

Professoras missioneiras “pessoas de rara dedicação e boa vontade”: Campanha Nacional de Educação Rural no Brasil (1952-1963)

*National Rural Education Campaign in Brazil (1952-1963):
Missionary teachers “people of rare dedication and good desire”*

Nilce Vieira Campos Ferreira

RESUMO

Um dos objetivos da Campanha Nacional de Educação Rural (CNER¹) era capacitar e/ou formar professoras/professores para atuar nas zonas rurais com o intuito de melhoria da educação e das instalações escolares rurais com uma concepção explícita de “civilizar o homem do campo”. Segundo aqueles que estavam à frente da CNER, docentes que atuavam no meio rural mostravam-se incapazes de prover uma “mudança de mentalidade” ou de promover educação de qualidade para os camponeses. Medidas como: missões rurais, difusão de outros modos de cultura, uso de recursos de ensino como o cinema, organização de centros regionais de formação e treinamento de docentes e técnicos que atendessem a uma pretensa educação de base, entre outros meios de aculturação das comunidades rurais foram utilizadas pela CNER para “educar” a população rural. A campanha desconsiderava assim o interesse dos rurícolas, bem como tudo o que se referia ao atendimento da educação rural, tanto se considerarmos aspectos como história da organização do ensino, do funcionamento das escolas, dos recursos destinados à instrução pública, quanto outras práticas como a formação de docentes. Investigo assim a contradição entre a importância desempenhada pela campanha empreendida pela CNER e a formação de professoras e/ou professores para a atuação no Brasil rural dos anos de 1952 quando a CNER foi implantada a 1963 quando a campanha foi extinta.

Palavras-chave: Curso Normal Rural, Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), Formação de normalistas rurais.

ABSTRACT

One of the aims of the Campanha Nacional de Educação Rural (CNER, National Campaign for Rural Education) was to train and/or to form educators to teach at the rural regions aiming at improving education, as well as the rural school structures having an explicit concept of “civilizing the rural man”. According to the professionals who were in charge of the CNER, the educators who taught at rural areas were unable to promote a “mentality change” or to offer a quality education to the peasants. The arrangements such as: rural missions, diffusion of other modes of culture, use of teaching resources such as cinema, organization of regional centers for formation and training of educators and technicians who attended a pretended basic education, among other means of acculturation of communities, were used by the CNER to “educate” the rural population. Thus, the campaign overlooked, as it was considered, the history of the education organization, the functioning of schools, resources for public education, teacher’s formation, the interest of rural people, as well as everything related to the provision of the rural education. The interest for studying the subject arises on the contradiction between the importance of the campaign assumed by the CNER and the educators’ formation which was aimed at teaching on the rural Brazil in the years of 1952, when the CNER was implemented, to 1963, the period when the campaign was extinguished.

Keywords: Normal Rural Course, National Campaign for Rural Education, Brazilian educators’ formation.

Nilce Vieira Campos Ferreira. Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil. Doutora em Educação pela Universidade de Uberlândia (UFU). Professora Adjunta da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)/Instituto de Educação (IE)/DTFE/Cuiabá/MT e do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE)/Cuiabá/MT. Coordenadora da Rede de Pesquisa, Ensino e Extensão em Educação das Regiões Centro-Oeste e Norte do Brasil e América Latina - RECONAL-Edu; do Centro Memória Viva do Instituto de Educação da UFMT/Cuiabá (CMVIE); do Grupo de Pesquisa e Estudos em História da Educação, Instituições e Gênero (GPHEG). Conselheira da Sección de Educación da Latin American Studies Association - LASA: Educación y Políticas Educativas en América Latina. E-mail: nilcevieiraufmt@gmail.com. ID: <https://orcid.org/0000-0002-9165-0011>.

¹ A pesquisa conta com o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq, Brasil e se inscreve no âmbito do projeto “Formação de Professoras Missioneiras nas Regiões Centro-Oeste e Norte: Mato Grosso e Rondônia/Brasil (1936-1963), coordenado por Nilce Vieira Campos Ferreira, proposto para o triênio 2018-2021.

Instale-se: “Larga campanha de educação para as gentes do campo...”

² Esta pesquisa foi desenvolvida como atividade proposta no plano de trabalho do estágio de Pós-doutorado da profa. Nilce Vieira Campos Ferreira realizado na Universidade Federal de Uberlândia, sob a supervisão da Profa. Dra. Sandra Cristina Fagundes de Lima. O texto também se inscreve no âmbito de dois projetos que contam com o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq, Brasil: “Formação de Professoras Missionárias nas Regiões Centro-Oeste e Norte: Mato Grosso e Rondônia/Brasil (1936-1963), coordenado por Nilce Vieira Campos Ferreira, proposto para o triênio 2018-2021 e no projeto Formação e Trabalho de Professoras e Professores Rurais no Brasil: PR, SP, MG, RJ, MS, MT, PE, PI, SE, PB, RO (décadas de 40 a 70 do século XX), coordenado por Rosa Fátima Souza Chalouba, Araraquara-SP, 2016-2020, no qual a autora desenvolve uma pesquisa voltada para uma instituição escolar que ofertou o Curso Normal Rural no período de 1954 a 1963, contando com recursos disponibilizados no âmbito da CNER.

Este texto resulta de uma pesquisa em andamento na qual investigo junto, a um grupo de pesquisadoras e pesquisadores brasileiros, a educação e formação de professoras e professores nos cursos normais rurais e regionais brasileiros. As pesquisas que desenvolvo encontram seus fundamentos nos estudos historiográficos que têm como pressupostos teóricos e metodológicos a nova história cultural que enfatiza a necessidade de questionamentos sobre a neutralidade e veracidade dos documentos oficiais, bem como ampliam as possibilidades de análise das fontes. Para estabelecer este diálogo com as fontes mantenho vivas as advertências de Jacques Le Goff (1977, 1990) e Michel de Certeau (1982, 2005), sobretudo no que diz respeito à importância de se contextualizar a documentação e de se atentar para o lugar social do pesquisador.

No que tange aos estudos vinculados aos cursos normais e ao ensino rural, as obras de Sud Menucci (1930, 1934, 1946); Sérgio Celani Leite (1999); Iraide Marques de Freitas Barreiro (1989), entre outras obras, permitiram a análise em um contexto brasileiro mais amplo. A obra de Alícia Civera Cerecedo (2008) ampliou e amplia o debate para a questão das “missões rurais”.

Relativos à história da formação de docentes nas escolas normais rurais e regionais brasileiras, os anais do VIII Congresso de Educação realizado em 1942 e as Revistas de Campanha da Educação Nacional Rural - CNER publicadas pelo Ministério da Educação e Cultura no período de 1954 a 1962, trouxeram contribuições significativas para abordar e historicizar a evolução do ensino normal rural e regional na perspectiva da ação do Estado brasileiro e da política educacional implantada e desenvolvida no Brasil, entre os anos em estudo.

Desse modo, início o texto propriamente dito, retomando a campanha de educação que foi implantada por Getúlio Vargas, Presidente da República no Brasil, a partir dos anos de 1950, na qual estipulou “[...] Larga campanha de educação para as gentes do campo devem constituir os instrumentos mais adequados ao levantamento do nível de vida material e cultural das populações brasileiras [...]” (Vargas, 1951, p. 102-103).

Com esse intuito de propagar em todo o território brasileiro, uma campanha voltada para a modificação do meio rural brasileiro, bem como a promover vasto levantamento de suas tradições e formas de viver, visando promover uma transformação profunda de essas formas de ser e de viver da população campesina, no início dos anos de 1951, Getúlio Vargas instituiu a Campanha Nacional de Educação Rural – CNER,² articulada aos esforços intervencionistas capitaneados pelas políticas econômicas, sociais e culturais dos Estados Unidos.

Amplos esforços foram mobilizados pelo governo brasileiro com a justificativa de que não seria “[...] possível conseguir novos processos de trabalho e melhores condições de vida sem um programa educativo de base [...]” (Vargas, 1951, p. 102-103).

Para que as ações empreendidas pela CNER frente à educação rural fossem compreendidas e aceitas como uma forma de valorizar as zonas rurais e de forma a levar as famílias que moravam e trabalhavam no meio rural, bem como as próprias instituições sociais que estavam localizadas nas pequenas vilas e comunidades rurais a aceitar as medidas propostas pela CNER, os Ministérios de Educação e da Agricultura articularam seus esforços, planos e recursos financeiros e humanos, como ordenado pelo Presidente Vargas (1951).

Ressalto que naqueles tempos a educação rural era compreendida como uma forma de assistência às populações que viviam no meio rural e não como um direito do povo e dever do Estado. A partir de essa concepção, os responsáveis pela CNER usaram como argumento um ponto de vista, no mínimo contraditório, uma vez que a educação era um direito de todos, como constava no Artigo nº 166 da Constituição de 1946, decretada pela Assembleia Constituinte. No Artigo 168, foram estipulados os seguintes princípios: I - o ensino primário é obrigatório e só será dado na língua nacional; II - o ensino primário oficial é gratuito para todos; o ensino oficial ulterior ao primário sê-lo-á para quantos provarem falta ou insuficiência de recursos. Como se nota na constituição não há menção a diferentes formas de ensino para rural ou urbano.

Embora na Constituição brasileira de 1946 não houvesse especificamente menção à educação rural, no Título V, da Ordem Econômica e Social, no Artigo 156, § 4º, ficou estabelecido que a União entregaria aos Municípios, excluídas capitais dos estados brasileiros, dez por cento do total que arrecadar do imposto de que trata o item IV, sobre renda e proventos de qualquer natureza, será feita a distribuição em partes iguais e aplicando-se, pelo menos, metade da importância em benefícios de ordem rural. Desse modo, acredito que recursos para aplicar na educação rural não faltavam, mas da mesma forma, pondero que esses recursos eram aplicados em outros interesses, em especial, os interesses eleitoreiros, de acordo com os políticos que ocupavam os cargos públicos.

Em relação à educação rural prevalecia entre os gestores da CNER uma visão de que “não podemos ficar dando, permanentemente, ao homem do campo e efetuando trabalho puramente assistencial”. Desse modo, no entendimento do Chefe do Setor de Treinamento da CNER, era preciso educar o rurícola para que ele pudesse ter uma “educação integral, de base. Deve despertar o interesse do rurícola pelas suas lides, dando-lhe consciência do valor e nobreza de seu trabalho” (Gago Lourenço Filho, 1959, p. 17-18).

Com isso, o ensino, nas extensas áreas rurais brasileiras, fosse nas localidades mais longínquas ou mais próximas dos centros urbanos mais desenvolvidos, foi pensado no âmbito da CNER, como uma educação integral, de base, com o intuito principal de levar a mulher e o homem rurícola a “compreender” o meio rural como um lugar no qual era preciso permanecer.

Lembro ainda que a escolarização das classes populares, no período em estudo, no meio rural, encontrava-se restrita ao alfabetizar, ensinar a ler, escrever e contar, o que se mostrava prejudicial às comunidades camponesas e concorria para o êxodo rural, uma

vez que a população que ali se encontrava, que buscava educar suas filhas e filhos, deveria migrar para os centros urbanos para conseguir escolas nas quais matricular sua família para continuidade dos estudos.

A formação de pessoas nos cursos normais urbanos para atuar na escola rural também era descrita pela CNER como um malefício ao meio rural, uma vez que os professores egressos das escolas normais urbanas “[...] prejudicam grandemente o ensino rural quando para este se dirigem”. Desse modo apenas “[...] com a reunião de esforços de todos os educadores e líderes rurais poder-se-á realizar trabalho profícuo, visando a elevação do padrão de vida do homem do campo” (Gago Lourenço Filho, 1956, p. 97).

A CNER tratou então de não só atuar na educação rural, mas também impor outras medidas que modificassem o modo de vida das populações camponesas brasileiras, e para atingir essa meta, instalou escolas, promoveu a formação de docentes rurais, ofertou inúmeros cursos de extensão nas comunidades rurais, bem como desenvolveu encontros e semanas rurais, de modo a promover o convencimento de que a permanência das famílias no campo e a adesão a determinadas ações, como o consumo principalmente de insumos agrícolas e de crédito agrícola, a mudança de comportamentos, seria benéfico às suas comunidades.

No âmbito dessas ações, para a institucionalização efetiva dos cursos dirigidos pela CNER, articuladas à assistência técnica e à extensão rural, ao longo dos anos de 1950 e 1960, o governo criou as Associações de Crédito e Assistência Rural (ACAR), que depois seriam coordenadas pela Associação Brasileira de Crédito e Assistência Rural (ABCAR), criada no Brasil em 21 de junho de 1956.

As ACAR eram entidades civis, sem fins lucrativos, que prestavam serviços de extensão rural e assessoria na elaboração de projetos técnicos para obtenção de crédito junto aos agentes financeiros.

A institucionalização efetiva de um serviço de assistência técnica e extensão rural no País se deu ao longo das décadas de 50 e 60, a partir da criação nos estados das associações de crédito e assistência rural (ACAR), coordenadas pela Associação Brasileira de Crédito e Assistência Rural (ABCAR), criada em 21/06/1956. As ACAR eram entidades civis, sem fins lucrativos, que prestavam serviços de extensão rural e elaboração de projetos técnicos para obtenção de crédito junto aos agentes financeiros. [Peixoto, 2008, p. 18].

No contexto da polarização política, econômica e militar brasileira, a criação dessas associações, como a ACAR e ABCAR, deveu-se, sobretudo, aos incentivos da Associação Internacional Americana para o Desenvolvimento Social e Econômico (AIA)³ que “[...] no contexto da polarização política, econômica e militar da Guerra Fria, a criação das associações deveu-se, sobretudo, a incentivos da Associação Internacional Americana para Desenvolvimento Social e Econômico (AIA) entidade filantrópica ligada à família Rockefeller” (Peixoto, 2008, p. 18).

³ American International Association for Economic and Social Development (AIA), cuja iniciativa é atribuída a Nelson Aldrich Rockefeller (1908- 1979), desenvolveu projetos de cooperação técnica no Brasil, principalmente relacionados à agricultura e programas de treinamento durante os anos de 1946 e 1961 (Ribeiro, 2000).

Destaco que vários percalços tiveram que ser superados para o alcance das atividades previstas, tanto no âmbito das ACARs quanto nas relações que estabeleceu com a AIA e que seriam amplamente divulgada pela CNER, com a finalidade de modificação dos hábitos e costumes dos camponeses brasileiros. Dentre esses problemas, cito: a) desconhecimento por parte dos produtores rurais, e mesmo da sociedade, do que era proposto com este tipo de crédito rural denominado supervisionado; b) em uma sociedade tradicional e fechada não era simples conseguir reunir o produtor rural, para discutir e traçar um plano simples de administração da propriedade e do lar; c) a falta de insumos necessários para melhoria da produção, não disponíveis no comércio local (Ribeiro, 2000, p. 36).

Coube à CNER divulgar conhecimentos referentes às práticas agronômicas, à economia doméstica, incentivar o consumo de equipamentos e insumos agrícolas, estimular a tomada de crédito rural, treinar homens e mulheres, enfim as famílias rurais, para produzirem mais, atendendo os princípios do capitalismo e do chamado desenvolvimentismo em ascensão no Brasil naquele período, cujo avanço de o processo de industrialização proposto inicialmente pelo governo Vargas tinha como objetivo promover uma integração vertical desses processos, principalmente com incentivo à atividade produtora e a quaisquer empreendimentos que ajudassem a valorizar homens e mulheres rurícolas e a fixar suas famílias na terra, promovendo a aprendizagem e o aperfeiçoamento de técnicas de trabalho consideradas mais adequadas ao meio rural, segundo a visão desenvolvimentista que tomava corpo no país.

A aliança com os Estados Unidos, efetivada por Vargas, principalmente por meio de empréstimos públicos e por meio de colaboração técnica, que se consolidaria no Brasil a partir de os bons resultados obtidos pela Acar de Minas Gerais, sob a gestão de Juscelino Kubitschek, a partir de a assinatura em 1954 de um acordo com o governo norte-americano que criou o Projeto Técnico de Agricultura (ETA), visando cooperação técnico-financeira para execução de projetos de desenvolvimento rural, cujos métodos eram inspirados no modelo norte-americano de extensão rural, visava principalmente implementar o crédito rural supervisionado nas comunidades rurais brasileiras (Peixoto, 2008).

Ao mesmo tempo que a CNER, por meio dos cursos de extensão, incentivava a criação de comunidades, cooperativas ou associações rurais, nos moldes propostos pela AIA, realizava inquéritos e estudos como o intuito de conhecer as necessidades sociais e econômicas das populações rurícolas de modo a atuar nas mudanças de hábitos e atitudes dessa população.

A formação de normalistas rurais⁴ foi encarada como uma possibilidade de formação para que as pessoas formadas nos cursos de treinamento ou nos cursos normais rurais e regionais pudessem atuar como líderes em suas comunidades. De fato, acreditamos que a CNER defendia o fato de que escolarização dos camponeses serviria para despertar o gosto pelos labores da vida rural, pela permanência de suas famílias no meio rural, evitando a migração para o meio urbano.

⁴ Nomeio como normalistas rurais, professoras e professores que cursaram cursos normais rurais, nível 2º Grau ou Ensino secundário, no Brasil.

À formação docente ofertada foi vinculada à difusão de princípios como a necessidade de adoção de civismo, patriotismo e de espírito social, com uma compreensão da educação voltada para a função moral e cívica no exercício do magistério. Os processos de escolarização rural deveriam ser um fator de elaboração cultural e econômica, processos que, por sua vez, adotados em suas ações didáticas e pedagógicas, com acentuada influência civilizadora nas comunidades nas quais normalistas rurais atuavam.

Para isso, outras medidas foram consideradas essenciais para a aceitação da campanha de modificação de hábitos e costumes que era empreendida, tais como as missões rurais com a incumbência da melhoria das condições de vida, de organizar e transformar as comunidades rurais, ou seja, nessas missões eram desenvolvidas ou orientadas obras de canalização de água, de construção de sanitários, de lavadouros, de escolas, de treinamento em técnicas agrícolas, de pequenas indústrias familiares rurais, entre outras ações, que eram o lado mais visível das missões culturais empreendidas pela CNER.

O modelo das “missões rurais” ao qual a CNER aderiu foi descrito por Alícia Civera Cerecedo (2008), que relatou que em 1933, no México, iniciaram-se as primeiras “missões” regionais camponesas: a escola normal rural de Actopan, Hidalgo, a Missão Cultural Permanente instalada no que antes fora denominado como Escola Central Agrícola de El Mexe; a La Huerta, Michoacán que se integrou à escola normal rural de Erongarícuaro. Nos anos posteriores, a autora mencionou que outras escolas foram instaladas nas antigas centrais agrícolas.

As missões rurais no Brasil, também procurando alcançar os camponeses nas mais remotas regiões brasileiras, foram vistas como um “magnífico instrumento de recuperação do homem rural. É móvel, flexível, mobiliza poucas pessoas, atinge todos os setores da realidade social e, ao mesmo tempo, se adapta com facilidade a cada região. Permite uma ação planejada e é ainda uma técnica de descoberta e de pesquisa” (Romero, 1954, p. 186).

Trabalhavam nessas missões rurais um médico, de preferência sanitário, um agrônomo, uma assistente social e uma agente doméstica. Quando necessário, outros profissionais ingressavam a equipe que se responsabilizava pela missão: professores, veterinários, dentistas, técnicos em recreação, técnicos em cooperativismo. Nas missões rurais eram quatro as técnicas principais aplicadas com o auxílio da educação audiovisual ainda pouco conhecida no meio rural e considerada uma novidade: “a organização da comunidade, o serviço social de grupo, a educação sanitária e a extensão agrícola” (Romero, 1954, p. 186).

Ao fundo, portanto, o que se pretendia era uma “ação profunda exercida sobre o próprio homem, ação imponderável que imprime à vida um novo sentido”. Com isso, a CNER mais do que procurar ofertar formação atuava promovendo “a mudança sofrida tem um poder de choque; o bom educador procurará tirar o melhor proveito possível deste efeito da surpresa. Aproveitará esse traumatismo para influenciar a personalidade” (Terrise, 1956, p. 164).

O aperfeiçoamento de professoras e professores em larga escala foi descrito por Romero (1954, p. 186) como “um dos problemas fundamentais do Brasil. A grande maioria das professoras rurais brasileiras não passaram por Escola Normal. [...] Estados da Federação recrutam a maioria de seu professorado primário entre pessoas de rara dedicação e boa vontade”. Essa realidade era comum no Brasil daquele período: professoras atuando no meio rural sem a habilitação necessária para o ensino, muitas vezes as pessoas que ministravam aulas, sequer haviam concluído o curso primário. Os Centros de Treinamento de Professores da CNER voltou-se principalmente para formar professores, por meio da oferta de cursos intensivos com duração de três a quatro meses.

Aliado ao ato de preparar educadores, normalistas rurais, líderes e agentes comunitários, persistia, ao longo dos anos, na CNER, o objetivo de promover o fomento da produção agrícola, o incentivo crédito agrícola, os serviços de assistência e de educação de jovens e adultos analfabetos, os centros de treinamento e formação de técnicos agrícolas, de economistas domésticas, de líderes da comunidade, de professoras e professores rurais, ações que embora promovessem a difusão do conhecimento, promoviam também alterações no modo de trabalho, na economia, na cultura, na comunidade, enfim uma profunda transformação das mentalidades campesinas brasileiras.

Defendo, portanto, a concepção de que a formação e orientação de líderes locais era importante para a transformação da educação que era ofertada à comunidade campesina, uma vez que por intermédio dessas mulheres e homens da comunidade seria possível desenvolver atividades educativas no meio rural sem vultuosos dispêndios e ou recursos didáticos necessários e mais elaborados, bem como promoveria um aproveitamento e rendimento dos recursos aplicados, pois elas e eles promoveriam a difusão e propagariam os conhecimentos adquiridos por vastas área e para grande número de pessoas. O que era necessário, por conseguinte, consistia em “um planejamento para a orientação dos líderes rurais no sentido de que compartilham das responsabilidades da comunidade e trabalhem para o seu melhoramento (Gago Lourenço Filho, 1959, p. 18).

Retomando Romero (1954, p. 187), o Diretor do Departamento Nacional de Educação, no relatório que elaborou e encaminhou ao Ministro da Educação, mencionou que, inclusive, os profissionais desenvolviam outras atividades que não as que eram contratados para realizar. Assim, [...] a fim de economizar recursos, os motoristas da CNER são também operadores de cinema”. Delimitando que o “o alvo era é integração do indivíduo nas instituições e a integração das instituições na comunidade”, Romero apontou ainda que cabia a cada técnico fazer os levantamento dos problemas nas localidades nas quais desenvolviam as missões rurais.

Romero (1954, p. 187) apresentou vários argumentos, de modo a justificar que não era necessário despender mais recursos financeiros ou contratação de outras pessoas para o trabalho a ser realizado, afinal, para ele o levantamento proposto não era “exaustivo”. Romero atribuiu a essa atividade extra dos profissionais que atuavam na CNER uma nomenclatura: era uma “simples ferramenta de trabalho”.

Os exemplos dessas atribuições indevidas e o acúmulo de trabalho sem remuneração incluíam: agrônomos deveriam analisar os sistemas de trabalho, os tipos de solo e os problemas de mercado da região; o médico deveria enumerar os problemas higiênicos e sanitários, bem como os serviços de assistência existentes, as dificuldades de topografia local ou as crendices do povo. Assistentes técnicas e economistas domésticas deveriam traçar um panorama das agências sociais existentes e como essas agências supriam as necessidades das localidades e dos municípios em seu entorno.

Cabia, portanto, tanto aos profissionais quanto às atividades educativas e às escolas em funcionamento no meio rural um papel específico: tornarem-se foco de disseminação de conhecimentos para a formação de pessoas que compartilhassem essas orientações, sem que para isso, fossem remuneradas.

Professoras e professores que concluíssem os cursos de treinamento, de extensão ou cursos normais rurais nos Centros de Treinamento no âmbito da CNER deveriam estimular o “amor” pela vida no campo, auxiliando homens e mulheres na “melhoria” de seu padrão de vida, o que as/os levaria a se interessar pela permanência no meio rural, como descrito por outro dos diretores da CNER, Colombo Etienne Arreguy.

Parece-nos que no que se refere ao Brasil, que a educação do nosso homem rural, o emprego de meios para sua fixação ao solo, para melhor exploração das atividades rurícolas, para lhe despertar o amor à gleba, o prazer no seu amanho e o lucro como resultado de sua faina, constituirão meios para vencer tão grave e tão angustiante problema em nosso país [Arreguy, 1956, p. 96].

Com isso, a CNER empreendeu uma campanha de formação, em específico voltada para as professoras rurais, para que elas se responsabilizassem e promovessem atividades pedagógicas nas escolas e comunidades nas quais atuavam, tais como círculo de estudos, palestras, conferências, clubes de mães, clubes agrícolas, aulas de campo, semanas agrícolas, enfim promoção de atividades que colaborassem para promover uma ampla transformação cultural do homem e da mulher rural como era a intenção da campanha. As atividades educacionais e culturais serviriam para “despertar” os deveres individuais e cívicos de cada indivíduo, levando brasileiras e brasileiros à aceitação dos programas e projetos propostos pela CNER.

Os trabalhos nas comunidades rurais alcançadas pela campanha foram descritos como uma pujança “de soerguimento do meio rural”, para o qual a Campanha deveria providenciar “[...] a organização de uma equipe de técnicos que no meio rural, desenvolveriam programas específicos, mobilizando os recursos da comunidade” (RCNER, 1956, p. 89).

“Já não se trata mais de alfabetizar em massa..”

No mesmo relatório, apresentado ao Ministro da Educação brasileiro Ernesto Simões da Silva Freitas Filho, Romero descreveu que “já não se trata mais de alfabetizar em massa, construir escolar, espalhar postos de saúde e sim substituir uma cultura por outra mais adequada às condições atuais do mundo”. Para Romero (1954), era preciso seguir os

princípios da Educação de Base, segundo ele, uma realidade mundial e da qual o meio rural brasileiro necessitava.

Para tanto, a recomendação ao Ministro da Educação era a criação de um órgão público ou departamento para coordenar e estimular missões rurais e a criação de centros sociais rurais nas áreas escolhidas em alguns estados brasileiros; formação de técnicos para atuarem na Educação de Base; constituir documentação e realizar pesquisas sobre o meio rural; indagar o nível das instituições e dos técnicos em atuação; apoiar técnica e financeiramente projetos existentes (Romero, 1954, p. 185).

Legitimada em 9 de maio de 1951, pelo Ministro Ernesto Simões, a CNER surgiu como Campanha de Educação Rural direcionada ao meio rural com a tarefa de empreender “uma profunda renovação dos métodos antigos de educação, segundo os quais educar era ensinar e, no caso muitas vezes ensinar era alfabetizar” (RCNER, 1959, p. 20).

O objetivo da equipe gestora da CNER era muito mais amplo e incluía a propagação e o uso de técnicas de trabalho que ajudassem a modificar hábitos e costumes e introduzissem o acesso a níveis de vida mais coetâneos com aquilo que julgavam como dignidade humana, contudo, da mesma forma, provocando uma educação social e econômica que ampliasse ou melhorasse o uso de equipamentos e aumentasse o rendimento do trabalho, o apelo às energias latentes da solidariedade humana e a capacidade de liderança.

Podemos comprovar assim que, pregando o combate à apatia e incitando a renovação das fontes de vida social pelo exemplo, pela iniciativa, pela emulação criadora, os diretores da CNER trataram de convencer a população a se responsabilizar e resolver seus problemas, ao mesmo tempo que estimulavam a tomada de crédito para a implementação dessas ações, conferindo responsabilidade pelas melhorias necessárias à própria comunidade, eximindo o poder público de suas atribuições.

Lembro que a ideia de educação rural no Brasil já havia sido discutida por muitos intelectuais, estadistas e educadores brasileiros. Podemos citar, a exemplo, Sud Mennucci que desde 1920 defendia a necessidade de uma educação voltada para a realidade campesina. Para este autor, cabia ao professor estar inserido ao meio rural e realizar seu trabalho com conhecimento dos acontecimentos do campo, afinal para uma mudança de mentalidade “só o professor poderá fazê-lo, mas só o fará o professor que também tenha profunda devoção pelo campo, que lhe conheça as belezas e as riquezas que encerra e também as mazelas que esconde” (Mennucci, 1934, p. 131).

Mennucci defendia que o povo brasileiro se encontrava “inteiramente voltado para a cidade, para as atividades nobres”. Enfim, nosso sistema educativo, atendia a educação nas áreas urbanas e constituía um aparelhamento educacional com preocupações de índole diversa nas áreas agrícolas existentes no país. Logo, a população tanto urbana quanto rural continuava “a supor que os trabalhos agrícolas independem de conhecimentos mais fortes que os da rotina e que os meios rurais não carecem de cultura mais sólida da que possuem”. Para ele era preciso “pintar de cores diferentes a enferrujada e tosca traquitana do aparelhamento educativo que encontraram e que foram legando

de uns para os outros sem outras novidades a mais que uma maior camada de esmalte” (Mennucci, 1934, pp. 129-130).

No ano de 1942, essas ideias de Mennucci foram discutidas em um encontro de educação rural realizado na cidade de Goiânia, na região Centro-Oeste Brasileira. Mennucci foi o relator desse encontro. Muitas ideias ali debatidas, mais tarde permeariam a CNER, cujo regulamento atribuía como finalidade principal “levar a educação de base ao meio rural brasileiro”.

Essa educação a ser oferecida no meio rural brasileiro correspondia à definição formulada pela UNESCO, conforme constava no of. Unesco, Doc. 6C/PHG 3/p. 3-23-5-52 do Proyecto especial para la criacion de una red mundial de centros regionales de educación fundamental. Introducción y resumen del plan, no qual era prenunciado que “o mínimo de educação geral tem por objeto ajudar as crianças, adolescentes e adultos a compreenderem os problemas peculiares ao maio 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” (Romero, 1954, p. 184).

Com isso, a educação de base deveria proporcionar apenas o mínimo de conhecimento teórico e técnico indispensável a um nível de vida compatível com a dignidade humana e com ideais democráticos essenciais ao desenvolvimento dos serviços sanitários, agrícolas e pecuários brasileiros por meio de ações educacionais.

II Da Educação de Base

3 – Essa educação é educação de base porque se destina a proporcionar aos indivíduos e às comunidades o número de conhecimentos teóricos e técnicos indispensáveis a um nível de vida compatível com a dignidade humana e com os ideais democráticos e, porque, sem ela, as atividades dos serviços especializados (médicos, sanitários, agrícolas) não seriam plenamente eficazes [RCNER, 1959, p. 26].

Cabia a CNER, portanto, a formação de professoras para ministrar os conhecimentos básicos de leitura, cálculo e escrita aos rurícolas em seu próprio ambiente doméstico, local no qual desenvolviam a lida diária com o trabalho agrícola, além, de propagar e difundir equipamentos, ferramentas, insumos agrícolas, enfim, estimular o consumo e conduzir ao “progresso” econômico das localidades. Cabia ainda ofertar cursos de treinamento para ampliar a influência da CNER na divulgação de serviços especializados a serem ofertados nas comunidades.

No objetivo do curso de treinamento de professoras rurais, fosse municipal e estadual, com duração de 4 meses, constava que era preciso “dar à professora municipal e estadual conhecimentos que redundem numa melhoria de seu trabalho na escola, quer na sala de aula, quer na necessária extensão de sua influência à comunidade” (Gago Lourenço Filho, 1956, p. 100).

Como era descrito em seus programas e ações, a CNER legitimava modalidades de intervenção educacional junto ao meio rural considerado “atrasado” pelos coordenadores da campanha. Missões rurais, semanas educativas, cursos de extensão e de formação de

professoras, bem como demais atividades realizadas nos centros de treinamento, serviriam muito mais como forma de evitar a fuga, o êxodo de rurícolas para o mundo do trabalho urbano, o que de alguma forma, contribuiria para formar trabalhadores locais para os latifúndios.

Isto é, além de impedir o fluxo migratório das localidades rurais para as cidades, ao mesmo tempo, a CNER desenvolvia seus próprios projetos e colaborava com “outras entidades na formação de auxiliares para meio rural”, como dito por Romero (1954, p. 186). Na prática, a campanha serviria para criar uma nova ordem social e cultural à margem das culturas campestinas tradicionais.

Na Revista da Campanha Nacional de Educação Rural, RCNER (1959), no discurso de inauguração do Iº Centro Regional de Educação de Base em Colatina, Espírito Santo/Brasil, Joaquim Moreira de Sousa, naquele ano, Assistente Técnico do Coordenador da CNER, descreveu que profissionais que atuavam na campanha deveriam ser conveniente treinados, de modo a promover a aculturação das comunidades, munindo-se de todos os meios necessários para isso, o que implicava difundir a assimilação de elementos culturais que interessavam aos mentores da CNER em detrimento da cultura própria das comunidades rurais. Para ele, era necessário “iluminar muitos cérebros e transmitir a milhões de homens o ensino dos melhores métodos de cultura, notadamente, da conservação ou estabelecimento da fertilidade do solo; o uso de compostos e de adubos; os processos mais racionais de irrigação e de drenagem, bem como o espírito de luta contra a erosão” (RCNER, 1959, p. 107).

De fato, a campanha empreendida conjugava esforços para cooperar com quaisquer outras entidades existentes no meio rural, de modo a realizar um levantamento simultâneo dos padrões sanitários, econômicos e educacionais dos rurícolas em uma área delimitada, com o objetivo sistemático de “civilizá-lo”, “de investigar e conhecer as condições econômicas, sociais e culturais do homem do Campo” (Brasil, 1952).

Por trás do ideal de atividades de instrução, contudo, escondia-se o objetivo explícito de difundir e ampliar ideias e concepções dos governantes e diretores da campanha, tais como, a noção de devotamento ao bem comum e da atribuição de responsabilidades da comunidade pela soluções dos dificuldades ali existentes. Claro está para nós que se tratava muito mais de uma forma de retirar do Estado a responsabilidade com as melhorias necessárias ao meio rural, de levar à própria comunidade responsabilizar pelo estabelecimento de serviços sociais, tais como o saneamento de áreas insalubres, aumento de produtividade da produção agrícola, a responsabilidade pela prevenção e tratamento das moléstias que assolavam os campestinos, do melhoramento das condições das moradias, enfim das melhorias de vida no meio rural das quais o poder público queria se isentar, bem como atender aos interesses direcionados dos EUA ao Brasil, que admitiam como principal retribuição para os subsídios ofertados no âmbito de os programas educativos, o aumento do consumo de equipamentos e insumos agrícolas daquele país pelos brasileiros, bem como a divulgação e incentivo à tomada de crédito agrícola pelos rurícolas.

As iniciativas marcadamente destinadas à maximização da produtividade do trabalho agrícola e da produção de matérias-primas brasileiras para o consumo norte-americano, mesmo essas atividades e projetos eram definidos pela agência norte-americana e pelo Ministério da Agricultura como “projetos educativos”, refletindo uma intervenção radical na educação rural até então vigente no país (Mendonça, 2010, p. 159).

Sob a bordão de elevar o padrão de vida cultural e social do professorado e das comunidades rurais do interior do Brasil, nos Centros de Treinamento e nas Missões Rurais, determinadas atividades eram comuns, tais como, a realização de palestras e a distribuição de folhetos divulgando equipamentos, insumos agrícolas e outros aparelhos para a agricultura e para o lar. Foi, portanto, uma experiência projetada com finalidades específicas de modificação do meio rural, estímulo ao consumo e submissão aos princípios do capital (Ferreira, 2014).

Como uma campanha educacional estabelecida muito mais como uma maneira de buscar solução para os problemas sociais vivenciados no meio rural a CNER “nasceu num contexto específico, para atender aos interesses dominantes internacionais e nacionais” (Barreiro, 1989, p. 112). Na perspectiva dessa autora, a CNER predominou como mais uma campanha de ensino rural direcionada para o capitalismo e não para atender as necessidades do meio rural.

Ainda assim as ações educacionais da CNER colaboraram para a formação de professoras/professores para atuação no meio rural, muito embora tenha colaborado para a difusão de noções como desenvolvimento e melhoria das condições de vida para as pessoas que viviam no meio rural. Afinal “o papel da escola rural tem que ser mais amplo e atingir as comunidades que estando dentro de seu círculo de influência deverão ser despertadas para uma melhoria de seu padrão econômico, social e cultural” (Gago Lourenço Filho, 1956, p. 97).

Com isso, podemos assegurar que a campanha se utilizou de a oferta de cursos de formação de professoras e de a escolarização dos rurícolas como um instrumento para arquitetar e difundir uma visão caricaturada das localidades rurais brasileiras, vistas por seus idealizadores como lugares inferiores, carentes e cuja população precisava ser “beneficiada”, “despertada” para o consumo, para a aceitação de determinadas ações sociais e culturais, bem como para utilizarem o crédito rural, adquirir ferramentas, máquinas e insumos agrícolas oriundos principalmente do mercado norte-americano.

De fato, tratava-se, sobretudo, de viabilizar uma concepção considerada como certa e necessária pelos gestores da CNER, que anuíam aos interesses governamentais eximindo-os de suas responsabilidades de melhoria das condições de vida nas localidades rurais, de que se capacitassem habitantes do meio rural para se tornarem líderes de modo a “desenvolver, através de suas escolas, atividades educativas, com vistas e melhoria de condições higiênicas, sociais e econômicas das comunidades” (Gago Lourenço Filho, 1956, p. 98).

“Trazer professoras do interior para as grandes cidades é favorecer a migração para os centros urbanos...”

A partir da realização de o Seminário Interamericano de Educação, promovido pela UNESCO e pela OEA em 1949, no Rio de Janeiro, o encontro que se configurou como momento de reflexão, planejamento e sistematização de diretrizes deu origem a projetos de ações iniciais e campanhas de educação rural que avançariam pelos anos 1950 e que preconizavam que o homem do campo deveria ser integrado ao meio social por meio de ações solidárias e cooperativistas e pela divisão do trabalho (Leite, 1999).

Predominava nos anos de 1950, no Brasil, uma relutância em atuar nas escolas rurais por parte de professoras normalistas formadas nas escolas normais urbanas, principalmente ao devido ao fato de as escolas rurais brasileiras não gozarem de prestígio, estarem localizadas em regiões muito distantes de centros urbanos, além das condições precárias e dos poucos recursos didáticos e investimentos que recebiam para seu funcionamento, muito embora, na época abrigassem a maior parte da população brasileira. Prevalencia no país a ausência de normalistas que tivessem interesse em atuar no meio rural e uma oposição do “professorado urbano ao ter de decidir por ingressar na carreira na carreira por uma escola da zona rural. Deslocado do meio urbano, sua mentalidade ao invés de se adaptar à mentalidade do meio rural se exaspera e tumultua contra este” (Conceição, 1955, p. 169).

Uma das maneiras encontradas pela campanha ao ofertar a formação e estimular o interesse pelo trabalho nas escolas rurais, bem como para evitar que, uma vez atuando no meio rural, as normalistas migrassem para as cidades, foi ofertar cursos nas localidades ou o mais próximo possível delas, afinal cabia preparar cursistas para “[...] a vida da comunidade, para viver de acordo com os problemas da região onde nasceu, onde vive” (Conceição, 1955, p. 169).

Considerando, portanto, que não era aconselhável trazer professoras do interior para estudar nas cidades, a CNER fundou Centros de Treinamento em diversas regiões brasileiras, nos quais as professoras poderiam frequentar cursos intensivos de treinamento com duração de 03 a 04 meses, pois uma vez formadas, voltariam e exerceriam suas atividades nas próprias localidades. Foram criados também cursos normais rurais ou regionais, sob a justificativa de auxiliar na contenção de o drama do êxodo rural e favorecer a migração para os centros urbanos, coadunando com a ideia de que era “[...] desaconselhável a prática de trazer essas professoras do interior para treinamento na capital do país por maiores que sejam as facilidades de equipamentos oferecidas por esta” (Romero, 1954, p. 186).

De acordo com a CNER as instituições de educação formal, fossem estaduais ou municipais, deveriam prover os recursos necessários como prédios, salas de aula adequadas, material de ensino e formação docente, pois existiam pelo menos três tipos de escolas rurais: as que funcionam nas chamadas “escolas rurais” em prédios apropriados, cons-

truídas segundo o programa do INEP, e, em geral, regidas por professoras diplomadas; outras, também contando com professoras normalistas, mas funcionando em salas impróprias; e, por fim, as escolas municipais que se localizam em casas sem conforto, sem condições higiênicas, sem material escolar, e confiadas, na maior parte dos Estados, a professoras leigas, moças ou senhoras, quase sempre da própria localidade, sem qualquer formação pedagógica e com escasso preparo intelectual, tendo apenas o curso primário, na maioria das vezes, não concluído (de Souza, 1956, p. 88).

Era nessa realidade comum no meio rural: prédios, salas de aulas impróprias para o ensino, material didático insuficiente ou inexistente que a CNER pretendia agir. Essa realidade era comum nos municípios e estados brasileiros: construções dos prédios escolares contavam com a colaboração dos homens e mulheres que viviam no meio rural e as despesas para o ensino eram custeadas pelos fazendeiros que colaboravam e muitas vezes mantinham escolas e salas de aula à suas expensas (Lima, 2004).

Posso dizer que prevalecia um simulacro, uma impostura educacional que se iniciava na omissão do governo da nação brasileira, dos governadores dos estados, dos prefeitos municipais, que não aprovavam e ou implementavam políticas públicas de investimento e incentivo à criação de novos estabelecimentos de ensino, assim como na manutenção e conservação daqueles já existentes.

Preteridas pelo poder político, as escolas rurais podiam apenas contar para seu funcionamento com a iniciativa de fazendeiros que, muitas vezes, fossem por motivos altruístas ou interesses próprios, assumiam as despesas com a construção dos prédios e/ou liberação de espaço físico nas edificações já instaladas em suas propriedades, como dito por Lima (2004).

A formação e o aperfeiçoamento em larga escala de professoras rurais, de forma aligeirada e rápida e pelos motivos já mencionados e com a intenção de melhorar o nível de ensino da população e, por meio da escola, modificar os padrões das comunidades rurais tratou então de ofertar às pessoas que atuassem ou poderiam vir a atuar nas escolas rurais “[...] cursos intensivos de três a quatro meses, dar-lhes noções de pedagogia, higiene, educação sanitária, horticultura, avicultura, economia doméstica, indústria doméstica, artesanato e recreação” (Romero, 1954, p. 186).

Além do treinamento de pessoas para atuar nas escolas rurais como professores e professoras, os centros de treinamento ministravam cursos de extensão rural destinados aos agricultores e suas famílias, donas de casa, jovens e outros que se interessassem pelo melhoramento da agricultura e do lar, com vistas à elevação da condição de vida da população rural. Enfim, os Centros de Treinamento foram constituídos como um projeto de formação voltado à população rural com intenção de “recuperá-la” por meio de um programa educativo intensivo da CNER, com o objetivo de “melhoria” tanto da produção quanto das condições de vida das comunidades, levando-as a se aquietarem no campo e a aceitarem o que lhes era proposto pelas iniciativas governamentais (Ferreira, 2014).

Cabe ainda ressaltar que Cursos Normais Rurais pouco se diferenciavam dos cursos de extensão, ministrados com duração de 03 ou 04 meses. No âmbito da CNER professoras normalistas rurais eram formadas em cursos com duração de 18 meses, nível secundário, para a atuação no magistério rural, a par e ao lado da formação geral e do princípio pedagógico do “aprender-fazendo”. Essa forma de ensinar foi incorporada pela CNER a partir das experiências realizadas no primeiro Centro Regional de Educação de Base da CNER em Colatina, Espírito Santo (RCNER, 1959, p. 196).

Particularmente, defendo a compreensão de que, por meio da oferta de Cursos de Treinamento de Professores Rurais, a CNER colocou em aplicação o princípio pedagógico de “aprender-fazendo”, comuns às escolas agrícolas existentes no país, e que atribuía a cursistas, àquelas que eram professoras e aprendízas, em turnos intensivos de estudo e de trabalho, utilizando variadas técnicas de transmissão de conhecimento, o que essas pessoas não teriam condições de frequentar as escolas normais urbanas brasileiras, uma vez que residiam, muitas vezes, em longínquos rincões rurais, desprovidas de qualquer meio de acesso ao conhecimento que a CNER lhes ofertava, constituindo por, isso uma forma de adesão dessas pessoas aos princípios que a campanha pregava.

Com certeza, conhecendo as dificuldades do meio rural, os cursos de extensão, de treinamento, possibilitava que os conhecimentos de ordem teórica relacionados ao aprendizado das matérias do currículo do curso primário que incluíam conhecimentos de Higiene Rural, Puericultura e Enfermagem, Arte Culinária e Economia Doméstica, Técnicas de Recreação, Organização e Administração Escolar, Noções de Agricultura, Indústrias Rurais, e outros mais, como descrito em uma das revistas, a RCNER (1959, p. 196), seriam úteis nas atividades familiares, rotineiras e diárias.

“Ao fim e ao cabo”: propagando um modelo de desenvolvimento...

Após a leitura de páginas de a Revista Campanha Nacional de Educação Rural - RCNER, avalio que uma das principais orientações da Campanha Nacional de Educação Rural - CNER, desde suas origens em 1952, era dirigir e orientar a formação de professoras “missioneiras”⁵ como elemento de cooperação indispensável para a organização e o desenvolvimento das comunidades rurais.

Para tanto, a CNER munuiu-se procedimentos educativos específicos, que foram adotados com o intuito de instalar e empreender a formação de uma mentalidade popular, comunitária e associativa nas localidades campesinas, com vistas, principalmente, a frear o fluxo migratório brasileiro intenso do meio rural para o meio urbano, estimular a tomada de crédito agrícola, o consumo de bens e insumos agrícolas oriundos do mercado norte americano e desonerar o poder público de quaisquer responsabilidades com essas populações, atribuindo a responsabilidade às comunidades por seus problemas e dificuldades.

⁵ Missão é uma experiência que implica contato. No caso das professoras missioneiras formadas ou treinadas na CNER, eram elas que deveriam ir ao encontro dos habitantes da comunidade, propagando e divulgando informações a respeito das quais os rurícolas pouco ou nada conheciam, a exemplo, o crédito rural, Sociologia rural, Sanitarismo rural, entre outras.

Por meio das ações educativas, como círculo de estudos, trabalho de campo, debates, mesas redondas, conferências, semanas ruralistas e, em menor escala, projeções de filmes, cujas temáticas abordavam organização das comunidades, técnicas de missão rural, extensão agrícola, sociologia e sanitarismo rural, noções de Psicologia Educacional e Pedagogia, cooperativismo, indústrias, crédito rural, entre outros. Com isso, a CNER atuava no meio rural, incentivava a liderança local, professoras e a juventude a se responsabilizarem pela comunidade e a adotarem novas atitudes frente à comunidade, a sua cultura e tradições, como queriam os mentores da campanha.

Propagando a valorização do meio e o preparo da juventude para dotá-la de conhecimento e disposição para se integrar às atividades comunitárias, a CNER promoveu o treinamento, em sua maioria, de professoras rurais, leigas, sem habilitação específica para a atuação no magistério, tanto nos Centros de Formação, nos cursos de extensão ou treinamento, quanto nas escolas e nos Cursos Normais Rurais ou Cursos Regionais, de modo a doutriná-las/doutriná-los para a atuação no meio rural com a função intrínseca de difundir conhecimentos e promover a aceitação, receptividade e adesão a seus programas e projetos.

Com isso, as professoras missionárias encontravam-se entre uma missão e a própria formação, pois as “práticas educacionais” propagadas pela CNER foram difundidas como um “modelo” de desenvolvimento, muito embora esse modelo fosse aquele que interessava aos governantes e a determinados grupos dominantes agroindustriais brasileiros.

Munindo-se de uma campanha educacional para modificação do meio rural, de seus costumes e cultura, a CNER contribuiu para ampliar a aculturação da população nas localidades atendidas, colaborando para a desapropriação da terra, do conhecimento tradicional das comunidades e até mesmo para modificar modos de vida e alterar a identidade campesina.

Fundamentada nas referências que abraço, considero que a CNER cooperou para expropriar saberes das comunidades campesinas, o que as tornou alvos de desígnios do capital, preparando-as para uma pretensa “modernização da agricultura” e para o consumo acelerado de bens, serviços e crédito rural, amplamente divulgado como “necessários à melhoria” do meio campesino no qual os rurícolas viviam, melhorias que serviam tão somente ao avanço do capitalismo e dos interesses estadunidenses e internacionais em terras brasileiras.

Para disseminação desses intentos, a CNER capitaneou e treinou professoras e professores nos Centros de treinamento e nos Cursos Normais Rurais e Regionais, incutindo-lhes uma pretensa e apropriada visão de educação rural como queriam aqueles que estavam à frente dos Ministérios da Educação e da Saúde e da Agricultura brasileiros.

Referências

- Arreguy, C. E. (1956). Populações Rurais e Produção Agrícola. *Revista da Campanha Nacional de Educação Rural*, 3(3), 95-96.
- Barreiro, I. M. de F. (1989). *Educação rural capitalista: a contradição entre a educação modernizadora e a educação de classe popular na Campanha Nacional de Educação Rural* [Dissertação de mestrado]. Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.
- Brasil (1956). *Decreto nº 38955 de 27 de março de 1956*. Dispõe sobre a Campanha Nacional de Educação Rural - CNER. Recuperado de: <https://www.diariodasleis.com.br/legislacao/federal/95960-dispue-subre-a-campanha-nacional-de-educacao-rural-cner.html>.
- Civera Cerecedo, A. (2008). *La escuela como opción de vida. La formación de maestros normalistas rurales en México, 1921-1945*. Zinacantepec, Estado de México: El Colegio Mexiquense.
- Conceição, D. C. (1955). As deficiências de base na educação brasileira, especialmente nas zonas rurais. *Revista da Campanha Nacional de Educação Rural, Brasília*, 2(2), 167-181.
- de Certeau, M. (1982). *A Escrita da história* [trad. Maria de Lourdes Menezes]. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- de Certeau, M. (2005). *A cultura no plural* [trad. Enid Abreu Dobranszky, 4 ed]. Campinas, SP: Papirus.
- de Souza, L. R. (1956). A missão rural e a escola primária. *Revista da Campanha Nacional de Educação Rural*, 4(1), 88-92.
- Ferreira, N. (2014). *Economia Doméstica: ensino profissionalizante feminino no Triângulo Mineiro (Uberaba/MG—1953-1997)*. Jundiá: Paco Editorial.
- Gago Lourenço Filho, F. (1956). A valorização do professorado rural através de centros regionais de treinamento de professores rurais. *Revista da Campanha Nacional de Educação Rural*, 1(3), 97-103.
- Gago Lourenço Filho, F. (1959). A valorização das zonas rurais pela educação da liderança local. *Revista da Campanha Nacional de Educação Rural*, 9(6/7), 17-24.
- Le Goff, J. (1977). *A História Nova* [trad. Eduardo Brandão]. São Paulo: Martins Fontes.
- Le Goff, J. (1990). *História e memória* [trad. Bernardo Leitão]. Campinas: Editora da UNICAMP.
- Leite, S. C. (1999). *Escola rural: urbanização e políticas educacionais*. São Paulo: Cortez.
- Lima, S. (2004). Escola rural: História, memória e representações. *Cadernos de História da Educação*, (3), 27-37. Recuperado de: <http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/345/350>.
- Mendonça, S. R. (2010). Ensino agrícola e influência norte-americana no Brasil (1945-1961). *Revista Tempo*, 15(29), 139-165. Recuperado de: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=SI4I3-770420I0000200006&lng=en&nrm=iso.
- Mennucci, S. (1934). *Crise Brasileira de Educação* (2a. ed). São Paulo: Editora Piratininga.
- Peixoto, M. (2008). *Extensão Rural no Brasil: uma abordagem histórica da legislação*. Recuperado de: <https://www12.senado.leg.br/publicacoes/estudos-legislativos/tipos-de-estudos/textos-para-discussao/td-48-extensao-rural-no-brasil-uma-abordagem-historica-da-legislacao>.
- RCNER (1956). Resenha de alguns trabalhos da CNER, exclusivamente no meio rural. *Revista da Campanha Nacional de Educação Rural*, 3(3), 64-89.
- RCNER (1959). Campanha Nacional de Educação Rural. Regulamento. *Revista da Campanha Nacional de Educação Rural*, 8(6), 25-29.
- RCNER (1959). Origens da Campanha Nacional de Educação Rural. *Revista da Campanha Nacional de Educação Rural*, 8(6), 14-23.
- Ribeiro, J. P. (2000). *A saga da extensão rural em Minas Gerais*. São Paulo: Annablume.
- Romero, N. (1954). Campanha Nacional de Educação Rural. Relatório apresentado ao Ministro da Educação. Em: Wandick Londres da Nóbrega (org.), *Enciclopédia da Legislação de Ensino* (vol. 2, pp. 184-193). Rio de Janeiro, Departamento Nacional de Educação do Ministério de Educação e Saúde.

Terrise, A. (1956). O sentido humano da educação de base [trad. Maximiro Nogueira de Medeiros]. *Revista da Campanha Nacional de Educação Rural*, 3(3), 164-170.

UNESCO (1979). *Recommandations 1934-1977*. Conference Internationale de l'éducation. France: Imprimerie de la Manutention à Mayenne. Recuperado de http://www.unesco.org/education/information/nfsunesco/pdf/34_77_E.PDF.

Vargas, G. (1951, 15 de março). *Mensagem ao Congresso Nacional. Apresentada pelo Presidente da República por ocasião da abertura da sessão legislativa de 1951* (pp. 102-103). Rio de Janeiro. Recuperado de <http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u1330>.

Cómo citar este artículo:

Vieira Campos Ferreira, N. (2018). Professoras missionárias “pessoas de rara dedicação e boa vontade”: Campanha Nacional de Educação Rural no Brasil (1952-1963). *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, 1(1), 115-132. DOI: <https://doi.org/10.29351/amhe.v1i1.248>.



Todos los contenidos de *Anuario Mexicano de Historia de la Educación* se publican bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional, y pueden ser usados gratuitamente para fines no comerciales, dando los créditos a los autores y a la revista, como lo establece la licencia.