio de inculcar a assimilação de um modo de viver, cujos valores eram apontados por uma burguesia em ascensão que pretendia hegemonizar os comportamentos em nome do desenvolvimento para uma Nação moderna. Nesse sentido, Veiga (2007, p. 37) revela que houve “significativa ampliação da indústria, da urbanização, do

desenvolvimento das ciências e técnicas, da diversidade na composição social da população brasileira", para mostrar que o projeto republicando foi ganhando densidade ao realizar as mudanças da base produtiva e das relações sociais, urbanas e tecnológicas.

Para a Bahia, durante o Estado Novo, havia uma necessidade de homogeneização e expansão das construções escolares, porém, o Interventor da Bahia, Landulfo Alves, priorizou os investimentos do estado na economia, tendo em vista a otimização das forças produtivas. No período de 1937 a 1945, a Bahia era considerada, em números absolutos, o estado com maior número de analfabetos, com índices de analfabetismo alarmantes, um dos maiores do Brasil. Segundo Landulfo Alves (1939), eram mais de 800.000 (oitocentas mil) crianças em idade escolar, precisando de ensino. Porém, diante desse desafio, o estado da Bahia só mantinha pouco mais de 100.000 (cem mil) crianças na escola e, segundo o interventor, a escola poderia ser de construção "[...] pequena e modesta com uma ou duas salas de aula e demais dependências imprescindíveis. […]. É o que, custando pouco, produz o mesmo resultado útil, no combate ao analfabetismo" (BAHIA, 1939, p.126).

Embora compreendendo a gravidade do déficit educacional, pois, 90% das crianças em idade escolar no interior do estado estavam sem escola, o Interventor da Bahia, Landulfo Alves, tentou compatibilizar o reduzido orçamento e deu início a construção de "escolas modestas, mas confortáveis" contrariando um imperativo urbano, nacional e republicano da construção de grandes prédios escolares, os chamados Grupos Escolares, localizados em pontos estratégicos e de grande visibilidade nas metrópoles do país. Segundo Saviani (2014) a construção de Grupos Escolares era uma proposta de reunir escolas isoladas agrupando-as de acordo a proximidade entre elas. Este tipo de organização escolar usada no Brasil no início da República já era um modelo destinado à educação popular empregado tanto na Europa quanto nos Estados Unidos no final do século XIX. Porém, este padrão não foi atendido devido:

> A capacidade econômica dos Estados, de recursos orçamentários bastante limitados para a vastidão do seu território, e a alta cifra de alunos em idade escolar privados de escola, não levando em conta os adultos analfabetos que orçam por 2.000.000, não tem permitido a execução de um plano sistemático de construções escolares, como

> já pode fazer o Estado de São Paulo e como está executando o Estado do Rio Grande do Sul. (BAHIA, 1938-1939, p. 101).

Havia a necessidade de construções escolares, para a Bahia, durante o Estado Novo, contudo, a prioridade para a ampliação da oferta de vagas foi para os alunos em idade escolar, “não levando em conta os adultos analfabetos”. Quanto ao plano de construção de escolas os orçamentos foram para “prédios de duas salas, mais convenientes para a maioria das cidades e vilas” localidades em que a demanda por escolarização era mais alta.

Reconhecendo o limite de sua atuação, o Interventor Landulfo Alves (BAHIA,1939, p.123) justifica que a solução para a expansão da escolarização na Bahia “só virá com o enriquecimento das populações da Bahia”, tal posicionamento indica que o interventor condicionava a expansão da educação a duas atitudes: a compreensão dos cidadãos baianos sobre a importância da educação e de seu interesse em investir na aquisição da educação com seus recursos; admitindo de forma sutil a adoção de uma educação privada. Do ponto de vista das políticas públicas, o estado decidiu priorizar os investimentos na economia, para a otimização das forças produtivas, em detrimento da educação. Durante o Estado Novo, percebemos uma perspectiva desenvolvimentista presente nos discursos, se expressando na aceleração da economia agrário-exportadora e de crescimento da industrialização, os incentivos financeiros e fiscais, em sua maioria, foram para instalação de indústrias de base. Para isso, era necessário expandir a produção e melhorar os meios de transporte de escoamento dos insumos produzidos. O interventor acreditava que, melhorando a riqueza individual, a família promoveria a alfabetização de seus filhos, do mesmo modo que, enriquecendo o estado, os impostos aumentariam e a expansão do ensino seria efetivada.

Durante o Estado Novo, havia uma conjectura nacional de que o Brasil poderia emergir no período da segunda guerra como uma nação que buscava articular os interesses nacionais e internacionais para promover uma política desenvolvimentista e moderna baseada no processo de industrialização. Assim, o governo federal começou a realizar investimentos em educação, saúde e no setor de infraestrutura com construção de hidrelétricas, siderúrgicas, rodovias, portos, abastecimento de água em regiões distantes do centro do poder. Na Bahia, o

desenvolvimentismo só buscou a consolidação mais tarde nos governos de Otávio Mangabeira (1947-1951) e de Antônio Balbino (1955-1959).

As estratégias utilizadas na Bahia para tentar realizar a promoção do crescimento econômico foram investir em áreas dotadas de recursos naturais, conseguir trabalhadores dispostos a trabalhar a baixo custo, planejar e dotar espaços com infraestrutura e localização capazes de atrair indústrias em potencial e outras vantagens competitivas. Landulfo Alves, Interventor baiano no período de 1938 a 1942 acadêmico da Universidade de Colúmbia, em companhia de Anísio Teixeira, especializou-se em agronomia e utilizou suas aprendizagens para fomentar a agricultura na Bahia. No relatório apresentado ao presidente Getúlio Vargas, Landulfo Alves, que declara conhecer dos "imperativos nacionais que haviam imposto o novo regime" (BAHIA, 1939, II), afirmou que "iniciativas foram, igualmente e de imediato, tomadas, visando a valorização do homem pelo tratamento da sua saúde e pela propagação do ensino primário" (BAHIA, 1939, III), mas anteriormente, Landulfo Alves explicou que:

> Encarando, desde o início, o aspecto mais grave da vida Baiana – o que oferecia o panorama do seu pouco desenvolvimento econômico, de seu baixo índice de produção de riqueza, fator esse a que se ligava a insolubilidade aparente de todos os seus problemas mais prementes, (destacando-se a quase nenhuma condição de defesa contra as numerosas enfermidades que dominavam as suas populações pobres, a ausência de recursos para a sua instrução primária, a escassez de elementos com que organizar a sua educação profissional) – tratou, desde logo o governo de desenvolver a produção econômica do Estado. Criar riqueza deveria ser a palavra de ordem, uma vez que, ao levantamento do nível de vida da população, dependia a solução de todos os seus problemas (BAHIA, 1939, III).

O Interventor preocupava-se com os problemas de educação e saúde do estado, mas o investimento maior da administração pública foi para a economia, devido ao pouco desenvolvimento econômico na Bahia, o que gerava problemas para intervir na saúde da população e escassez de recursos para investimentos em educação. Landulfo Alves reconhecia a orientação do Governo Federal quanto à necessidade de investimento nas áreas de educação e saúde, mas entendia que a expansão do ensino era condicionada ao desenvolvimento econômico baiano; entretanto, justifica, em seu relatório de 1939, o corte de investimento na construção

de prédios escolares à queda do preço do cacau. Assim, criou a Secretaria da Agricultura, Indústria e Comércio para cuidar do desenvolvimento econômico do estado da Bahia que dispunha, ainda, de um modelo econômico agrário-exportador. Nesse período havia na Bahia apenas indústrias de extração de cera de ouricuri, cera de carnaúba, extração de piaçava e o Instituto industrial feminino Visconde de Mauá. Havia movimentos e reformas que tentavam alcançar o progresso e a modernidade almejada pela República, enquanto Nação, a educação e a saúde ocuparam um lugar de destaque nos discursos oficiais. Por isso, é necessário investigar as especificidades locais, problematizar e dialogar com a historiografia a partir de um novo olhar.

Considerando a Educação Rural, no início da República, fim do século XIX e início do século XX, educadores elaboraram uma corrente teórica, denominada de "ruralismo pedagógico" que, apostando no objetivo de fixar o camponês na zona rural através da educação, tentava desenvolver materiais e recursos condizentes com a realidade do campo. Assim, de acordo Sud Mennucci[2] (1934, p.89) os formuladores desta pedagogia viam "a educação em função da economia ambiente, a educação como sustentáculo, como reflexo, como incentivo de produção, a educação como propulsora, agente e reagente da organização do trabalho". O objetivo dessa corrente era a adequação da educação com o trabalho no campo, e para alcançá-lo, seria necessário realizar mudanças no currículo, no calendário escolar e na formação de professores para as escolas rurais. Pode-se dizer que poucas mudanças ocorreram em relação à educação rural a partir da proposta dessa corrente, mas, o "ruralismo pedagógico" proposto por pensadores da educação como Sud Mennucci, Carneiro Leão e Manoel Bergström Lourenço Filho forneceram subsídios para a formulação de uma educação rural contemplando suas especificidades. Cabe destacar que, dos formuladores acima citados, Lourenço Filho idealizou e organizou Campanhas para educação de adolescentes e adultos no Brasil e participou efetivamente do movimento da escola nova.

As concepções da Escola Nova também influenciaram várias reformas educacionais em todo país, nas décadas de 1920 e 1930, inclusive na Bahia, a

[2] Sud Menucci era paulista, educador, geógrafo, sociólogo, jornalista e escritor, iniciou sua carreira lecionando em uma escola rural e foi um dos principais defensores do ruralismo pedagógico. Seu livro de maior destaque é intitulado "A Crise Brasileira da Educação", premiado pela Academia Brasileira de letras e considerado claro, simples, com propostas práticas e soluções modernas para o problema da escola primária.

exemplo da reforma educacional do secretário da educação e saúde, Anísio Teixeira, em 1924. Os escolanovistas ambicionavam oferecer à população uma escola gratuita, universal e laica, porque entendiam que o aluno deveria através da escola adquirir certa autonomia para enfrentar os problemas de ordem social e política do país. Para dar visibilidade às suas concepções produziram um documento intitulado O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova cujo propósito era:

> Pôr em via de solução o problema educacional das massas rurais e do elemento trabalhador da cidade e dos centros industriais já pela extensão da escola e do trabalho educativo da escola do trabalho profissional, baseada no exercício normal do trabalho em cooperação, já pela adaptação crescente dessas escolas (primária e secundária profissional) às necessidades regionais e às profissões industriais dominantes no meio. (Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, p. 197).

O movimento pela Escola Nova propunha um “plano de reconstrução educacional” de “caráter científico e técnico” a partir de uma educação formal para o desenvolvimento de uma nova configuração da profissionalização do trabalho das massas rurais e do trabalhador da cidade em cooperação com a escolarização formal e adaptação com as necessidades regionais, criando um sistema de organização escolar que propunha articular a escola primária à escola profissional e aos outros graus de ensino mantendo a progressão, a continuidade nos estudos.

Existem evidencias de que o movimento de reconstrução educacional nutriu a construção do projeto da CNER, já que Lourenço Filho, um dos redatores do Manifesto dos Pioneiros, também foi um dos principais idealizadores da CNER, na qual coordenava o setor de pesquisas e treinamento. Assim, de certa forma, a partir das correntes de pensamento do Ruralismo Pedagógico e do Movimento Escolanovista, podemos pensar que havia a concepção de um projeto de escola rural para moradores das áreas rurais que contemplava currículo próprio, calendário escolar específico, professor apto para trabalhar questões intrínsecas do campo, capaz de fomentar o trabalho inserido nas demandas regionais e no cooperativismo, mesmo antes da implantação da Campanha Nacional de Educação Rural.

Ao que parece, seguindo as reflexões de Lombardi e outros (2013, p.62) a “educação aferrava-se na sistemática do planejamento setorial e global. Ao compreendemos a educação para além da escolarização”, é possível identificar que

havia uma preocupação em realizar uma disciplinarização como estratégia para alcançar a modernização no campo. Nesse sentido, identificamos dois projetos formulados para um processo de intervenção no Estado da Bahia, o Projeto Colúmbia e o Plano de Desenvolvimento da Bahia – PLANDEB, respectivamente formulados antes e depois da CNER e que, entre outras metas e objetivos também preconizavam intervir na zona rural de forma articulada a uma concepção política, que pode ser de grande relevância para a investigação sobre a educação rural baiana. Ao assinalar o período chamado desenvolvimentista, Lombardi e outros (2013, p.48) destacam que:

> O conceito de nacional desenvolvimentismo pressupõe um período de transição do capital agrícola, comercial e financeiro para o capitalismo industrial, sendo entendido por muitos autores, como um período, ou mais precisamente como um processo, no qual ocorre a industrialização no Brasil (LOMBARDI, et all, 2013, p.48).

Mas, é preciso atentar que essa afirmação não pode ser generalizada, porque quando observamos os desdobramentos das ações de planejamento e das políticas públicas e privadas para interpretamos a história da Bahia é preciso compreender suas especificidades para compreender que esse “processo de industrialização” não ocorreu uniformemente em todo o Brasil. Assim, ao analisar o contexto da Bahia, verificamos que houve expansão do investimento para os incentivos financeiros e fiscais. Em sua maioria, foram para instalação de indústrias de base, isso quer dizer, que o processo de industrialização baiano não passou por um rápido processo de transição da economia agrícola para a industrial, porque começou limitado pelas indústrias de base produzindo matéria prima para as grandes indústrias.

O Projeto Colúmbia – 1949 a 1953, desenvolvido em parceria com a Secretaria da Educação e Saúde da Bahia sob o comando de Anísio Teixeira e a Colúmbia University - (EUA) é interpretado por Santos (2015, p.98) como o caminho inicial da trajetória do desenvolvimento econômico da Bahia, que se ancorou na concepção política, marcada por traços autoritários a partir da união da burguesia e oligarquia. Segundo o mesmo autor, o objetivo do projeto era proporcionar uma base para o planejamento dos programas de educação e saúde públicas em três zonas rurais baianas (o Recôncavo, o Sertão e o Planalto Central) elegendo a categoria de desenvolvimento de comunidades como objeto da análise, o projeto tentava

perceber como as regiões citadas estavam se adaptando à ideia de um Brasil moderno. O referido projeto foi instituído no governo de Otávio Mangabeira, período em que o governador caracterizava a Bahia pelo atraso e estagnação econômica gerando a expressão “enigma baiano”. De acordo com Santos (2015), o Projeto Colúmbia foi uma pesquisa que tratava sobre a vida social no estado da Bahia, visando conhecer a cultura dos habitantes da zona rural para entender a dinâmica das mudanças culturais que operavam naquele contexto. Tratava-se de um diagnóstico em que comunidades tradicionais e/ou consideradas mais progressistas, serviriam de base para o entendimento dos desníveis de desenvolvimento entre os municípios do estado. Isso significa que a Bahia ainda executava ações de reconhecimento das comunidades em desenvolvimento para daí partir para um planejamento das políticas públicas em busca do “processo de industrialização” equivalente aos estados fortemente industrializados.

Outra leitura sobre o Projeto Colúmbia se insere no incentivo de agências internacionais no empreendimento, porque segundo Almeida (2013, p.38) “tratou-se de estudo encomendado pelos setores socioeconômicos interessados no desenvolvimento industrial – o que implicava conexão com o capital monopolista internacional – naquele que era um dos Estados mais atrasados da União”, a Bahia. Nesse sentido sabemos que agências internacionais como a ONU, a UNESCO e o Banco Mundial, criados em 1945, não tinham, exclusivamente, o objetivo de garantir a paz mundial e cooperação entre os países. Nesse sentido:

> A Unesco não nasceu da benevolência ou filantropia do grande capital internacional, como o romantismo dos direitos humanos ressalta. Ela foi configurada enquanto agência internacional para a regência de políticas educacionais na periferia capitalista, cujo procedimento vinha travestido de “cooperação técnica*”* entre os países-membros (ALMEIDA, 2013, p.32).

Portanto, o referido Projeto é o resultado de uma cooperação internacional celebrada após a Segunda Guerra Mundial, como uma das propostas de intervenção dos Estados Unidos da América no Brasil e cuja finalidade, segundo os integrantes do projeto, era coletar dados da sociedade e das culturas atuais, considerando as tendências de mudanças “tendo em vista planejar e administrar eficientemente

programas educacionais e sanitários na região" (WAGLEY; AZEVEDO; COSTA PINTO, 1950, p.17), contudo:

> É muito difícil deduzir quais foram os resultados produzidos pela pesquisa na realidade concreta baiana, em termos de condições para a realização do planejamento educação e saúde na Bahia, mesmo porque antes mesmo da conclusão da pesquisa, o secretário de educação, o professor Anísio Teixeira, pede demissão e assume outra instância educacional brasileira (MAGALHÃES, 2014, p.71).

Dessa forma, as pesquisas realizadas não forneceram dados e informações que possibilitem precisar quais os resultados concretos sobre a escolarização e saneamento para as comunidades assistidas gerados a partir do Projeto Colúmbia, e tais pesquisas indicam que não havia ligação direta com educação rural; os interesses estavam voltados para as áreas do conhecimento de antropologia, história, educação e sociologia[3], mas podemos associar o projeto às intenções nacionais e internacionais de desenvolvimento capitalista que permeou o mundo no segundo pós-guerra e influenciou a formação e aperfeiçoamento de pesquisadores. Também foi possível verificar que, como resultado do Projeto Colúmbia, foi criada a Fundação para o Desenvolvimento da Ciência na Bahia, primeira instituição dedicada exclusivamente à pesquisa científica na Bahia, instalada em 1950 por Anísio Teixeira.

É importante compreender que o Projeto Colúmbia não foi o único a desenvolver pesquisas sobre as relações sociais e culturais e modernização da Bahia neste contexto. Na década de 1950 um grupo de intelectuais de variadas

[3] Textos produzidos a partir do Projeto Columbia - Race and Class in rural Brasil (Paris, UNESCO, 1952), organizado por Charles Wagley com artigos de Marvin Harris, W.H. Hutchinson e Bem Zimmerman; Les Élites de couleur dans une ville brésilienne (Paris, UNESCO, 1953, reeditado em português pela Editora Nacional, Rio de Janeiro, 1955, Série Brasiliana) de Thales de Azevedo, além de outros, também o próprio prefácio de Thales de Azevedo, sobre A Revolução Brasileira: uma análise da mudança social desde 1939, (Salvador: Livraria Progresso e Fundação para o Desenvolvimento da Ciência da Bahia (s/d)), no livro de Charles Wagley, assim como também, entre outras, as obras: Town and Country in Brasil de Marvin Harris, Village and Plantation Life in Northeastern Brasil de Harry W. Hutchinson, uma pesquisa sobre a vida social no Estado da Bahia de Wagley, Azevedo e Costa Pinto, e os artigos sobre métodos de campo no estudo da comunidade de Wagley e Azevedo, Povoamento das Lavras Diamantinas de Josildeth Consorte, Notas preliminares ao estudo da família no Brasil de Carmelita Junqueira Ayres Hutchinson, Estrutura de uma Comunidade do Nordeste Açucareiro e Comunidades e Fazendas de H.W. Hutchinson; inéditos estão, ainda, Princesa do Sertão: Uma História de Feira de Santana de Rollie E. Popino, Economic cycles in Brazil: the persistence of a total culture-pattern de Anthony Leeds e Um candomblé de caboclo da ilha de Itaparica de Carlos Costaldi (THALES (s/d) In: WAGLEY, Prefácio), que se tornaram referenciais obrigatórios para o estudo realizado. L.D.R. Magalhães; J. C. Lombardi; A. P. B. S. Casimiro, Revista HISTEDBR On-line, Campinas, nº 56, p. 06-16, mai2014 – ISSN: 1676-2584.

especialidades criou um órgão subordinado ao Ministério da Educação e Cultura, o Instituto Superior de Estudos Brasileiros – ISEB, para desenvolver estudos sobre a expansão do processo de industrialização em andamento no Brasil. O bacharel em Direito, mas economista em exercício e integrante do ISEB, Rômulo Almeida, no período de 1956 a 1959, foi o responsável por elaborar um programa de recuperação econômica na Bahia. Para responder a essa demanda, primeiramente, montou uma Comissão de Planejamentos Econômicos – CPE, para elaborar um estudo chamado “contribuições preliminares para planejamento”, as chamadas “pastas rosas”. A intenção era fazer um inventário sobre a situação econômica do Estado, em uma conjuntura geral. Assim, Rômulo Almeida reuniu diversos estudos e monografias entre 1954 e 1955 para produzir um diagnóstico da situação econômica da Bahia e propor políticas públicas. Inicialmente, Rômulo criou a Funagro – Fundo de Desenvolvimento Agroindustrial (1956), que dentre outros, tinha como objetivos a diversificação da produção e o desenvolvimento de um programa de formação e qualificação de mão de obra em sintonia com as demandas econômicas do período. Foi implantada uma *“holding”,* sociedade criada para administrar um grupo de empresas no que demandava infraestrutura agrícola e abastecimento para garantir a armazenagem, colheita, distribuição e transporte dos insumos agrícolas produzidos. Paralelo à criação e implementação da Funagro, Rômulo Almeida elaborou o Plano de Desenvolvimento da Bahia – PLANDEB, concluído e apresentado em 1959.

O PLANDEB foi um plano que se propunha a analisar o processo de evolução da economia baiana, cujos resultados da avaliação foram tomados como referência para organizar, através do planejamento e da intervenção do Estado a reorganização da economia do Estado da Bahia. Partindo desta concepção, formulou políticas que intencionavam a realização de programas básicos de transporte e comunicação entre as regiões economicamente ativas para um sistema integrado de comunicação agrícola; ampliação das fronteiras agrícolas e levantamento sistemático de recursos naturais e pesquisas. Nesse sentido, o PLANDEB compreendia que a educação era um serviço estratégico indispensável para alcançar as propostas acima mencionadas, apesar de afirmar que “é certo que a educação, por si só [...] não basta para provocar uma transformação social do porte do desenvolvimento” (BAHIA, 1960-1963, p.1), mas assegurava que “não há, pois, como eludir a significação do

planejamento de uma conveniente educação formal para o desenvolvimento" (BAHIA, 1960-1963, p.2), assim, o PLANDEB previa a elaboração de:

> Um programa de educação, compreendendo o suprimento das carências na educação de base para a população em idade escolar e conforme imperativo constitucional, e a ampliação das oportunidades de treinamento e aperfeiçoamento nas técnicas reclamadas imediatamente no atual estágio processo de desenvolvimento (SPINOLA, 2009, p.21).

A partir da citação acima, podemos perceber que a preocupação com a educação para o desenvolvimento não era apenas para as crianças em idade escolar, mas demandava compromisso com o "povo-massa", "e isso não se consegue senão mediante uma espécie de educação de adultos que poderia se denominar de integração cívica e econômica" (BAHIA, 1960-1963, p.53). Nessa perspectiva, o PLANDEB que foi considerado por Spínola (2009, p.16), como "a primeira tentativa de planejamento econômico global e criação de um sistema estadual de planejamento" pretendia organizar economicamente o estado da Bahia, adotando medidas que possibilitassem a integração entre agricultura e indústria; assegurando-se as condições mínimas de educação, saúde, saneamento básico, transportes e emprego para assegurar maior produtividade e melhor utilização dos recursos naturais e humanos.

O PLANDEB "não foi aprovado pela Assembleia Legislativa e enfrentou reações contrárias dentro da própria equipe do governo Juracy Magalhães (BAHIA,1959–1963)" (SPÍNOLA, 2009, p.17), mas representou um estudo minucioso de planejamento regional com ênfase na promoção das oportunidades de emprego e renda da população enquanto possuiu uma relação direta com nosso objeto de estudo, pois foi desenvolvido enquanto a CNER estava em funcionamento afirmando que o "desenvolvimento, como alteração radical da estruturação socioeconômica de um grupo humano, envolve a transformação de padrões, valores e estereótipos" (BAHIA, 1960-1963, p.53), declaração que está em conformidade com a CNER, uma vez que, de acordo com o regulamento de (1952) a CNER também objetivava uma transformação na vida do trabalhador do campo, "contribuindo para o aperfeiçoamento dos padrões educativos, sanitários, assistenciais, cívicos e morais". Avaliando as atividades e estratégias preconizadas pela Campanha, o PLANDEB

também incluiu o Centro Audiovisual da Bahia, implantado na Bahia pela CNER, e inaugurado no ano de 1960, como uma instituição capaz de harmonizar o seu trabalho com diversas entidades.

Em resumo, o Projeto Colúmbia e o PLANDEB, o primeiro idealizado e executado antes da CNER e o segundo elaborado no período de execução da CNER, representam estudos e desenvolvimento de pesquisa que assinalaram obstáculos pensados para a Bahia e se preocuparam com a modernização do campo e aperfeiçoamento das forças produtivas com algumas ações para o fortalecimento da força de trabalho na zona rural. Isso quer dizer que a CNER foi primeira iniciativa a nível federal de homogeneização da educação no campo. Entretanto, é importante ressaltar que os mencionados Projeto e Plano estiveram inseridos em um contexto orientado por uma concepção de planejamento voltado para a expansão do capitalismo/desenvolvimentismo cujas expectativas agregam ainda mais semelhanças aos objetivos de instrução, saneamento agrícola e educação rural propostos pela Campanha Nacional de Educação Rural, notadamente, as ações implantadas na Bahia.

1.2 A Campanha Nacional de Educação Rural e as tentativas de homogeneização cultural do Brasil e da América Latina

Em 1945, o Brasil assinou um pacto sobre educação rural entre o Ministério da Agricultura e a Inter American Educational Foundation, Inc. criando a Comissão Brasileira Americana de Educação das Populações Rurais (CBAR). A CBAR possuía uma unidade móvel e era constituído de um médico, um agrônomo, um técnico agrícola, um técnico de rádio e de cinema e equipamento de audiovisual. Essas unidades percorriam as zonas rurais e concentrações ocasionais do Distrito Federal, Rio de Janeiro e sul de Minas Gerais ministrando conteúdo educacional, que intitulavam Semanas Ruralistas.

No Seminário Interamericano de Educação de Adultos, ocorrido em Petrópolis, em 1940, Lourenço Filho apresentou uma proposta para implementação de um trabalho educacional nas comunidades rurais, ficou acordado que o Ministério da Educação e Saúde e o Ministério da Agricultura somariam esforços para organização

de um projeto para a educação rural; essa parceria se concretizou em 1950 com projeto piloto da CNER, realizado na Missão Rural de Itaperuna, município do estado do Rio de Janeiro. Outra motivação para a construção do projeto de educação rural brasileira foram os trabalhos de “missiones culturales” realizados no México e divulgados, no Brasil, pela UNESCO e União Pan-Americana. Experiências como essas estavam acontecendo em vários países da América Latina e da América do Norte, mas o México era o país pioneiro no desenvolvimento de uma educação de base ou fundamental para as comunidades rurais e indígenas, instaladas em 1926, interrompidas em 1937 e remodeladas em 1942, sob os princípios do Desenvolvimento de Comunidades desenvolvido na ONU, definido como:

> 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, integrar essas comunidades na vida nacional e capacitá-los a contribuir plenamente para o progresso do país (BARREIRO, 2010, p.29).

De acordo com Barreiro, a proposta de desenvolvimento na qual “o povo” e as “autoridades governamentais” se juntam para “melhorar as condições econômicas, sociais e culturais das comunidades” visava permitir a sujeitos, moradores de comunidades rurais uma nova visão, uma forma de se integrar na economia nacional, apropriando-lhes dos conhecimentos necessários para estimular o pensamento do progresso a partir da cooperação e, assim, melhorar as condições econômicas, sociais e culturais.

As Missões Culturais no México passaram por duas reformulações, assim, iniciam suas atividades em 1926 com uma proposta de:

> Uma instituição de um novo tipo, que pudesse atuar, a um tempo, sobre adultos, jovens e crianças, e que, encorajando de frente os problemas gerais da vida de cada núcleo da população, difundisse conhecimentos e técnicas que diretamente pudessem influir na existência coletiva, ou na reforma dos costumes (LOURENÇO FILHO, 1952, p.120).

As primeiras missões culturais no México foram influenciadas pelos movimentos de reforma agrária das décadas se 1920 e 1930 que tinham como lema “Tierra y Liberdad”, ao mesmo tempo em que três quartas partes do total de habitantes, ou seja, 75% da população vivia em características semifeudal com uma

taxa de analfabetismo superior a 80%, atingindo um índice de 100% em algumas localidades mexicanas (Lourenço Filho, 1952, p.108). As primeiras atividades das missões culturais reivindicavam a posse da terra, mas também reclamavam novas condições sociais, econômicas políticas e educativas entendendo que seria necessário formar os cidadãos para saber tratar da terra a partir da aquisição de novas técnicas de agricultura e pecuária e, dessa forma, aumentar a riqueza nacional, desenvolvendo métodos de cooperação social e ensinando novas formas de convivência, assim, se aproximavam da tendência de uma pedagogia social que incorporava o lema “Tierra y Escuelas”.

Em 1937, as missões culturais foram interrompidas e retornaram em 1942. Segundo Lourenço Filho (1952, p.174), essa nova configuração “não vem de modo algum contrariar os primeiros ideais da revolução”. Pelo contrário, não faz senão desdobrar algumas de suas aspirações, com maior ou menor expressão neste ou naquele período dos dois últimos decênios, porém, é possível perceber que as missões culturais, tinham finalidades mais amplas colocando mais ênfase na educação formal e educação agrícola, a fim de incluir medidas de caráter médico-sanitárias, ações intervencionistas para habitação, regime alimentar e vestuário. Nesse sentido, parece que se afastava da tendência de uma pedagogia social para se aproximar de uma perspectiva de orientação nacionalista congregada à modernização e industrialização do país[4]. Havia um crescimento da população urbana em detrimento da rural, pois de acordo Lourenço Filho, (1952, p.173) em “1910 a população rural representava quase quatro vezes a população das cidades, já em 1949, não viria a representar uma vez e meia a dos núcleos urbanos”.

Com a pretensão de inserir nas comunidades rurais brasileiras a proposta de progresso e desenvolvimento econômico disseminada em muitos países da América Latina, em 1951, Simões Filho, então Ministro da Educação e Saúde, solicitou que Lourenço Filho, fizesse uma viagem ao México para sondar o desenvolvimento da educação rural em andamento naquele país. Como produto dessa viagem Lourenço Filho escreveu um relatório denominado Educação Rural no México, que permitiu compreender as concepções e a organização de uma educação rural a partir das

[4] Outro argumento que favoreceu a mudança de orientação das missões culturais pode ser demonstrado a partir da análise das Constituições do México, que em 1934, no art. 3º, sobre o ensino, informa que “a educação que o estado ministra será socialista” e dez anos após, na Constituição de 1945, no art. 3º, a inclinação socialista é retirada do texto e substituída por “orientação democrática e nacionalista”

experiências internacionais de missões culturais e educação de base ou fundamental. Esse relatório ajudou a subsidiar a fundamentação da CNER. Nesse mesmo ano, Lourenço Filho foi designado para a Presidência da Comissão Executiva do Centro de Formação para Educação Fundamental na América Latina, deixando a direção do Departamento Nacional de Educação, que também obteve uma nova gestão, para atender a uma nova diretriz, que considerava as especificidades das zonas rural e urbana. O intercâmbio do entusiasta da educação no México foi significativo para entendermos o delineamento dos estudos sobre educação rural no Brasil.

A educação rural no México possuía características similares àquela proposta para o Brasil, por exemplo, havia um movimento de reivindicação da reforma agrária e também a expectativa de extensão da educação para as massas para suprir as demandas de mão de obra para o trabalho urbano e rural do país. A educação rural no México era destinada preferencialmente para as comunidades indígenas, para Lourenço Filho (2004, p.127) tratava-se do "intuito de assimilação das raças indígenas e reorganização de seus padrões de vida na agricultura", já que cinquenta e cinco por cento da população mexicana estava economicamente dedicada à agricultura na década de 1950. A população indígena mexicana possuía línguas próprias, desencadeando, segundo Lourenço Filho, (2004, p.127) "problemas culturais muito complexos que refletiam na organização da vida econômica e na educação". Segundo abordagens de Lourenço Filho, observamos que se pretendia tanto para o México, quanto para o Brasil uma tentativa de uniformização da educação rural. Para alcançar essa façanha civilizatória, elegeram uma nova forma de catequese, pouco criativa, denominada de missões culturais: formada por uma equipe multidisciplinar, que com o objetivo de realizar o "desenvolvimento das comunidades", interferiam nos serviços de profilaxia e educação sanitária, ou seja, o objetivo era homogeneizar o comportamento do morador da zona rural através da educação formal, mas também da educação agrícola e educação sanitária.

Ainda em 1951, o Ministério da Educação e Saúde reuniu uma comissão para debater a educação rural com o objetivo de identificar os problemas e verificar as ações anteriormente realizadas neste campo educacional. A partir dos debates foram encontrados dois principais problemas, primeiramente, que os fracassos dos planos e programas para a educação rural derivava de um desconhecimento das condições

sociais e culturais da população rural; o segundo obstáculo: para o bom funcionamento dos trabalhos educacionais rurais foram a condução fragmentada das intervenções nas áreas mais carentes de solução administrativa (saúde, economia e instrução). Ou seja, saúde, economia e instrução eram cuidadas separadamente. Baseada nessas alegações, a comissão concluiu que estava lidando com um "mosaico cultural brasileiro" e que para formular uma nova estrutura para a educação rural deveriam ser consideradas as suas especificidades regionais afirmando que:

> Estamos nas zonas rurais brasileiras, diante de uma situação típica de mudança cultural. Existe uma estrutura de fato que gera o nomadismo, a agricultura extensiva, o analfabetismo, o desapreço pela conservação da saúde, os baixos padrões de vida, etc. Essa estrutura é mantida pelo isolamento, pela dificuldade de comunicação e, ao mesmo tempo gera miséria, é por esta preservada (CNER,1953 p.s/n).

Baseado nas afirmações acima formuladas pela comissão de debate em torno da educação rural, percebemos que havia tanto desrespeito ás peculiaridades do campo, como também a necessidade de impor "mudanças culturais" sob a alegação que a zona rural era isolada e de difícil comunicação com a zona urbana. Essa distância, na opinião da comissão gerava uma organização com baixos padrões de vida desarmonizado e não condizente ao modelo de vida urbano e fomentador do progresso. Assim, de acordo com o documento de origem da CNER (1952) a comissão propunha um "trabalho dinâmico de recuperação total do homem rural, em seu *habitat*, através da educação" capaz de estimular o cooperativismo e preparar o morador da zona rural para a autoeducação objetivando uma transformação da cultura e elevação do padrão de vida.

Assim, o Ministério da Educação e Saúde iniciou um plano geral de reabilitação das populações rurais, instalando a experiência da Missão de Itaperuna, no Rio de Janeiro, para observar aspectos positivos e negativos. Inicialmente, foi executado um levantamento das intervenções realizadas no meio rural intencionando agrupá-las para realizar uma experiência que pudesse resultar em uma generalização para as iniciativas educacionais em regiões rurais semelhantes no país. Para isso, a escolha das regiões deveria obedecer a três critérios: suficiente densidade demográfica, divisão da propriedade e problemas de recuperação. Os

critérios para eleição das comunidades rurais não são claros, mas entendemos que a busca foi por comunidades populosas, mini fundiária e monocultora, com problemas estruturais já mencionados acima no diagnóstico da comissão de debate em torno da educação rural, a exemplo do nomadismo, da agricultura extensiva, do analfabetismo, do desapreço pela conservação da saúde e dos baixos padrões de vida, objetivando a homogeneização das práticas educacionais para regiões rurais similares. Isto posto, afirma a comissão:

> As primeiras zonas percorridas e identificadas como ideais para uma experiência mais profunda achavam-se próximas à capital do país, no vizinho Estado do Rio de Janeiro. Essas zonas são de importância vital para o abastecimento do Rio e necessitam com urgência de um trabalho educativo que as salve da desintegração social, econômica e cultural (CNER,1953, p.s/n).

Um critério para seleção da comunidade experimental para o plano de reabilitação das populações rurais está explícito na documentação. Conforme vemos na citação acima, havia preferência por zonas rurais próximas das zonas urbanas porque eram importantes para o abastecimento alimentar. Pretendiam elaborar uma proposta de educação rural salvacionista, no contexto de modernização dos anos 50, do século XX, que privilegiava o urbano e considerava o rural como desajustado.

Esse projeto experimental era integrado por um sociólogo rural, um geógrafo, um médico, um agrônomo, um técnico agrícola, um operador de cinema e um técnico de rádio, agindo em conjunto, percorrendo regiões do centro-leste do país (Rio de Janeiro, Minas Gerais, Espírito Santo e São Paulo). Uma equipe formada com multiprofissionais possibilitaria uma intervenção profunda nas comunidades para instruí-las sobre o saneamento, a higiene e as técnicas agrícolas, mediante palestras e exposição de audiovisuais. O relatório apresentado em dezembro de 1951, sobre as intervenções realizadas afirmava o seguinte:

> Já não se trata mais de alfabetizar em massa, construir escolas, espalhar postos de saúde e sim substituir uma cultura por outra mais adequada às condições atuais do mundo. E, enfim, fazer o que se está realizando em toda parte sob o nome de Educação de Base. Só esse tipo de educação será capaz de preparar o caminho da reforma de estrutura que nosso meio rural necessita (CNER, 1953, p.s/n).

Os técnicos responsáveis pelo plano piloto de reabilitação das comunidades rurais concluíram que o caminho deveria ser uma reforma estrutural do meio rural com a substituição de uma cultura mais apropriada. Pretendiam dar para o meio rural uma interferência mais agressiva, substancial e de caráter permanente. Na década de 1950, a população brasileira era predominantemente rural e assistia ao grande impulso do processo de industrialização, considerada como o período da modernização do Brasil que pretendia rumar em frente para alcançar progresso. Por esse motivo, a comissão recomendava a alteração de uma cultura ruralizada para uma cultura mais adequada às condições urbanas do período. Para esse fim, o relatório final do grupo de intervenções das comunidades rurais sugeriu a ampliação do projeto para áreas escolhidas em diversos estados brasileiros, com a realização de amplas pesquisas sobre o meio rural e a formação de técnicos. Dessa maneira, foi instituída a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), dia 09 de maio de 1952, diretamente subordinada ao Ministério da Educação e Saúde, através do Departamento Nacional de Educação, sendo que o regulamento da campanha foi aprovado pela portaria n.567, de 11 de agosto de 1953, pelo então Ministro de Estado da Educação e Cultura, Antônio Balbino.

O principal objetivo da CNER era “levar educação de base ao meio rural brasileiro”. Inicialmente pensou-se na denominação Educação de Base para nomear a campanha, mas optou-se por Educação Rural, porque avaliavam que essa expressão tinha maior representatividade e poderia ser mais compreensível para o homem do interior. A expressão “educação rural” já estava no imaginário coletivo da população auxiliando na construção da identidade, pois já tinha sido utilizada por outros educadores e algumas das ações da CNER que traziam rural no nome, a exemplo das Missões Rurais, Treinamento de Líderes Rurais e Centros Sociais Rurais.

A definição de educação de base foi formulada pela UNESCO, para a promoção do “*Proyeto especial para la criación de una red mundial de centros regionales de educación fundamental”. Introducion y resumen del plan”,* entretanto, corresponde:

> Ao mínimo de educação geral tem por objeto ajudar as crianças, adolescentes e adultos a compreenderem os problemas peculiares ao meio em que vivem, a formarem uma ideia exata dos seus direitos

> e deveres individuais e cívicos e a participarem eficazmente do progresso econômico e social da comunidade a que pertencem (Of. UNESCO, Doc. 6C/PHG 3/p.3-23-5-52).

Nesse sentido, podemos perceber que o interesse da CNER em mobilizar a zona rural para a participação eficaz do progresso econômico e social não era uma ambição puramente brasileira. A definição de educação de base foi emprestada da UNESCO do projeto para a criação de uma rede mundial de centros regionais de educação fundamental para a América Latina. Essa influência da UNESCO na educação emergiu após a Segunda Guerra Mundial para participar de forma ativa da nova configuração de divisão internacional do capital e alcançar o patamar de desenvolvimento estabelecido pelo mercado internacional, e os países subdesenvolvidos, a exemplo do Brasil, precisavam melhorar a qualidade da educação, esse era o discurso da UNESCO, mas entendemos que o objetivo era instituir uma ordem imperialista gerando uma submissão aos países em desenvolvimento em nome de uma suposta superioridade cultural.

Após a Segunda Guerra Mundial, observou-se uma aceleração do desenvolvimento do capitalismo industrial e o delineamento das preocupações com a escolarização das massas de homens, mulheres e crianças analfabetos. Nesse contexto, a preocupação com a educação de base deixou de ser exclusiva dos governos locais e nacionais e passou a ser também conduzidas por organizações internacionais como a Organização das Nações Unidas – ONU, com proposta de mediar as relações entre os países e, de modo específico, a criação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, que por trás da intenção de contribuir para a construção da paz, reduzindo a pobreza e promovendo a educação, buscava construir a hegemonia de uma cultura branca, machista, autoritária, letrada, escolarizada, capitalista sobre todas as culturas indígenas, rurais, negras de toda a América. Por isso, a ONU propôs um extenso programa de educação para a América Latina.

Para isso, a UNESCO fixou normas, indicadores e procedimentos para a construção de certa hegemonia educacional. Em tempo de pós-guerra previa-se que a educação influenciaria de acordo Beisiegel (1974, p.81) para a “elevação das condições de vida das regiões *atrasadas* e ao desenvolvimento de maior compreensão entre os povos de culturas diversas”. Assim, a UNESCO não poderia

se preocupar apenas com técnicas elementares de leitura, escrita, contagem e instituiu o que se pode intitular de os dez mandamentos da UNESCO para a educação de base, recomendações que todos os países-membros deveriam seguir para atingir os objetivos. A UNESCO fazia diagnóstico nas regiões de atuação e se preocupava não apenas com campanhas educacionais de alfabetização, mas também com educação sanitária e de saúde. Nesse contexto, a educação de adultos no Brasil começou a obter financiamento federal em 1945, alicerçado no Fundo Nacional do Ensino Primário, mas foi a partir da década de 1950 que as Campanhas Nacionais de Educação começaram a ser pensadas e institucionalizadas.

1.3 A Campanha Nacional de Educação Rural diante das recomendações da UNESCO

A elaboração dos pressupostos da CNER tem uma ligação direta com as doutrinas da UNESCO, uma vez que podemos reconhecer tais recomendações nos objetivos da CNER. A tabela abaixo foi confeccionada para auxiliar na visualização da relação entre os objetivos da CNER e as recomendações doutrinárias da UNESCO que foram marcados em cores similares para relacionar suas semelhanças.

Quadro 1: Objetivos da CNER e recomendações da UNESCO

OBJETIVOS DA CNER	RECOMENDAÇÕES DA UNESCO
• Investigar e pesquisar as condições econômicas, sociais e culturais da vida do homem brasileiro do campo;	▪ Conhecimento e compreensão do ambiente físico e dos processos naturais; ▪ Compreensão do ambiente humano; ▪ Conhecimento das outras partes do mundo e dos povos que nela habitam;
• Preparar técnicos para atender às necessidades da Educação de Base ou Fundamental;	▪ Desenvolvimento profissional;
• Concorrer para a elevação dos níveis de econômicos da população rural por meio da introdução, entre os rurícolas, do emprego de técnicas avançadas de organização e de trabalho;	▪ Desenvolvimento de meios de expressão da própria personalidade em artes e ofícios; ▪ Desenvolvimento das qualidades que capacitam o homem a viver no mundo moderno;
• Contribuir para o aperfeiçoamento dos padrões educativos, sanitários, assistenciais, cívicos e morais das populações rurais;	▪ Desenvolvimento do pensamento e dos meios de relacionamento; ▪ Desenvolvimento sanitário por meio da higiene pessoal e coletiva; ▪ Desenvolvimento de habilidades domésticas;

	▪ Desenvolvimento moral e espiritual.
• Oferecer orientação técnica e prestar auxílio financeiro a instituições públicas e privadas que, atuando no meio rural, estejam integradas nos objetivos e finalidades da CNER. • Promover e estimular a cooperação das instituições e dos serviços educativos existentes no meio rural, que visam o bem comum;	

Quadro I - (Tabela confeccionada pela autora com dados do livro do BEISIEGEL: 1974; p.81 e primeira regulamentação da CNER em 11/08/1953)

Verificamos que o objetivo que visava “investigar e pesquisar as condições econômicas sociais e culturais da vida do homem brasileiro do campo” está relacionado ao interesse da CNER em conhecer de forma detalhada os modos de viver dos moradores das zonas rurais da Bahia e as relações produtivas, sociais e culturais tendo em vista propor outras concepções éticas e morais mediadas por saberes instrumentais, a partir dos quais os habitantes de zona rural deviam se inserir em uma sociedade que almejava construir novos padrões de circulação e consumo de mercadorias. Tal procedimento de investigação está diretamente relacionado aos interesses das Nações Unidas, através da UNESCO, agência para a “educação, ciência e a cultura” que se propõe a “conhecer e compreender o ambiente físico e os processos naturais […] o ambiente humano” e as relações que seriam possíveis de estabelecer com o resto do mundo, apostando em uma estratégia de construir uma “cultura de paz”, desconsiderando e devastando as culturas, com a justificativa de buscar “compreender o ambiente humano assimilando a organização econômica e social, leis e governo”; “compreender as outras partes do mundo e dos povos que nela habitam” mediante inserção e ampliação das relações como o mercado do Continente Americano e com o mundo a partir de elementos científicos e práticos.

Porém, o propósito não era apenas “investigar para conhecer”, mas assumia uma dimensão prática e operativa por isso a CNER elencava outro objetivo “preparar técnicos para atender as necessidades da educação de base a introdução do emprego das técnicas avançadas de organização do trabalho”, ou seja, para conseguir operacionalizar tais propostas era necessário antecipadamente organizar um processo de formação de professores e técnicos alinhados com as concepções

de uma educação voltada para capacitar alunos a “empregar técnicas avançadas” de um processo de “organização do trabalho” que era distante dos saberes que haviam acumulados nas zonas rurais do interior da Bahia. Esta dimensão operacional também parece seguir a direção recomendada pela UNESCO, no sentido de organizar um “desenvolvimento profissional” capaz de fomentar a agricultura, comércio, indústria, artesanato, ancorado em pressupostos de uma formação técnica voltada para o progresso e para a modernização das relações de trabalho e produção voltadas para o desenvolvimento da Bahia.

Assim, é possível compreender que a formação de professores e técnicos e a instrumentalização público-alvo das zonas rurais a serem atendidos pela CNER alimentava a expectativa que estas medidas podiam contribuir para “concorrer para a elevação dos níveis de econômicos da população rural por meio da introdução, entre os rurícolas, do emprego de técnicas avançadas de organização e de trabalho”. Nesse sentido, fica bastante clara a proposta operativa da campanha de instrumentalizar jovens / moradores das zonas rurais do interior da Bahia, denominados de “rurícolas”, na direção tanto para saber empregar as técnicas, como de consumir os produtos, insumos e tecnologias colocadas no mercado que vão ao encontro das metas preconizadas pela UNESCO no sentido de assimilar o “desenvolvimento de meios de expressão da própria personalidade em artes e ofícios” e o “desenvolvimento das qualidades que capacitam o homem a viver no mundo moderno”, instrumentalizando o morador do campo para novas ocupações e manuseio de novas ferramentas de trabalho com a terra, coadunando também com a busca pelo desenvolvimento profissional.

Apesar da importância da dimensão instrumental, a campanha não se restringia a ela, pretendia, como processo educacional, também acionar a dimensão moral e a aquisição de valores imersos nas concepções do desenvolvimentismo com o objetivo de “contribuir para o aperfeiçoamento dos padrões educativos, sanitários, assistenciais, cívicos e morais das populações rurais” harmonizados com paradigmas de conhecimento que emergiram após a Segunda Guerra, que movimentava no sentido de se aproximar de várias recomendações da UNESCO para o desenvolvimento do pensamento e das relações sociais mediadas pelo aperfeiçoamento da leitura, escrita, cálculo, fala e audição. Esse objetivo é o mais extenso, pois corresponde à ação maior da CNER, que é a recuperação total do

homem do campo, instituindo mudanças culturais no âmbito da higiene pessoal e coletiva, das habilidades domésticas (preparando comidas, cuidando das crianças e enfermos), e adotando medidas sanitárias, ou seja, de higiene pública para que as doenças, enfermidades e epidemias interpretadas como decorrentes dos “mau hábitos” dos moradores das zonas rurais não criassem obstáculos ao desenvolvimento moral e espiritual, isso significa, que a CNER pretendia padronizar, nas comunidades assistidas, valores e costumes harmonizados com o desenvolvimentismo.

Assim, o intuito da CNER era direcionar os profissionais responsáveis para ministrar uma educação de base da forma mais homogênea possível, mas também contemplava, promovia, estimulava a cooperação das instituições e dos serviços educativos existentes no meio rural porque não possuía capital próprio para executar tais ações e, por isso, necessitava de colaboração de outros órgãos. Apesar de não dispor de orçamento para bancar toda a operação, a CNER oferecia orientação técnica e auxílio financeiro a instituições públicas e privadas integradas com a campanha.

Em 1956, a CNER adquiriu regulamentação definitiva e um fundo especial próprio. Com essa nova configuração institucional, a CNER desliga-se do Departamento de Educação Nacional e passa a ser subordinada ao Gabinete Ministerial, isso significa mais autonomia para gerenciar os recursos de pessoal e financeiro. O Novo coordenador da CNER, o Professor Colombo Etienne Arreguy, foi o idealizador do projeto que aperfeiçoou a normatização criando um fundo especial para a Campanha. Apresentado ao Ministro da Educação e Cultura, o professor Clóvis Salgado e encaminhado ao Presidente Juscelino Kubitschek [5] a nova regulamentação da CNER foi aprovada através do Decreto nº 38.955 de 27 de março de 1956. O andamento da campanha era visto com prejuízo porque esbarrava na burocracia governamental, pois, a cada exercício era esperada a liberação das

[5] O Presidente Juscelino Kubitschek elaborou em seu governo um plano de desenvolvimento chamado Plano de Metas contemplando cinco setores da economia (Energia, Transporte, Alimentação, Indústria de Base e Educação) mais a construção de Brasília, sede do Governo Federal. A CNER está diretamente relacionada com o Plano de Metas porque o desenvolvimento das indústrias de base está interligado com o crescimento econômico e a mecanização do campo. Na década de 1950 aproximadamente 40% da população adulta era analfabeta, mas apenas 3,4% dos recursos para investimento do Plano de Metas foi para a educação associada à formação de técnicos, possivelmente, por esse motivo, o Governo Federal resolveu investir em campanhas educacionais, incluindo a CNER, pois, um país em direção ao progresso não poderia admitir índices tão alarmantes de analfabetismo entre a população adulta.

verbas orçamentarias para manutenção das atividades, paralisando parcialmente os serviços. Com a mudança na normatização a finalidade de difundir educação de base para o meio rural foi mantida.

Com esse novo perfil institucional, os objetivos da CNER deixaram de ser atos administrativos internos expedidos através de uma portaria para ser decreto com competência do Executivo. Assim, como portaria e decreto são atos administrativos com força e funções distintas, a CNER adquiriu mais autonomia a partir do decreto 38.955. Da primeira para a segunda regulamentação há algumas mudanças destacadas na tabela abaixo:

Quadro 2: Comparativo da primeira e da segunda regulamentação da CNER

Portaria Nº567, de 11/08/1953	Decreto Nº38.955, de 27/03/1956
Destina-se a ajudar as crianças, adolescentes e os adultos a compreenderem os problemas peculiares do meio em que vivem, a formarem uma ideia exata de seus deveres e direitos individuais e cívicos.	Destina-se a levar aos indivíduos e às comunidades os conhecimentos teóricos e técnicos indispensáveis a um nível de vida compatível com a dignidade humana e com os ideais democráticos.
Oferecer orientação técnica e prestar auxílio financeiro a instituições públicas e privadas que, atuando no meio rural, estejam integradas nos objetivos e finalidades da CNER.	Dar, sempre que solicitada, orientação técnica a instituições públicas e privadas que, atuando no meio rural, estejam integradas em seus objetivos e finalidades.
Delegacias Regionais	Escritórios Regionais
Aprovação anual de tabela de pessoal e Contabilidade própria.	Plano anual de aplicação dos recursos apresentado pelo coordenador e aprovado pelo ministro da Educação e Cultura, com Contabilidade própria mantida.

Quadro II - (Tabela confeccionada pela autora com dados da primeira regulamentação da CNER em 11/08/1953 e Regulamentação definitiva em 27/03/1956)

Na primeira regulamentação, em 1953, a CNER destinava-se a ajudar aos indivíduos e às comunidades os conhecimentos teóricos e técnicos indispensáveis a

um nível de vida compatível com a dignidade humana e com os ideais democráticos. Na segunda regulamentação, em 1956, o verbo “ajudar” é substituído por “levar”, o que torna o objetivo mais imperativo se pensarmos que quando ajudamos, contribuímos, favorecemos, facilitamos para que o outro faça algo, em contrapartida, “levar” pode ser sinônimo de conduzir, persuadir e transportar algo ou alguma coisa.

Outro objetivo modificado na segunda regulamentação da CNER foi o relativo à orientação técnica com os parceiros da campanha. Na primeira regulamentação a CNER oferecia orientação técnica e auxílio financeiro aos parceiros públicos e privados. Na segunda regulamentação a orientação técnica é ministrada sempre que solicitada, quanto ao auxílio financeiro é vedado para as instituições públicas e privadas parceiras da CNER, uma vez que, possuindo fundo próprio a campanha adquiriu mais autonomia para gerir seus serviços, renunciando algumas parcerias. Antes do regulamento definitivo da CNER, as verbas eram provenientes de acordos com o MEC; depois da regulamentação, as dotações eram transferidas do orçamento da União e mantinham contabilidade própria. No primeiro regulamento a aprovação anual era apenas para o pessoal. As delegacias regionais, antes instaladas para atribuir função e fiscalizar o pessoal, foram substituídas por escritórios para abrigar novas e amplas atribuições da CNER.

Portanto, a partir da segunda regulamentação, em 1956, a CNER possuía um Fundo Especial com saldos anuais depositados no Banco do Brasil e movimentados pelo coordenador e chefe de administração que desfrutava de condições financeiras para realizar Missões Rurais, construir Centros Sociais em Comunidade, organizar Centros de Educação Audiovisual e treinar professores rurais, técnicos e educadores de base. As missões na Bahia aconteceram no Recôncavo (Cruz das Almas e Muritiba), na região de Feira de Santana, Senhor do Bonfim e Jequié-Ipiaú. A duração da missão variava de dois a cinco anos, dependendo da extensão da região e consequentemente da demanda de atividades.

A CNER possuía como eixo central de atuação denominado de as missões rurais, também chamadas de missões culturais, que objetivavam civilizar o rurícola diminuindo o “retardamento cultural” em relação às cidades, uma vez que as comunidades rurais eram consideradas pela Campanha como atrasadas e em contrapartida as cidades eram referência de progresso. As Missões Rurais foram

“organizações educativas, intencionais que visavam educar a comunidade como um todo, servindo-se, porém, da escola como elemento principal de penetração” (SÁ TELLES, 1954, pág. 72) na zona rural. As missões eram constituídas por médicos, enfermeiras, assistentes sociais, agrônomos, mestres em artesanato, entre outros profissionais. Agiam atingindo grupos e formando multiplicadores que supostamente assegurariam o prolongamento do trabalho nos centros sociais das comunidades. O trabalho dividia-se em três fases: estudo e diagnóstico da região; planejamento dos trabalhos com programas semanais e atuação dos técnicos.

A atuação da CNER na Bahia, em 1957, deu um grande passo em relação à recuperação do ensino primário desenvolvendo a Campanha do Ensino Elementar popularmente conhecida como “uma escola em cada povoado”. Em 1957, segundo relatório do secretário da educação baiana Aloísio Short, 70% da população geral do estado encontravam-se no analfabetismo. Assim, “o conteúdo da educação de base não deve apenas ser formal, deve ser também real, deve ter por objeto o melhoramento da vida do povo… Será uma força de progresso e de evolução e mesmo de transformação radical” (SOUZA, 1956, p.110). Pretendia-se modificar a paisagem humana e física do campo a partir de três eixos, saneamento rural, educação agrícola e instrução direcionada para a alfabetização.

A CNER entendia que a zona rural vivia em “desnível cultural” em relação às cidades, estas, por sua vez, serviam de exemplo para progresso e o desenvolvimento, no entanto, seria necessário interferir de forma plena na educação do morador da zona rural porque o “retardamento cultural” não residia apenas “na ignorância de certos conhecimento básicos, como a leitura, a escrita, as quatro operações” (RIOS, 1955, p.135), assim a Campanha ofertaria aos indivíduos “noções consideradas básicas para a vida civilizada” (RIOS, 1955, p.135). Dessa forma, percebemos a existência de desníveis de cultura e o não reconhecimento do conjunto de atitudes, crenças e códigos de comportamentos dos moradores da zona rural como civilizado gerando durante todo o processo de intervenção da CNER nas comunidades assistidas a persistência de uma concepção dominante de cultura.

Para analisar como a CNER na Bahia representou uma nova maneira de interpretar e pensar o campo utilizando a educação como veículo, no período de 1952 a 1963 é necessário observar as suas três orientações importantes,

responsáveis pela tentativa de “mudança da paisagem humana e física”: o saneamento, a educação agrícola e a instrução – alfabetização, pontos cardeais que apresentaremos a seguir descortinando simultaneamente o funcionamento da Campanha.

2.0 AS ESTRATÉGIAS DA CNER PARA CIVILIZAR O HOMEM DA ZONA RURAL: SANEAMENTO, EDUCAÇÃO AGRÍCOLA E INSTRUÇÃO.

Nessa parte do texto, pretendemos apresentar e discutir as concepções de Saneamento, Educação Agrícola e Instrução, defendidas e veiculadas pela CNER como conceitos que, operados por técnicos competentes, no processo de intervenção do Estado sobre grupos sociais de moradores das áreas rurais, seriam capazes de promover modificações, tanto de uma instrução direcionada para instrumentalizar produtos e equipamentos produzidos pelo emergente parque industrial do país, como provocar mudanças dos hábitos, costumes e valores dos modos de viver de grupos sociais inseridos no contexto dos anos 1950 em uma produção de subsistência que produzia alimentos e insumos necessários a reprodução, com baixa demanda de bens, serviços, comércio e produtos de industrializados. Assim, o objetivo é compreender as dimensões do contexto no qual foi implantada a CNER, problematizar os significados contidos nos conceitos de Educação Agrícola, Instrução e Saneamento e analisar os conteúdos da alfabetização que eram propostos para ser trabalhados nas intervenções rurais. Outra indagação direciona-se para a metodologia por que os conceitos de educação agrícola, instrução e saneamento, os três eixos da referida campanha eram trabalhados utilizando-se métodos de intervenção das Missões Rurais, uma prática secular usada pela Igreja católica para catequisar populações que habitavam os sertões e áreas afastadas dos centros urbanos. Como os procedimentos metodológicos e conceituais foram apropriados e reelaborados em alguns programas e aplicados por sujeitos doravante denominado de missioneiros? Nesse sentido, conforme Barreiro, (2010, p.14) “é necessário pensar, de modo articulado, as relações entre Estado e as proporções de políticas sociais, particularmente educacionais, na perspectiva do movimento, tensão e contradição”. Saneamento, Educação Agrícola e Instrução foram pontos escolhidos porque estão intimamente interligadas e eram considerados pela Campanha como serviços essenciais para o desenvolvimento das comunidades rurais e fortalecimento do capital.

2.1 “Sanear o Brasil é povoá-lo, é enriquecê-lo, é moralizá-lo”: interferências da CNER nas comunidades rurais

Saneamento rural foi um dos eixos de intervenção da CNER utilizado para provocar mudanças dos hábitos, costumes e valores. Selecionamos o eixo saneamento rural para começar essa parte porque fizemos um recuo para 1910 com a intenção de explicar como foi pensado e desenvolvido um modelo sanitário para as zonas rurais do Brasil. Entendemos que iniciar a análise dos eixos norteadores da CNER pelo saneamento não trará prejuízo à compreensão da organização da Campanha, pois os pontos Saneamento, Educação agrícola e Instrução estão interligados. Dessa forma, o objetivo desse tópico é responder por que foi necessária uma interferência de educação sanitária para as zonas rurais do Brasil a partir de 1910 e como a CNER prosseguiu com as ações. A CNER precisava estabelecer um padrão de higiene para as comunidades rurais atendidas, pois essas comunidades eram acometidas por enfermidades provenientes da falta de saneamento e para isso, era necessário estabelecer um padrão de higiene a ser seguido pelos moradores.

A concepção de saneamento rural da Campanha Nacional de Educação Rural está diretamente ligada a um projeto de construção da identidade nacional do Brasil que toma como pressupostos fundamentais, o sanitarismo[6] inserido ao projeto de higienismo[7] e eugenia[8]. Segundo, Stepan (2004, p.345) “sanear era eugenizar, visto que os cientistas brasileiros se preocupavam em analisar conflitos familiares, educação sexual e exames e atestados nupciais”. Isso significa que saneamento e eugenia estavam associados a um pensamento higienista e de limpeza que levaria saúde para a população. A concepção médico-higienista formulada à sociedade brasileira como requisito fundamental no processo de construção nacional era compartilhada por intelectuais e diferentes atores sociais envolvidos em um debate sobre natureza, doença e raça. De acordo com Santos (1998), no final da década de 1910, a Bahia testemunhou novas tendências nacionais no

[6] Sanitarismo - Sanitarian (*L. sanitas, saúde, de sanus, são*) Sanitarista; Higienista especialista na ciência da saúde pública. **Dicionário Médico Stedman**. Ilustrado. 23ª edição. Rio de Janeiro. Ed. Guanabara, 1979.

[7] Higienismo é a parte da medicina que visa a preservação da saúde e ao estabelecimento das normas e preceitos para prevenir doenças. Conjunto de condições ou hábitos que conduzem ao bem-estar e à saúde. **Dicionário Houaiss** de língua portuguesa. Rio de Janeiro. Objetiva, 2011.

[8] Eugenia é a ciência do aprimoramento racial. A abordagem eugenista no Brasil é mais sociológica que biológica, uma lógica eugênica que permitia afirmar que os problemas de crime e responsabilidade legal eram intimamente vinculados à questão racial e eugênica. Fonte: STEPAN, Nancy Leys. Eugenia no Brasil, 1917-1940. In: HOCHMAN, Gilberto e ARMUS, Diego (org.). **Cuidar, Controlar, Curar: ensaios históricos sobre saúde e doença na América Latina e Caribe**. Rio de Janeiro: Editora Fio Cruz, 2004.

setor da saúde pública, mas as condições de saúde das populações da zona rural, principalmente no sertão e nas áreas do Rio São Francisco eram reprováveis. Ainda assim, atenção com o sanitarismo limitava-se às áreas litorâneas.

As referências ao sertão como antagônicas ao litoral foram, muitas vezes, utilizadas como sinônimo de pobreza, atraso, zona rural e seus habitantes. O homem do campo era considerado inferior quando comparado com o homem da cidade. O personagem do Jeca Tatu é uma caricatura emblemática desta afirmação. O Jeca é uma personalidade construída por Monteiro Lobato em 1914, como uma representação dos moradores do interior do país criou depois de observar o comportamento, os costumes e atitudes dos moradores de uma fazenda que herdou do avô no interior paulista a qual muito influenciou em sua obra. Para Azevedo (2012, p.22), o Jeca Tatu foi o primeiro lamento que ecoou pelos matos e cidades Brasil afora. Representando o morador da zona rural nos jornais e revistas, a imagem do Jeca se transformou em uma caricatura que se explica pelo desenvolvimento do pensamento higienista, que seu autor descreve em duas fases: na primeira o autor caracteriza personagem Jeca Tatu, segundo Lima e Hochman (2000, p.321) como “caipira, indolente, imprevidente e parasita, um piolho da terra”, ou seja, era o responsável por sua condição de vida miserável; na segunda fase, Lobato desloca o problema do atraso da zona rural, para as doenças endêmicas. Nesse sentido, o personagem do Jeca Tatu que era identificado como “indolente” volta a figurar no cenário midiático como uma personagem que busca uma perspectiva de “superação da mentalidade tradicional e sua situação de miséria e indigência torna-se de responsabilidade das doenças e da situação de abandono das comunidades rurais” (Lima e Hochman, 2000, p.325). Apesar da metamorfose sofrida, é possível compreender que o personagem do Jeca Tatu era um emblema que significava as dificuldades de transformação que impediam a modernização e o progresso do Brasil. Um personagem convencionado com uma identificação coletiva, criado com um símbolo para representar determinados valores, crenças e atitudes que ficaram inculcados na memória dos moradores rurais e urbanos.

Voltando à questão do saneamento, era esse perfil do morador da zona rural, que as ações da CNER estavam dispostas a remover porque a seu juízo representava um entrave ao progresso que exigia modificações. Para dar conta dos problemas do saneamento nas zonas rurais do Brasil, foi instituída a primeira campanha higienista no Brasil, iniciada em 1916, com atenção especial para os sertões e os interiores

considerados como áreas esquecidas do país. Os médicos Belisário Pena e Artur Neiva - pesquisador baiano, financiados pelo Instituto Oswaldo Cruz, produziram um relatório fundamentado nas viagens e, em janeiro de 1918, Belisário Pena publicou, a partir desses relatórios, o livro intitulado “Saneamento no Brasil”, denunciando as condições de isolamento e abandono das regiões sertanejas. A partir desse livro, Belisário Pena sugere medidas para que o Estado assuma o controle do sistema de saúde pública brasileiro no combate às endemias, a exemplo de elaboração de um código sanitário para o país e divisão do Brasil em oito zonas sanitárias.

Um mês após a publicação do Livro Saneamento no Brasil, em fevereiro de 1918, Belisário Pena, em parceria com outros higienistas, instituiu a Liga Pró-Saneamento do Brasil, cujo patrono era Oswaldo Cruz[9], potencializando o movimento sanitarista para a zona rural com o lema “Sanear o Brasil é povoá-lo, é enriquecê-lo, é moralizá-lo” (PENA 1923). Assim, é possível compreender que a preocupação da campanha sanitária não era essencialmente destinada a acabar com as enfermidades, mas também objetivava moralizar e enriquecer o Brasil, destacando que o “problema sanitário não é apenas médico e higiênico, é, sobretudo, social, político e econômico” (PENA, 1923), por isso, os crimes, a miséria e a degradação da população eram considerados como consequência do abandono e da ignorância. Nesse mesmo ano, 1918, o governo federal criou o Serviço de Profilaxia Rural, subordinado à Diretoria de Saúde Pública, sob a direção de Belisário Pena, com o objetivo de combater em nível nacional, em parceria com a Fundação Rockfeller[10], as endemias mais preeminentes no Brasil: a malária, ancilostomose (amarelão ou doença do Jeca Tatu) e a doença de Chagas.

Durante a República Velha, havia duas correntes de pensamento nacionalista, uma preocupava-se em recuperar o interior do país, as raízes da nacionalidade e a integração do sertanejo ao projeto de construção nacional, a partir do processo de branqueamento. Santos (1985) sinaliza o que Stepan (2005) intitula como um tipo “latino” de eugenia, que despontava como resposta a questões nacionais iminentes que, condicionavam a miséria

[9] Oswaldo Cruz é reconhecido como fundador da higiene científica no país e considerado percussor do saneamento no Brasil. Criador do Instituto de Patologia Experimental Oswaldo Cruz morreu em fevereiro de 1917.

[10] Fundação norte-americana, criada em 1913 com a missão de promover o estímulo à saúde pública, o ensino e a pesquisa e encontra no Brasil uma tradição de pesquisa bacteriológica. No Brasil iniciou suas atividades em 1916, no Rio de Janeiro e as campanhas contra a ancilostomíase e a febre amarela patrocinadas pela Fundação Rockefeller, representaram os principais eventos na saúde pública baiana durante a década de 20.

e a falta de saúde da população aos “cruzamentos ‘promíscuos’[11] que tinham ocorrido no Brasil desde os tempos coloniais até aquele momento haviam produzido um povo degenerado instável, incapaz de desenvolvimento progressivo” (STEPAN, 2004, p.338). A outra corrente de pensamento higienista, seguida por Belisário Pena e perseguida por outros médicos higienistas em consonância com o Estado, sonhava com um Brasil moderno atraindo intelectuais que viam no crescimento e progresso das cidades brasileiras os sinais da conquista da civilização.

Assim, no contexto de Primeira República, Lima e Hochman (2000, p.314) elaboram a hipótese que, “o movimento pelo saneamento teve um papel central e prolongado na reconstrução da identidade nacional a partir da identificação da doença como elemento distintivo da condição de ser brasileiro”. As doenças eram percebidas como impedimentos ao progresso, mas as políticas públicas na área de saúde se limitavam às cidades e grandes centros urbanos. A década de 1920 é considerada como a fase de maior politização do movimento sanitário do Brasil, e a zona rural era a mais atingida pelas endemias, conforme Santos (1985, p.9) “o amarelão atacava 70% da população, 40% eram vítimas da malária e a doença de chagas atingia 15% da população rural”. Para enfrentar as endemias foi criada a Delegacia Nacional de Saúde Pública representando um aumento da atuação do Governo Federal nos limites das capitais, portos marítimos e fluviais e uma maior preocupação com as doenças da população do interior. A região Nordeste foi objeto de ação federal e a Bahia ficou entre os estados assistidos pelas políticas nacionais de saúde.

De acordo com Hochman (2005, p.129) em 1930, “ainda havia o desafio da febre amarela na capital e portos litorâneos, e a malária pelo interior”, então, com o objetivo de organizar administrativamente a educação e a saúde no Brasil, foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública incorporando a Delegacia Nacional de Saúde Pública, instituída em 1920. Educação e saúde eram considerados os dois grandes problemas de estagnação e empecilho do progresso, pois, além dos problemas com as endemias da população brasileira relatadas acima, “70% da população era analfabeta”, (SANTOS, 1985) na década de 1920. Fazendo uma ligação com o número de analfabetos no estado Bahia, em 1957, a estimativa estava “na humilhante casa dos 70% de analfabetos, no

[11] O surgimento da eugenia brasileira foi condicionado pela situação racial do país, nação racialmente hibrida, resultado da fusão de indígenas, africanos e povos europeus. Fonte: STEPAN, Nancy Leys. Eugenia no Brasil, 1917-1940. In: HOCHMAN, Gilberto e ARMUS, Diego (org.). **Cuidar, Controlar, Curar: ensaios históricos sobre saúde e doença na América Latina e Carib**e. Rio de Janeiro: Editora Fio Cruz, 2004.

total da população geral do estado" (BAHIA, 1957, p. 08). Portanto, no final da década de 1950, o estado da Bahia permanecia com o a estimativa de analfabetos para todo o Brasil do censo de 1920. Por isso, a CNER foi instituída na Bahia para minorar esse problema.

Em 1934, Gustavo Capanema, assume o Ministério da Educação e Saúde e, em 1937, cria delegacias regionais de saúde dividindo o território brasileiro em oito regiões, contando cada uma delas com uma delegacia, a partir da Lei nº. 378, de 13/10/1937, que provavelmente usou a proposta sugerida por Belisário Pena na década de 1920 para a divisão do Brasil em oito zonas sanitárias. Para Hochman (2005, p.137) o estabelecimento das Delegacias Regionais de Saúde possibilitou um "reordenamento da estrutura administrativa da saúde pública, com sua incorporação em novos formatos e conteúdo à agenda oficial do governo, demandou uma nova especialização: o profissional de saúde empregado pelo Estado". Entendemos que essa "demanda de nova especialização" foi o começo de uma solicitação para o trabalho com a saúde pública juntamente com a educação, pois havia uma necessidade de implantação de um sistema nacional escolar. Esses novos profissionais de saúde e educação foram delineando-se lentamente a partir do final da década de 1930, pois, ao término década de 1950, quando foi instalada a CNER havia uma carência de profissionais técnicos especializados, principalmente professores, para atuar nas Missões Rurais da Campanha.

Na gestão de Capanema foram instituídos também os Serviços Nacionais de Educação e Saúde e as Conferências Nacionais de Saúde como objeto de reunir e discutir nacionalmente a educação. Na primeira Conferência Nacional de Saúde, realizada no Rio de Janeiro, entre os dias 10 e 16 de novembro de 1941, uma das propostas aprovadas foi de acordo Hochman (2005, p.134), "a manutenção da possibilidade de acordos entre estados e governo federal para que este desenvolvesse diretamente ações de saúde, preferencialmente no combate as endemias rurais", as preocupações com a saúde da população rural estavam diretamente vinculadas a doenças infectocontagiosas que provocavam perigo à coletividade. Esta preocupação promoveu uma institucionalização mais estruturada da saúde pública demarcando a atuação do Ministério da Educação e Saúde. A organização do sanitarismo brasileiro na República Nova permitiu a consolidação dos cursos de higiene e saúde pública no Instituto Oswaldo Cruz e nas faculdades de Medicina e o deslocamento de médicos brasileiros para especialização em universidades norte-americanas, por isso:

> O período do Estado Novo, na administração de Gustavo Capanema como Secretário da Educação e Saúde, em particular, organizou, centralizou e profissionalizou a Saúde Pública, mantendo-a formalmente associada ao ideário de construção da nacionalidade por meio de um Estado forte e autoritário (HOCHMAN, 2005, p.138).

Portanto, é sob o comando de Gustavo Capanema que se consolida a condução da educação pública como responsabilidade da União, criando o Sistema Nacional de Educação. Antes do governo Vargas a educação esteve sob o encargo dos estados, veremos as questões educacionais relativas à CNER, posteriormente, quando tratarmos da instrução rural. Mas, voltando ao sanitarismo e ao higienismo, na década de 1950, a zona rural ainda era como um espaço propenso ao ciclo de doença e pobreza. Lima e Hochman (2000, p.314) consideram que a busca de um "projeto modernizador que nos garantiria uma sintonia com o progresso" ainda permanecia centrado no combate as principais endemias do início da República. A ancilostomíase, doença também chamada de amarelão, ou doença do Jeca Tatu, combatida pelo Serviço de Profilaxia Rural, criado desde 1918, em parceria com a Fundação Rockfeller, ainda acometia em 1952 as comunidades assistidas pela CNER.

Uma demonstração disso é um programa – plano de atividades enumerando as tarefas a ser executadas em um curto prazo –, da Missão Rural da CNER do município de Pinhal, publicadas pelo Departamento Nacional de Educação, em que a principal temática ligada ao saneamento a ser discutido na comunidade foi o combate ao "amarelão". A partir dessa informação, fomos investigar a ancilostomíase, ou amarelão e verificamos que se trata de uma doença parasitária causada pelos vermes *Ancylostoma duodenale* ou *Necatur americanus*. De acordo com o livro de Endemias Rurais, publicado pelo Ministério da Saúde em 1968, a doença pode ser contraída de duas formas, a primeira é quando o indivíduo anda com os pés descalços e o verme penetra na pele, migra pela derme e para os capilares passando pelo coração, pulmões e intestino delgado, local onde passam a viver. Outra forma de contágio é oral, na ingestão de alimentos contaminados porque não foram bem lavados ou foram mal cozidos, assim, o verme penetra diretamente no intestino delgado. Os sintomas da ancilostomíase são hemorragia, anemia, perda de peso, tosse, lesões na pele e falta de apetite, o que ocasiona cansaço e fraqueza generalizada.

A campanha educativa de combate ao amarelão realizada pela CNER destinada a professores, alunos e sitiantes, consistia no ensino das medidas de proteção e tratamento por intermédio do posto de saúde. As ações para combater a endemia eram compostas

de exame clínico nas crianças, encaminhamento dos aferrados pelo verme ao posto de saúde e instituição da semana da verminose, na qual eram realizadas palestras que informavam sobre a doença é do amarelão, e buscavam esclarecer à população as formas de transmissão, as medidas e atitudes necessárias para evitá-la, suas consequências e as formas de tratamento. Entendemos que a ancilostomíase, também chamada doença do Jeca Tatu, precisava ser combatida porque alguns de seus sintomas são cansaço e fraqueza generalizada, sintomas que possivelmente dificultavam o trabalho com a terra. Para auxiliar e potencializar os efeitos da campanha educativa contra o amarelão os missioneiros da CNER faziam visitas domiciliares, realizavam palestras e exibiam filmes educativos.

As principais intervenções nas comunidades para a prevenção e combate ao amarelão eram a instalação de sanitários, melhoria da limpeza e a orientação para o cozimento dos alimentos. Essas ações eram realizadas através das reuniões com clubes de mães, clubes agrícolas, os pelotões de saúde e nas escolas primárias. A figura abaixo demonstra as intervenções da CNER em parceria com a prefeitura de Cruz das Almas, com mão de obra dos moradores da comunidade de Sapucaia. As imagens da Revista da CNER indicam que a parceria da CNER com as prefeituras e moradores da comunidade de Sapucaia sortiu efeito, foi realizado encanamento de água, proteção do manancial, construção de banheiros públicos lavadores para roupas e privadas domésticas, isso significa que a campanha sanitária executada nas comunidades rurais movimentou-se para além do combate ao amarelão.

Figura 1: Construção do encanamento de água, proteção do manancial, construção de banheiros públicos lavadores para roupas no município de Sapucaia

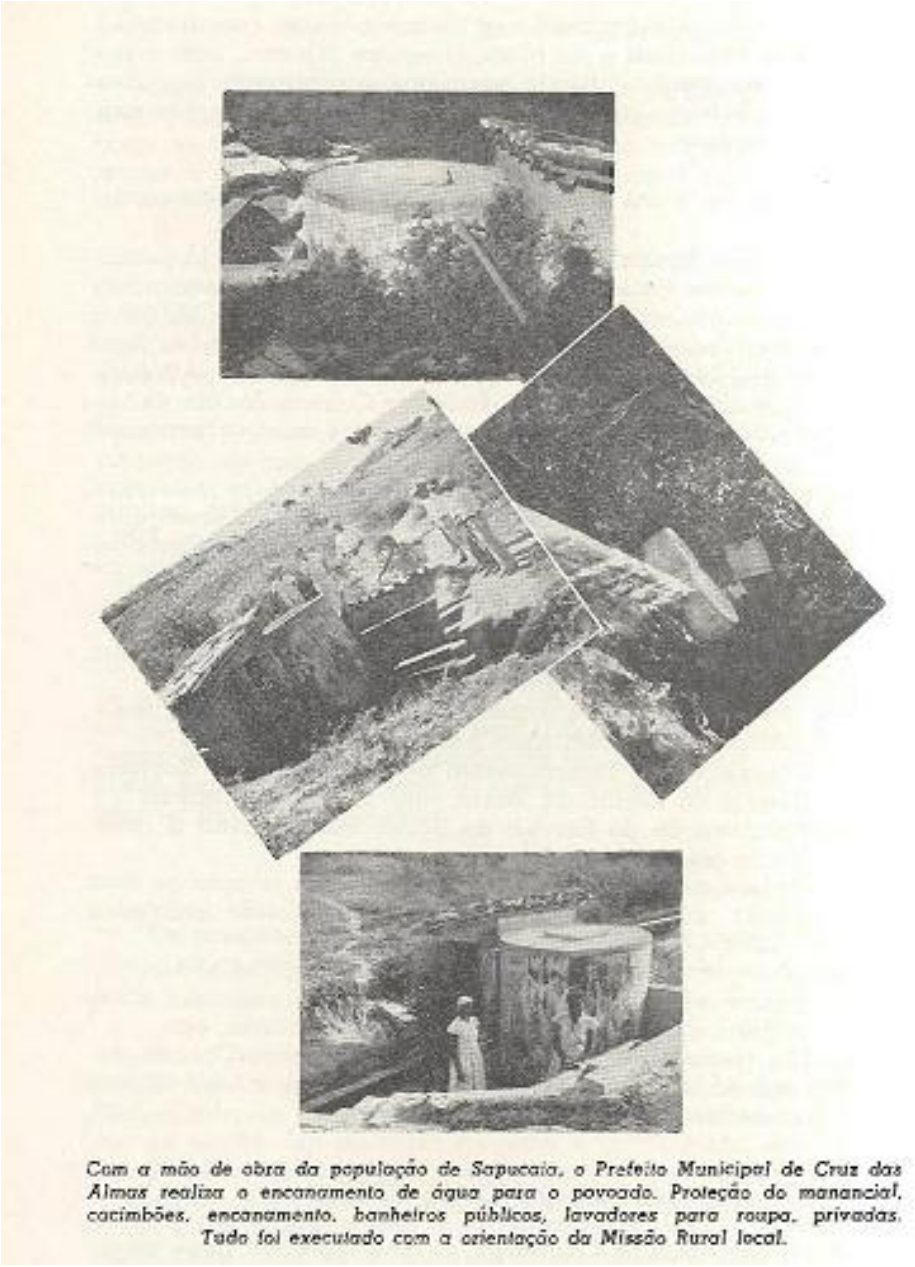


Figura 1: Figura retirada da Revista da Campanha Nacional de Educação Rural, Ano 06, nº 08, p. 251, 1959.

É importante deixar claro que o objetivo não era apenas realizar a prevenção das endemias, mas a obtenção de controle das comunidades rurais, pois, para King Hall (1950, p.08) havia necessidade de “executar um programa amplo de assistência médico-social, fomentar a produção agrícola em escala sem precedentes, modernizar as técnicas de trabalho, desenvolver e aproveitar as fontes de energia, sanear o meio rural”. Para isso, a CNER, interferia de forma mais ampla nas comunidades rurais, inclusive na habitação

dos moradores. Entendemos que a questão sanitária da CNER servia de canalização para uma intenção maior que seria introduzir no campo um modelo de viver capitalista capaz de “fomentar a produção agrícola sem precedentes”, produzindo para os mercados interno e externo, alimentando uma demanda de produtos e equipamentos da indústria, fomentados pelo capital financeiro. As figuras abaixo representam possíveis modificações nas habitações das comunidades rurais a partir das intervenções das Missões da CNER.

Figura 2: Reconstrução das casas das zonas rurais assistidas pela CNER

Figura 2: Figura retirada da Revista da Campanha Nacional de Educação Rural, Ano 06, nº 08, p. 136, 1959.

A exibição das imagens acima tem a finalidade de mostrar ao público leitor, tanto de que forma era realizada a reconstrução das casas no âmbito das Missões Rurais da CNER, como também de examinar o argumento apresentado na legenda da imagem acima que “o gosto e a ideia do conforto nas habitações foram se aperfeiçoando ao contato das Missões Rurais”. De acordo com a citação da revista confeccionada pela

CNER, as imagens acima indicam que as reconstruções das casas, possuíam uma utilidade para além do “gosto e a ideia de conforto nas habitações”, as novas construções tinham uma função educativa, pois ensinavam noções de organização de comunidade. As imagens acima, que constam na revista da CNER, mostram que as construções, anteriores à inserção das Missões eram feitas de madeira ou taipa – técnica de construção de paredes à base de argila e cascalho molhados e pilados, que são prensados com as mãos em uma estrutura de madeira – e cobertas com palhas foram substituídas por casas construídas, com tijolos e cobertas por telhas produzidas, e erguidas pelos moradores das comunidades no sistema de mutirão. Esse novo modelo de construção erguido com paredes de alvenaria e coberto por telhas de argila ou cerâmica foi incorporado também para os Centros Sociais em Comunidade em todas as áreas assistidas pela CNER, inclusive na Bahia. As atividades de construção de casas e centros cumpriam vários propósitos, ensinar ao morador da zona rural a trabalhar de forma coletiva, em mutirão, e, no caso do Centro Social, a demonstração de um padrão que foi seguido, no Distrito de Cachoeirinha, município de Senhor do Bonfim, na Bahia, a Sede do Centro Social, segundo os relatores da Missão Rural:

> Obedece a todos os bons requisitos, estando bem situada, em local alto e arejado, com excelente vista, dando frente para a linha férrea, situada a 150 metros de distância; esse espaço é destinado ao plano de arborização e jardinagem. O salão oferece boa iluminação, pois consta de 6 janelas, sendo 4 laterais e 2 na frente, e 5 portas, das quais uma na frente, uma na frente, duas atrás (no fundo) e 2 que dão acesso aos cômodos laterais; estes também possuem janelas (RCNER; 1956 p.37).

Tais construções serviam de referências às outras construções habitacionais que consistiam de um salão com 6 x 9 metros e boa iluminação, no qual eram realizados os festejos e as reuniões dos clubes existentes na comunidade. Dois outros cômodos abrigavam um ambulatório médico e um posto de revenda de produtos agrícolas. A sede do Centro Social da Comunidade era uma referência às novas construções escolares e habitacionais, já que consistiam em casas com estruturas mais elaboradas, arejadas, com “planos de arborização e jardinagem”, seguras das intemperes das chuvas e do protozoário Tripanosoma Cruzi, popularmente chamado de “barbeiro”, ou doença de Chagas, que era recorrente no meio rural.

O trabalho de conservação da saúde, realizado pelas Missões Rurais da CNER extrapolava a proposta de construção de novas habitações e orientava os moradores das

zonas rurais a limpar e organizar as residências corretamente, bem como estimulava os moradores a se preocupar com sua apresentação pessoal, uma vez que no Relatório Trimestral de Missão Rural da CNER, julho a setembro de 1956, em Senhor do Bonfim, no distrito de Passagem Velha, os missioneiros registraram “quanto aos hábitos higiênicos, temos anotado relativa melhoria, pois os sócios tem tido ultimamente melhor apresentação no vestuário e, assim, individual”. O setor médico sanitário das Missões na Bahia, em alguns distritos do município de Senhor do Bonfim, durante o trimestre de julho a setembro de 1956 preocupou-se em inserir nas comunidades intervenções e palestras sobre hábitos sadios, a exemplo da orientação do regime dietético, ensinando o valor nutritivo das sopas e seu modo de preparo e os benefícios do aleitamento materno. Conforme apresentado acima, a questão sanitária da CNER servia de canalização para uma intenção maior, que seria introduzir no campo um modelo de vida capitalista.

Um discurso sobre a necessidade a ampliação da oferta de instrução básica para a possibilitar a preparação de uma força de trabalho qualificada para suprir um mercado industrial crescente marcava a década de 1950, mas João Roberto Moreira[12], sociólogo do INEP, afirmou que, apesar da tendência de transformação industrial das principais nações do mundo, “ninguém mais pode ser, como nação, exclusivamente industrial” (RCNER, 1957, p.88) é necessário ser também uma potência agrícola e por isso:

> O Brasil terá que ser um país agricultor, tanto quanto manufatureiro, quer para atender às suas necessidades de abastecimento, quer para poder manter-se no mercado internacional mediante a diferenciação e o aperfeiçoamento dos seus produtos agrícolas. (RCNER, 1957, p.89).

Assim, podemos reafirmar a intencionalidade da CNER em aquecer o mercado de consumo destinado à manufatura e aos produtos agrícolas, ou seja, produção de produtos primários de qualidade, com características uniformes para atender às grandes transações comerciais internacionais de natureza capitalista. Para isso, a zona rural precisava condições médico-sanitárias para uma habitação saudável do morador da zona rural, mas essa sozinha, não resolveria a pretensão em gerar um produto diferenciado e com um nível de aperfeiçoamento aceito no mercado internacional. Dessa maneira, a Campanha Nacional de Educação Rural investia em ações para aprimorar e

[12] João Roberto Moreira, sociólogo, catarinense, auxiliou Anísio Teixeira no INEP na década de 1950, início de 1960, coordenou a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo, produziu diagnósticos e refletiu sobre as relações entre educação e desenvolvimento no Brasil.

homogeneizar os processos de plantio no campo. Mostraremos a seguir como funcionavam as intervenções na educação agrícola para as comunidades assistidas pela CNER.

2.2 Educação Agrícola como estratégia para civilizar a zona rural da Bahia em nome da cooperação e da modernização

Após a Segunda Guerra Mundial, seguindo orientação da OEA e da UNESCO de "manter a paz e segurança internacionais", o ensino agrícola no Brasil sofreu algumas redefinições com o objetivo buscar soluções para o desenvolvimento do bem-estar econômico e social para todos. Diante de tais recomendações, o país tentou manter uma aproximação estratégica com os Estados Unidos da América e firmou inúmeros acordos de "cooperação técnica" com o objetivo de atrair e recuperar o trabalhador rural adulto e analfabeto (MENDONÇA, 2009). Como os Estados Unidos saíram vitoriosos na Segunda Guerra, depois de encerrado o confronto, buscou articular relações econômica e políticas estratégicas com outros países da América, de outros continentes e, principalmente, do Europeu, com o propósito de assegurar as posições alcançadas no imediato pós-guerra até conquistar o lugar de uma superpotência reconhecida internacionalmente. Assim, estabeleceu relações exteriores convenientes para se elevar àquela condição, manter a soberania e impor seus interesses políticos e econômicos. Para assegurar a posição de liderança ocidental na polarização que estabeleceu com a União Soviética, decretou a Doutrina Truman[13], uma tentativa de construir a hegemonia no desenvolvimento econômico, notadamente dos países de economias menos dinâmicas, denominados, naquele contexto, de subdesenvolvidos, ou de terceiro mundo. Para tanto, propunha aos referidos países acionar o sistema financeiro dos EUA para tomar emprestado o capital para ser investindo na solução de problemas como: a pobreza, as deficiência de tecnologias, as práticas agrícolas rudimentares e o analfabetismo. Como reafirma Mendonça:

> O crescimento dos Estados Unidos da América dependia de exportação de matéria prima para a produção, e mercado consumidor para seus produtos industrializados. A doutrina Truman dava início a uma nova era no geren-

[13] A doutrina Truman dava início a uma nova era no gerenciamento dos assuntos mundiais, mormente aqueles ligados aos países economicamente menos dinâmicos. Seu ambicioso objetivo era propiciar as condições necessárias para reproduzir, em âmbito planetário, as características das sociedades "avançadas" da época, tais como seus altos níveis de industrialização e urbanização, a tecnicização da agricultura, o rápido crescimento material da produção e padrões de vida, além da adoção da Educação e valores culturais ditos modernos (MENDONÇA, 2009 p. 143).

> ciamento dos assuntos mundiais, mormente aqueles ligados aos países economicamente menos dinâmicos. Seu ambicioso objetivo era propiciar as condições necessárias para reproduzir, em âmbito planetário, as características das sociedades “avançadas” da época, tais como seus altos níveis de industrialização e urbanização, a tecnicização da agricultura, o rápido crescimento material da produção e padrões de vida, além da adoção da Educação e valores culturais ditos modernos (MENDONÇA, 2009, p. 143).

O Brasil era um país exportador de matéria-prima, mas para ampliar as exportações e as possibilidades de comercialização com os EUA, torna-se consumidor dos produtos industrializados oriundos desse país EUA, assumindo que tal postura era necessária para realizar mudanças de alguns comportamentos compatíveis com aqueles adotados nas supostas “sociedades avançadas” que criavam mecanismos e estratégias necessárias a fim de forçar o aumento do consumo produtos e serviços votados para estabelecer determinados padrões de: industrialização, urbanização, novas técnicas agrícolas e uma educação cujos valores estavam voltados ao crescimento do padrão de vida, compreendido como um país com grande potencialidade para o consumo.

Segundo Mendonça (2009), somente a partir da Lei Orgânica do Ensino Agrícola de 1946 foi aberta as possibilidades de inflexão nas reorientações e práticas relativas ao Ensino Agrícola, redefinidas a partir da Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) e da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA). Essas Campanhas destinadas respectivamente à educação rural e urbana consistiam, ainda de acordo com Mendonça (2009, p.153) “em difundir o princípio de desenvolvimento comunitário com objetivos políticos evidentes, de modo a combater o marginalismo e educar os adultos, antes de tudo para que o país pudesse ser mais coeso e solidário”. Por isso, é pertinente considerar que o projeto da CNER para “recuperação do homem do campo” não foi implantado exclusivamente no Brasil e nem se constituiu de uma ação ingênua. Dotado de financiamento do Ministério da Educação e da colaboração da UNESCO para a difusão da Educação de Base, o objetivo da CNER não era apenas ensinar a ler e a escrever, porque, de acordo com avaliação de J. Roberto Moreira, alguns trabalhadores rurais alfabetizados que haviam frequentado três ou quatro anos de escola aproveitavam pouco as habilidades de leitura e de escrita, enquanto lidavam com a terra, pois:

> Sumidos (*esquecidos*) no trabalho rural, não tinham oportunidade de ler, nem de escrever. Como as populações mais atrasadas, depauperavam a terra, com as roças de queimada, para definhar depois, à falta de novas terras para devastar, ou então, correndo para a periferia das cidades, à

> espera de engajamentos, quase sempre de curto prazo. Só então, conseguiam pôr em ação a aprendizagem de infância, para ler os anúncios de jornais (RBEP, 1957, p.99, grifo nosso).

Como vimos na leitura da primeira frase do recorte acima sugere-se que a aprendizagem da leitura e da escrita, para grupos da população rural não garantia que a utilização dessa ferramenta interferisse ou melhorasse a rotina do trabalho agrícola. Em contrapartida, esses trabalhadores rurais utilizavam as habilidades de leitura e escrita para ler anúncios de jornais em busca de vaga de trabalho “de curto prazo” no período “queimadas” ou na “falta de novas terras para devastar”. Para isso, a CNER, ambicionava “fazer com que o adulto aprenda a utilizar a nova capacidade adquirida de ler e de escrever, no sentido prático da vida como recurso de aprimoramento e de progresso do trabalho” (RBEP, 1957, p.99). Por isso, entendemos que a CNER pretendia ensinar a leitura e escrita, para a intensificação do trabalho de educação agrícola com o objetivo de incutir novas técnicas “valores culturais ditos modernos” que, mediados pela atuação de especialistas, economistas, demógrafos, educadores, agrônomos e médicos, favorecesse a organização de uma zona rural “aprimorada” e suscetível ao “progresso do trabalho”.

Atento à conjuntura internacional do pós-guerra, Lourenço Filho (1945, p.125), declara que “em época de destruição e de crise, como a que vivemos, depois de uma segunda conflagração mundial, torna-se necessário reparar e reconstruir com rapidez” e reitera que em tempos de transformação, “o problema da educação dos adultos, não apenas supletiva, mas de mais largo âmbito – profissional, cívico-social e cultural – apresenta-se como indispensável recurso de reajustamento e equilíbrio”. A leitura atenta da documentação indica que, após a Segunda Guerra, os Estados Unidos pressionaram abertura de mercados de produtos, serviços e bens artísticos e culturais como forma ampliar o consumo destas mercadorias e a inserção de valores culturais que consideravam modernos para os países subdesenvolvidos e o Brasil estava inserido nesse planejamento, cujo ajuste educacional dos adultos tornava-se fundamental.

No mencionado contexto do pós-guerra, a Bahia não possuía de modo específico, um forte investimento na educação para adultos e as vagas para alunos em idade regular da educação elementar era deficitária, sobretudo para a zona rural. Durante a ditadura do Estado Novo, regime que foi extinto no final da Segunda Guerra, a Bahia era governada pelo interventor federal Landulfo Alves que, em seu programa de governo, estabelecia como meta do Plano Geral de Ação, Bahia (1939), “ampliar o sistema de ensino primário

visando reduzir o analfabetismo, assim como do ensino secundário dentro dos princípios da Constituição de 10 de novembro de 1937". Os estados brasileiros tinham a determinação do governo federal para a realização de uma reforma radical nos métodos de ação educacionais e econômicos para alcançar o progresso e a independência financeira que o Brasil almejava. Dessa forma, a concepção do Estado Novo e o plano de ação proposto pelo Interventor Landulfo Alves seguiam as normas gerais ditadas pelo Estado Nacional.

A expansão escolar da Bahia era uma necessidade iminente, pois havia na Bahia, nesse período, noventa por cento de crianças em idade escolar que não recebiam os serviços considerados obrigatórios pela constituição (BAHIA, 1939, p.27) e o estado reconhecia a carência na educação primária. De acordo o relatório do secretário da educação Isaías Alves (1939, p.27), noventa por cento de crianças em idade escolar não recebiam os serviços considerados obrigatórios pela Constituição e o estado reconhecia a carência na educação primária. Nesse período, a expansão escolar baiana era uma necessidade iminente, por que:

> A expansão do serviço escolar, criando grandes escolas nos centros populosos e espalhando pequenas escolas por todos os recantos do estado, é um dever verdadeiramente humanitário, tão imperioso quanto o de sanear as baixadas e de melhorar os métodos da exploração agrícola, para o fortalecimento de nossa potência econômica. Cada brasileiro que aprender a ler as instruções emanadas do ministério e das secretarias de agricultura acerca da criação de gado, distribuição de sementes, tratamento de aves, será uma força econômica, a serviço do país (BAHIA, 1939, p.27).

Percebemos, a partir da citação acima, que havia uma preocupação com a "expansão do serviço escolar", mas com construções diferenciadas, ou seja, "grandes escolas para centros populosos" e "pequenas escolas para os recantos do estado", isto é, a zona rural. Observamos também que a questão do saneamento e do "melhoramento da exploração agrícola" estão conectados diretamente com a instrução para alcançar o "fortalecimento da potência econômica" e para a produção de riqueza. Entendemos que, apesar do descaso nos serviços de instrução primária na zona rural para a aquisição da aprendizagem da leitura e da escrita, o secretário da educação Isaías Alves considerava que aprender a ler e escrever era necessário para seguir as instruções de trabalho no campo determinadas pelo ministério e secretarias de agricultura. Tal afirmação do

secretário da educação confirma a aspiração para a execução de um projeto de fomento à agricultura.

Apesar da urgência da expansão do serviço escolar, de acordo com o relatório do secretário da educação Isaías Alves, havia em 1939, a necessidade de contratar vinte mil professores para que todos os alunos em idade escolar ocupassem uma vaga nas escolas, mas apenas duzentos e cinquenta novas professoras foram contratadas por meio de concurso. Isso significa que havia uma carência de 19.750 (dezenove mil setecentos e cinquenta) professores para assegurar que todos os alunos do Estado estivessem matriculados, os dados revelam que a ampliação do ensino primário durante a gestão intervencionista de Landulfo Alves foi insignificante.

Segundo o Interventor, o aspecto mais grave da Bahia, durante sua gestão, era o fraco desenvolvimento econômico. Para minorar esta constatação, resolveu criar a Secretaria da Agricultura, Indústria e Comércio, procurando estimular a indústria extrativa, doméstica e investir em estradas e transporte para escoamento da produção. A estratégia de criação da referida secretaria possibilitou a Landulfo Alves dar início a certo desenvolvimento na Bahia, cujo projeto estava em consonância com o planejamento do país de produção de mateira prima para exportação e ganhou mais força nos anos subsequentes com a proposta da Campanha Nacional de Educação Rural.

O discurso recorrente para a década de 1950, entre os historiadores, é de construção de uma nação industrializada com fortes investimentos para as cidades e a construção de grandes indústrias, mas a CNER apresenta outro ponto de vista para essa afirmação declarando “que é certo que ninguém mais pode ser, como nação, exclusivamente industrial” (RCNER, 1957, p. 88). Por esse motivo, “a educação rural no Brasil carece extraordinariamente de organização e orientação adequadas” (RCNER, 1957, p. 89). Nesse sentido, a proposta de modernização do campo da CNER foi orientada pelo modo de vida urbano, observando algumas especificidades, saberes e valores do meio rural. Segundo Rangel e Carmo (2011, p.206), tal percurso assinala na trajetória da escola rural no Brasil o processo de expropriação/ proletarização das famílias agricultoras. Ainda de acordo com as autoras, esse processo contribuiu para “a escola ter sido incluída no processo de modernização do campo, com base em uma concepção frágil e descontextualizada de modernização”. Ao analisar argumentação das autoras percebemos que não havia uma concepção frágil e descontextualizada de modernização, mas o oposto, o investimento na modernização do campo na Bahia, a partir das Missões

Rurais da CNER foi intenso com a inserção de arados, tratores, formicidas, pesticidas, novas técnicas de plantio e incorporação de sementes para novas culturas, utilizando técnicas inovadoras de comunicação para auxiliar no doutrinamento dos moradores do campo, nas áreas assistidas pela CNER.

Nos investimentos da Doutrina Truman, tornou-se famoso o Programa Ponto IV[14], de cooperação técnica internacional entre os Estados Unidos e os países latino-americanos proposto pelo presidente norte-americano Harry Truman em seu discurso de posse, em janeiro de 1949. O Ponto IV no Brasil foi estabelecido através da assinatura de dois acordos com o governo norte-americano: o Acordo Básico de Cooperação Técnica, de 19 de dezembro de 1950 e o Acordo de Serviços Técnicos Especiais, de 30 de maio de 1953. Foi a partir dos investimentos do Ponto IV e da aquisição de novas tecnologias que começou a produção de filmes da CNER, na Bahia, foi inaugurado, em 1959, o 3º Centro Regional Audiovisual, os dois primeiros foram no Rio Grande do Sul e no Paraná. O Centro Audiovisual foi instalado em Salvador, nas dependências do Museu de Arte e História da Bahia, no Parque de Ondina, com o objetivo de:

> Preparar auxílios audiovisuais (cartazes, folhetos, cartilhas, livros didáticos, diafilmes, filmes e programas de rádio e televisão) para as escolas primárias e os serviços de entidades afins aos da CNER nos estados do Norte e Nordeste, além do treinamento dos encarregados da utilização desse material, professores, técnicos, etc (RCNER, 1959, P.225).

A CNER com o auxílio do Instituto Nacional de Cinema Educativo e financiamento do Ponto IV, em 1954, começou a produzir seus filmes relacionados com os problemas rurais do Brasil, visto que as produções exibidas eram estrangeiras e apresentava problemas de assimilação do conteúdo para a zona rural brasileira. Dois filmes sobre educação sanitária foram produzidos. O primeiro intitulava-se “A Fossa Seca”, o filme mostra trabalhadores rurais nas diversas fases de construção das latrinas e fossas mostrando a necessidade de precaução das doenças que são disseminadas quando não

[14] O Ponto IV recebeu esse nome por ser o quarto ponto do discurso presidencial. O Programa Ponto IV consistiu no primeiro compromisso norte-americano com a ajuda não militar internacional em larga escala, lançado em 1949, na gestão Truman. Seu propósito evidenciou-se no próprio discurso de posse do presidente: “Declaro ser política dos Estados Unidos ajudar os esforços dos povos das áreas economicamente subdesenvolvidas a melhorar suas condições de trabalho e de vida, mediante o encorajamento da troca de conhecimento técnico e habilidades e o ritmo de investimento de capital em países que propiciarem condições sob as quais a assistência técnica e de capitais possa efetiva e construtivamente contribuir para elevar os padrões de vida, criando novas fontes de saúde, ampliando a produtividade e expandindo o poder aquisitivo”. Apud Maurice Latta, “Point Four: a Modest Program”, Education, Gilman, nº. 71, 1951, pp. 276-281; p. 276, grifos no original.

é utilizado as latrinas e fossas. O outro filme chamou-se “Captação de Água”, mostrando moradores de uma pequena comunidade construindo um encanamento, feito de bambu, para trazer água de uma fonte a seiscentos metros de distância de suas casas.

O objetivo da produção e divulgação dos filmes era auxiliar no saneamento, visto que as comunidades assistidas pela CNER eram acometidas por várias doenças cuja prevenção era o saneamento do meio ambiente. A Bahia, particularmente, possuía uma alta incidência de ancilostomose e acaríase, duas verminoses, das quais a profilaxia consiste em orientação para a construção de fossas sanitárias e uma melhor limpeza e conservação dos alimentos. Assim, em 1956, encontramos o registro da produção de mais do filme: “O preparo e a conservação dos alimentos” ensinando as fases e conservação da massa de tomate, ovos, doce de laranja e requeijão. Esse novo filme, além da preocupação com a assepsia dos alimentos, nos mostra o cuidado da CNER com a conservação e durabilidade dos produtos produzidos pelos moradores da zona rural.

Outro filme produzido em 1956 chamado “Silo Trincheira” ensinava a construir silo barato e prático, conhecido como “trincheira”. O silo é um reservatório fechado, de construção acima ou abaixo do solo, próprio para armazenamento de material granuloso, como cereais, geralmente para alimentação do gado. Não tivemos acesso ao filme produzido, mas a Revista CNER (1959, p. 152), informa que “por meio de uma maquete, todas as fases de construção do silo trincheira são mostradas com muita clareza”. A utilização do cinema ajudou a montar uma nova mentalidade no campo. Para Guacira Louro:

> No Brasil dos anos 40 e 50, o cinema era um evento social que mobilizava e fascinava uma expressiva parcela da população urbana. O cinema era também, já naquela época, uma instância educativa potente. Poderosamente, sedutoramente, o cinema se construía como uma nova pedagogia cultural (LOURO, 2007, p. 423).

Percebemos, portanto, que o cinema, foi utilizado como “uma nova pedagogia cultural” inserido no meio rural, por iniciativa da CNER para auxiliar na formação de novos padrões de vida, assim, veículos de comunicação a exemplo dos recursos audiovisuais da CNER ajudou a incutir nas comunidades uma “consciência produzida” (WILLIAMS, 1989, p.396), pois utilizava recursos audiovisuais para montar uma nova mentalidade para os moradores do campo. Além dos recursos audiovisuais, a CNER contava com “registros fotográficos das diversas comunidades e assuntos das atividades dos vários níveis educacionais que se achavam no escritório da CNER em Salvador” (Relatório Técnico

Trimestral, 1956, p.45), mas essa documentação não foi encontrada. O desenvolvimento da imprensa, do rádio e do cinema educativo atendia às necessidades de divulgação das atividades das Missões Rurais da CNER, pois a imprensa falada e escrita participava de comemorações nas comunidades rurais. Para exemplificar, temos no Relatório Técnico Trimestral de Missão Rural de julho a setembro de 1956 o registro da presença do jornalista Jorge Vital de Lima na primeira exposição artesanal dos Centros Sociais de Comunidade promovida pela Missão Rural de Bonfim, no qual apontou que “os trabalhos executados, a orientação certa dos componentes dessa Missão Rural, merecem os justos elogios”. Quatro setores subordinados ao Departamento Nacional de Educação, o de Estudos e Pesquisas; Treinamento; Missões Rurais e Divulgação. Dentro do setor de Divulgação possuía o setor de difusão educativa, cultural e informativa, preparando e distribuindo o noticiário relativo à campanha, organizando reportagens e entrevistas, fazendo intercâmbio com entidades e pessoas direta ou indiretamente interessadas no trabalho da CNER, preparando, traduzindo e adaptando material didático. Dessa forma, a CNER era amplamente divulgada em todo o Brasil.

A Bahia foi um núcleo forte para a CNER, em 1959, a Missão Rural de Cruz das Almas tinha unificado e passou a se chamar Missão do Recôncavo. Ver tabela abaixo:

Quadro 3: Estados que possuíam as Missões Rurais da CNER

Estados cobertos pelas Missões Rurais	Quantidade
Alagoas	2
Bahia	6
Maranhão	1
Minas Gerais	1
Pernambuco	1
Piauí	1
Rio Grande do Norte	4
Rio Grande do Sul	3
Total	19

Quadro III – Tabela Confeccionada pela autora a partir de dados da Revista da Campanha Nacional de Educação Rural,1959, p.280.

Abrangendo o município de Feira de Santana e a Zona Auxiliar de Feira de Santana, Região do Recôncavo, Auxiliar da Região do Recôncavo, Baixo Itapicuru e o município de Senhor do Bonfim, o Estado da Bahia abrigava seis Missões Rurais, portanto, a Bahia era o estado que possuía o maior número de Missões Rurais no ano de 1959. Ao observar o quadro acima e identificar a quantidade de seis missões rurais para a Bahia, instigou-nos a indagação: por que havia o grande interesse da CNER em promover intervenção no território da Bahia? O documento de origem da CNER indica que a escolha das áreas rurais para intervenção da CNER obedecia a três critérios: suficiente densidade demográfica; divisão de propriedade e importância econômica. Tais critérios provocaram a verificação de que o município de Feira de Santana, uma das regiões escolhidas para intervenção educativa da CNER, de acordo com a Enciclopédia dos Municípios Brasileiros[15], no ano de 1950, era a cidade mais populosa do interior do Estado da Bahia. Centro econômico importante, a cidade exercia a função de entreposto do sertão da Bahia, porque se tornou passagem obrigatória de veículos que trafegavam entre o Norte, Nordeste e Sul do país, cuja característica produtiva especifica daquele contexto era a engorda e criação de gado para consumo geral e fabrico de charque. No município também funcionava vários órgãos de fomento agropecuário, a exemplo do Núcleo de Cooperação do Instituto Baiano do Fumo, Posto de Vigilância Sanitária Animal do Departamento Nacional de Produção Animal do Ministério da Agricultura.

Outro município baiano escolhido para intervenção educativa da CNER foi Cruz das Almas, localizado no recôncavo baiano, produtor de fumo, representava, no período estudado, o maior centro educacional de pesquisas agrícolas do estado da Bahia com a presença do Instituto do Fumo com uma estação experimental do fumo para estudos da produção fumageira, o Instituto Agronômico do Leste e o campo agrícola da Escola Agronômica da Bahia de ensino superior. O fumo produzido no município de Cruz das Almas, segundo a Enciclopédia dos Municípios Brasileiros, era considerado de excelência possuindo uma produção expressiva correspondendo a 0,60% do total do estado. Conforme vimos, as cidades escolhidas para as ações das Missões Rurais da CNER possuíam grande relevância econômica na pecuária e na produção de fumo.

Dessa forma, a iniciativa da Campanha Nacional de Educação Rural em “recuperar o homem do campo” tinha uma orientação educacional, mas também outro objetivo

[15] A Enciclopédia dos Municípios Brasileiros foi publicada pelo IBGE no ano de 1958 e possui dados gerais dos municípios da década de 1950.

econômico, de acordo com Mendonça (2009, p.159), “destinadas à maximização da produtividade do trabalho agrícola e da produção de matérias-primas para o consumo norte-americano” e para aquecimento do mercado interno. Nesse sentido, era necessário ocupar-se da dependência e subordinação do trabalhador rural. Para isso, os homens, mulheres e crianças do campo além da qualificação para o trabalho precisavam de disciplina, por isso, ainda seguindo as reflexões de Mendonça (2009, pp.161/162), a “educação rural brasileira nos anos 1950 substituiu a noção de “indivíduos” pela de “grupos”, como objetos “legítimos” da ação extensionistas, a nova modalidade “educativa” em vias de consolidação”. Foi com base nesses propósitos que se formou uma equipe de multiprofissionais, previamente treinados para realizar ações planejadas e fundamentadas em quatro técnicas: a organização das comunidades; o serviço social de grupo; a educação sanitária e a educação agrícola, incluindo o cooperativismo, utilizando o “trabalho em equipe” e a “consciência de grupo”.

O trabalho da equipe das Missões Rurais da CNER era realizado em regime de cooperativismo, esse *modus operandi* era estimulado nas zonas rurais através das missões. O encorajamento ao cooperativismo foi intenso durante a CNER, segundo a Revista da CNER, no dia 19 de janeiro de 1956 foram instaladas cooperativas mistas para a comercialização da produção rural, com mais de trinta associados, em Lagoa de Patos e Matinha, duas comunidades na zona rural de Feira de Santana. Havia planejamento para a instalação de mais três cooperativas no mês de fevereiro e programação para mais cem no mês de março. Não encontramos registro sobre a efetivação dessas novas cooperativas, mas os trabalhos de associativismo não pertenciam apenas ao campo do econômico.

Uma das primeiras iniciativas dos missioneiros era reunir a comunidade em torno da construção de um Centro Social, no qual abrigaria as reuniões dos clubes e outras atividades, a exemplo das consultas médicas semanais, um programa de ação conjunta dos postos de saúde com as missões rurais. Para a construção desses centros, a comunidade era encorajada a arrecadar dinheiro realizando festas e cobrando mensalidade dos clubes de mães, de homens, de pais e mestres, e outros. Outro fator de aproximação dos moradores da zona rural eram as manifestações cívicas, as comunidades se reuniam em torno da escola, da igreja ou em comemoração a inauguração dos centros sociais para comemorar as datas cívicas como de Independência do Brasil (07 de setembro) e Dia da árvore (21 de setembro). A

comemoração do dia da árvore tinha um significado especial, visto que ocorria nas comunidades um trabalho de reflorestamento, além do simbolismo e da importância da vegetação para a zona rural.

A equipe das Missões Rurais da CNER comparava suas atividades a círculos concêntricos, ou seja, partia de um centro, penetrava em instituições locais e induzia também entidades longínquas a reconhecer, prestigiar e colaborar para a comunicação, repercutindo as atividades realizadas e potencializando os resultados. Utilizavam-se, para essa interação, células e núcleos de trabalho nas missões. Acreditava-se que essas regiões escolhidas seriam representativas para outras comunidades cujas experiências bem-sucedidas poderiam ser disseminadas para outras regiões. Desse modo, a CNER, através das Missões Rurais, desenvolvia os trabalhos no setor agrícola. Conforme exposto anteriormente, a CNER não se ocupava apenas da educação agrícola e sanitária, a instrução era uma aliada importante na educação rural que buscava “ascender os mais altos conceitos de civilização” (RCNER, 1955, p. 184) no campo. Para tanto, era necessário investir na instrução enquanto escolarização, mas também como ferramenta de integração social da comunidade.

2.3 Instrução para ‘além da alfabetização’ a proposta da Campanha Nacional de Educação Rural

Neste tópico vamos apresentar e discutir as estratégias utilizadas pela CNER para a promoção da Instrução nas comunidades rurais em duas abordagens partindo da pergunta: por que a da Campanha Nacional de Educação Rural objetivava instruir para além da alfabetização? A primeira abordagem apresenta a proposta e analisa por que a escola foi escolhida como uma instituição fundamental para a integração social da comunidade pela CNER e como a escola foi aproveitada para atuar como principal agência para programar as atividades de saneamento, educação agrícola e instrução. Na segunda parte vamos refletir sobre os cursos oferecidos para realizar o treinamento para as professares leigas das escolas rurais inseridas e assistidas pela campanha CNER. A decisão que a CNER assumiu para capacitar os professores era considerada necessária porque as escolas normais espalhadas pelo interior do país não apresentavam conteúdos curriculares e atividades docentes direcionadas para atender aos objetivos da Campanha, ou seja, para suprir a demanda das escolas rurais precisava de um planejamento

específico voltado para organizar um currículo próprio direcionado para o objetivo principal promover a “recuperação total do homem rural” em seu *habitat* através da educação e para alcançar essa meta, era indispensável formar significativo contingente de professores. Outro fator importante para a iniciativa da CNER em formar professores rurais foi o déficit de professoras normalistas formadas pelas Escolas Normais.

2.3.1 – A Escola para desenvolver virtudes, práticas e concepções de progresso.

Para a CNER, a escola primária rural que funcionava em algumas comunidades assistidas deveria exercer a função de instituição elementar responsável pela integração social da comunidade, em parceria com as instituições complementares também organizadas pelas Missões Rurais da CNER, a exemplo dos clubes agrícolas, as cooperativas, os pelotões de saúde, os clubes esportivos, os clubes de mães entre outros. A escola era o eixo central de comunicação entre os moradores da zona rural e a CNER e, unida às instituições complementares, tinha a função de instruir os moradores das comunidades rurais para as atividades econômicas, sanitárias e agrícolas, “a formação de hábitos e à prática de sociabilidade” (RCNER, 1954, p. 70), por isso:

> O método de ensinar da Campanha Nacional de Educação Rural se assenta também sobre a ideia de coletividade para exercitar a colaboração e o incremento das virtudes de caráter social, e que as práticas socializantes, na escola primária ou na escola normal rural, se devem realizar com sentido vital. Essas atividades aproximam a escola da comunidade e devem canalizar para aquela toda cooperação possível das famílias (RCNER, 1954, p. 70).

Esta informação registrada na Revista da CNER indica uma preocupação com o método de ensinar nas escolas primárias e nas escolas normais rurais. O objetivo era inserir novas práticas aos cursos para professoras das escolas normais rurais e, concomitantemente, às escolas primárias. A metodologia de ensino sugerida pela CNER consistia em reunir toda a família e a escola para trabalhar em regime de união para o “incremento das virtudes de caráter social”. Logo, as palavras “coletividade”, “colaboração”, “práticas socializantes” e “cooperação” aparecem na citação acima reforçando exercício do trabalho em grupo e “canalizar” para a comunidade “toda cooperação possível”. Segundo a Revista da CNER publicada em 1954:

> O coroamento, porém, do ideal socializante da escola, e da educação total da comunidade por sua influência, só se efetivará de modo pleno, aliando-se a escola primária à técnica das missões pedagógicas rurais da Campanha Nacional de Educação Rural (RCNER, 1954, p. 70).

As escolas rurais assistidas pelas Missões Rurais da CNER cuidavam do ensino das primeiras letras para as crianças, mas mantinham a ênfase na "educação total da comunidade", incluindo os setores social e cultural, isso significa que a educação proposta pelas Missões Rurais da CNER inseria também os adultos, uma preocupação pertinente, pois, em se tratando da região nordeste, apenas 30% da população em idade de 18 anos e mais era alfabetizada na década de 1950, (Censo IBGE, 1950). Percebemos que existia um cuidado das Missões Rurais da CNER com o ensino das primeiras letras, mas, para alcançar a "educação total da comunidade", foram instituídas nas comunidades rurais novas técnicas das Missões Rurais estimulando a sociabilidade, pois a educação rural na década de 1950 estava em consonância com o desenvolvimentismo, e a agricultura apresentava-se como um caminho para a fonte de riqueza. Segundo José Roberto Moreira:

> "Ao mesmo tempo que se cuida em melhorar a escola destinada à população infantil e juvenil, compreendeu-se que era preciso conquistar para nível cultural mais elevado aos adultos, que nessa época de primazia das técnicas de aplicação científica, se veem inibidos de melhorar suas condições de trabalho, pois são limitados à repetição do já feito, à rotina primitiva, ao hábito semi-irracional" (MOREIRA, 1957, p. 98).

As preocupações registradas em 1957 por Moreira sobre o atendimento escolar de contingentes de crianças, jovens e adultos são instigantes porque mostram tanto a intenção de transformar a escola enquanto espaço físico, direcionado para a construção de prédios escolares, como também revela o interesse de "conquistar para nível mais elevado aos adultos" em direção a sua instrumentalização para a utilização de "técnicas de aplicação científica". Suas apreensões não eram despropositadas. No contexto da década de 1950, regido pelo conceito do desenvolvimentismo econômico e de acordo suas necessidades, o Estado precisava orientar a escola para atender as novas demandas, instrumentalizar as novas relações de trabalho e participar da veiculação dos conhecimentos científicos que, na perspectiva da Campanha, contribuía para proporcionar o progresso, principalmente na zona rural, porque nesse ambiente era necessário inserir novas técnicas agrícolas, compreendidas pela introdução de máquinas e equipamentos

produzidos por indústrias de bem de capital que objetivavam incrementar a produção mecanizar a produção agrícola e impulsionar a produção de alimentos e o mercado de consumo.

Inserida neste plano desenvolvimentista, a CNER buscava atuar no campo na direção de transmitir concepções de progresso aos trabalhadores. De acordo Moreira (1957, p. 99) “não se trata de combater o analfabetismo, mas a ignorância de um modo geral”. Dessa forma, a Campanha tinha a necessidade de combater o analfabetismo em profundidade, mas também melhorar as condições de trabalho “limitadas”, “primitivas” e “semi-irracional”, seria uma orientação racional para o trabalho agrícola, mas havia um inconveniente que era a falta de escolas, um problema não muito recente, pois, de acordo com o diagnóstico de Moreira:

> “Não podemos dizer que a educação popular no Brasil, em 1930, estivesse no mesmo pé de 1827, mas a verdade é que imensa parcela dos brasileiros não possuía ainda escolas ao seu dispor. Pregava-se uma reforma na educação, sem ter propriamente o que reformar” (MOREIRA, 1957, p. 97).

Na citação acima, Moreira refere-se à Lei de 15 de outubro de 1827, pelo império, de criação dos cursos primários em todo o país, primeira lei sobre a instrução pública primária promulgada no Brasil para informar que, cento e três anos depois de promulgada a lei da obrigatoriedade escolar, identifica que “imensa parcela” da população brasileira não encontrava escolas para estudar. No caso da Bahia, na década de 1950 a construção de prédios escolares era uma preocupação do educador Anísio Teixeira, em seu primeiro relatório como secretário da educação e saúde no governo de Otávio Mangabeira, alertou para a improvisação dos serviços educacionais no Estado. Em sua avaliação, “a escola primária vem-se reduzindo a uma escola de alfabetização ineficiente, com perda crescente do prestígio social” (BAHIA, 1948, p.2). Esta constatação nos leva a perceber que havia, naquele contexto, uma preocupação com a escola primária no sentido de que precisava receber as condições mínimas que lhe assegurassem um funcionamento digno. Ciente das precariedades e da ineficiência, Anísio, na condição de secretário da educação, usou poder e a justificativa de recuperar “o prestigio social” para montar um plano arquitetônico para construir escolas de acordo com as necessidades dos locais a serem instaladas como uma das medidas para recuperar o ensino primário.

No que se refere à alfabetização de adolescentes e adultos, Anísio Teixeira assinou um termo e cumpriu um compromisso com o Ministério da Educação para implantar mil e seiscentas classes em todo o estado, em 1947, das quais a maioria foi destinada à zona rural. Tal atitude demonstra que o secretário, para além de manifestar uma preocupação, organizava medidas para ampliar o acesso ao ensino elementar na Bahia. Entretanto, é importante deixar claro que tanto a inquietação, as medidas de combate ao analfabetismo não se restringiam aos interesses de estudiosos e de representantes do governo no Brasil. A configuração política do mundo e as relações internacionais após a Segunda Guerra Mundial – 1939 a 1945 – provocou grandes mudanças no cenário mundial da economia e o Brasil, como um país dependente do mercado internacional, resolveu buscar novos caminhos para realizar o processo de industrialização, o crescimento do mercado interno em direção ao desenvolvimento do país.

Ao se interessar na campanha do governo federal para a educação rural, o governo da Bahia, dez anos depois, em 1957, deu um grande passo em relação à recuperação do ensino primário elementar proposta pelo CNER, desenvolveu a Campanha do Ensino Elementar popularmente conhecida como “uma escola em cada povoado”. O secretário da educação Aloísio Short, em seu relatório anual, explicou que se tratava de escolas mínimas, e, por isso, o Estado admitia contratar professores leigos, alegando que não havia no Estado número de professores normalistas necessários para controlar o déficit de alunos carentes de ser matriculados. Em seu referido relatório anual, o secretário Short reitera para o governador Antônio Balbino que:

> A problemática educacional baiana não é, de modo algum, satisfatória, não queremos nos referir, tão só ao problema da alfabetização, pois continuamos na humilhante casa dos 70% de analfabetos, no total da população geral do estado. (BAHIA, 1957, p. 08).

Esta informação registrada pelo secretário da educação sinaliza a precariedade e o gigantesco número de analfabetos existentes na Bahia. Nesse sentido, a ampliação das classes escolares para a zona rural nos mandatos de Anísio Teixeira e Aloísio Short como secretários da educação no estado da Bahia no período de 1947 a 1959, inserida nos objetivos da CNER, não foi capaz de suprir a falta de escolas físicas. Não encontramos dados específicos para o estado da Bahia em relação ao número de escolas rurais que foram construídas, mas de modo geral, a Campanha formou um grande contingente de professores rurais locais. Não encontramos informações específicas sobre o número de

professores rurais formados na Bahia, mas, segundo Barreiro (2010, p.51), “em 1952, foram formados mais de 100 professoras, e, até 1959, cerca de 1500 professores concluíram” o curso de treinamento para professores rurais para os estados Maranhão, Ceará, Rio Grande do Norte, Alagoas, Rio de Janeiro e lançaram-se as bases para os Centros Regionais de Treinamento de Professoras Rurais.

Mas, é necessário compreender que a discussão sobre o problema do analfabetismo entre os adultos foi uma constante desde o estabelecimento da República. Lourenço Filho, entusiasta da educação para adultos, já sinalizava sobre a importância de uma escolarização para adultos, em 1945, período anterior ao plano da CNER. Para Lourenço Filho:

> Seria inútil, no entanto, obscurecer a importância da aprendizagem da leitura e da escrita. Sem o domínio dessas técnicas elementares, o homem de hoje permanece em minoridade cultural; não pode, por si mesmo, cumprir numerosos atos da vida civil; na maioria dos países, está incapacitado para a vida política. Tão grave situação encontra justificativa na incapacidade que ele tem de intercomunicação social, ou de ligar-se mais fácil, pronta e eficientemente, à vida da comunidade a que pertença (LOURENÇO FILHO, 1945, p. 118).

Conforme Lourenço Filho aponta na citação acima, a aprendizagem da leitura e da escrita são importantes para a vida em sociedade, visto que a ausência de tais “técnicas rudimentares” incapacitava o homem em “minoridade cultural”, para a vida civil, política, para comunicar-se socialmente e participar da operacionalidade da vida em comunidade. Lourenço reforça que a desanalfabetização capacitaria o indivíduo para relacionar-se socialmente e “eficientemente à vida em comunidade”. Percebemos que a atenção com a coletividade como ferramenta para um funcionamento eficiente da comunidade estava presente no discurso, quer dizer, havia uma compreensão que a conquista da leitura e da escrita era uma competência necessária para usufruir do mundo moderno com a aquisição das novas técnicas de trabalho, e, para isso, era necessário que a escola empregasse ensinamentos para além do escrever e contar, Lourenço Filho, acrescenta que:

> Organizar a educação de adultos, por onde quer que se torne necessária, seria recuperar valores sociais quase perdidos, pela oferta de novas oportunidades; seria concorrer para maior compreensão cívica social; seria, enfim, reforçar, por todas as formas, a estrutura da vida nacional. É ela, enfim, obra de organização social, de revigoramento econômico e fundamentação democrática, necessária e urgente (LOURENÇO FILHO, 1945, p.126).

A educação de adultos proposta por Lourenço Filho requeria novas funções que a escola primária não supria, mas que era urgente para a recuperação de valores cívicos e sociais quase perdidos pela ausência de oportunidade. Portanto, gerar novas possibilidades de estudo deveria contribuir para diminuir as desigualdades necessárias para trilhar o caminho de inserção plena na sociedade civil e no mercado de trabalho. Dotar os brasileiros que não conseguiram se inserir no sistema educacional para ajustar a maioria da população para ter acesso às novas condições de trabalho tornava-se uma medida urgente e necessária. De acordo com Lourenço Filho (1945, p.120) “quer pelo aspecto supletivo, quer pelo aspecto profissional, [...] a educação de adultos surge como esforço no sentido de equilíbrio e reajustamento do indivíduo ao seu ambiente social”. Nesse sentido, educar adultos era necessário tanto para instruí-los para o mundo do trabalho, quando para ajustá-los em uma sociedade que em processo de revigoramento econômico requeira novos valores e competências.

Em se tratando da Campanha Nacional de Educação Rural, esta endossa e amplia a argumentação acima, proposta por Lourenço Filho, uma vez que não se tratava apenas escolarizar apenas adultos e também não se tratava apenas de escolarização, era mais que isso, tratava-se de “cuidar de construir as bases de uma nova mentalidade para as populações rurais” (RCNER, 1957, p.116), com base na integração entre as comunidades rurais e homogeneização dos comportamentos cívicos, morais, mas, sobretudo, sanitários, e para o trabalho agrícola, pois, para a CNER “a sua atuação no campo, deveria ser extensiva ao terreno da agricultura, da higiene, da socialização, buscando a melhoria de vida da população rural” (RCNER, 1954, p.71). Nesse sentido, a CNER afirma que:

> “Não se trata de fixar o homem ao campo – como se diz por aí – nem impedir o êxodo do campo para a cidade, fenômenos naturais em qualquer processo intensivo de industrialização, que, no nosso caso se agrava pelas ínfimas condições de vida no interior, onde nem sempre o trabalho consegue proporcionar os mínimos necessários a qualquer família humana” (RCNER, 1957, p. 90).

Nesse sentido, era evidente que um processo de industrialização do país estava em curso e o êxodo do campo para a cidade era inquestionável, mas a CNER pretendeu ministrar um programa de educação completo, reclamando instrumentos mais amplos de educação para a comunidade como um todo, em consonância com os requerimentos do progresso que exigia novas configurações sociais com um mínimo de letramento e

saneamento para fomentar a agricultura no meio rural. No entanto, entendemos que as ações realizadas pela CNER através das Missões Rurais não aconteceram por acaso, a intenção era elevar o padrão e consumo do campo. Para isso, segundo a CNER escola rural foi uma aliada, no entanto, para conseguir transformar a escola em uma instituição elementar para integração social da comunidade, a CNER considerava necessário demandar atenção para quatro medidas de planejamento: o currículo mais adequado para a zona rural, o material didático ou meios materiais da atividade docente específica para efetivar os objetivos da CNER, ampliação das relações da escola com as comunidades e a preparação e treinamento de professores.

A Revista da Campanha Nacional de Educação Rural (1954, p.72) destaca que a escola era o "elemento principal de penetração" das Missões Rurais CNER, por isso, preparavam os professores, planejando e colocando em prática cursos e treinamentos preparatórios para realizar a educação de base formulada por uma estrutura organizada em conteúdo e cujo objetivo maior era promover a "recuperação do homem rural". Por isso, entendemos que o treinamento de professores para as escolas rurais, ministrado pela CNER representou um dos maiores investimentos na busca dessa formação de novos hábitos, atitudes e habilidades propostas pela CNER para a zona rural. Por esse motivo, em seguida, mostraremos como os cursos de treinamento para professores foram realizados para que os moradores das zonas rurais assistidas pela CNER tivessem uma educação de base englobando, educação física, educação estética, atividades manuais, educação moral e cívica e educação intelectual.

2.3.2. – "O objetivo é civilizar": o treinamento de professores para educar comunidades rurais nas condições de higiene, econômicas e culturais.

O treinamento de professores para as escolas rurais assistidas pela Campanha Nacional de Educação Rural era considerado necessário e urgente, visto que não havia nesta categoria profissional quadro suficiente para atender a expansão desejada do ensino rural. Segundo Lourenço Filho – Chefe do Setor de Treinamento da CNER:

> Querer suprir as necessidades do ensino rural quanto ao professorado, através das Escolas Normais é tarefa impossível. As Normais Rurais e Regionais com curso de duração de 4 a 5 anos, formam um pequeno número de professores, ficando o preparo de cada um deles por quantia muito elevada. Acresce que, depois de um curso de tão longa duração, os egressos não se sujeitam a lecionar pelo salário diminuto ao qual o ensino

> municipal está pautado. As zonas rurais do Brasil, com exceção de partes de alguns Estados, não têm desenvolvimento cultural que permita sejam suas escolas ocupadas por egressos das Normais Rurais. Os professores saídos dessas Escolas devem lecionar na zona rural dos municípios de índice cultural elevado e, também, serem aproveitados como orientadores rurais (RCNER, 1956, p. 98).

Para Lourenço Filho, as Escolas Normais Rurais e Regionais não formavam um contingente para suprir a carência de professores para as classes rurais e os pequenos grupos de formandos anuais preferiam lecionar nas cidades, pois os cursos duravam de quatro a cinco anos, o que é considerado um longo tempo de estudo, e o investimento elevado conduzia os novos professores a preferirem lecionar nas cidades onde a remuneração era mais elevada e possuía melhor "desenvolvimento cultural", daí surge uma das justificativas para formação rápida de novos professores para a zona rural. O comportamento migratório dos professores das Escolas Normais Rurais e Regionais para as capitais era consentido por Lourenço Filho quando afirma que "Os professores saídos dessas Escolas deveriam lecionar na zona rural dos municípios de índice cultural elevado e, também, serem aproveitados como orientadores rurais". Dessa forma, entendemos que o chefe do setor de treinamento de professores da CNER acreditava que existia uma classificação hierárquica entre os professores da zona urbana e professores da zona rural quando considerou que os professores "as zonas rurais do Brasil, com exceção de partes de alguns Estados, não têm desenvolvimento cultural que permita sejam suas escolas ocupadas por egressos das Normais Rurais". Dessa forma, entendemos que Lourenço Filho admite que as professoras normalistas não precisavam ter o compromisso de lecionar nas escolas rurais mais afastadas das capitais. Com esse déficit de professoras normalistas a maioria das escolas rurais eram regidas por professoras chamadas de "leigas", consideradas pela CNER, "pessoas de rara dedicação e boa vontade, as quais, no entanto, muitas vezes não tem sequer o curso primário completo" (RCNER,1959, p.41). Essas professoras "leigas" possuíam cursos variados e incompletos, necessitando, portanto, de auxílio pedagógico e atualizado método de ensino específico para a zona rural.

O diagnóstico realizado pelo professor José F. de Sá Telles[16] intitulado, "A Escola Rural e seus Problemas", publicado no Relatório da CNER em (1954), apresenta muitas

[16] José Francisco de Sá Teles dedicou toda sua vida à Educação e à Pedagogia. Diplomado pela Faculdade de Filosofia da UFBA, Bacharel em Pedagogia e Licenciatura nessa disciplina com especialização em Administração educacional, dirigiu diversas unidades educacionais baianas. Foi Inspetor Escolar e Oficial de Gabinete do Secretário Isaías Alves,

das similaridades indicadas por Lourenço Filho, quando reconhece a necessidade de aperfeiçoamento cultural e técnico do pessoal docente, renovação dos métodos de ensino e dos instrumentos de medida da aprendizagem escolar, revisão do processo da formação do magistério, acrescentando ainda o problema da expansão predial das escolas rurais e a falta de edificações. Para ele, a Bahia contava com três tipos de docente, o professor titulado por escola normal ou curso pedagógico oficial, o professor regente do ensino municipal e o professor leigo para docência do ensino primário pago pelo estado. Além da falta de professores formados em escolas normais, havia nas escolas primárias rurais matrícula excessiva, frequência irregular, evasão de alunos, urbanização do ensino, remoções e licenças constantes dos professores, a falta de inspeção e assistência técnica ao professor, esses diversos fatores dificultavam o andamento do ano letivo nas escolas rurais.

Outro problema de mau funcionamento da escola, diagnosticado por Sá Teles era a falta de organização dos cursos preparatórios para o professorado. Ciente desta deficiência ele orientou que aos professores das escolas elementares:

> [...] devem-se prever do educador rural além do preparo básico, certas qualidades de liderança e de amor ao meio rural, um aprofundado sentido social e humano da sua função, certa radicação a localidade e vocação pelo magistério, para que as funções essenciais que se espera da escola em benefício da comunidade sejam realmente, cumpridas (SÁ TELLES, 1954, p. 63*).*

É possível compreender das recomendações do Sá Telles que, para além da necessidade de superação das condições materiais, como o prédio escolar e o mobiliário da escola rural, o grupo de professores selecionados e treinados deveria compreender e se identificar com as características e peculiaridades da realidade da zona rural; mais do que transmitir determinados conteúdos, em sua opinião, era necessário possuir ou obter “certas qualidades de liderança e de amor ao meio rural”, porque detinha maior conhecimento do que os estudantes e moradores do “meio rural” - entendendo que sua função é essencialmente humana e social, deveria realizar um processo de aproximação da comunidade tendo em vista liderá-la em direção a certo enraizamento na localidade, que possibilitasse a formação de sua identidade.

---

assessor educacional na gestão Anísio Teixeira, Superintendente de Ensino Elementar e Secretário de Educação substituto, professor da disciplina Pedagogia Rural nas aulas dos cursos de treinamento para educadores de base, realizados em Cruz das Almas, além de Deputado Estadual. Professor da Universidade Federal da Bahia e da Universidade Católica do Salvador e exerceu outras funções públicas de relevância (Fonte: Blog do Professor Sá Telles).

No sentido almejado para a efetivação das Missões Rurais da CNER, as professoras das escolas rurais foram personagens centrais para a efetivação do elo entre as comunidades e a CNER. Todas as recomendações e avaliações do professor Sá Telles representavam o ideal para o professorado rural, mas, na prática, tais sugestões não tinham aplicabilidade nas escolas primárias das comunidades rurais. Por isso, a CNER incorporou as recomendações do professor Sá Telles nos treinamentos dos cursos para professores das zonas rurais.

Os cursos treinamentos preparatórios para professores, ministrados pela CNER estavam amparados pela Lei Orgânica do Ensino Primário de 1946, no Artigo 50, que argumenta:

> Os Estados e os Territórios poderão organizar, com o fim de preparar docentes de emergência, classes de alfabetização em zonas de população muito disseminada, e com o fim de divulgar noções de higiene e de organização de trabalho, missões pedagógicas itinerantes, bem como campanhas de educação de adolescentes e adultos (BRASIL, Decreto Lei nº 8.529/1946).

O déficit de professores para lecionar nas escolas primárias rurais era reconhecido pelo Estado, portanto, o referido Decreto nº 8.529/1946 garantiu legitimidade para a organização de cursos de preparação de “docentes de emergência” assegurando o ensino de noções de higiene para evitar as enfermidades contraídas pelos moradores das zonas rurais, de organização de trabalho para estimular o trabalho em grupo nas comunidades, e criando condições para adentrar as regiões mais longínquas através da realização de missões pedagógicas itinerantes. As Escolas Normais Rurais existentes na Bahia formavam um contingente de professoras(es) incapaz de suprir a demanda de expansão das escolas primárias capacitar professores para as escolas da zona rural foi uma tarefa para a CNER. A solução encontrada foi treinar e formar professores a partir de duas modalidades de curso, o Curso de Treinamento para Professores Rurais Municipais e Estaduais em exercício, e o Curso de Formação de Novos Regentes do Ensino Primário Rural, ambos conduzidos e supervisionados pelo Centro Regional de Treinamento, no caso da Bahia, no município de Cruz das Almas. Tratava-se do ato de treinar. As professoras eram submetidas a um treinamento através de um doutrinamento que as tornava capacitadas e habilitadas a orientar diretamente seus alunos e a comunidade rural. Os objetivos dos treinamentos para antigos e novos professores rurais eram:

> 1) Melhorar os níveis técnicos das professoras que militam no interior do estado;
> 2) Ampliar os meios de preparação das professoras rurais para que desempenhem o papel que lhes cabe de líderes naturais em suas comunidades;
> 3) Capacitá-las a desenvolver, através das escolas, atividades educativas, com vistas e melhoria de condições higiênicas, sociais e econômicas das comunidades (RCNER, 1956, p.98).

A partir dos objetivos dos cursos de formação para antigos e novos professores rurais podemos perceber que os professores eram considerados pela CNER como “militantes”, ou seja, aquele que defende ativamente uma causa, um combatente efetivo, que seria a luta pela “recuperação do homem do campo”, por isso, às professoras era necessário “melhorar os níveis técnicos das professoras” para assumir papel de “líderes naturais” e elaborar “atividades educativas” que visassem melhorar as “condições higiênicas, sociais e econômicas das comunidades”. Para esse enfrentamento, a CNER, concentrava-se na instrução, com ênfase na alfabetização, saneamento básico e educação agrícola. Como vimos, capacitar os professores em exercício e formar novos professores para a zona rural era imprescindível e urgente para que CNER atingisse o objetivo de civilizar o morador rural. Para isso, foram ministrados o Curso de Treinamento de Professores Rurais, para as professoras que regiam as escolas municipais e estaduais dos municípios e o Curso de Formação de Regentes do Ensino Primário Rural, para novos professores. Esses cursos eram ministrados nos Centros Regionais de Treinamentos da CNER e possuíam um modelo padrão de transmissão. Vejamos, então, como eram ministrados.

O Curso de Treinamento de Professores Rurais Locais, para os professores em exercício, visava oferecer orientação, em curto prazo, à professora estadual e municipal, para uma melhoria do seu trabalho. O curso durava quarto meses, as professoras, em sua maioria “leigas”, eram recrutadas pela prefeitura e secretaria da educação com a intenção de melhorar o trabalho na sala de aula e aumentar a influência dos professores sobre a comunidade. O curso era dividido em dois módulos uma parte teórica, e uma parte prática.

As disciplinas da parte teórica eram:

> a) Linguagem e sua metodologia;
> b) Aritmética e sua Metodologia;
> c) Geografia e História e suas metodologias;
> d) Ciências Naturais e sua metodologia;

> e) Pedagogia Rural;
> f) Noções de Sociologia Rural;
> g) Higiene e Legislação Escolar;
> h) Noções de Organização de Comunidade e Serviço Social de Grupo.
> (Revista da Campanha Nacional de Educação Rural, 1956, p. 101).

De acordo com a Revista da Campanha, (RCNER, 1956, p. 103), a parte teórica consistia em “revisão das disciplinas do ensino primário”, mas, para a década de 1950, na Bahia, as disciplinas para o ensino primário tanto das escolas rurais quanto para as escolas urbanas, eram unificadas e estabelecidas pela secretaria da educação do estado. As disciplinas eram Linguagem; Aritmética; Geografia e História e Ciências Naturais. É importante notar que depois de analisar o elenco das disciplinas registrado na Revista da CNER, percebemos que a intenção do Curso de Treinamento de Professores Rurais Locais não era apenas a “revisão das disciplinas do ensino primário”, porque, além das matérias básicas para a instrução, como Linguagem, Aritmética, Geografia, História, Ciências Naturais e suas respectivas metodologias, estavam inseridas no curso Pedagogia Rural e Noções de Sociologia, disciplinas específicas para o entendimento do meio rural. Além das disciplinas citadas o Curso oferecia disciplinas como Higiene e Legislação Escolar, e Noções de Organização Social de Comunidade e Serviço Social de Grupo, matérias que serviam respectivamente aos objetivos da CNER de sanear e educar para o trabalho no campo. Para a CNER somente as técnicas de leitura, escrita e contar estavam ultrapassadas, por isso, as escolas rurais não poderiam mais permanecer como simples escolas de alfabetização.

De acordo a revista da Campanha (RCNER, 1956, p.100), “regressando às suas escolas, ou ingressando no magistério as professoras poderiam efetuar um trabalho realmente profícuo baseadas no que aprenderam nas experiências que viveram nas escolas de aplicação”. Esta informação indica que o Centro propunha colocar em funcionamento uma escola-modelo que articulava as informações teóricas às experiências em estágio prático. A parte prática funcionava nas escolas de aplicação, em conexão com o clube escolar, o clube de mães e clubes femininos, as associações de ex-alunos, de pais e mestres, na execução de projetos de agricultura e saneamento, realizando trabalhos em hortas, a criação de pequenos animais, indústrias rurais, carpintaria, e o pelotão de saúde, difundido noções de enfermagem e higiene, alimentação, cuidado com os recém-nascidos e primeiros socorros. Os exercícios na escola de aplicação ligados

diretamente à comunidade possibilitavam às professoras uma formação prática dentro dos princípios da CNER.

A outra modalidade de curso para professores rurais foi o Curso de Formação de Regentes do Ensino Primário Rural responsável por formar novos professores realizado no Centro de Treinamento, no município de Cruz das Almas. Conforme a Revista da CNER (1956, p.102/103), o curso durava de dezesseis a dezoito meses e destinava-se a mulheres com mais de dezesseis anos e pertencentes a comunidades rurais, porque precisavam conhecer as necessidades das comunidades de atuação. Eram observados os requisitos “de nacionalidade brasileira, sanidade mental e física, ausência de defeito físico ou distúrbio funcional que contraindique o exercício da função de docente” (RCNER,1956, p.102). Esse curso possuía regime intensivo e de internato, com uma duração menor que um curso regular das Escolas Normais, com isso, o custo com a formação de professores era reduzido, produzindo mão de obra barata e habilitando as futuras professoras para lecionar em suas comunidades de origem. O Curso de Formação de Regentes do Ensino Primário Rural formava professores para trabalhar com as especificidades da CNER em treinamento rápido que pretendia capacitar as professoras para preparar o morador rural no enfrentamento dos problemas de estrutura econômica e social nas comunidades. Ao término do curso havia um exame de admissão realizado na sede do município com banca examinadora composta por professores do Centro Regional de Treinamento de Cruz das Almas. O Curso era realizado com as três seguintes etapas:

Quadro 4: Disciplinas do Curso de Formação para Regentes do Ensino Primário Rural

Primeira Etapa/ Duração de cinco meses	**Segunda Etapa/ Duração de oito meses**	**Terceira Etapa/ Duração de três a cinco meses**
Revisão das disciplinas do Ensino Primário	Metodologia das diversas disciplinas do Ensino Primário	Estágio na Escola Rural Modelo
Economia Doméstica	Sociologia Rural	Orientação para o preparo do material didático
Puericultura	Pedagogia Rural	
Enfermagem	Noções de Serviço Social de Grupo	
Trabalhos Manuais	Organização de Comunidade	

Quadro IV - Tabela confeccionada pela autora com dados da Revista da CNER, Ano 3, 1º semestre de 1956, Nº 3.

A primeira etapa tinha duração de cinco meses com revisão das matérias básicas para o ensino primário, que eram Linguagem, Aritmética, Geografia, História e Ciências Naturais, eram incluídas também as disciplinas de economia doméstica, puericultura, enfermagem – disciplinas ligadas ao saneamento rural – e trabalhos manuais aplicados aos Clubes Rurais ligados aos Centros Sociais das Comunidades[17]. Para os trabalhos manuais foi incorporado o ensino artesanal, aproveitando a matéria-prima existente na comunidade, a exemplo do sisal, palha de milho, cerâmica e bambu. O artesanato, assim como os trabalhos manuais, eram vistos pela CNER como uma alavanca para o nível de vida das populações rurais. Os trabalhos manuais eram destinados para orientar na produção de roupas através de cursos de corte e costura para a confecção das roupas da família, fabricação de pequenos mobiliários rústicos para a decoração interior e exterior da casa, e o trabalho artesanal com o objetivo de criar condições para novos postos de trabalho para aumento da renda e do padrão de vida do campo. A CNER pretendia preparar artesãos completos, para o meio rural, e pequenos centros urbanos mediante a aquisição gradual das técnicas, de modo que o ensino artesanal não ficasse centralizado nas grandes cidades.

A segunda etapa do Curso, a mais longa, conforme tabela acima, durava oito meses, e percebemos que se dividia em três fases. A primeira fase consistia nos ensinamentos das metodologias para aplicação das disciplinas em sala de aula, revisadas na primeira etapa do curso. A segunda fase era destinada às disciplinas essenciais para a compreensão do meio rural - Sociologia e Pedagogia Rural. Na terceira fase, as disciplinas ministradas eram Noções de Serviço Social em Grupo e Organização de Comunidade, que, segundo a CNER, buscava desenvolver a consciência de grupo para "que os problemas das comunidades possam ser resolvidos por ela própria, a curto prazo, procurando soluções que sejam perceptíveis ao rurícola, como um estímulo, um incentivo" (RCNER, 1955, p.185). Ou seja, essas disciplinas eram trabalhadas para estimular o trabalho em equipe e a autonomia na solução dos problemas nas comunidades rurais.

Na terceira etapa as alunas iriam para o estágio na Escola Rural Modelo, anexa ao Centro de Treinamento Regional, no caso da Bahia, no município de Cruz das Almas, onde aplicavam os conhecimentos. Essa etapa durava de três a cinco meses porque as alunas que eram consideradas aptas para lecionar em três meses ingressariam às salas de aula prosseguindo o treinamento com assistência das professoras monitoras. Utilizar o

[17] Não possuímos os conteúdos das disciplinas ministradas no Curso de Professores Regentes do Ensino Primário Rural.

planejamento educacional específico para as áreas rurais tornou-se um instrumento primordial para o andamento dos trabalhos da CNER, principalmente no que se referia aos adultos. A elaboração do projeto educacional para a zona rural procurou contemplar elementos sociais, ecológicos e econômicos sem perder de vista as especificidades regionais adaptando-se às solicitações do meio. Em 1956, foi publicado no Diário Oficial, através da Portaria 16.993, de 31 de dezembro, um programa para o ensino das escolas primárias e pré-primárias do estado da Bahia; havia, portanto, um só programa para as todas as escolas do estado voltado para as zonas urbanas. No caso da Campanha Nacional de Educação Rural havia uma preocupação não só com educação elementar, mas com um trabalho dinâmico de "recuperação total do homem rural", em seu *habitat* através da educação.

O objetivo era renovar a educação rural, nesse sentido, a escola deveria formar no aluno da comunidade rural hábitos de trabalho para o desenvolvimento e progresso do campo. Para a CNER, o objetivo era estabelecer na zona rural uma escola que integrasse funções básicas de agricultura, higiene e moral. Pretendia-se dar ao morador da zona rural um "nível mais elevado de cultura" (SOUZA, 1956, p.98). No entanto, essa concepção de cultura estava atrelada ao meio urbano e as comunidades rurais estavam vinculadas a uma concepção de "retardamento cultural" em relação às cidades. Para José Artur Rios:

> Ocorre, entretanto, que os indivíduos, no meio rural, estão mergulhados num verdadeiro caldo de cultura que são suas tradições, seus modos de vida, seus sistemas de valores, os quais não coincidem com os nossos. O problema não é individual, é cultural. Trata-se de abrir caminho para a instrução num meio em que está nada significa, em que não corresponde a nenhuma necessidade sentida e, onde, portanto, não desperta nenhum estímulo. Primeiro objetivo, não é instruir, é civilizar (RIOS, 1955, p. 135/136).

A preocupação em educar os moradores das zonas rurais utilizando um planejamento específico e não urbano estava inserida no discurso, porém, apresentando algumas contradições, pois a cultura urbana continuava sendo a cultura do exemplo que deveria ser seguida pela zona rural. Para isso, "as tradições", "os modos de vida" e os "sistemas de valores" rurais foram deslegitimados quando o José Artur Rios declarou não coincidirem com os das cidades. Percebemos na citação acima que a instrução é avaliada como pouco significativa para os moradores das zonas rurais, que não sentiam estímulo e necessidade de uma educação formal. Esse discurso era recorrente nos textos publicados

pela CNER. A carência de escolarização nas comunidades rurais era reconhecida pela CNER, mas a causa do desnível cultural em relação às cidades era atribuída à falta de acesso à civilização e progresso. Por isso, era necessário diminuir as desigualdades de desenvolvimento do campo em relação à cidade alicerçado em um processo de mudança cultural a partir da instrução, mas principalmente baseado no saneamento aliado à assistência médico-social e na educação agrícola para o fomento da produção.

A ação de planejar a educação nas zonas rurais obteve mudanças de pensamento para uma escola voltada para o ecológico, o social e o econômico. Ecologia foi tomada em caráter biológico e geográfico integrando uma síntese de estudos animal e vegetal no meio ambiente. Elementos oriundos de outras ciências e de outras pesquisas foram incorporados no currículo da CNER. Percebemos essa alteração nas disciplinas ministradas no curso para professoras rurais, a exemplo da sociologia, noções de enfermagem e puericultura. O treinamento para professoras rurais, inicialmente, era realizado de forma avulsa e nas regiões nas quais exerciam suas atividades. No caso da Bahia a CNER:

> No ano de 1956, realizaram-se cursos de férias, para as professoras em exercício, nos municípios de Ipiaú, Ibicaraí, Itajuípe, Coaraci, Barra, Feira de Santana, e no ano presente, já se realizaram no mês de janeiro, ou estão em funcionamento, os cursos de Senhor do Bonfim, Santo Amaro, Serrinha, Ibicaraí, Itabuna e Sapeaçu (3 cursos com 120 regentes). (RCNER, 1959,151).

O estado da Bahia, no ano de 1956, contava com quinhentas professoras do ensino primário rural treinadas pela CNER. Os treinamentos eram constantes, contínuos e realizados em convênio com os governos federal, estadual e municipal. No entanto, aos municípios cabia a construção de novos prédios escolares; o estado baiano, para cada criação de nova escola, fornecia mobiliário escolar, um supervisor para servir ao município como orientador de ensino e auxílio técnico, auxílio financeiro ao município para os salários das professoras, normalistas e leigas aproveitadas pelos cursos de treinamento e apoio financeiro para a realização dos cursos de férias para regentes do ensino municipal. As professoras em exercício e as novas apreendiam disciplinas especiais para a escola do campo, pois a aquisição de noções de pedagogia rural, sociologia rural, e agricultura ajudavam na orientação para o desenvolvimento de atividades propostas pela CNER, por isso, entendemos que as professoras eram o principal elo entre a CNER e as comunidades rurais, afirmação que reconhecida pela Campanha quando declara que:

> A própria professora é um tipo de líder que deve ser equipado com o maior número possível de técnicas de ação social para que possa desempenhar o papel de ponto de apoio e de ponta de lança que lhe está destinado, nessa luta pelo levantamento do nível de vida das comunidades rurais (RCNER, 1959, 44).

Quanto a atribuir o papel de líder às professoras consideramos como uma conveniência da CNER e não como a concepção de uma liderança natural. Percebemos que a CNER montou uma estratégia perspicaz e eficiente, para instrumentalizar o professor com “o maior número possível de técnicas”, motivando os professores com treinamentos e adequando os programas de ensino para as especificidades das escolas primárias rurais. Essas medidas ajudaram a convencer esse personagem a desempenhar o “papel de apoio e de ponta de lança que lhe está destinado”, que seria a elevação do padrão de vida do campo. Reiterando, o papel de líder comunitário atribuído aos professores, era “destinado”, ou seja, estabelecido pela CNER.

A CNER não formava apenas professores para as escolas primárias rurais, mas outros técnicos considerados auxiliares para a realização das Missões Rurais, a exemplo de assistentes sociais, enfermeiras, engenheiros, agrônomos e médicos, a partir do treinamento dos técnicos educadores de base, intitulado Curso de Treinamento de Educadores de Base. Havia o registro de algumas missões rurais e centros sociais rurais no país antes da implantação da CNER, mas,

> Essas experiências se caracterizavam pela boa vontade e, mesmo, pela generosidade pessoal de seus participantes, mas, por outro lado, representavam consideráveis deficiências técnicas; a ausência de formação adequada desses elementos era a principal delas (RCNER, 1959, 32).

No entanto, havia uma dificuldade em encontrar profissionais capazes, treinados para integrar as Missões Rurais da CNER. Por isso, a CNER, resolveu promover o Curso de Treinamento de Educadores de Base, cujas disciplinas eram: Noções de Sociologia Rural, e Organização de Comunidade; Extensão Agrícola; Educação Sanitária; Noções de Pedagogia, Psicologia e Sociologia Educacionais. Para a Campanha, a motivação para a realização do Curso de Treinamento de Educadores de Base era o pequeno número de formandos nas áreas de serviço social, enfermagem, engenharia, agronomia e medicina, e a formação desses profissionais nas capitais dos estados e com uma mentalidade urbana era outra condição para a carência de técnicos especializados dispostos o engajamento nas Missões Rurais da CNER. Segundo a Campanha, a intenção do Curso

era “preparar técnicos polivalentes”, mas entendemos que não foi apenas esse o objetivo, em razão de, na primeira regulamentação, a CNER admitir que “a primeira dificuldade encontrada pela CNER foi a falta de técnicos que pudessem compreender e transmitir o sentido do seu movimento nas zonas rurais, (…) apresentando consideráveis deficiências técnicas e ausência de formação adequada” (Enciclopédia da Legislação do Ensino, 1954, p.184). Portanto, podemos afirmar que a intenção da CNER em realizar Cursos de Treinamento de Educadores de Base para os seus profissionais não era apenas para a formação de “técnicos polivalentes”, mas para suprir uma “ausência de formação adequada”, o objetivo era treinar profissionais para os fins específicos das Missões Rurais da CNER. No entanto, na primeira fase da Campanha, faltavam educadores de base e professores qualificados e engajados com a concepção da campanha para “recuperar o homem do campo”, o perfil exigido pela CNER para os participantes eram “mocidade, espírito de sacrifício e absoluto desprendimento dos bens materiais” (RCNER, 1959, p.34).

Não encontramos registro de treinamento para técnicos de educação de base na Bahia, mas conforme mencionamos os treinamentos obedecem a um modelo transmitido para todos os estados assistidos pela CNER. Entretanto, o primeiro Curso de Treinamento de Educadores de Base para as Missões Rurais da CNER foi realizado no dia 05 de março de 1952, no estado de São Paulo, no Centro de Treinamento provisório situado na Escola Agrícola e Industrial Carolina da Mota e Silva, município de Pinhal. O curso durou um mês, sob regime de internato, e os cursos posteriores foram estendidos para 40 e 60 dias. O Curso de Treinamento de Educadores de Base para as Missões Rurais da CNER não era rígido, e além das disciplinas citadas acima eram, ministradas, de acordo com as necessidades da região assistida, noções de geografia agrária, serviço social de grupo, técnicas agrícolas, crédito rural, indústrias rurais; técnicas de recreação, cooperativismo, manipulação de aparelhos de educação audiovisual e fotografia. O programa era dividido em três partes:

> A primeira, pela manhã, era dedicada ao trabalho de campo. A segunda, após o almoço, constava de aulas teóricas e círculos de estudo. A noite era reservada para debates, mesas-redondas, conferências ou projeções de filmes educativos. [...]. Como experiência educativa, o Curso foi coroado, um sucesso. Demonstram-no, pelo aproveitamento revelado, tanto a prova final de equipe, como a prova individual e os relatórios finais (RCNER, 1959, p.34).

Notemos que o Curso de Treinamento de Educadores de Base para as Missões Rurais da CNER durava de quarenta a sessenta dias, ou seja, no máximo dois meses

com uma carga excessiva de disciplinas, assim podemos observar que o treinamento era marcado por trabalho de campo, aulas teóricas e discussões, mas as disciplinas eram globais e ministradas de forma aligeirada. Apesar disso, entendemos que a intenção da CNER era centralizar a orientação técnica montando um modelo de atendimento para as intervenções nas comunidades rurais em consonância com os objetivos da Campanha, quer dizer, “a fim de que possam levantar o nível do ensino em suas escolas e, por meio destas, erguer os padrões de vida da comunidade em que militam” (RCNER, 1959, p.42). Desse primeiro curso, saíram duas missões para o município de Pinhal, São Paulo – uma delas com a participação do Dr. Francisco Gago Lourenço Filho. A Bahia foi contemplada com o Curso de Treinamento de Educadores de Base no mesmo ano de 1952, no município de Cruz das Almas, contemplando técnicos dos estados de Alagoas, Rio Grande do Norte e Maranhão.

O ano de 1952 foi também um ano de iniciação dos trabalhos de treinamento. Em uma experimentação, foram oferecidos também estágio de técnicos no CREFAL – Centro de Cooperação Regional de Educação de Adultos da América Latina, México oferecendo bolsas de estudos para formação nessa área, com especialização para o meio rural. Essa parceria era considerada necessária, pois, nos treinamentos iniciais, a CNER não produzia vídeos educativos, mas exibia filmes de origem estrangeira e de difícil adaptação para a zona rural brasileira. Não existia em língua portuguesa material sobre Educação de Base. Os técnicos do primeiro curso de treinamento de educadores de base, em equipe, prepararam material didático para os cursos posteriores traduzindo obras estrangeiras.

Segundo a CNER, o Curso de Treinamento de Educadores de Base para as Missões Rurais da CNER pretendia dar subsídios aos técnicos para executar as ações nas comunidades a partir de três setores, eram eles:

> O setor agrícola, responsável pela introdução de novos métodos e novas práticas de exploração agrícola nas áreas trabalhadas; o setor médico-sanitário onde se visará a melhoria das condições de vida do rurícola; o setor social, onde se objetivará o levantamento das condições de vida social das comunidades campesinas (RCNER, 1955, p. 187).

De acordo com a citação acima, os planos de trabalho executados nas comunidades rurais pelos técnicos educadores de base eram organizados a partir dos setores agrícola, sanitário e social, pois a intenção era melhorar as condições de vida dos moradores do campo a partir de novas práticas de exploração agrícola e serviços médico-

sanitários. As ações eram executadas nas comunidades rurais a partir de Missões Rurais e cada técnico era responsável individualmente por sua área de atuação, mas havia uma colaboração uns com os outros, na produção e execução dos planos de trabalho, por isso, os técnicos educadores de base precisavam ter consciência de grupo. Conforme vimos, a CNER, formava professores e técnicos com o objetivo de especializá-los no conhecimento dos diferentes problemas que caracterizam a vida rural, para adentrar nas comunidades rurais e fornecer subsídios para resolução dos problemas coletivos, a partir das Missões Rurais. Assim, investigaremos próxima parte, as ações planejadas e executadas, especificamente na Bahia, mediante a atuação das Missões Rurais da CNER e como elas foram recebidas pelas comunidades rurais onde atuou.

3.0 AS MISSÕES RURAIS NA BAHIA RECOMENDADAS PELA CAMPANHA NACIONAL DE EDUCAÇÃO RURAL

As “Missões Rurais na Bahia” foram uma ação preconizada pela Campanha Nacional de Educação Rural como uma metodologia para transmitir conteúdos, ou instruções valores e moral a grupos sociais que viviam em áreas rurais da Bahia na década de 1950 utilizando um método de catequese empregado pela Igreja Católica no interior do país desde o século XIX. Para compreender esse processo de intervenção na educação rural, pretendemos responder as seguintes perguntas de pesquisa. Considerando o contexto dos anos 1950, por que o governo brasileiro (MEC) estava interessado em instruir, sanear e difundir concepções civilizatórias cultivadas no ascendente processo de urbanização para moradores da zona rural do país? Para assegurar a implantação do processo civilizatório quais foram as ações planejadas e executadas, especificamente na Bahia, mediante a atuação das missões rurais e como elas foram recebidas pelas comunidades rurais onde atuou?

Para isso, apresentaremos as orientações e as características que diferenciam o urbano e o rural na documentação analisada, buscando perceber quais imaginários enrijecidos e historicamente construídos contribuíram para a concepção de comunidades culturalmente homogêneas e consolidadas para marcar as diferenças entre o campo e a cidade. Esse campo de força que considerava a zona rural como incivilizada foi capaz de gerar uma segregação das comunidades rurais para forçá-las a seguir a incorporação das cidades como exemplo de modernidade. Assim, para civilizar a zona rural a CNER incorporou às comunidades missões rurais constituídas de uma equipe de profissionais que utilizavam: procedimentos fundamentados nas técnicas de organização de comunidades, serviço social de grupo, educação sanitária e agrícola com o objetivo de atingir todos os setores da realidade social da zona rural. Dessa forma, apresentaremos as tensões entre as comunidades urbanas e rurais, os objetivos específicos das missões, a forma como se concretizaram os acolhimentos e as resistências esboçadas por comunidades rurais às intervenções realizadas pela Campanha Nacional de Educação Rural.

3.1 – As relações e tensões entre comunidades rurais e urbanas no contexto da CNER

O campo e a cidade, o urbano e o rural, são conceitos construídos historicamente para dar significados de grupos que lutam para estabelecer um lugar de poder. Raymond Williams (1979), em seu texto Marxismo e Literatura vai mostrar como a literatura do século XVII, XVIII e XIX construiu o conceito de campo como um lugar tranquilo, no qual moravam pessoas tranquilas, calmas e bem-intencionadas. Nesse sentido, o campo era um lugar que contrastava com a cidade, a metrópole o processo de industrialização e a agitação. Segundo Williams (1979) esses "conceitos" pertencem a uma consciência histórica que se move, nem sempre no mesmo ritmo, mas terminam afetando um ao outro, isso quer dizer quem os conceitos de campo e cidade estão intimamente ligados.

Conceituar urbano e rural não é tarefa fácil, para isso, é necessário fixar um critério determinando as principais características para classificar a cidade e o campo, ainda seria importante perguntar o que é cidade? O que é campo? A resposta para essas perguntas depende da concepção de quem e para que qualifica campo e cidade. O primeiro coordenador da CNER, José Artur Rios[18], preocupado em estabelecer uma comparação entre urbano e rural, publicou um texto, no qual recorre a conceitos de rural e urbano utilizados na década de 1940 por censos demográficos de alguns países que relatam os métodos utilizados para caracterizar os atributos específicos da zona urbana e zona rural.

No caso da França, Europa Central, Japão, Estados Unidos da América o critério era quantitativo, estabelecendo uma base numérica para diferenciação entre urbano e rural. Para os países Canadá, Escócia, Suécia, Austrália e União Soviética a avaliação era qualitativa obedecendo a critérios administrativos e critérios sociológicos, variando as exigências de país para país, sem considerar dimensão territorial para classificar cidade e campo. O Peru obedecia a um critério misto de interesse político-administrativo, exceto

---

[18] José Artur Rios cursou ciências jurídicas na faculdade de direito de Niterói em 1943, aos 22 anos e depois se formou em Ciências Sociais na antiga Faculdade de filosofia do Rio de Janeiro. Foi um dos primeiros Sociólogos brasileiros a fazer mestrado nos Estados Unidos em 1947 e lecionou na PUC do Rio de Janeiro. Estudioso da sociologia rural foi coordenador da CNER e escreveu os livros quatro livros com a temática da sociologia rural, Recomendações sobre a reforma agrária. Rio de Janeiro: [s.n.], 1961. (coautoria); O artesanato cearense. Rio de Janeiro: [s.n.], 1963; Estudo de problemas brasileiros. Rio de Janeiro: [s.n.], 1964. (coautoria); e A reforma agrária. Problemas. Bases. Soluções. Rio de Janeiro: [s.n.], 1964. (coautoria).

para as fazendas e comunidades indígenas, todas as outras comunidades eram caraterizadas cidades desde que excedesse a média aritmética das principais capitais do país. A Suíça seguia um critério sociológico baseando-se na estrutura profissional, regiões com mais de sessenta por cento da população vivendo da agricultura era classificada como rural, de sessenta a quarenta por cento, era considerada uma região intermediária, menos de quarenta por cento dos habitantes vivendo da agricultura, zona urbana.

Importa destacar que na interpretação de Rios (1956) verifica-se os critérios de classificação uma “tendência qualitativa para classificação entre urbano e rural”, mas os dados apresentados como “qualitativo, quantitativo ou misto” estão destacados dos contextos em que foram concebidos, ou seja, que envolvem processos de organização de espaços físicos e simbólicos de produção, manutenção de determinadas relações sociais e lutas políticas entre grupos sociais para assegurar o funcionamento e os usos dos espaços. Assim, mais do que a utilização de um método de classificação as definições de urbano e rural passam por negociações e conflitos políticos, financeiros, estratégicos e ideológicos.

No caso do Brasil, os critérios de classificação entre zona urbana e rural são estabelecidos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, a principal regra para diferenciar zona urbana de zona rural é enumerar a quantidade de moradores, para as regiões que possuem mais de dois mil habitantes são consideradas zona urbana, aquelas que possuem menos, classifica-se como zona rural. No entanto, os critérios acima propostos para essa classificação podem ser ignorados, pois, na década de 1940, cento e setenta e cinco aglomerações consideradas urbanas, do ponto de vista administrativo, no estado da Bahia, apenas setenta e quatro preencheram o requisito demográfico de população acima de 2.000 habitantes (RIOS, 1956, p.10).

Portanto, podemos destacar que apenas o critério quantitativo não basta para realizar uma classificação, muitas vezes são aplicadas outras estratégias porque a diferenciação entre urbano e rural está relacionada ao domínio das relações de poder, que elegem alguns argumentos estruturais, econômicos e dinâmicas culturais que distanciam a cidade do campo. Uma leitura da conjuntura do período estudado indica que os critérios de classificação das regiões influenciavam na distribuição dos recursos financeiros partilhados pelo governo federal e para estados e municípios no fornecimento dos serviços de educação, saúde, transporte e saneamento básico. Mas, apesar das tensões entre os poderes instituídos e desses com grupos sociais, notadamente, no

Nordeste, os critérios de classificação dos espaços entre zona rural e zona urbana, no período estudado obedecia, em grande medida a características sociais e demográficas. Refletindo sobre a construção dos sentidos de campo e cidade na história e literatura do século XIX, Williams (1989, p.11), menciona que se trata de uma relação com a "realidade histórica", argumentando que:

> Em torno de comunidades existentes (urbana e rural), historicamente bastante variadas, cristalizam-se e generalizaram-se atitudes emocionais poderosas. O campo passou a ser associado a uma forma natural de vida – de paz, inocência e virtudes simples. À cidade associou-se à ideia de centro de realizações – de saber, comunicações, luz. Também se constelaram poderosas associações negativas: a cidade como lugar de barulho, mundaneidade e ambição; o campo como lugar de atraso, ignorância e limitação. O contraste entre o campo e a cidade, enquanto formas de vida fundamentais, remonta à Antiguidade clássica (WILLIAMS, 1989, p.11 – *grifo nosso*).

As reflexões de Williams sugerem que, mesmo com as mudanças historicamente construídas nas relações entre tempo e espaço, mesmo com as ilimitadas possibilidades de visualizar o campo e a cidade, ainda prevalecem os imaginários enrijecidos no decorrer da história das comunidades humanas, mas tais interpretações não acontecem por acaso, no processo de construção de sentidos realizados por grupos que defendem seus lugares na sociedade, negar ou desqualificar lugares, concepções e valores dos outros fazem parte da luta para afirmar seu lugar de visibilidade e de referência social. Assim, as dificuldades de enxergar positivamente o percurso das mudanças ocorridas em diferentes comunidades rurais da Bahia para compreender e respeitar as particularidades das diferenças, o campo é caracterizado e valorizado como um local de poucas mudanças e cristalizado como um local de atraso.

De acordo com Rios (1956, p.109), outro traço particular entre as comunidades urbanas e rurais nas décadas de1940 e 1950 era a variação na estrutura da divisão social do trabalho, bastante distintas. Enquanto nas cidades prevaleciam as atividades industriais, de comércio e de serviços, com maior concentração de pessoas, nas comunidades rurais preponderava o trabalho agrícola, população pouco densa, isolamento entre as comunidades e estabilidade. Na atividade econômica rural prevalecia a agricultura doméstica, havia também maior contato e exposição com a natureza. Compreendia-se o campo envolvido em um caráter homogêneo com dificuldade de intervenção e mudança, mas é importante entender que existem núcleos diferenciados na

zona rural, a exemplo das vilas e aldeias. No entanto, uma concepção engessada pairava sobre o campo classificando-o como único e inalterável.

Não é por acaso que a coordenação da Campanha Nacional de Educação Rural expressa que:

> Enquanto a cultura homogênea dos campos solda fortemente o indivíduo ao passado, o caráter heterogêneo das cidades, onde, literaturas, filosofias, religiões e ideologias se chocam e misturam, cria a todo momento a necessidade de reflexão e da escolha e tende a acentuar os contrastes entre os indivíduos e o seu passado cultural (RIOS,1956, p.105).

É possível observar que Rios, primeiro coordenador nacional da Campanha, avalia o campo como um lugar portador de uma “cultura homogênea” que “solda fortemente o indivíduo ao passado”. Isso significa que o indivíduo a que se refere é forjado pela cultura e que está “soldado” ao passado, ou seja, é um sujeito que não apresenta possibilidade de ser maleável ou adaptável ao ideário da modernização urbana. Assim, ao contrário da homogeneidade do cultural do campo, a cidades são caracterizadas como heterogêneas porque, em sua dinâmica, assimilam diversas produções culturais da literatura, filosofia, religiões e ideologias evidências e manifestações de culturas letradas. Nesse sentido, a Campanha voltada para promover uma educação rural portava um estranhamento, um preconceito, porque concebia, antecipadamente o campo, nos termos do contexto da zona rural país, parafraseando Williams (1989, p.17) como “lugar de atraso, ignorância e limitação” e a cidade como local de saber, das comunicações, e da luz é uma atitude intencional de Rios, porque a proposta da Campanha era deslegitimar a agricultura familiar, doméstica e tradicional em detrimento de outra concepção de modernização do campo voltada para servir ao capitalismo agrário validando que temos “uma história cultural preparada e convincente”.

Assim, para Rios (1956, p.104), não existia “nada mais antagônico do que uma capital, uma grande cidade e uma pequena comunidade rural” certamente, entendemos que as diferenças entre a zona rural e a zona urbana não se restringe apenas às relações de trabalho e ao ambiente físico, percebemos mudanças na proporção entre os sexos masculino e feminino, entre os habitantes porque geralmente os homens migram do campo para as cidades em busca de emprego, nas taxas de natalidade da zona urbana, que frequentemente é menor que na zona rural, para as taxas de mortalidade invertendo a relação, pois a taxa de mortalidade são maiores nas zonas urbanas. Além disso, é preciso

destacar também as enfermidades acometidas nos diferentes espaços, por isso o saneamento representava uma das maiores preocupações da CNER.

Prosseguindo em sua narrativa, Rios (1956; 105) associa as ações de receptividade e acolhimento como características dos habitantes da zona rural já que, "embora a área seja mais restrita, os contatos são mais pessoais, mais *"face to face"*, têm uma natureza mais permanente criando um sistema menos complexo, porém muito menos padronizado e mecanizado que os contatos urbanos", ou seja, continua investindo na construção de um estereótipo clássico na literatura, de moradores humildes, ingênuos, capazes de abrigar e tratar bem de pessoas sem desconfiar das maldades e segundas intenções dos ladinos e espertos moradores das cidades que haviam se criado em um "ambiente artificial criado pela técnica". Tal elaboração ideológica era tão enraizada que recuperaram um método de catequização utilizado nas Missões dos Capuchinhos na Bahia[19] e outros estados no Nordeste desde o Século XVIII, para ter do morador do campo. Assim mesmo, as Missões Rurais foram os meios que a Campanha Nacional de Educação Rural elegeu para "instruir, sanear e civilizar" moradores que viviam em alguns municípios do interior da Bahia.

Recorrendo às reflexões de Williams (1989, p.388) é necessário considerar que o campo e a cidade pertencem a realidades históricas diferentes e de difícil classificação, mas a conservação das suas imagens permeia constantemente nosso imaginário. Assim, é importante perguntar quais as concepções de campo e cidade no contexto da década de 1950 na Bahia, e como tais concepções estão associadas aos projetos do país e do mundo no pós-guerra. Por isso, precisamos entender quais as concepções de campo e cidade estão contidas no contexto da CNER e por que os moradores do campo precisavam ser civilizados e como funcionavam as Missões Rurais da CNER.

[19] A respeito da atuação das Missões dos Capuchinhos na zona rural de Casa Nova na Bahia ver BRITO, Gilmário Moreira. **Pau de Colher: na letra e na voz**. São Paulo, EDUC, 1999, pp. 156 a 167

3.2 As Missões Rurais e os objetivos para a homogeneização cultural

A Campanha Nacional de Educação Rural foi planejada para ser executada a partir da mediação com as Missões Rurais. As Missões Rurais eram móveis e flexíveis, com ações educativas executadas por uma equipe de multiprofissionais, previamente treinados, que adentrava nas zonas rurais para realizar uma ação planejada e fundamentada em quatro áreas de atuação, a organização das comunidades; o serviço social de grupo; a educação sanitária e a educação agrícola, incluindo noções cooperativismo e a alfabetização. Com a pretensão de atingir todos os setores da realidade social rural as Missões Rurais da CNER eram conceituadas da seguinte forma:

> "É uma equipe de educadores especializados no conhecimento dos diferentes problemas que caracterizam a vida rural, e que procuram no próprio local em que vive a família camponesa e onde esses problemas se situam, orientar os indivíduos e as comunidades para lhes encontrar a solução e resolvê-los, ao mesmo tempo que incentivam a organização dessa comunidade, para formular, equacionar, e resolver, pela sua própria iniciativa, os novos problemas que venham surgir" (SOUZA,1954, p.46).

Os profissionais que atuavam nas Missões Rurais da CNER eram treinados no curso para educadores de base. A equipe era sempre composta por um médico, preferencialmente sanitarista, um agrônomo, uma educadora e uma assistente social. Esses profissionais eram os elementos essenciais de atuação, mas recebiam apoio de outros técnicos cujos perfis profissionais variavam de acordo com as necessidades da região atendida, ou seja, podiam se integrar ao grupo, dentista, veterinário, professor de artesanato, técnico em recreação e técnico em cooperativismo. Cada técnico era responsável por investigar e diagnosticar os problemas das comunidades rurais na sua área de atuação, a partir dessa pesquisa eram construídos os planos para as intervenções em conjunto de medidas adaptadas às necessidades do meio.

É importante notar que o projeto de origem da CNER (1951, p.39) considerava as Missões Rurais como um "magnífico instrumento de recuperação do homem rural" porque incentivava a "organização dessas comunidades" mobilizando poucas pessoas, ambicionando formar líderes multiplicadores dos pressupostos da educação rural preconizados pela Campanha e aptos a criar o espírito de grupo e desenvolver mecanismos para orientar a formação da autonomia das comunidades "para formular,

equacionar e resolver, pela sua própria iniciativa, os novos problemas que venham surgir" a partir do cooperativismo. Para alcançar todas as esferas da realidade social do campo as Missões Rurais apoiavam-se nos seguintes objetivos:

Quadro 5: Objetivos das Missões Rurais

• Investigação e pesquisa as condições econômicas, sociais e culturais do homem rural;
• Reconhecimento e preparação dos líderes das comunidades rurais;
• Formação de clubes e núcleos dentro das comunidades;
• Colaboração e apoio às instituições e aos serviços educativos existentes no meio rural e que visem ao bem comum;
• Preparação da mentalidade juvenil para práticas agrícolas;
• Orientação das moças para líderes do lar e para o aproveitamento dos lazeres, num sentido econômico e cultural;
• Contribuição para elevação do nível social, econômico e cultural da família rural, pela criação dos Centros Sociais de Comunidade;
• Orientação dos lavradores, organizados em grupos de trabalho;
• Criação de uma mentalidade cooperativista;
• Amparo e estímulo às tradições locais e
• Estímulo à organização e prática dos desportos.

Quadro V – Tabela confeccionada pela autora com dados da Revista da Campanha Nacional de Educação Rural. Ano I julho de 1954. Nº1, 1954.

Os objetivos das Missões Rurais da CNER mencionados acima estão dispostos na ordem de execução. Inicialmente, a Missão realizava uma exploração nas comunidades para sondar e conhecer detalhadamente o lugar a ser atendido e os moradores, assim, o primeiro objetivo das Missões era "investigar e pesquisar o ambiente rural em suas questões econômicas, sociais e culturais do homem rural". De acordo com a Revista da Campanha Nacional de Educação Rural (1959, p. 47/48) trabalho de estudos e pesquisas da CNER foi além das investigações e sondagens nas comunidades assistidas partindo de uma coleta de material bibliográfico como ensaios e monografias relativos à educação rural, levantamento de informações geográficas sobre os municípios, levantamento de dados sobre a produção agropecuária e do rendimento da produção dos municípios, preparo de um cartograma dos centros de ação da CNER, elaboração de um cartograma

da distribuição de analfabetos no Brasil, elaboração de um código de classificação de base decimal para assuntos de sociologia, para uso exclusivo da CNER e organização de uma biblioteca para subsidiar os trabalhos de campo, gerando, assim, um minucioso estudo das áreas rurais atendidas pela Campanha.

Posteriormente, era feito um reconhecimento das lideranças locais e preparação dos candidatos potenciais as lideranças para participar de diversas fases do programa educativo através de cursos práticos e intensivos ministrados pela CNER. Os líderes comunitários eram essenciais para o andamento das missões rurais, porque eles eram o elo direto de observação, comunicação e divulgação entre as comunidades e os profissionais missioneiros. As missões preocupavam-se em se aproximar dos líderes das comunidades, então, tentava alcançar, o sacerdote da paróquia, a professora da escola primária e o presidente da associação de agricultores para promover e assegurar o desenvolvimento dos trabalhos. Em seguida, era realizada a “formação dos clubes e núcleos dentro das comunidades” intencionando a formação de grupos demarcados e específicos, a exemplo dos clubes de mães e clubes agrícolas frequentados prioritariamente pelos homens, apoiando-se e colaborando com algumas instituições e serviços educativos inseridos no meio rural harmonizado com a CNER. As intervenções das Missões começavam depois de um diagnóstico da área, acolhimento dos líderes comunitários e montagem de uma estrutura fixa para execução dos trabalhos.

Depois da montagem de uma instalação de acolhimento dos grupos e treinamento dos líderes comunitários as Missões começavam a instrumentalizar a comunidade, respeitando os grupos demarcados, a exemplo dos meninos em idade juvenil para as práticas agrícolas motivando e introduzindo hábitos higiênicos, sociais e econômicos incentivando o apego e apreço pela terra. Para as moças “lides do lar”, ou seja, que lidavam com os afazeres da casa e das crianças, eram destinadas a introdução de hábitos de higiene e economia, mas também para o aproveitamento do lazer, através dos cursos de artesanato, economia doméstica, puericultura, recreação e indústrias rurais, entre outras, dependendo da necessidade da comunidade. Podemos perceber que as intervenções da CNER tinham a preocupação em definir as funções sociais das comunidades rurais, fixando o que era atribuição tanto para o sexo feminino e masculino, quanto para crianças e adultos. As intervenções eram realizadas nos Centros Sociais de Comunidade, denominados de “casa do povo”. Os Centros Sociais Rurais não foram uma iniciativa da CNER, mas eram vistos pela Campanha como assistencialistas por causa da

limitação em distribuir remédios, roupas e alimentos. Os Centros Sociais já existentes nas áreas de atuação da CNER foram transformados em *"comunity centers"*, isso é, centros de estudo e trabalho educativo, destinados preferencialmente aos adultos. Para as comunidades rurais que não possuíam Centros Sociais, estes eram construídos por iniciativa e responsabilidade das populações interessadas, a CNER compreendia que as comunidades rurais deveriam resolver seus problemas locais, por isso a importância da construção de um Centro Social para a discussão em grupo com auxílio dos missioneiros. Toda comunidade rural assistida pela CNER possuía um Centro Social, para a execução das Missões Rurais, construído pela comunidade local, através de um mutirão, em casa alugada, ou cedida por associações e moradores locais.

Outro objetivo da CNER era a "orientação dos lavradores, organizados em grupos de trabalho", ou seja, orientar os lavradores no trabalho com a terra através de demonstrações práticas e organização em grupos de trabalho empregando métodos auxiliares como recursos audiovisuais, palestras, reuniões, seminários e círculos de estudos. Por isso, a importância da "criação de uma mentalidade cooperativista", subsidiada por pequenos cursos, debates e trabalhos experimentais. Dessa maneira, podemos observar que existia um planejamento para disciplinamento coletivo montado para a classe trabalhadora rural a partir das Missões Rurais.

A CNER preocupava-se com o "amparo e estímulo às tradições locais", mantendo a realização de festejos populares e manifestações folclóricas, mas inserindo, principalmente nas escolas primárias, práticas de celebrações das datas cívicas como a Independência do Brasil. O último e não mais importante objetivo das Missões Rurais era "o estímulo à organização e prática dos desportos", mostrando que a inserção de práticas cívicas e desportivas nas comunidades rurais reitera o modo como a política educacional foi planejada para o disciplinamento e aperfeiçoamento dos corpos e mentes. Após a leitura e análise dos objetivos das Missões Rurais da Campanha Nacional de Educação Rural, percebemos que havia um projeto educacional que assegurasse instrução dos moradores da zona rural, mas garantisse o controle das comunidades rurais nas esferas sociais, econômicas e culturais visando ao progresso.

Para Robert King Hall[20] (1950, p.8) "a prosperidade do país dependia da evolução simultânea e equilibrada da economia industrial e agrícola", por isso a Campanha

[20] Robert King Hall, pesquisador norte-americano era professor do King's College, da Universidade de Columbia, e foi enviado a diversos países em missões culturais, representando o governo dos EUA. No final dos anos 1940 colaborou

precisava executar um programa de melhoria das atividades agropecuária, “o objetivo não era instruir, era civilizar” (RIOS, 1955, p.135). No entanto, tratava-se de um projeto educacional e civilizatório para a zona rural, uma vez que educar é diferente de instruir. Para LUZ, (2009, p.132) a “instrução está associada ao conjunto de conhecimentos, informações e preceitos pelos quais a faculdade intelectual esclarece” enquanto que a “educação se relaciona ao cultivo das faculdades e dos instintos, às boas qualidades relativas à disposição do indivíduo para o bem”. Dessa forma, a educação está associada às boas maneiras de convivência, pertencente à pedagogia, enquanto a instrução é algo prático (LUZ, 2009). A intenção das Missões Rurais da CNER ia além da educação e da instrução, mas estas estavam sendo utilizadas para formar novos sujeitos ajustados às novas condições de vida social orientado pela noção de progresso e a escola era tratada como um dos elementos educacionais. Essa concepção sobre educação “para além da escolarização” não despontou com a CNER, em 1945, Lourenço Filho – um dos idealizadores e coordenadores da CNER alertou para a insuficiência da escola na melhoria das condições de vida, quando relata que para:

> Homens e mulheres não armou a escola para os encargos sérios da vida e, especialmente, para as exigências do trabalho ou de luta econômica. Não armou também para que utilizassem a leitura e a escrita na melhoria das condições de saúde, de vida cívica, artística, religiosa, ou de mais larga compreensão humana. Por muitos pontos, encontram-se numerosos indivíduos, que já souberam ler e escrever, e que foram reabsorvidos depois pela incultura ambiente. A simples posse do instrumento não os tornou, portanto, elementos ativos e prestantes à vida social (LOURENÇO FILHO, 1945, p. 2).

O fragmento acima retirado do texto de Lourenço Filho, em 1945, aponta algumas constatações sobre um personagem de grande importância para a história da educação no contexto do pós-segunda guerra, ou seja, o argumento de que elevando o nível educacional para todos os níveis possibilitar-se-ia alcançar o desenvolvimento. Sua reflexão lúcida sobre “homens e mulheres” numa provável alusão à maioria da sociedade brasileira, revela que eles não esperaram alcançar o direito do acesso à escola para “resolver os encargos sérios da vida”. Quando se refere às atitudes que eles, homens e mulheres, possivelmente, tiveram que assumir para enfrentar as responsabilidades familiares, políticas e laborais para atender às “exigências do trabalho ou de luta

---

com o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) no projeto modelo para criação de escolas rurais. Fonte: **CUNHA**, Adriana Mendonça. **Notas iniciais sobre Robert King Hall e as missões culturais norte-americanas no Brasil** (1940 – 1950). Boletim historiar, n. 10, jul. /ago. 2015, p. 13- 19 | http://seer.ufs.br/index.php/historiar.

econômica", tiveram que recorrer mais aos esforços pessoais, do que as ações de intervenções do Estado na educação. Mais do que isso, os rudimentos da "leitura e escrita", as migalhas de instrução que porventura tenham adquirido ao longo da vida, tão pouco lhe serviram para acessar "a melhoria de condições de saúde" porque as inserções na "vida cívica, artística e religiosa" conceitos de um ideário liberal, eram elementos indispensáveis na concepção de Lourenço Filho para lograr a "compreensão humana".

Nesse sentido, para Lourenço Filho, (1945, p.1) a civilização estava em mudança e o processo escolar não bastava como recurso normal de educação intencional, a leitura e a escrita já não bastavam mais "para as exigências do trabalho ou de luta econômica" e, portanto, "elementos ativos e prestantes à vida social". Por outro lado, na concepção da CNER, educar o morador da zona rural para além da escola também foi uma exigência máxima, porque morador dessa área, denominado de camponês, era considerado como incivilizado e o seu progresso era condicionado à educação e às transformações das cidades. No entanto, quando se tratava de considerar as diferentes formas de organização e os hábitos dos moradores do campo e das cidades, os valores atribuídos à zona rural eram, quase sempre, depreciados, colocados em segundo plano, para dar ênfase às concepções de progresso e desenvolvimento, valores atribuídos como sinônimos para as cidades.

Segundo Luís Rogério de Souza[21], coordenador da CNER na Bahia, (1954, p. 43/44) o principal objetivo da Campanha era realizar ações educativas voltadas para "a orientação dos indivíduos e das coletividades para a boa compreensão dos problemas que a vida apresenta e o seu preparo mental para superá-los vantajosamente". É possível observar na citação que os formuladores da CNER consideravam as comunidades rurais como atrasadas e carentes, e o crescimento e a conquista da cidadania estavam relacionados às inserções de suas atividades econômicas no mercado de trabalho e nas possibilidades de enriquecimento monetário. Assim, Souza (1954, p.40) resume sua aspiração "se um dia, ele (o camponês) enriquecer, então irá para a cidade, se transformará em cidadão e viverá como tal". Diante de tal expectativa é necessário indagar: por que os moradores das comunidades rurais precisavam enriquecer para ser considerados cidadãos? A CNER considerava o homem do campo em situação de abandono, as grandes distâncias dos centros urbanos causavam o isolamento das

[21] Luiz Rogério de Souza nasceu no estado da Bahia, formou-se em medicina pela Faculdade de Medicina da Bahia, exerceu um mandato de vereador do município de Barra e foi eleito deputado estadual da Bahia.

comunidades, limitando seus contatos com a família e os vizinhos, o que segundo a CNER, explicava “as atitudes mentais do rurícola – a rotina, a desconfiança, o conformismo – a carência, enfim de tudo o que não define o conceito de progresso” (SOUZA, 1954, p. 42). Para a CNER faltava estímulo e exemplos de progresso para o homem rural sair da “tortura da mesmice” e a vida do cidadão urbano serviria de modelo porque o “homem da cidade” era considerado mais “evoluído”.

Luiz Rogério de Souza entendia que existiam dois tipos de homem do interior:

> Um mais estudado e, por isso mesmo, mais conhecido, o habitante da pequena cidade, o que absorve nosso sistema e procura imitá-los, que deseja viver em boa casa, frequenta 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, vive na roça, tem as mãos calejadas do cabo da enxada, pita o seu cigarro de palha, toma pinga quando há tempo e dinheiro, toca viola, canta abecês, enche a casa de filhos doentes e opilados como ele, como ele sujos e maltrapilhos, vivendo em choças, dormindo em esteiras ou catres, comendo o que pode, sentindo que é miserável a sua vida, mas convencido de que há possibilidade de transformá-la (SOUZA, 1954, p.42).

Percebemos que o coordenador da CNER na Bahia, mostra uma visão polarizada quando caracteriza dois modelos de homem do campo, o primeiro detentor de mais poder político e cultural porque, habitando mais próximo de grandes cidades, nas vilas e cidadezinhas, imitando o homem urbano, e com acesso aos bens de consumo da cidade, pois frequentava cinemas, possuíam vitrolas, acessavam a escola, era alfabetizado e pertencia a algum núcleo da política. Esse morador da zona rural era considerado um “elo intermediário” ao desenvolvimento porque, na concepção de Souza, aproximavam-se dos hábitos de consumo cultural, e principalmente assimilavam e repetiam os valores dos moradores da cidade. O segundo modelo de morador vivia em regiões mais afastadas dos grandes centros urbanos considerados opilados, ou seja, com baixo nível de disposição, desnutrido, desanimado e ainda chamados de “doentes”, “sujos e maltrapilhos” é o público-alvo da CNER, porque era necessário melhorar o padrão de “vida miserável” desses moradores. Para esse segundo segmento de morador da zona rural, também chamado de – Capiau, Caipira, Tabaréu, Guasca, Catingueiro, Mateiro, Brejeiro, Matutos, Caboclos, Muxuangos era percebido uma “possibilidade de transformação”. Notamos a partir da citação acima que como sugere Werthein e Bordenave (1981, p. 171), a que “carência total é associada à carência econômica”, porque o camponês “pita o seu cigarro de palha, toma pinga quando há tempo e dinheiro”

e, por causa das condições materiais de moradia, “vivendo em choças, dormindo em esteiras ou catres, comendo o que pode”, esses são os preconceitos formados sobre os moradores da zona rural pela CNER que ansiava em aplicar sua metodologia como uma fórmula redentora daquela barbárie.

No entanto, para a CNER não era somente de carência monetária que sofria o morador do campo, para José Artur Rios (1955, p.135), primeiro coordenador nacional da CNER ocorria, no entanto, “que os indivíduos, no meio rural, estavam mergulhados num verdadeiro caldo de cultura que são suas tradições, seus modos de vida, seus sistemas de valores”, que não coincidiam com os valores das cidades. A cidade era o referencial de progresso. José Artur Rios revela, na citação acima, outro problema do morador da zona rural: em seu juízo, o atraso cultural do campo em relação às cidades demandava uma renovação nos métodos educacionais de “suas tradições e nos seus modos de vida”. Apesar de seu julgamento, ainda pondera que “urge libertarmo-nos da ideia de que a multiplicação de escolas, a alfabetização em massa, serão penhor suficiente de nossa vitória sobre o atraso das populações”, ou seja, fazendo coro com as preocupações da Campanha, reconhece que não era somente pela ampliação e renovação da escolarização que iria resolver os problemas do “atraso cultural”. Tratava-se mais do que educar para fixar o homem do campo e conter o êxodo rural, havia uma séria discordância quanto ao formato do ensino da leitura, da escrita e das quatro operações privilegiado pela educação formal vigente naquele período.

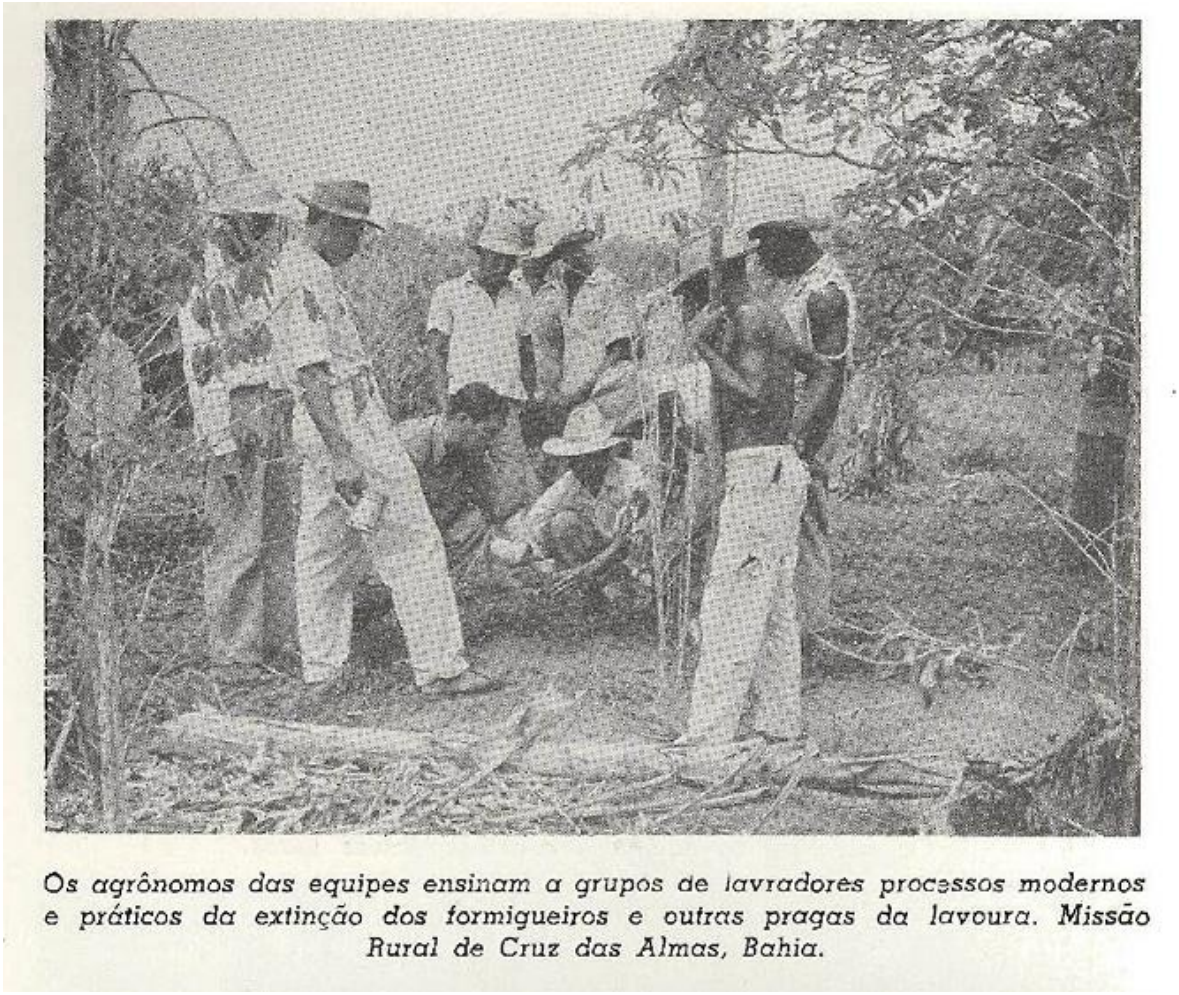
Essa mudança de paradigma acompanhava as transformações que ocorriam nas novas configurações de trabalho em ritmo mecanizado para a “sociedade moderna, determinada pelo capitalismo” (WILLIAMS, 1989, p.395) em mutação no atendimento aos transportes, novos maquinários para atender as mudanças de padrão do mercado. Havia uma tendência de inovação de uma educação que acompanhasse o modelo econômico em curso. Assim, a CNER não estava realizando uma atitude humanitária, mas se esforçando para controlar a zona rural, inculcar em seus moradores nova mentalidade inerente aos princípios e valores defendidos nas cidades que os formuladores da CNER consideravam culturalmente superiores. Porém, para considerar o retardamento cultural da zona rural implicava apresentar uma nova formação de valores e comportamentos na tentativa de homogeneização para o campo. Para isso, veremos a seguir as intervenções das missões rurais na Bahia, os acolhimentos e resistências dos moradores das zonas rurais às práticas implementadas pela CNER.

3.3 – Missões Rurais na Bahia: intervenções, acolhimentos e resistências.

Nesse tópico investigamos quais as ações planejadas e executadas pela CNER a partir das Missões Rurais, especificamente na Bahia, e como se concretizaram os acolhimentos e as resistências às intervenções realizadas. Para isso utilizaremos como principais regiões Cruz das Almas e Senhor do Bonfim para observação mais detalhada das ações das Missões Rurais na Bahia, por conter como fonte de análise relatórios técnicos registrados na Revista da Campanha Nacional de Educação Rural – RCNER. De acordo com a Revista (RCNER, 1959, p. 103) a Campanha foi "criada em 1952, com a finalidade de empreender amplo programa de educação de base, que possibilite às comunidades rurais desfrutar de um padrão de vida melhor e de uma participação mais eficiente no processo econômico-social do País", tal enunciado possibilita compreender que a intenção inicial da CNER era dotar moradores da zona rural de "educação de base", como indutor que lhes possibilitasse ter acesso ao desenvolvimento econômico da zona rural brasileira. A primeira atividade da Missão Rural na Bahia foi registrada no município de Cruz das Almas, em 1953, e sua atuação aconteceu em quatorze povoados, nos quais foram organizados sete clubes que agrupavam lavadores, donas de casa, moças e crianças cujos propósitos eram estimular o espírito associativo e a organização dos Centros Sociais de Comunidade.

Uma das primeiras intervenções das Missões Rurais, no município de Cruz das Almas, foi apresentar ao clube de lavradores, a utilização da adubação pelo "composto orgânico" (aproveitando restos de lavouras e detritos domésticos para transformação em adubo) e, depois do preparo do solo iniciou-se a orientação para a escolha de boas sementes, combate às pragas e introdução e aquisição de formicida. A figura a seguir mostra os primeiros contatos dos agrônomos, vinculados às Missões Rurais da CNER com os agricultores do município de Cruz das Almas, Bahia.

Figura 3: Agrônomos das Missões Rurais ensinando práticas modernas para a extinção de pragas nas lavouras



Os agrônomos das equipes ensinam a grupos de lavradores processos modernos e práticos da extinção dos formigueiros e outras pragas da lavoura. Missão Rural de Cruz das Almas, Bahia.

Figura 3: Figura retirada da Revista da Campanha Nacional de Educação Rural, Ano 06, nº 08, p. 65, 1959.

É possível perceber, na figura, o ensinamento na prática da extinção de formigueiros e outas pragas que pudesses a vir prejudicar o desenvolvimento da lavoura. Dessa forma, observamos que os agrônomos das Missões Rurais buscavam demonstrar ensinamentos modernos de combate às pragas em uma propriedade rural de modo coletivo e organizando grupos de trabalho em torno de um centro de interesses comuns.

Neste período, predominava no município de Cruz das Almas os cultivos do fumo e da mandioca. Na avaliação da CNER, a localidade era constituída por propriedades fragmentadas e de baixo poder econômico, esse julgamento foi registrado no relatório trimestral de atividades, de julho a setembro de 1956, pelos missioneiros da Campanha e indica, mais uma vez, que as carências das zonas rurais derivavam de fatores

econômicos. Depois de realizar estudos preliminares, os técnicos das missões rurais propuseram que a Campanha, entre outras ações, recomendasse testar a possibilidade de diversificação da produção local através da fruticultura, ou seja, o plantio de árvores frutíferas.

O planejamento das intervenções para as comunidades rurais era elaborado de cima para baixo, os estudos preliminares sobre as comunidades escolhidas para o atendimento da CNER não levava em consideração os anseios das comunidades, não eram realizadas consultas, ou mesmo conversas com os moradores das localidades atendidas, para verificar quais as necessidades e expectativas geradas com as intervenções da Campanha. Assim, de acordo com Werthein e Bordenave, (1981, p. 166) “como uma avalanche, os programas eram despejados em uma determinada região, simultânea ou sucessivamente, sem que seus efeitos sejam cientificamente avaliados”. Nessa avaliação, o processo de intervenção estava completamente desatrelado dos interesses dos lavradores rurais, desde os locais de atuação das Missões que eram escolhidos pela coordenação da Campanha, seguindo os critérios de densidade demográfica suficiente, quantidade de propriedades com muitas divisões (minifúndios) e sua importância econômica para o abastecimento e consumo dos grandes centros. Era a partir desses indicadores que os técnicos das missões rurais, estudavam as necessidades da região e, sem consulta prévia aos moradores, elaboravam um programa que incluía ações destinadas a saneamento, educação agrícola e instrução.

As intervenções eram elaboradas de acordo a uma concepção de educação rural pautada pela UNESCO, composta de um projeto especial direcionado para a criação de uma rede de centros regionais de educação para a América Latina. Havia um projeto global de educação, demarcado pelos EUA, colocado em evidência pela corrente desenvolvimentista que objetivava estabelecer acordos de cooperação técnica para planejamento educacional e econômico de países subdesenvolvidos da América Latina e a CNER estava inserida nesse contexto.

Segundo a referida Revista (1956, p.62), em 1953 em várias comunidades do município de Cruz das Almas atendidas pela Campanha foram realizadas as seguintes atividades: plano de abastecimento de água, ampliação da cultura do amendoim, campanha de recuperação e renovação de quintais de cafeeiros, plantio e colheita de legumes em hortas escolares, reflorestamento, construção de fossas sanitárias, campanha nacional contra a tuberculose, cursos para mães e para parteiras curiosas e

Cursos de Mãezinhas com frequência de meninas de 9 a 14 anos, porque as garotas maiores cuidavam dos irmãos menores. Essas intervenções faziam parte do planejamento para reconstrução da zona rural, pois pretendia-se intervir em variados setores sociais impulsionando serviços de saneamento, higiene, educação agrícola e instrução a partir de três eixos de atuação, o setor social, o setor médico sanitário e o setor agrícola.

A CNER, conforme a Revista da Campanha Nacional de Educação Rural (1956, p.63), no ano de 1953, em parceria com a Prefeitura Municipal de Cruz das Almas, com o Ministério da Educação e o Ministério da Agricultura realizou o melhoramento das estradas para deslocamento da equipe de missioneiros e construção de prédios escolares na região. Entendemos que essas ações foram realizadas para conter o desajustamento entre as condições educacionais entre a zona rural e urbana. Os resultados decorrentes dessa articulação interinstitucional entre a prefeitura de Cruz das Almas e a CNER foi a realização da Semana da Criança com a participação de 960 crianças com concurso de robustez infantil, instalação de um clube de escoteiros com mais de 80 jovens, instalação da Associação de Proteção à Maternidade e à Infância, campanha pela reforma do regime alimentar, abertura de poços e cisternas com o objetivo de melhorar as condições dos mananciais e construção do Centro Regional de Treinamento de Educadores de Base em Cruz das Almas. Avaliamos que todas essas intervenções foram executadas para incentivar e orientar práticas de associativismo, civismo, hábitos de higiene, boa alimentação e cuidados com as crianças.

Ainda em 1953, foi instalada, no mês de agosto, a Missão de Feira de Santana, outro município ambicionado pela CNER no estado da Bahia, que, após o término do levantamento das comunidades, fundou em outubro um clube social no distrito de Pé de Serra construindo uma sede e uma capela com o dinheiro arrecadado entre os moradores das comunidades iniciando o clube de mães e de parteiras. Nas escolas, como atividades extraclasses foram realizados o ensino de artes industriais rurais, cursos de higiene, e de educação moral e cívica para as professoras diplomadas e leigas, com organização de hortas escolares em todas as comunidades. Realizaram o ensino do preparo do composto orgânico através do aproveitamento do lixo para a adubação das terras e companha para o desenvolvimento da pomicultura – plantação de árvores frutíferas – informações sobre o cultivo da laranja com métodos de enxerto e estímulo ao plantio do mamoeiro, acolhimento de crianças de ambos os sexos pelas Irmãs Vicentinas com a Casa de São José, combate a verminose e vacinação Bacilo Calmette Guérin – BCG, que protege a

criança contra a tuberculose e é administrada aos recém nascidos antes do primeiro mês de vida. Percebemos que a CNER para realizar suas ações movimentava-se entre ações institucionais e realizava parcerias com prefeituras municipais, igrejas e órgãos federais de fomento a agricultura e ações individuais para desenvolver atividades individuais e coletivas.

Em 1954, os missioneiros prosseguiram ampliando as Missões Rurais mantendo as intervenções em Cruz das Almas, Feira de Santana e Serrinha e lançando novas atividades das Missões nos municípios de Jequié - Ipiaú e Senhor do Bonfim. Compreendemos que as ações intervencionistas para as regiões assistidas pela Campanha eram semelhantes, com pequenas variações dependendo das necessidades das regiões. Por isso, vamos determinar as regiões de Cruz das Almas e Senhor do Bonfim para observação das ações das Missões Rurais na Bahia, porque os relatórios técnicos dessas regiões são mais detalhados e possibilitam uma análise mais apurada. A elaboração de relatórios técnicos pelas equipes das Missões Rurais da CNER nos permite perceber que os trabalhos não esgotavam no planejamento e execução das ações, os relatórios trimestrais exigidos consistiam em registrar o acompanhamento das ações para assegurar a manutenção do plano progressivo de organização e orientação de desenvolvimento dos trabalhos da CNER.

Em 1954, servidores da CNER que possuíam bolsas de estudos da UNESCO para estágio de dezenove meses no Centro Regional de Educação Fundamental da América Latina - CREFAL, no México, após a conclusão, regressavam para o Brasil. O México foi pioneiro no desenvolvimento da educação rural com ênfase na educação de base, e o Brasil, desde 1951, recorria ao intercâmbio com esse país para conhecer e aprimorar as técnicas educacionais realizadas e para adotá-las. A Campanha buscava sempre o aperfeiçoamento de pessoal, de modo que no ano seguinte, em 1955, foi institucionalizada uma nova sistematização e consolidação da doutrina dos trabalhos da CNER:

> Baseando-se na experiência adquirida através dos trabalhos de campo, compendiando informações, instruções dadas através dos Cursos e conclusões obtidas durante a realização destes em Seminários, Círculos de Estudos etc. em que tomavam parte chefes de Setores, orientadores-monitores e os novos técnicos-alunos (RCNER, 1959, p.99).

Dessa forma, a partir dos trabalhos, treinamentos e das experiências adquiridas com as Missões Rurais, foi elaborada uma série de instruções técnicas fixas, para que,

segundo a organização da CNER, não houvesse dúvidas e "dispersões ou desvirtuamentos" tendo em vista somar esforços para homogeneizar as práticas "no espírito da CNER". Todos os setores foram salvaguardados pelas novas orientações, a exemplo das principais atribuições para todos os técnicos e instruções para as reuniões, estatuto para os centros sociais das comunidades, fórmula do relatório trimestral das missões, fórmula do boletim mensal do trabalho, pastas de campo e instruções para o uso em missões, fórmula para programas semanais de equipe, quadro de movimento dos veículos para utilização dos motoristas, roteiro para pesquisa informal e suas instruções. Com o endurecimento na organização dos trabalhos, percebemos que a coordenação da CNER podia visualizar, equiparar e homogeneizar os trabalhos das equipes das Missões Rurais espalhadas pelo Estado fiscalizando o cumprimento dos planejamentos e estabelecendo um maior controle das atividades realizadas nas comunidades para dar início a uma nova configuração que visava ao fortalecimento da CNER.

Conforme assinalado anteriormente, o trabalho dos missioneiros não se esgotava no planejamento e execução das ações, e, a partir das novas orientações, cada equipe era responsável por produzir um "relatório técnico trimestral de missão rural" com os dados catalogados diariamente nas "pastas de campo" e mensalmente nos "boletins mensais de trabalho". No relatório técnico trimestral deveria constar:

> Detalhe de máxima importância, comentários e observações sobre acontecimentos positivos e negativos no trabalho: realizações de iniciativa do povo; opiniões de grupo e de líderes; atuação dos mesmos junto às equipes das Missões, com evidentes consequências e iniciativas populares em setores fora da periferia das atividades da Missão, dos Centros Sociais de Comunidade, tais como, reuniões, estudos, resoluções tomadas pelos grupos espontaneamente. Deviam ser mencionados os resultados concretos, como total de fossas construídas, total de famílias que usam água fervida e fabricam suas roupas, total de casas que apresentam modificações estéticas e higiênicas, diálogos significativos ouvidos em reuniões, etc. (BMI, 1962, p. 36. Apud, BARREIRO, 2010, p.45)[22].

Percebemos que o Relatório Técnico Trimestral de Missão possuía uma riqueza de detalhes sobre as discussões, demandas e resultados das intervenções da CNER nas comunidades rurais o que possibilitava verificar se o planejamento das atividades elaboradas pela equipe foi realizado. É possível também dialogar com o Relatório

[22] Estamos utilizando uma citação retirada de, BARREIRO, Irailde Marques de Freitas. Política de Educação para o Campo além da Alfabetização. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010 porque não tivemos contato com os Boletins Missioneiros Informativos – BMI.

Trimestral e problematizar a recepção e aceitação das atividades realizadas, pois eram registrados os “acontecimentos positivos e negativos no trabalho” e os “diálogos ouvidos em reuniões” nas comunidades. Dessa forma, utilizaremos o Relatório Técnico Trimestral de junho a setembro de 1956, da Missão de Senhor do Bonfim, para demonstrar as ações das missões rurais e apresentar as reações das comunidades perante as intervenções realizadas nos distritos de Cachoeirinha, Estiva, Terreirinho, Passagem Velha, Varzinha e Igaba (ex-Canôas) a partir do setor social, médico sanitário e agropecuário.

Para o Distrito de Cachoeirinha, segundo o Relatório Técnico Trimestral de Missão Rural, registrado na Revista da Campanha Nacional de Educação Rural (1956, p.37), os trabalhos foram bem acolhidos pela comunidade, que os missioneiros consideravam “uma das melhores” porque “[...] seu povo é compreensivo e tem iniciativa própria”, essa citação demonstra a que a educação para a CNER era entendida como uma forma de controle, por isso o envolvimento com um “povo compreensivo” gerava maior possibilidade de reforma dos costumes e implantação de novos valores e novas condições de vida. O Centro Social da Comunidade foi erguido “em sistema de batalhão”, ou seja, de mutirão, com a participação da maioria dos associados entre homens, mulheres e crianças que se revezavam nos trabalhos manuais de construção do espaço comunitário. Os custos financeiros da construção dos centros eram de responsabilidade dos moradores da comunidade que arrecadavam mensalidades dos associados e realizavam festas para angariar recursos. O Centro Social dispunha de uma planta padrão “constando 01 salão de 6x9 metros e, anexas, duas salas que eram destinadas uma ao posto de revenda de material agrícola e produtos veterinários e, outra, ao ambulatório e farmácia” (RCNER, 1956, p. 40).

As comemorações cívicas eram incentivadas pelos missioneiros da CNER, em todas as comunidades rurais e no Distrito de Cachoeirinha a comemoração destacada no relatório foi em 21 de setembro, Dia da Árvore. Dessa forma, entendemos que o entusiasmo com o festejo do Dia da Árvore seja intencional porque a árvore é um símbolo para a zona rural representando um ícone importante da natureza para a conscientização, valorização e preservação dos campos, por esse motivo, no dia dos festejos foram proferidas palestras sobre a importância da árvore. Participaram do desfile os clubes, infantil, o clube de moças e dos demais comunitários com números artísticos de poesia e cânticos. A comemoração contou com a Bandeira Nacional conduzida por um guarda de honra e o som dos tambores, ambos, do Tiro de Guerra de Senhor do Bonfim que

comandou o desfile tornando-o mais “patriótico e disciplinado”. Para Horta (2012, p. 07) as Forças Armadas no regime autoritário de Getúlio Vargas (1930-1945) serviram como “educadoras do povo”, a instrução pré-militar ocupou um lugar importante para a educação enriquecido com princípios do civismo, patriotismo e disciplina, já que na década de 1950 as Forças Armadas ainda exerciam influência na educação. É preciso salientar que as ações realizadas nas comunidades rurais pelas Missões da CNER eram voltadas para uma educação civilizatória e, para isso, utilizava o auxílio das Forças Armadas para simbolizar autoridade, disciplina e patriotismo.

Abordando ainda o desfile cívico do distrito de Cachoeirinha, no município de Senhor do Bonfim, o relatório técnico trimestral de missão rural da CNER menciona que a parada fez um percurso, saiu da escola municipal até a nova sede do centro social, onde o evento foi encerrando com a entoação do Hino Nacional que foi cantado por todos os presentes. Compreendemos que percorrer a comunidade com um desfile cívico e encerrar no Centro Social da Comunidade tinha a intenção de afirmar o Centro como um lugar de representatividade para os moradores do Distrito de Cachoeirinha e as presenças do Tiro de Guerra do Município de Senhor do Bonfim, da Bandeira Nacional e do Hino Nacional, símbolos republicanos, reafirmaram a presença do Estado e estabelece um comportamento “patriótico e disciplinado” na comunidade rural.

Quanto ao setor agropecuário do distrito de Cachoeirinha, intensificou-se o plantio de hortas domésticas e escolares. A proposta de fruticultura comercial e arborização da comunidade prosseguiu, mas o plantio do fumo era a prioridade para a região, evidenciando-se com a distribuição das mudas selecionadas e distribuídas pelo Instituto Baiano de Fumo para os agricultores, e a introdução da adubação com o esterco do curral para o fortalecimento da terra. A introdução da adubação da terra introduzida pela CNER foi considerada um sucesso nas comunidades assistidas, mas no início da campanha de adubação havia resistência. A campanha de adubação para recuperação do solo foi iniciada em Cruz das Almas, de acordo com os documentos analisados, em 1953, foi considerada pelo executor do projeto da Missão Rural como “verdadeiramente interessante, no seu planejamento e na sua execução” (RCNER, 1956, p.52), mas esbarrou na desconfiança dos agricultores.

A maioria dos agricultores de Cruz das Almas, assistidos pela CNER, possuíam pequenas propriedades, com três ou quatro hectares de terra, ou seja, trinta ou quarenta mil metros quadrados, e trabalhavam com o sistema de “pousio”, ou “descanso” -

interrupção do plantio para tornar o solo mais fértil – com isso, o agricultor utilizava apenas metade ou um terço de suas terras para o plantio, reduzindo a produção anual da lavoura. Então, a equipe da campanha decidiu implantar a utilização do “composto orgânico”, aproveitando os restos de lavouras e detritos domésticos como adubo, uma solução de baixo custo e acessível ao pequeno lavrador, uma vez que, a pecuária era limitada na região impossibilitando a utilização do esterco como adubo e a aplicação do adubo químico ficava economicamente inviável. Segundo a CNER, o convencimento para a adoção do “composto orgânico” foi realizado da seguinte forma:

> O trabalho foi feito junto aos lavradores, em palestras individuais, em reuniões de grupos e mediante o cinema educativo. (...) O contato individual, portanto, torna-se início imprescindível, estando os técnicos sempre atentos, para por meio dessas conversas, atrair o camponês para o centro de reuniões. No caso da orientação de trabalhos agrícolas, esse contato individual é imperativo, pois tem de ser feita a demonstração numa propriedade rural (RCNER, 1956, P.53).

A partir da citação acima percebemos as estratégias da CNER para, inicialmente, fazer contato com os trabalhadores rurais individualmente para, depois, incentivar o trabalho coletivo. Primeiro reuniam-se os agricultores em grupos para palestras ministradas individualmente pelo agrônomo ou com o auxílio do cinema educativo estimulando as reuniões coletivas nos Centros Sociais. As orientações e demonstrações eram realizadas manualmente em uma propriedade rural com a presença do grupo com a oportunidade de debater o assunto eliminando eventuais dúvidas sobre o processo de adubação do “composto orgânico” no momento da aprendizagem. Com isso, posteriormente, o agricultor era encorajado a discutir os resultados nas reuniões dos clubes e em encontros com comunidades vizinhas. Percebemos que se tratava de trabalho educativo, elaborado com uma hierarquia de movimento orientada para todos os interessados, de modo que a assimilação da aprendizagem fosse plena e debatida, o que ajudava a fixar o ensinamento e disseminar em outras comunidades circunvizinhas. Essa técnica é denominada pelos técnicos da CNER “*self help*”, autoajuda, ou autoaperfeiçoamento, pode ser traduzido também como iniciativa própria ou esforço pessoal, trata-se de uma ação cooperativa com a utilização de grupos de apoio de ajuda mútua, em que um grupo de pessoas com condições semelhantes se associam para a solução de um determinado problema. O objetivo era “formar homens capazes de praticar plenamente o “*self help”*, de compreender e, ao mesmo tempo, praticar o auxílio mútuo”

(RCNER,1956, p.57), harmonizando sua ação à ação do próximo em regime de cooperativismo.

Na primeira etapa do processo de ensinamento da adubação por composto orgânico, cerca de 200 lavradores, em todo o município de Cruz das Almas, fabricaram o adubo, no distrito de Poções, “apenas um lavrador teve a iniciativa de preparar o composto orgânico”. Na documentação não fica claro por que apenas um lavrador do distrito de Poções preparou o adubo e seguiu as orientações da equipe da CNER, mas, a partir das técnicas de convencimento utilizadas pelos missioneiros, é possível afirmar que houve uma apresentação prévia e uma recomendação dos técnicos para o preparo e a utilização do “composto orgânico” na comunidade. Dos associados, apenas um realizou a experiência, então, compreendemos que os demais associados desacreditaram, ou desconfiaram dos benefícios da adubação apresentados pelos técnicos agrícolas das Missões Rurais. Podemos entender também que houve uma recusa dos agricultores com a utilização da nova técnica e uma resposta, ou de acordo Williams (1989, p.390) à “indiferença em relação aos costumes tradicionais”, visto que o objetivo da CNER, era recuperar o campo inserindo, segundo publicação no periódico RCNER, (1954, p.45), “um mínimo de conhecimentos teóricos e técnicos indispensáveis a um nível de dignidade humana” sem considerar os “costumes tradicionais” e as práticas já utilizadas na zona rural.

O Distrito de Estiva, também em Senhor do Bonfim, considerado uma das mais antigas comunidades com atividades das Missões Rurais, no qual o Centro Social funcionava em uma casa alugada, chamaram atenção da equipe as atitudes dos homens do clube que se organizaram para construir o Centro, este evento mereceu destaque e foi registrado no relatório trimestral. O referido Centro Social tinha uma especificidade que destoava do padrão estabelecido pela CNER, devido à largura do terreno doado para a construção. Assim, o posto médico e o posto de revenda de produtos agrícolas foram erguidos na parte posterior do salão principal. O clube dos homens ajudou a organizar uma biblioteca, com estantes funcionais espalhadas, que hospedavam jornais vindos de Salvador, revistas Bahia Rural cedida pelo Banco do Fomento Econômico do Estado da Bahia, folhetos e separatas (conjunto de publicações) da CNER, nas quais podiam ser lidos artigos e informações sobre as Missões Rurais nas reuniões do Centro Social. Chamou a atenção uma nota publicada no relatório técnico trimestral sobre a forma como era lida as informações da CNER:

> Os ouvintes gostaram muito, pela linguagem compreensível e a verdade contida. Fato marcante é que um dos sócios mais esclarecido disse: “há muito precisava de um documento como este (Revista da CNER) para mostrar à minha gente que o serviço é realmente do Governo e bom serviço, e não comunista (RCNER, 1954, p.45).

A citação acima merece destaque por duas questões centrais a “verdade contida” nas publicações da CNER e o bom serviço do governo “não comunista”. A primeira questão reafirma a intenção da CNER de ser visualizada pelo morador rural como portadora de uma verdade única e inquestionável, é válido salientar que esses relatórios são escritos pelos técnicos das missões rurais e, quer dizer que são as impressões de quem está envolvido com a Campanha através de treinamentos e concepções de quem está registrando, isso influencia em uma apreciação favorável. A segunda argumentação refere-se ao terror comunista uma construção política usada por Getúlio Vargas para justificar a implantação do golpe do Estado Novo, não por acaso Landulfo Alves, interventor nomeado por Vargas para a Bahia, em discurso, promete erguer o Estado dentro “do espírito de nacionalismo que precisamos cultivar com carinho, decisão e energia, evitando a intromissão de forças estranhas, nas soluções dos nossos problemas vitais” (BAHIA, 1939). Ao se referir a “intromissão de forças estranhas” identificando-as com tendências de esquerda de caráter revolucionário que reivindicavam benefícios para a classe trabalhadora, Landulfo mostra a disposição de combatê-las em nome do governo que estava assumindo.

A construção ideológica do temor comunista foi amplamente propagada nas décadas de 1950 e 1960, no Brasil, especialmente no Nordeste em virtude da Guerra Fria, do comunismo e do importante movimento de trabalhadores rurais, denominado com as Ligas Camponesas que, segundo Montenegro (2004, p. 216) “adquirem força e visibilidade social e política a partir de 1955, sob a liderança do deputado Francisco Julião”. Do ponto de vista político, o referido temor está relacionado às possibilidades de trabalhadores rurais serem influenciados e aderirem às Ligas Camponesas que reunia grande e crescente número seguidores se orientavam por uma pauta básica composta de cinco pilares: união dos trabalhadores, formação de sindicatos, desenvolvimento de cooperativas agrícolas, legislação humana e justa e voto do analfabeto (JULIÃO, 1962), e elegia três frentes de luta, no campo, na justiça e na assembleia da seguinte forma:

> No campo, mantendo contato direto com os camponeses, escrevendo boletins, como o “Guia do Camponês” o “ABC do Camponês” a “Cartilha do Camponês” e a “Carta de Alforria do Camponês”. Na justiça promovendo ou contestando ações que se multiplicavam rapidamente com o alastramento das Ligas por outros municípios do Estado. Na Assembleia, fazendo denúncias e protestos contra as violências, as arbitrariedades, as prisões e os assassinatos impunes dos camponeses que se destacavam pela coragem e resistência contra capangas e a polícia (JULIÃO, 1962, p. 26/27).

Podemos perceber, a partir da citação acima, que as Ligas Camponesas eram um movimento organizado, forte, que lutava contra a violência e para defender os direitos dos trabalhadores rurais e, na opinião de seu líder Julião (1962, p.10) tinha como objetivo “desbravar, por assim dizer, a consciência das massas, que é uma floresta densa, conquistando palmo a palmo”. Desse modo, a “ameaça comunista” disseminada o Brasil, a que se refere o sócio do centro comunitário ganha sentido na possiblidade de avanço das organizações de trabalhadores rurais se que propunham à conscientização do trabalhador e reivindicavam uma reforma agrária. Para conter o medo da influência do comunismo entre os trabalhadores rurais e da de reforma agrária proposta pela Ligas Camponesas e outros movimentos rurais organizados, foram utilizadas várias estratégias como propagandas, sermões religiosos, ações policiais e educacionais, assim, “a imprensa da classe dominante, ao surgir uma Liga inicia contra ela um ataque violento e histérico como se tivesse em frente a uma corja de bandidos e assaltantes” (JULIÃO,1962, p.31).

No interior da Bahia, onde a CNER atuava, a construção do medo comunista estava tão arraigada que o relatório trimestral mostra que moradores das comunidades exigiam a identificação dos documentos de nomeação dos missioneiros como profissionais da CNER, assim como o nome da Campanha estampado no veículo de transporte para a zona rural. Percebemos que as tentativas de barrar resistências e o crescimento das Ligas Camponesas derivavam, também, de um imperativo das cidades nas relações de trabalho e nas relações culturais em detrimento do campo, pois o campo continuava tendo um valor substancial para a economia, e qualquer alteração no processo de submissão do trabalhador implicaria em mudança nas relações de exploração do campo.

Ainda no Distrito de Estiva foi realizada a I exposição de artesanato dos centros sociais de comunidade, uma vez que esse distrito era considerado o mais desenvolvido,

do município de Senhor do Bonfim, no setor de artesanato, principalmente no trabalho com sisal, possuindo uma pequena fábrica de sacolas. Havia também o aproveitamento de palhas de bananeira e de ouricuri na confecção de bolsas, o trabalho com sementes de arroz, milho e mamona, no fabrico de brincos e modelagem em gesso para o artesanato e confecção de bonecas, usando meias usadas, para as crianças. Além da participação das outras comunidades rurais da região, foram convidados para a exposição representantes da igreja, jornalistas, e figuras ilustres do município, como médicos, o cirurgião dentista, o engenheiro e o chefe de estatística. Eis o comentário do padre Walter de Souza, vigário do Município de Senhor do Bonfim:

> Acabo de visitar a exposição da Missão Rural, nela vi a que ponto deve chegar o homem do campo quando bem orientado. Estão, pois, de parabéns, os seus brilhantes dirigentes que, com grande gosto artístico, sabem elevar, enobrecer e exaltar os nossos irmãos pobres do sertão; parabéns e que Deus vos abençoe (RCNER, 1956, p.53).

No comentário, o Padre Walter atribui o sucesso da exposição de artesanato aos técnicos das missões rurais afirmando que os moradores das comunidades assistidas, possivelmente, não conseguiriam produzir peças artesanais com “gosto artístico” e, portanto, necessitavam ser “bem orientado” e parabeniza os dirigentes que “sabem elevar, enobrecer e exaltar os nossos irmãos pobres do sertão”. O pastor Eugênio Ribeiro Chagas obteve a seguinte impressão, “ao visitar a bem organizada e linda exposição de Missão Rural apreciei sobremodo o espírito artístico de nosso povo e também a sua capacidade e denodo” [23]. O pastor concedeu o “espírito artístico” e a coragem à comunidade, mas atribuiu a organização da exposição aos missioneiros, ou seja, a concepção que as comunidades rurais precisavam de orientação persiste no comentário. Entendemos que havia uma imposição dos técnicos das missões rurais da CNER no método e na confecção dos produtos artesanais, os moradores das zonas rurais eram “orientados” a produzir determinadas peças a partir de uma determinada necessidade estabelecida pela Campanha, sem que houvesse uma consulta aos artesãos locais, uma forma de desqualificar a criação artesanal das comunidades rurais que eram consideradas como “irmãos pobres do sertão” e “povo com capacidade de denodo”.

Segundo o relatório trimestral da Missão Rural da CNER, o Distrito de Passagem Velha foi o mais acometido pela seca que agrediu a região no trimestre, desacelerando o

[23] Denodo é sinônimo de bravura, coragem e esforço.

trabalho de construção do Centro Social e impedindo o plantio das hortas domésticas e escolares, no entanto, a chuva felizmente contemplou a terra com uma intensidade que encheu os açudes, mas continuou retardando a construção do Centro Social, visto que não havia sol para a confecção dos adobes, no entanto, as paredes e o telhado do Centro foram erguidos antes do término do trimestre de julho a setembro de 1956. Quanto ao setor agropecuário a organização das hortas domésticas e caseiras se intensificou e houve orientação para a plantação do milho com sementes selecionadas e para o cultivo do fumo, principalmente para o município de Senhor do Bonfim, que obteve incentivo do Instituto Baiano de Fumo, com a venda de loteamentos para agricultores sem-terra da região, exigindo o compromisso da utilização de 20% da área para a plantação do fumo, inclusive nesse município, alguns produtores rurais estavam sendo cooptados para, no "futuro próximo ser colonos do Instituto Baiano do Fumo". Avaliamos esse incentivo da venda de loteamentos para a plantação de fumo uma estratégia fomentadora da economia para a zona rural, visto que era necessária uma farta produção para se associar ao Instituto Baiano do Fumo.

Isso significa que a Missão Rural instalada pela CNER para combater o retardamento cultural das comunidades rurais possuía uma intenção comercial que se relacionava diretamente com o que foi chamado por Rios (1955, p.136) de "diferença de idade cultural", e o autor reforça, "as cidades brasileiras caminham no ritmo mecanizado do século XX; enquanto as populações do campo continuam a viver em idades mais remotas, anteriores à máquina, ao rádio, ao avião" (1955, p.136), uma cultura avançada, ou seja, civilizada era associada com a aquisição de novas tecnologias e vivência com "ritmo mecanizado" semelhante às cidades. O "nível cultural" das comunidades rurais é desvalorizado, em contrapartida, o progresso e a mecanização das cidades é valorizado, mas é mais do que isso, a intenção era aumentar o poder econômico das comunidades rurais e ampliar o poder de consumo dos insumos e produtos industrializados.

De acordo com o relatório trimestral, para o Distrito de Passagem Velha, no setor médico sanitário os missioneiros principiaram da campanha de profilaxia das verminoses, e verificaram uma "melhor apresentação no vestuário" individual dos moradores da comunidade, bem como o uso da água fervida. Houve a introdução do curso para as "curiosas" - "cuidados dispensados a uma parturiente (encontra-se em trabalho de parto ou acabou de parir), puérpera (deu à luz a pouco tempo), gestante e recém-nascido. Para esse curso foram utilizados desenhos ilustrados do feto, desde 18 dias até o quarto mês

de gestação, material didático cedido pela Faculdade de enfermagem da UFBA e os temas abordados nas aulas foram a insuficiência cardíaca e tuberculose na gestante; limpeza do cordão umbilical com mercúrio cromo; cuidados imediatos e vacinação; cuidados indispensáveis na hora do parto como a utilização do avental e tesoura. Como na região era frequente o aparecimento de raposas, foi necessário repassar instruções sobre hidrofobia, doença que ataca o sistema nervoso central e transmitida por mordida de animal infectado, também conhecida como raiva. O diferencial da comunidade de Passagem Velha foi a não aceitação da construção das fossas sanitárias, pois não foi registrada nenhuma construção de privada (vaso sanitário) dificultando o andamento da campanha de profilaxia das verminoses, apesar do registro da utilização da água fervida pela maioria dos associados e da contação da história de “Juquinha o Barrigudinho” [24] para as crianças com o objetivo de inserir hábitos higiênicos como a utilização das fossas sanitárias e do uso do calçado.

A CNER utilizava a educação formal das crianças para alcançar os adultos, segundo a Campanha, “a ação educativa não deve limitar-se ao âmbito escolar, tem que conseguir ressonância no meio” (RCNER,1954, p.45). Para a CNER a escola elementar para o filho do rurícola padecia de dois defeitos fundamentais, o primeiro deles era um conjunto infraestrutura e organização do ensino formal que abrangia a falta de adequação do currículo, do programa, dos livros e da formação dos professores, porque o referido conjunto foi concebido para ser usado em uma formação urbana. A outra falha identificada era a ligação da escola com o ambiente, uma vez que, “enquanto a escola dá 4 horas de orientação o ambiente estratifica a mente e o caráter da criança, durante as 20 horas restantes, em cada dia” (RCNER, 1954, p.44), por isso, para a Campanha era imprescindível “reformar o espírito da gente camponesa, organizar a comunidade rural no sentido do progresso e da aceitação de novos métodos” (RCNER, 1954, p.45). Entendemos que a escola primária estava para a comunidade rural como uma ferramenta de disseminação do comportamento civilizatório, dessa forma, percebemos que, para a CNER, a formação escolar da criança deveria reverberar no meio, assim como todo o meio deveria sofrer uma mudança de mentalidade, uma organização da comunidade rural no sentido do progresso.

No distrito de Varzinha, a Missão era recente e a comunidade ainda não possuía sede própria apesar de organizados os clubes de mães, das moças, dos homens e o

[24] Esse livro não foi encontrado para análise.

infantil, as atividades foram reiniciadas no trimestre de julho a setembro de 1956, pois ocorreram anteriormente alguns empecilhos e desencontros, o tempo seco e as chuvas impossibilitaram ao veículo deslocar-se à comunidade. Quanto ao setor médico sanitário o destaque da comunidade de Varzinha foi para a valorização das verduras na confecção de alimentos, a comercialização do leite em pó FISI a baixo custo e as responsabilidades do matrimônio, para as mulheres. As equipes ensinavam a preparar sopas de verduras para as mães sócias dos clubes, pois:

> A finalidade da mesma foi mostrar como se pode ter uma boa alimentação com economia; explicou-se o valor nutritivo das verduras, sua cota em vitaminas e sais minerais, etc, bem como aconselhou-se a usar-se a referida sopa para alimentação da puérpera gestante, e da criança de 7 meses em diante. Outra finalidade da sopa, foi afastar tabus alimentares e aumentar a lactação (RCNER, 1956, p.43).

Observamos que havia uma preocupação da CNER com a nutrição dos moradores das comunidades rurais, principalmente crianças que estavam distróficas (com problemas de nutrição), por causa de uma alimentação deficiente, e o ensinamento do preparo de sopas nutritivas era realizado em todas as comunidades assistidas, orientado para o consumo entre os adultos e as crianças acima de seis meses. A sopa era feita com o auxílio da CNER, que cooperava com a carne e gordura, enquanto que as mães das comunidades colaboravam com as mais variadas verduras. Depois de preparada, a sopa era distribuída entre os presentes. Segundo Barros e Tartaglia (2003, p.117), “o tema alimentação aparece no Brasil como política de enfrentamento na década de 1930 e foi encarado como um problema relacionado com questões sociais e econômicas”. Ainda de acordo com os autores “a partir do início da década de 50[25], uma nova forma de execução da política de alimentação e nutrição começa a se delinear - a da implementação de Programas de distribuição de alimentos a segmentos específicos da população” (idem, 2003, p.119).

Outra intervenção alimentar realizada pelas missões rurais foi a incorporação do leite em pó com marca específica, o Leite FISI, que possuía esse nome porque era

[25] A ajuda alimentar dos países desenvolvidos aos subdesenvolvidos também foi responsável por alterar os hábitos regionais. O programa “Alimentos para a Paz”, desenvolvido pelos Estados Unidos, foi apresentado como uma forma de melhorar a alimentação do brasileiro. O trigo e o leite em pó foram doados à população na década de 50. Na realidade, percebeu-se que para os Estados Unidos eram importante encontrar um escoamento de sua produção excedente, pois do contrário os preços baixariam. Além disso, este programa “obteve o desejado efeito de aumentar enormemente os mercados comerciais norte-americanos para o exterior”. BLEIL, Susana Inez. O Padrão Alimentar Ocidental: considerações sobre a mudança de hábitos no Brasil. Artigo publicado no Vol. VI/ 1998 da Revista Cadernos de Debate, uma publicação do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Alimentação da UNICAMP, páginas 1-25.

distribuído pelo Fundo Internacional de Socorro à Infância - FISI/ONU. Esse Fundo Econômico dava orientação técnica e suporte econômico para o programa de merenda escolar executado pelo governo federal na segunda metade da década de 1950. Dessa forma, compreendemos que a preocupação do Estado com problema da alimentação não se restringia à zona rural, mas a orientação da CNER no regime dietético de crianças e adultos das comunidades rurais fazia parte de um acordo internacional de incorporação de produtos industrializados em detrimento dos produtos regionais e tradicionais na alimentação do morador da zona rural, como o leite *in natura*, o feijão e o arroz. Assim, como a incorporação do Leite FISI, é possível perceber a introdução de produtos com marcas específicas para as áreas de atuação das Missões, principalmente no que se refere a produtos agrícolas.

Conforme já anunciado, as sedes dos centros comunitários possuíam uma planta padrão, composta de um salão no qual eram realizadas as reuniões e comemorações festivas, um posto médico e ambulatorial e uma sala para revenda de produtos e ferramentas agrícolas. Nesta sala era distribuído sementes de melão cheiroso, quiabo chifre e milho Cuba *"yellow dent"*, um milho amarelo-duro e denso utilizado para a alimentação de animais e comercializado produtos como o inseticida Blenco para o combate da saúva, também conhecida como a formiga da roça, considerada uma das maiores pragas agrícolas das regiões assessoradas pela CNER. Outro inseticida vendido nas comunidades rurais era o Rhodiatox, pesticida de origem americana, esse produto é negociado na atualidade e pertence ao grupo de inseticida responsável pelo maior número de intoxicação e mortes no país (Blog Ecolnews). A incorporação novas culturas agrícolas e de pesticidas nas comunidades rurais assistidas pelas Missões Rurais da CNER fez parte de um planejamento de modernização da estrutura produtiva do campo, de interesse internacional que objetivava a inserção de novas tecnologias para o campo, a diversificação da plantação agrícola e o aumento da produção. A foto abaixo retrata a inserção de tratores nas lavouras o que representando a incorporação da mecanização do campo com o auxílio das Missões Rurais da CNER.

Figura 4: Práticas de mecanização da Lavoura

Figura 4: Figura retirada da Revista da Campanha Nacional de Educação Rural, Ano 06, nº 08, p. 290, 1959.

Segundo os censos agropecuários do IBGE na década de 1950, o Brasil possuía 8.372 tratores; na década de 1960 esse número aumentou para 61.338, isso representa um número de superior a 700% de crescimento no número de tratores nas áreas agrícolas brasileiras. O incentivo para a compra da terra pelo Instituto Baiano do Fumo, a comercialização de inseticidas e ferramentas agrícolas como arados e tratores nos mostra que havia uma intencionalidade da CNER em distanciar-se das técnicas tradicionais e rudimentares da agricultura para alcançar a mecanização da lavoura potencializando a produção e aumentando os lucros.

O Distrito de Igaba (ex - Canoas), representava a área mais nova de trabalho da Missão Rural do município de Senhor do Bonfim, no trimestre de julho a setembro de 1956. Essa localidade substituiu a comunidade de Umburana que não obteve boa aceitação e interesse aos trabalhos da CNER, formando apenas o clube de crianças e o clube de homens com três sócios. Os primeiros contatos da equipe com a comunidade foram realizados na casa particular do Juiz de Paz da região, uma autoridade local, que supostamente agregou legitimidade às Missões Rurais, sendo transferido depois para a Escola Rural a convite das professoras estaduais que atuavam no Distrito. O Distrito de Igaba foi considerado “uma das comunidades que mais prometia, pois o elemento que

está sendo trabalhado é semialfabetizado, graças aos esforços das professoras estaduais" (Relatório Técnico Trimestral, 1956, p. 44). Isso quer dizer que, o líder, elo da comunidade com os técnicos da Campanha, era semialfabetizado e essa característica concebia ao indivíduo uma maior aceitação perante os moradores. As reuniões dos associados sempre contavam com mais de 100 pessoas, entre adultos e crianças e havia muita motivação para a construção da sede, no terreno cedido pela prefeitura de Bonfim, esse Centro Social, em especial, estava planejado para ser maior que o das outras comunidades por causa do grande número de associados.

O Distrito de Igaba deu início a uma peça de teatro, "Confusões de uma empregada", comédia encenada pelas duas professoras locais na tentativa de incentivar os alunos e associados a montar outros espetáculos. No Distrito de Cachoeirinha também houve um registro de iniciação a um teatro popular nas comemorações cívicas do dia 21 de setembro, dia da árvore, que "foi levado em cena um teatro popular que vinha sendo longamente preparado o qual alcançou aplausos, pelos números interessantes apresentados" (RCNER, 1956, p. 38). Na década de 1950, houve uma expansão dos meios de comunicação e uma ampliação do acesso ao teatro, rádio e cinema e a busca pela formação de uma identidade nacional nessas três áreas de expressão. No relatório, não há relato da forma e conteúdo das peças teatrais. Então ficam os questionamentos: A montagem das peças era para discutir questões pertinentes ao campo? Os moradores rurais faziam parte do elenco das peças? As peças teatrais sofriam influência das referências estéticas americanas? Essas questões são lacunas que necessitam de uma investigação posterior.

Ainda no distrito de Igaba, a relevância no setor médico sanitário foi para a existência de grupos organizados interessados no ensino das técnicas de enfermagem como injeção intramuscular que, segundo o relatório técnico trimestral esse pequeno curso sobre o ensino das técnicas de aplicação de injeções e curativos foi ministrado em todas as moças interessadas das comunidades assistidas pela CNER no município de Senhor do Bonfim. Foi cedido para a comunidade material para curativo e fornecido palestras sobre assepsia, micróbio e esterilização; doenças e meios de evitá-las; profilaxia das verminoses; abcessos e má esterilização. A mediação para a prevenção e o tratamento de doenças endêmicas estava sendo iniciada nesse distrito, que era o mais novo das Missões no município de Senhor do Bonfim, anexando as ações à escola rural com os serviços de profilaxia para as doenças contagiosas e hábitos sadios na escola

como motivação para a uma atividade de semana da criança. Como conclusão para os trabalhos realizados no trimestre de julho a setembro de 1956, os missioneiros consideraram como “bom desempenho” na “altura das possibilidades”, com “a equipe bem ajustada e cônscia de sua responsabilidade”, apesar do contratempo com a caminhonete quebrada que impossibilitou alguns deslocamentos para as comunidades e da ausência de uma assistente social.

Nossa análise da atuação das Missões Rurais da CNER na Bahia foi realizada a partir do relatório técnico trimestral de julho a setembro de 1956, no município de Senhor do Bonfim, publicada na revista da campanha nacional de educação rural, esse material impresso, segundo a CNER, tinha a finalidade de informar e avaliar as atividades das Missões Rurais, mas percebemos que era mais que isso, de acordo com Carvalho (2013, p.2) as revistas de ensino eram “centrada na reprodução de um modelo pedagógico por dispositivos de produção de visibilidade das práticas escolares, essa lógica punha em cena dispositivos de propagação e implantação de “bons modos” e de “homogeneização das práticas docentes”. No entanto, a revista da campanha nacional de educação rural era mais que um periódico de divulgação e avaliação da Campanha, servia para auxiliar na reprodução das práticas educacionais para um projeto de reforma dos costumes e valores e para o ordenamento, a modernização e o progresso econômico do campo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Campanha Nacional de Educação Rural foi implantada em 09 de março de 1952 com o objetivo de levar às comunidades rurais educação de base, através de uma equipe de multiprofissionais, cuja tarefa era realizar uma profunda intervenção nas comunidades rurais, atuando sobre três eixos: “instrução, com ênfase em alfabetização, saneamento e educação agrícola”, considerados essenciais para o desenvolvimento econômico e social do meio rural. Essas intervenções eram chamadas de Missões Rurais e realizavam ações planejadas e fundamentadas com a pretensão de atingir todos os setores da realidade social rural. Conforme defendido por Barreiro, (2010, p.45) a CNER a partir dos anos 1960, oito anos depois a CNER continuava a realizar suas atividades de forma lenta devido à falta de pessoal, as ações tornaram-se tão vagarosas que levou o coordenador da CNER a encerrar os trabalhos em 1963.

Para dar prosseguimento à investigação sobre a Campanha Nacional de Educação Rural, formulamos os seguintes questionamentos: como as Missões Rurais da Campanha Nacional de Educação Rural foram implantadas na Bahia, e qual o seu projeto de recuperação do homem do campo no período de 1952 a 1963? Para responder a esse problema de pesquisa definimos os seguintes objetivos específicos; compreender o contexto histórico da educação rural na Bahia no período estudado – 1952 a 1963; investigar funcionamento da CNER a partir dos seus eixos norteadores que são a educação agrícola, instrução e o saneamento examinando os objetivos da CNER; e analisar as ações das Missões Rurais da CNER na Bahia.

Começamos o exercício de pesquisa apresentando duas correntes de pensamento pedagógico, o ruralismo pedagógico e o escolanovismo que tentavam mostrar como os formuladores das referidas concepções educacionais pensavam e incentivaram a implantação de uma educação rural que aceitasse as especificidades e experiências aplicadas no país. Além disso, apontamos dois projetos de intervenção baianos um anterior e outro simultâneo à CNER – o Projeto Columbia e o PLANDEB –, inseridos na concepção de planejamento voltados para a expansão do capitalismo / desenvolvimentismo preocupados com a modernização do campo e aperfeiçoamento das forças produtivas. Apontamos que o advento da República não trouxe os resultados esperados para a almejada expansão da educação, principalmente a educação rural, porque na Bahia, no Estado Novo 90% das crianças do interior do estado estavam fora da

escola. A apresentação do contexto anterior à campanha nos ajudou a entender a formulação do pensamento pedagógico, as estatísticas da instrução na Bahia e os projetos de intervenção que pretendiam modernizar o campo, e que, de certa forma possuíram características similares que serviram de justificativa para a instalação da CNER com seu projeto de intervenção para o ordenamento do campo e para o fomento da modernização e do progresso.

A CNER foi instituída como uma proposta de intervenção do Estado nas zonas rurais do país para seguir recomendações da UNESCO que possuía um extenso programa de educação para toda a América Latina e cujo objetivo era “substituir uma cultura” notadamente rural por outra mais adequada às condições de modernização que passavam os centros urbanos do país, estabelecendo padrões normativos educacionais determinados por grupos dominantes, na tentativa de homogeneização cultura do Brasil e da América Latina. Para isso, foi necessário intervir em três eixos norteadores: saneamento, educação rural e instrução, considerados pela Campanha como serviços essenciais para o desenvolvimento das comunidades rurais e fortalecimento do capital.

A zona rural do Brasil, no período estudado, era acometida por doenças, e o trabalhador rural era representado pelo personagem de Monteiro Lobato, Jeca Tatu, caracterizado como indolente, preguiçoso, fraco e cansado. Foi com essa argumentação que os formuladores da campanha apontam a necessidade de sanear a zona rural brasileira. Por isso, a Campanha investiu em intervenções, a exemplo de encanamento de água, construção de banheiros, lavatórios de roupa e reconstrução de casas, mas, a partir da investigação, percebemos que o problema médico sanitário, sobretudo para a CNER, era um problema social, político e econômico. Para a Campanha, havia uma necessidade de executar um amplo programa médico sanitário, mas também de fomentar a produção agrícola “sem precedentes”, por isso, além do sanitarismo, houve um investimento para modernizar as técnicas de trabalho agrícola.

Assim, o plano nacional de educação rural, proposto pela CNER não atuou na Bahia por acaso, os municípios atendidos, em sua maioria no recôncavo baiano eram grandes produtores de fumo e era necessário investir em ações para aprimorar e homogeneizar os processos de plantio. A Bahia, no ano de 1959, era o estado com o maior número de Missões Rurais e para auxiliar na formação de novos padrões de vida e de comportamento recorrendo ao cinema e outros recursos áudio visuais utilizados como suporte, para “uma nova pedagogia cultural”. As intervenções agrícolas almejavam

“ascender os mais altos conceitos de civilização no campo”. Para isso, foi necessário investir na modernização do campo, mas também no disciplinamento através da instrução enquanto escolarização e como ferramenta de integração social da comunidade.

A escola, juntamente com a professora, eram as principais conexões entre a comunidade rural e a CNER, empenhados em buscar a construção de bases para uma nova mentalidade para as populações rurais. O esforço para a “educação total da comunidade” se assentou na concepção de coletividade com base na interação entre as comunidades rurais e homogeneização dos comportamentos cívicos, morais, sanitários e para o trabalho agrícola. As comunidades rurais eram carentes de escolas e de professoras. Compreendendo a importância da qualidade humana e material para atingir seus objetivos a coordenação da CNER, treinou professores leigos e normalistas que, para além de ministrar aulas para de ler, escrever e contar, com o objetivo de especializá-los no conhecimento dos diferentes problemas que caracterizam a vida rural, inseriu disciplinas como: pedagogia rural, sociologia rural e noções de organização em comunidade, disciplinas específicas para o entendimento do meio rural. A intenção era renovar a educação rural, nesse sentido, a escola deveria formar no aluno da comunidade rural hábitos de trabalho para o desenvolvimento e progresso do campo.

A CNER adentrava nas comunidades rurais a partir de Missões Rurais que consistiam em ações educativas voltadas para a “boa compreensão dos problemas das comunidades e o preparo mental para superá-los vantajosamente”. A institucionalização da Campanha Nacional de Educação Rural foi considerada por seus organizadores como uma grande oportunidade para garantir educação de base para crianças, adolescentes e adultos no período de 1952 a 1963. O Supervisor técnico da CNER, Luiz Rogério Souza, afirma que “em consequência do trabalho educativo realizado pela Missão Rural, observa-se completa modificação no espírito do camponês”.

Entendemos que a Campanha Nacional de Educação Rural desempenhou um papel central na alteração de novas formas e funcionamentos sociais no campo, mas não havia um diálogo com as comunidades para que estas sinalizassem suas necessidades. Nesse sentido, as sanções pedagógicas inseridas na comunidade rural desconsideravam o contexto cultural do campo, avaliavam-no como incivilizado, porque, segundo esse entendimento diferia da cultura urbana cujos parâmetros eram considerados exemplo da modernidade. Desse modo, a CNER realizou um trabalho de “dilapidação social” e cultural através de metodologias educacionais padronizadas com o objetivo de homogeneizar

valores e comportamentos nas comunidades rurais. Apesar disso, as Missões Rurais da CNER, em meio a acolhimentos e resistências das intervenções rurais estabeleceram no campo novas práticas, proporcionando um melhoramento no cultivo da lavoura, ampliando a safra acelerando a economia.

Os artigos das Revistas da Campanha Nacional de Educação Rural utilizadas na pesquisa foram coletados na biblioteca do INEP em Brasília, mas, apesar da dificuldade de encontrar documentação sobre a Campanha em arquivos baianos, o resultado da dissertação é bastante relevante, e, em certa medida até inédito na Bahia. Tudo isso, nos permite aferir sobre ampliação deste estudo para outros vieses com possibilidades para que outros pesquisadores possam investigar, como por exemplo, o planejamento de curso dos treinamentos para as professoras das escolas rurais da CNER, e as intervenções dos últimos anos de funcionamento das Missões Rurais da CNER. Para finalizar, esperamos que a análise sobre das Missões Rurais da CNER na Bahia, no período de 1952 a 1963, contribua com a História da Educação enriquecendo a discussão sobre a Educação Rural na Bahia, apresente elementos significativos e amplie novas perspectivas de discussão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, José Rubens Mascarenhas de. O Projeto Colúmbia e o Nacional – Desenvolvimentismo Brasileiro: uma relação sintomática. In: CASIMIRO, Ana Palmira B. S; MAGALHÃES, Lívia Diana Rocha; LOMBARDI, J. Claudinei. **Projeto Colúmbia: Aníssio Teixeira e desenvolvimento nacional**. Campinas, São Paulo: Editora Alínea, 2013.

ALMEIDA, Paulo Henrique de. **A economia de Salvador e a formação de sua Região Metropolitana.** Disponível em: <books.scielo.org/id/36d/pdf/carvalho>.Acessado em 03/12/2015.

ARAÚJO, Marta Maria de. **Plasticidade do Plano de Reconstrução Educacional de Anísio Teixeira (1952-1964)**. Revista Educativa. Vol. 10, nº1, p.9-27, jan/jun, 2007.

AZEVEDO, Carmem Lúcia. **Jeca Tatu e Macunaíma: a preguiça e a brasilidade**. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História do Departamento de História da FFLCH da USP. São Paulo, 2012.

BARREIRO, Iraildes Marques de Freitas. **Política de Educação para o Campo além da Alfabetização**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

BARROS, José D´Assunção. **O Projeto de Pesquisa em História: da escolha do tema ao quadro teórico.** Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2005.

BARROS, Maria Sylvia Carvalho e TARTAGLIA, José Carlos. **A Política de Alimentação e Nutrição no Brasil: breve histórico avaliação e perspectiva**. Revista Alimentação e Nutrição. Araraquara, v.14, n.1, p. 109-121, 2003.

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Estado e Educação Popular**: um estudo sobre a educação de adultos. São Paulo: Pioneira, 1974.

BLEIL, Susana Inez. **O Padrão Alimentar Ocidental: considerações sobre a mudança de hábitos no Brasil**. Artigo publicado no Vol. VI/ 1998 da Revista Cadernos de Debate, uma publicação do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Alimentação da UNICAMP, páginas1-25.

Blog Ecolnews. **Efeitos dos Agrotóxicos sobre a saúde**. Disponível em: <wwwecolnews.com.br/agrotoxico/agrotoxicos_efeitos_sobre_a_saude>. Acessado em 23/01/2017.

BRITO, Gilmário Moreira. **Pau de Colher: na letra e na voz**. São Paulo, EDUC, 1999.

BRITO, Helena Andrade de. **A Educação no Projeto Nacionalista do Primeiro Governo Vargas (1930-1945).** Disponível em: <www.histedbr.com.br>. Acessado em 04 de junho de 2015.

BURKE, Peter (org.). **A Escrita da História: novas perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 2011.

CARDOSO, Ciro Flamarion; BRIGNOLI, Pérez. **Os Métodos da História**. Rio de Janeiro: Editora Graal, 1979.

CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (org.). **Domínios da História: ensaios de teoria e metodologia**. Rio de Janeiro: Campus, 1999.

CARVALHO, M. M. C. **Impressos e circulação de modelos pedagógicos: a difusão da pedagogia de Francis Parker na imprensa educacional paulista**. In: VII Congresso Brasileiro de História da educação, 2013, Cuiabá. VII Congresso Brasileiro de História da Educação. Circuitos e Fronteiras da História da Educação no Brasil, 2013.

CHARTIER, Roger (1988). **A história cultural: entre práticas e representações**. Lisboa: Difel/Rio de Janeiro: Bertrand.

CHAVES, Lázaro. **O Estado Novo: o surgimento de novos partidos**. Disponível em: <www.culturabrasil.pro.br/estadonovo.htm>. Acessado em 03/05/2016.

CUNHA, Vinícius da Costa. **Ciência e Educação na Década de 1950: uma reflexão com a metáfora percurso**. Revista Brasileira de Educação, nº25, jan/fev/mar/abr, 2004.

DE CERTEAU. **A Escrita da História**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

DUBY, Georges. **História social e ideologias das sociedades**. In: LE GOFF, Jacques e NORA, Pierre (org.). **História: novos problemas**. Rio de Janeiro. Livraria Francisco Alves Editora S. A. 1988.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **O processo de escolarização em Minas Gerais: questões teórico-metodológicas e perspectivas de pesquisa**. IN: FONSECA, Thais Nívia de Lima e; VEIGA, Cynthia Greive. **História e Historiografia da Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

FONSECA, Thais Nívia de Lima e VEIGA, Cynthia Greive. **História e Historiografia da Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GÓES, Moacyr de; CUNHA, Luiz Antônio. **O Golpe na Educação**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985.

GOMES, Ângela de Castro (coord.). **Olhando para dentro 1930-1964**. Coleção História do Brasil Nação: 1808 -2010. São Paulo: Editora Objetiva, 2013.

HALL, Robert King. **O Problema da Educação Rural**. curso promovido pelo INEP. In: Revista do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, nº47, Ministério da Educação e Saúde, 1950.

HILSDORF, Mª Lúcia Spedo. **História da Educação Brasileira: leituras.** São Paulo: Editora Pioneira Thomson, 2003.

HOBSBAWM, Eric J. **A Era dos Extremos**: o breve século XX –1914 –1991. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HOBSBAWM, Eric J. **Sobre História**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

HOCHMAN, Gilberto. **Reformas, Instituições e Políticas de Saúde no Brasil**(1930-1945). Curitiba: Editora UFPR, 2005.

HOLANDA, Sérgio Buarque de e FAUSTO, Boris. (Org.). **História Geral da Civilização Brasileira –Sociedade e Instituições (1889-1930)**. Tomo III: O Brasil Republicano. Volume 09. 8ª Edição. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

HORTA, José Silveira Baia. **O hino, o sermão e a ordem do dia: regime autoritário e a educação no Brasil (1930-1945)**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

HUNT, Lynn. **A Nova História Cultural**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

JULIÃO, Francisco. **Que são as Ligas Camponesas?** São Paulo: Editora Civilização Brasileira, 1962.

LIMA, Nísia T. e HOCHMAN, Gilberto. Condenado pela raça, absolvido pela medicina: o Brasil descoberto pelo movimento sanitarista da Primeira República. In: MAIO, Chor e SANTOS, Ricardo Ventura (org.). **Raça, Ciência e Sociedade**. Rio de Janeiro: FIO/CRUZ, CCBB, 1996, 252 p.

LIMA, Nísia Trindade e HOCHMAN, Gilberto. **Pouca saúde, muita saúva, os males do Brasil são... Discurso médico sanitário e interpretação do país**. Revista Ciência e Saúde Coletiva 5 (2): 313-332, 2000.

LOMBARDI, J. Claudinei; CASIMIRO, Ana Palmira B. S; MAGALHÃES, Lívia Diana Rocha. **Projeto Colúmbia: Anísio Teixeira e desenvolvimento nacional**. Campinas, São Paulo: Editora Alínea, 2013.

LOPES, Eliane M. T; FARIA FILHO, Luciano M. de; VEIGA, Cynthia Greive (org.). **500 anos de educação no Brasil.** Apresentação. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LOURENÇO FILHO, Manuel Bergstrom (1956). **A Valorização do Professorado Rural Através de Centros Regionais de treinamento de Professores Rurais**. In: Revista da Campanha Nacional da Educação Rural. Ano o3, nº03. Rio de Janeiro: INEP, 1956.

LOURENÇO FILHO, Manuel Bergstrom. **A Educação no México**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos –RBEP. V. 17. Nº 45. Janeiro a março de 1952.

LOURENÇO FILHO, Manuel Bergstrom. **O Problema da Educação de Adultos**. Palestra realizada a Convite do Centro de Professores Noturnos do Rio de Janeiro. Publicada na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, V. 5. Nº14. p. 169-195, agosto, 1945.

LOURO, Guacira. O Cinema como Pedagogia. IN: **500 anos de educação no Brasil**. LOPES, Eliana Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (org.). Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LUZ, José Augusto Ramos da: **Um olhar sobre a educação na Bahia: a salvação pelo ensino primário (1924,1928).** Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História Social da Universidade Federal da Bahia. 2009.

MAGALHÃES, Lívia Diana Rocha. **O Projeto Columbia na Bahia: confluências convergentes e complementares ao seu contexto nacional/internacional**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, nº 56, p. 66-74, mai2014 –ISSN: 1676-2584.

MENDONÇA, Sonia Regina de. **EDUCAÇÃO E PODER NA AGRICULTURA BRASILEIRA:O caso do ETA (1953–1961)**. In: Colóquio Internacional Marx e o Marxismo 2015. Mesa Redonda: Educação Rural, Classes Dominantes e Desmobilização dos Movimentos Sociais no Campo: Ontem e Hoje. Disponível em: <cienciaparaeducacao.org/.../mendonca-sonia-r-de-educacao-e-poder-na-agricultura-br>. Acessado em: 20/03/2017.

MENDONÇA, Sonia Regina de. **Ensino Agrícola e Influência Norte-Americana no Brasil (1945-1961)**. Artigo recebido em fevereiro de 2009 e aprovado para publicação em julho de 2009. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/tem/v15n29/06.pdf>. Acessado em 20/03/2017.

MONTENEGRO, Antônio. **Labirinto do medo: o comunismo (1950 –1964)**. Clio Revista de Pesquisa em História. Série: História do Nordeste. N 22, p. 215 a 235, 2004. Disponível em: <revista.ufpe.br>. Acessado em: 07/01/2017.

MOREIRA, J. Roberto (1957). **Educação Rural e Educação de Base**. In: Teoria e prática da escola primária –introdução ao estudo social do ensino elementar, publicado na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v.28, n.67, jul/set, 1957, p.87-129.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação Popular e Educação de Adultos**. São Paulo: Loyola, 1983.

PALUDO, Conceição. Educação Popular e Educação do Campo: nexos e relações. In: STRECK, Danilo R; ESTEBAN, Maria, Teresa (org.). **Educação popular: lugar de construção social coletiva**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

PENNA, Belisário. **Saneamento do Brasil**. Rio de Janeiro, Typ. Revista dos Tribunais, 1923.

PINHO, Larissa Assis**. Campanha Nacional de Educação Rural: construindo o imaginário acerca do homem do campo e sua educação (Minas Gerais/ 1952,1963)**. Disponível em: <www.fae.ufmg.br/portalmineiro/conteudo/externos>. Acessado em: 10 de janeiro de 2016.

RANGEL, Mary e CARMO, Rosângela Branca do. **Da Educação Rural à Educação do Campo: revisão crítica**. Revista da FAEEBA –Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 20, n. 36, p. 205-214, jul./dez. 2011.

SANTANA, Elizabete Conceição... [et all], organizadoras. **A CONSTRUÇÃO DAESCOLA PRIMÁRIA NA BAHIA: O ENSINO PRIMÁRIO NO MUNICÍPIO DE SALVADOR: 1896-1929.**Volume I. Salvador: EDUFBA, 2011.

SANTOS, João Diógenes Ferreira dos. **Ecos da cultura política brasileira: o programa de ciências sociais no Estado da Bahia –Columbia University –como vetor para uma modernização conservadora baiana**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, nº 56, p. 95-107, mai2014 –ISSN: 1676-2584. Acessado em: 05/11/2015.

SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

SANTOS, Luiz A. de Castro. **As Origens da Reforma Sanitária e da Modernização Conservadora na Bahia durante a Primeira República**. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0011-52581998000300004>. Acessado em: 12/03/2017.

_____**O Pensamento Sanitarista na Primeira República: uma ideologia de construção da Nacionalidade**. Dados –Revista de Ciências Sociais. Rio de Janeiro, v.28, nº 02, p.193-210, 1985.

_____**Poder, Ideologias e Saúde no Brasil da Primeira República: ensaio de sociologia histórica**. In: HOCHMAN, G. e ARMUS, D. (org.). **Cuidar, controlar, curar: ensaios históricos sobre saúde e doença na América Latina e Caribe**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2004.

SHUELER, Alessandra Frota Martinez de e MAGALDI, Ana Maria Bandeira de Mello. **Educação escolar na Primeira República: memória, história e perspectivas de pesquisa**. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/tem/v13n26/a03v1326.pdf>. Acessado em: 19/05/2016.

SOUZA, Ione Celeste Jesus de. **Escolas para o Povo: experiências de escolarização de obres na Bahia –1870 a 1890.**Tese de doutorado/ PUC. São Paulo, 2006.

SOUZA, Luiz Rogério (1956). **A Missão Rural, Fator de Recuperação do Homem do Interior.** Revista da Campanha Nacional de Educação Rural. Ano 01. Julho 1954. Nº01.

_____**Uma campanha de adubação promovida pela missão rural de cruz das almas, da Campanha Nacional de Educação Rural**. Revista da Campanha Nacional de Educação Rural. Ano 03. 1º semestre de 1956. Nº03.

SOUZA, Rosa Fátima de (coord.) (2010). **História da Escola Primária no Brasil: investigação em perspectiva comparada em âmbito nacional *(1930 –1960)*.** Projeto Integrado de Pesquisa apresentado ao CNPQ no Edital Universal MCT/CNPQ nº 014/2010. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” Faculdade de Ciências e Letras. Araraquara, Julho 2010.

SOUZA, Rosa Fátima de; PINHEIRO, Antônio C. Ferreira; LOPES, Antônio de P. Carvalho (organizadores). **História da Escola Primária no Brasil: investigação em perspectiva comparada em âmbito nacional**. Aracaju: EDISE, 2015.

SPÍNOLA, Noelio Dantaslé. **O PLANDEB**. RDE -REVISTA DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO. Salvador, BA, Ano XI, nº 20, Julho de 2009.

STEPAN, Nancy Leys. Eugenia no Brasil 1917-1940. In: HOCHMAN, G. e ARMUS, D. (org.). **Cuidar, controlar, curar: ensaios históricos sobre saúde e doença na América Latina e Caribe**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2004.

SUD MENNUCCI. **A Crise Brasileira de Educação**. Versão para eBookeBooksBrasil. Digitalização da 2a. edição em papel de 1934. Editora Piratininga -São Paulo –SP, 1934.Disponível em: www.ebooksbrasil.org/eLibris/sudeducacao.html. Acessado em: 18 de setembro de 2016.

TAVARES, Luís Henrique Dias. **História da Bahia**. Salvador: Editoras Unesp e Edufba, 11ª edição, 1987.

VEIGA, Cynthia Greive. **História da Educação**. São Paulo ÁTICA, 2007.

VEIGA, Cynthia Greive. História Política e História da Educação. IN: FONSECA, Thais Nívia de Lima; VEIGA, Cynthia Greive. **História da Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

WAGLEY, C., AZEVEDO, T., COSTA PINTO, Luiz A. "**Uma pesquisa sobre a vida social no Estado da Bahia**", publicação do Museu do Estado, no. 11, -Secretaria da Educação e Saúde –Bahia, (1950).

WERTHEIN, Jorge e BORDENAVE Juan Diaz (org.). **Educação Rural no Terceiro Mundo: experiências e novas alternativas.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

WILLIAMS, Raymond. **O Campo e a Cidade**: na história e na literatura. São Paulo: Editora Schwartz, Ltda. 1989.

WILLIAMS, Raymond. **Marxismo e Literatura**. Rio de Janeiro: Editora Zarah, 1979.

FONTES PRIMÁRIAS

BAHIA (1957). Relatório do Secretário de Educação e Cultura Aloysio Short apresentado ao Exmo. Sr. Governador do Estado Antônio Balbino. Salvador: Biblioteca Pública do Estado da Bahia, 1957. 88p.

BAHIA (1960 –1963). Plano de Desenvolvimento da Bahia –PLANDEB,2ª minuta. Salvador, 1960. Não publicado.

BAHIA: Decreto nº7.225, de 26 de janeiro de 1931. Suprime as actuaes escolas noturnas e dá outras providências. Arquivo Público da Bahia. Salvador - BA, 1931.

BAHIA: Decreto nº8.417, de 12 de maio de 1933. Restabelece e amplia, nesta capital, escolas noturnas para ambos os sexos. Arquivo Público da Bahia. Salvador - BA, 1933.

BAHIA: Portaria nº27, de 02 de maio de 1947. Baixando instruções para as professoras de classe de adultos e adolescentes analfabetos. Biblioteca Pública do Estado da Bahia. Diário Oficial, maio de 1947. Salvador - BA, 1947.

BAHIA: Quatro Séculos de História da Bahia. Álbum de Comemoração do 4º Centenário/publicado pela Revista fiscal da Bahia. Centro de Estudos Baianos da Universidade Federal da Bahia. Localização 94(813.8) Q2. Salvador –Bahia, 1949.

BAHIA: Relatório do governador Landulfo Alves no exercício 1938-1939. Arquivo Público da Bahia. Salvador - BA, 1939.

BAHIA: Relatório do secretário da educação Aloísio Short no exercício de 1957. Arquivo Público da Bahia. Salvador – BA, 1957.

BAHIA: Relatório do secretário da educação Isaías Alves no exercício 1938-1939. Arquivo Público da Bahia. Salvador - BA, 1939.

BAHIA: Relatório do secretário, Sr. Anísio Teixeira, anexo à mensagem apresentada pelo Dr. Otávio Mangabeira, governador do estado da Bahia, à Assembleia Legislativa, por ocasião da abertura dos trabalhos de sua reunião extraordinária, em 07 de abril de 1949. Arquivo Público do Estado da Bahia –Biblioteca. 1949.

BAHIA: Relatório do secretário, Sr. Anísio Teixeira, anexo à mensagem apresentada pelo Dr. Otávio Mangabeira, governador do estado da Bahia, à Assembleia Legislativa, por ocasião da abertura dos trabalhos de sua reunião extraordinária, em 07 de abril de 1948. Biblioteca Pública do Estado da Bahia. 1949.

BAHIA: Termo de acordo celebrado entre o Ministério da Educação e Saúde e o Estado da Bahia para execução do plano de ensino supletivo para adolescentes e adultos analfabetos. Biblioteca Pública do Estado da Bahia. Diário Oficial, 24 maio de 1947. Salvador - BA, 1947.

BRASIL: Boletim nº14, ano 1941, do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. Biblioteca do INEP, Brasília, 1941.

BRASIL (1946): Decreto-lei nº 8.529, de 2 de janeiro de 1946. Dispõe sobre a Lei Orgânica do Ensino Primário. Disponível em: www2.camara.leg.br/.../decreto-lei-8529-2-janeiro-1946. Acesso em: 10 de fevereiro de 2017.

BRASIL (1956). Decreto nº 38.955, de 27 de Março de 1956. Dispõe sobre a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER). Disponível em: www2.camara.leg.br. Acesso em: 03 de agosto de 2015.

BRASIL(1957): Enciclopédia dos municípios brasileiros. Disponível em biblioteca virtual do IBGE -biblioteca. ibge.gov.br/d_detalhes. Acesso em: 11 de março de 2017.

BRASIL: Lei nº 378, de janeiro de 1937. Dá nova organização ao Ministério da Educação e Saúde Pública. Disponível em: www2.camara.leg.br/.../lei/.../lei-378-13-janeiro-1937. Acessado em: 07/12/2017.

BRASÍLIA (1960). Relatório quinquenal 1956/1960. Ministério da Educação e Cultura. Biblioteca Campus I da Universidade Federal da Bahia. Setor memórias; estante Anisio Teixeira. Salvador - BA, 1960.

CAMPANHA NACIONAL DE EDUCAÇÃO RURAL. **A Educação de Base no Brasil em 1952**. Extraído da Enciclopédia da Legislação de Ensino VII, publicada pelo Departamento Nacional de Educação do Ministério da Educação e Saúde. Rio de Janeiro. 1954.

IBGE: CENSOS AGRÍCOLAS DO BRASIL/DÉCADAS DE 1950 E 1960. Reproduzido de: Censos 2007 > História > Censo Agropecuário [on-line]. Disponível em: http://censos2007.ibge.gov.br/hist agro.shtm.Acesso em: jun. 2017.

REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura. 1957.

REVISTA DA CAMPANHA NACIONAL DE EDUCAÇÃO RURAL. Distrito Federal: Ministério da Educação e Cultura, 1954.

REVISTA DA CAMPANHA NACIONAL DE EDUCAÇÃO RURAL. Distrito Federal: Ministério da Educação e Cultura, 1955.

REVISTA DA CAMPANHA NACIONAL DE EDUCAÇÃO RURAL. Distrito Federal: Ministério da Educação e Cultura, 1956.

REVISTA DA CAMPANHA NACIONAL DE EDUCAÇÃO RURAL. Distrito Federal: Ministério da Educação e Cultura, 1959.

RIOS, José Artur (1955). **Educação de Base e Missão Rural**. In: Revista da Campanha Nacional da Educação Rural. Ano o2, nº02. Rio de Janeiro: INEP, 1955.

SÁ TELLES. José F. de (1954). **A Escola Rural e Seus Problemas**. Revista da Campanha Nacional de Educação Rural, Ministério da Educação e Cultura, Ano I, Jul.1954.