

## ESTADO E ENSINO RURAL NO BRASIL: UMA DISCUSSÃO HISTORIOGRÁFICA

Sonia Regina de Mendonça <sup>1</sup>

### - Apresentação

A questão das relações entre grupos dominantes agrários e Estado no Brasil já de há muito se constitui em objeto de minhas reflexões sendo que, agora, volto-me para temática bastante específica: a das políticas educacionais destinadas ao ensino rural primário e médio, na primeira metade do século XX. O ensino agrícola *elementar, médio* e o *especial* <sup>2</sup> foram implantados no país pelo Ministério da Agricultura a partir da década de 1910, uma vez que a conjuntura pós-abolição, tornava premente estabelecer parâmetros mínimos redefinidores das formas de controle e tutela sobre a *população rural brasileira*, agora integrada por ex-escravos e seus descendentes, no contexto de configuração do mercado de trabalho nacional. Dessa iniciativa originaram-se as primeiras instituições dedicadas ao *ensino agrícola*. Entre 1920 e 1930, os debates sobre tal ramo de ensino seria complexificado pela ingerência de inúmeros novos atores que, das mais distintas posições, polarizariam a disputa pelas políticas educacionais agrícolas em torno a duas propostas: a escola rural enquanto instrumento de alfabetização ou a escola rural como instrumento de qualificação para o trabalho. A vitória momentânea desta última, não impediria que a partir da implantação do Estado Novo se retomasse a vertente ruralizadora do ensino básico agrícola, centrada no binômio educação-treinamento. De uma forma ou de outra, até os anos 1940-50, a instituição escolar erigiu-se em viabilizadora de ambas as propostas. O contexto da Guerra Fria, entretanto, ao favorecer a multiplicação de acordos entre os governos brasileiro e norte-americano, promoveria uma ruptura nesse quadro, levando à substituição da escola por agências assistencialistas. Com este trabalho visou elucidar esse processo, tomando como questão norteadora o estudo dos tipos de iniciativas perpetradas pelo Estado brasileiro, de modo a dar conta da formação, escolar ou não, de trabalhadores rurais na primeira metade do século XX. Para tanto, partimos de um balanço historiográfico que situe o “estado atual das questões” sobre o tema.

### - Educação Rural no Brasil: Balanço Historiográfico

No caso dos estudos sobre o *ensino primário e médio rural*, dois aspectos merecem destaque. O primeiro, consiste no fato da maioria das obras produzidas originarem-se de profissionais da área de Educação/Pedagogia, longinquamente secundados por historiadores da educação<sup>3</sup>, dotados, pois, de um *habitus* bastante peculiar. O segundo, remete à lacuna verificada quanto ao objeto no período anterior às décadas de 1950-80, já que preponderam análises relativas a programas públicos pontuais e bastante recentes<sup>4</sup>. Do ponto de vista historiográfico, verifica-se que tanto as obras seminais acerca do ensino agrícola no Brasil produzidas desde inícios do século XX<sup>5</sup>, quanto os estudos mais atuais<sup>6</sup>, contam com duas características: a) sua escassa preocupação com o resgate do objeto em sua perspectiva processual e b) a escassa atenção que tal ramo de ensino tem merecido dos especialistas, que se limitam ao estudo do ensino primário urbano e, ainda assim, focalizando o período 1930-45, sobretudo a gestão de Gustavo Capanema junto ao Ministério da Educação e Saúde<sup>7</sup>. Alguns trabalhos podem ser considerados exceções<sup>8</sup>, ao tentarem resgatar a temática de um prisma efetivamente histórico. Entretanto, ao fazê-lo, visam mais ao estudo da história do campesinato ou do desenvolvimento do capitalismo no país, o que resulta no atrelamento mecânico da educação rural à educação popular (como no caso de Paiva). Em outros casos, o ensino agrícola é focalizado como um capítulo da história da Ciência no Brasil (como em Szmerecsányi & Queda), sem inquiri-la enquanto temática política em si mesma ou fruto de políticas públicas conflitantes.

Logo, o primeiro aspecto a reter desse balanço historiográfico preliminar é a tímida problematização da relação entre Estado e Educação Rural, tendo os autores realizado reconstituições parciais ou lineares da história deste ramo de ensino, distanciadas das múltiplas determinações que o imbricam ao Estado. Vale esclarecer que concebo o Estado como uma relação social, logo, objeto de disputas entre grupos e facções, pela imposição de um projeto hegemônico sobre a matéria., deixando claro que na literatura sobre o ensino agrícola primário e médio preponderam estudos onde a correlação Sociedade Política - Sociedade Civil - Ensino Rural é insuficientemente explorada, face à insistência em valorizar-se o binômio educação rural - desenvolvimento do capitalismo<sup>9</sup>. Por certo tal

binômio é uma das dimensões instituintes da problemática, porém não a única, menos ainda se apreendido a partir da sobredeterminação “linear” da Educação pelo econômico, o que informa análises que priorizam o ensino primário e médio rural somente como decorrências exclusivas da maior ou menor necessidade de “qualificação” da força de trabalho em contextos específicos <sup>10</sup> ou como produtos da intervenção estatal destinada a debelar conflitos sociais rurais. Em ambos os registros, a Educação Rural emerge de uma perspectiva instrumental. Logo, é a própria historiografia quem respalda a concepção do ensino agrícola enquanto meio para atingir objetivos sócio-políticos e não como um fim em si mesma, na medida em que identifica o trabalhador rural como “carente” <sup>11</sup>. Em decorrência, ratifica-se a percepção da “escola rural” enquanto instituição “especial”, naturalizada e ignorada como construção histórica, i.e., produto de embates e disputas. A visibilidade destes últimos exige, justamente, que se desconstrua aquilo que vem sendo encoberto na história recente do Brasil, sob fórmulas culturalistas atraentes e supostamente inovadoras: os problemas estruturais que perpassam a relação cidade-campo. Subestimar a conflitualidade inerente à dinâmica de funcionamento do Estado na configuração de suas políticas – inclusive as educacionais - pouco contribui para o avanço do conhecimento.

Por isso sugere-se partir da premissa de que a relação entre Saber e Poder é parte instituinte/instituída do próprio Estado, aqui tomado enquanto Estado Ampliado <sup>12</sup>, espaço de permanentes tensões entre grupos organizados a partir da sociedade civil e inseridos junto à sociedade política de modo a intervir na definição das políticas públicas. Em seguida, destaca-se a necessidade de analisar as múltiplas determinações das políticas voltadas ao ensino rural já que, muitas delas, não responderam - como o supõe a historiografia - aos interesses imediatos de grupos dominantes agrários. Ignorar tal aspecto leva alguns autores a explicar o papel “subalterno” do ensino agrícola no Brasil a partir de falsas premissas, tais como “(...) *as classes dominantes brasileiras, especialmente as que vivem do campo, sempre demonstraram desconhecer o papel fundamental da educação para a classe trabalhadora*” <sup>13</sup>.

Outro equívoco freqüente consiste em atribuir a origem do ensino rural primário e médio às iniciativas estatais perpetradas durante o Estado Novo, a partir da consolidação do novo bloco no poder desde a “revolução” de 1930. Segundo alguns, somente aí se teriam iniciado “(...) *programas de escolarização considerados **relevantes para as populações do campo** (...), cujo surgimento se deu sob o patrocínio do **Ministério da Agricultura do governo Vargas***”<sup>14</sup>. Ora, nada mais enganoso do que tomar 1930 como marco das políticas educacionais agrícolas e mais ainda atribuí-las ao Ministério da Agricultura varguista, uma vez que esta agência, desde 1910, já priorizava o *ensino elementar rural*, através de uma rede de instituições que incluía *Patronatos e Aprendizados Agrícolas*<sup>15</sup>, sendo que os primeiros correspondiam a interesses que passavam ao largo dos grupos agrários, destinando-se

*“à assistência à **infância desvalida das cidades**, visto que em todos os centros populosos cresce, dia a dia, o sombrio exército de meninos abandonados, criminosos e malfeitores de amanhã (...) Dar a mão a essas crianças (...) prendê-las à fecundidade da terra ou habilitá-las na tenda da oficina ou de uma profissão é transformar cada uma delas em fator de engrandecimento coletivo”*<sup>16</sup>

Como se percebe, as circunstâncias que presidiram as iniciativas estatais voltadas ao ensino agrícola, nem sempre derivaram da pressão dos segmentos dominantes rurais, vinculando-se a projetos de “profilaxia” social formulados por grupos urbano-industriais, desde inícios do século XX.

Outro reparo historiográfico prende-se à continuidade das políticas de “ruralização do ensino” no pós-1930, fossem praticadas pelo Ministério da Agricultura, fossem pelo recém-criado Ministério da Educação e Saúde. Tal continuísmo, de uma perspectiva “economicista”, costuma ser explicado apenas pela necessidade de conter o êxodo rural, numa sociedade em vias de urbanização e industrialização. Muito além deste aspecto, a documentação pesquisada revela a necessidade política e simbólica de disseminar, através do ensino agrícola elementar e médio, códigos de comportamento e percepção que assegurassem o “disciplinamento” da força de trabalho e a construção do consenso em torno ao reconhecimento de uma liderança nacional única, de modo a combater o localismo político típico da sociedade brasileira<sup>17</sup>. Nesse registro, a “ruralização do ensino”,

aprofundada após 1930, corresponderia ao atendimento pelo Estado, de demandas formuladas por grupos de interesse urbanos, contrários ao “inchamento” das cidades e desejosos de consolidar novas alianças políticas.

A maior lacuna historiográfica relativa ao tema consiste, a meu juízo, na ausência de uma abordagem que o politize de forma mais densa, dando conta dos projetos de ensino agrícola em disputa no período, seus agentes e agências enunciadores, bem como sua tradução em políticas públicas. Somente identificando os pontos consensuais e divergentes neles contidos evidenciar-se-á as representações acerca da agricultura e do “homem do campo” brasileiro e as modalidades de ação do Estado por elas respaldadas. Seu corolário será uma análise das políticas educacionais rurais enquanto instrumentos da organização de interesses de grupos sociais empenhados na obtenção de demandas específicas, no âmbito rural ou urbano, em contextos históricos-chave, tal como a década de 1930. Aí estiveram em jogo projetos de ensino agrícola polarizados em duas vertentes: uma, que tomava a escola enquanto instituição “de trabalho” e outra que a concebia como instituição “de ensino”. Outro exemplo verifica-se nos anos 1950 quando, em função da proliferação dos movimentos sociais rurais, redefiniram-se os instrumentos da ação pública no âmbito “educacional”, levando a que a escola fosse substituída pelo extensionismo rural. Era o próprio conceito de “educação rural” que sofria alterações, passando de uma dimensão eminentemente escolar para outra, “assistencialista” - técnica ou social”<sup>18</sup>.

O período compreendido entre 1931 e 1961<sup>19</sup> implicou na complexificação das disputas, desde que as distintas políticas de ensino agrícola subordinaram-se, simultaneamente, a duas agências estatais: o Ministério da Agricultura e o da Educação, fato desconsiderado pela historiografia. Respaldadas por grupos sociais diversos quanto a sua extração e projetos educacionais, as tensões derivadas desta duplicidade política não foram poucas, originando superposição de atribuições que resultaram num emaranhado de políticas setoriais<sup>20</sup>. Ademais, a historiografia sobre o ensino rural costuma focalizá-lo ora como projeto vinculado a grupos dominantes agrários em busca de afirmação hegemônica, ora como produto do sistema de dominação política baseado no poder local. Sob tal ótica,

tanto o *ensino elementar agrícola* quanto o de nível médio, têm seu “insucesso crônico” atribuído ao pouco interesse dos potentados locais em investir na instrução dos trabalhadores do campo, deles dependentes por vínculos pessoais e por eles tutelados do ponto de vista político-eleitoral<sup>21</sup>. Diante desse painel, as primeiras iniciativas de implantação do ensino agrícola, concretizadas pelo Ministério da Agricultura a partir de 1910, emergem na produção especializada como “fracassos retumbantes”, ainda que os estudiosos não se tenham colocado questões fundamentais, como: qual o significado político da emergência desta agência estatal, neste momento histórico? Que conflitos ou disputas a teriam originado? A que grupos ou entidades de classe veio ela a responder? Que concepção de ensino rural saiu vitoriosa nesse primeiro embate? A pesquisa já demonstrou que o Ministério da Agricultura surgiu da tensão entre as frações menos dinâmicas da classe dominante agrária, contrárias à hegemonia da grande burguesia cafeeira paulista<sup>22</sup>. No entanto, boa parte dos especialistas ainda considera que a educação rural no Brasil do primeiro quartel do século XX em nada teria diferido daquela vigente nas duas últimas décadas do Império, pois

*“a população do campo (a maior parte da população brasileira), ligada pelos laços paternalistas às oligarquias estaduais, não sentia a instrução como necessidade imediata, nem pressionava no sentido de sua difusão”<sup>23</sup>.*

Assertivas como essa subestimam o fato de que a presença do Estado junto a esse contingente de mão-de-obra só seria viável a partir de ajustes entre os grupos no poder e jamais através daqueles que viriam a ser seus objetos. Seriam os primeiros que estipulariam “ações pedagógicas exemplares”, como no caso dos *Aprendizados e Patronatos Agrícolas*, de eficácia político-simbólica significativa. Ao mesmo tempo, a exacerbada descentralização política, consagrada pelo federalismo, impedia o Governo Federal de tolher a autonomia dos estados, perpetuando a mais marcante característica do sistema de ensino no Brasil: sua dualidade, mantida pela precarização do nível elementar. De uma forma ou de outra, e até que se criasse um Ministério da Educação, seria a Pasta da Agricultura quem monopolizaria as políticas destinadas a implantar/consolidar o *ensino profissional agrícola*, ramo “menor” da Educação, posto conotar o trabalho manual<sup>24</sup>.

### **- Estado e Ensino Agrícola: Inflexões.**

Desde o avanço do capitalismo no país a partir do Estado Novo e, mesmo depois dele, quando de sua afirmação definitiva em plena década de 1950, o trabalhador rural continuaria passível de incorporação através de *escolas primárias agrícolas especiais* <sup>25</sup>, definidas como “*células da vocação histórica para o ruralismo que há neste país*” <sup>26</sup>. Em nome desta “vocação” - transmutada em subordinação e controle social - inúmeras políticas educacionais concretizaram-se, ratificando uma hierarquização social que naturalizava a inexistência da luta de classes no espaço agrário <sup>27</sup>. O sentido comum a essas medidas foi a progressiva transformação da própria noção de “educação rural”, que atingiu os anos 1960 sob modalidades díspares, ainda que unificadas pelo objetivo de substituir a escola agrícola. Das novas iniciativas destacamos os acordos firmados entre os governos brasileiro e norte-americano <sup>28</sup> com vistas à “educação” rural, dentre eles a *Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais* (CBAR) <sup>29</sup>; o Curso “*Escola para o Brasil Rural*” e a *Campanha Nacional de Educação Rural* (CNER) <sup>30</sup>. A ratificação do “ensino agrícola” enquanto experiência *especial e hierarquizante* aprofundou-se, mediante paulatinas redefinições operadas nas décadas de 1940-50, através da atuação de inúmeras agências estatais. Além das ações mencionadas, cito a *Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo* (1958) e a *Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos* (CEAA), centrada numa rede de Missões Rurais que percorriam o interior, alfabetizando e difundindo a noção de “desenvolvimento comunitário” - de modo a “*combater o marginalismo e educar os adultos, antes de tudo para que o país possa ser mais coeso e solidário*” <sup>31</sup> - ambas patrocinadas por instituições norte-americanas <sup>32</sup>. A historiografia, entretanto, parece desconhecer que a presença norte-americana junto à agricultura e ao ensino rural no Brasil não era novidade, datando da Primeira República a atuação de Missões Educativas destinadas a incrementar a produção de alimentos <sup>33</sup>

### **- Comentários Conclusivos**

As reflexões até aqui desenvolvidas evidenciam dois aspectos. De um lado, que as políticas destinadas à “educação rural” no Brasil da primeira metade do século XX

decorreram de expressivos conflitos intra-estatais, sobretudo aqueles verificados entre o Ministério da Agricultura e o Ministério da Educação, cujo produto foi a concretização de uma dupla modalidade de ação do Estado junto ao setor: uma, centrada na difusão da *escola primária regular* (Ministério da Educação) e outra calcada na multiplicação de *escolas especiais agrícolas*, primárias e médias (Ministério da Agricultura). De outro, que os contornos atribuídos à “educação rural” sofreriam profunda inflexão ao longo dos anos 1930-50, transmutando-se de uma experiência escolar, num experimento assistencial, em sintonia com a conjuntura da Guerra Fria e de afirmação do capitalismo no país, destinando-se a qualificar mão-de-obra rural adulta, em detrimento da infância. A nova modalidade dita “de ensino” rural desempenharia triplo papel: a) “imobilizador” da força de trabalho no campo; b) “neutralizador” dos conflitos sociais rurais e c) qualificador de mão-de-obra, mediante a afirmação hegemônica da escola enquanto “escola de trabalho”, consagrando a segmentação trabalho manual versus trabalho intelectual.

---

1 Docente do Programa de Pós-Graduação em História da UFF, pesquisadora I do CNPq e Cientista do Nosso Estado pela Faperj.

2 Utiliza-se o *italico* para termos e citações extraídos de fontes de época. O ensino especial agrícola foi consolidado pela Lei Orgânica do Ensino Agrícola (1946), que circunscreveu este tipo de formação aos domínios do “ensino profissionalizante”.

3 Dentre eles citamos: Demartini, Zeila. *Cidadãos analfabetos: propostas e realidade do ensino rural em São Paulo na 1ª República*. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: 71, 1989, 5-19; Romanelli, Otaíza. *Minas e os primórdios da educação*. *Lições de Minas: Setenta Anos da Secretaria de Educação*. Belo Horizonte: GMG/SEE, 2000; DAVIS, Cláudia. *Vida e escola Severina: um estudo da prática pedagógica em uma escola rural do Piauí*. São Paulo: USP, 1988, Rocha, Marlos B. M. *Educação conformada: a política pública de educação no Brasil:1930-45*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1988, Sobrinho, Antonio G. *História da Educação de São João Del-Rei*. São João Del- Rei, FUNREI, 2000.

4 Dentre alguns exemplos citamos Barreto, Elba S. *Novas Políticas educacionais para velas escolas rurais: um estudo de caso no sertão do Piauí*. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: 46, 23-49, 1983, dedicado ao estudo de um só programa educacional.

5 Cf. Azevedo, Fernando de. *A Cultura Brasileira*. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1944; Amaral, Luís. *História Geral da Agricultura Brasileira no Tríplice Aspecto Político-Social-Econômico*. 2 a. ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1939, vol. 1; Freitas, Mario Teixeira de. *O ensino primário no Brasil*. São Paulo: Melhoramentos, 1934, dentre outros.

6 Carvalho, Marta C. de. “Reformas da Instrução Pública”. In: Lopes, E.; Faria F., L. & Veiga, C. (orgs.). *500 Anos de Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, 225-251; Calazans, Maria J. “Para Compreender a Educação do Estado no Meio rural”. IN: Thermen, J. & Damasceno, M. (coords). *Educação e Escola no Campo*. São Paulo: Papyrus, 1993, 15-40.

7 A grande concentração de pesquisas sobre este contexto histórico prende-se a dupla ordem de questões. De um lado, a redefinição da correlação de forças vigente no novo bloco no poder, marcada pelo enfraquecimento das “oligarquias” agrárias hegemônicas e a incorporação política de novos atores como industriais e setores médios urbanos. De outro, a abrangência do projeto encampado pela nova agência do Estado, destinada a construir uma “cultura nacional” homogênea e a fixar diretrizes educacionais para todo o país, complementando o processo de centralização política em curso.

8 Calazans, M. J. *Caracterização dos Programas de Educação Rural no Brasil*. Rio de Janeiro: IESAE, 1981; \_\_\_\_\_. *Estudo Retrospectivo dos Programas de Educação Rural no Brasil*. Rio de Janeiro: IESAE, 1981; Szmrecsányi, T. & Queda, O. (orgs.). *Vida Rural e Mudança Social*. São Paulo: Ed. Nacional, 1976 e Paiva, Vanilda. *Educação Popular e Educação de Adultos*. São Paulo: Loyola, 1983.

9 Tal binômio ainda é trabalhado nos termos do grande debate que agitou os anos 1960, onde a agricultura era tida como “obstáculo” ao capitalismo brasileiro.

10 A CNER constituiu-se num dos mais expressivos exemplos da afirmativa, sobretudo considerando-se que foi viabilizada por Acordo de Cooperação firmado entre o governo brasileiro e agências do governo norte-americano.

11 Arroyo, M. “Escola, Cidadania e Participação no Campo”. *Espaço Aberto*. Brasília: INEP, ano 1, n. 9, set., 1982, 1-17.

12 Gramsci, Antonio. *Maquiavel, a política e o estado moderno*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1986.

13 Calazans, *op. cit.*, 1993: 16, grifos meus.

14 *Id. ibid.* 16-17, grifos meus.

15 Mendonça, S. R. “A construção do Trabalhador Nacional: Estado e pobreza rural no Brasil de inícios do século XX”. Comunicação apresentada no *I Congresso Internacional sobre Pobres e Pobreza*. Univ. Nac. Quilmes, Argentina, nov., 1997.

16 BRASIL. Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. *Relatório*. Rio de Janeiro: 1918, p. 137.

17 A este respeito ver Carvalho, *op. cit.*, p. 225-251.

18 A este respeito ver Arapiraca, José O. *A USAID e a educação brasileira*. São Paulo: Cortez, 1982.

19 O período situa-se entre a criação do Ministério da Educação e Saúde e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira.

20 Agravando tal quadro deve-se ainda considerar aspectos como a intervenção de grupos ligados ao Ministério da Justiça, que recebeu atribuições “educacionais” da Pasta da Agricultura; a participação dos militares, pela correlação entre Educação Básica e Segurança Nacional e, finalmente, a manutenção do preceito constitucional que definia a dualidade de sistemas de ensino no país, consagrando o nível primário à competência de estados e municípios e os níveis médio e superior à da União.

21 Cf. sobretudo Paiva, *op. cit.* e Leite, Sérgio C. *Escola Rural: urbanização e políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 2002.

22 Cf. Mendonça, S. R. *O Ruralismo Brasileiro*. São Paulo: Hucitec, 1997.

23 Paiva, *op. cit.*, 1983: 79, grifos meus.

24 Sobre o papel subalternizado dos saberes aplicados ver Grignon, Claude. *L'Ordre des Choses. Les fonctions sociales de l'enseignement technique*. Paris: Minuit, 1971.

25 O Decreto-Lei N ° 9.613, de agosto de 1946, em plena “redemocratização” brasileira, instituiu a Lei Orgânica do Ensino Agrícola em separado do Ensino Primário, consagrando, em seu artigo 1° que “Esta lei estabelece as bases e organização e de regime do ensino agrícola que é o ramo do ensino até o segundo grau, destinado essencialmente à preparação profissional dos trabalhadores da Agricultura”. BRASIL. LOEA, 1946, p. 1. Em seu Artigo 12 °, estabelecia que “Haverá três tipos de estabelecimentos de ensino agrícola: a) Escolas de Iniciação agrícola; b) Escolas Agrícolas; c) Escolas Agrotécnicas”, as primeiras destinadas a ministrar curso de “iniciação agrícola” e não mais o ensino primário. *Id. ibid.*, p. 2, Grifos meus.

26 Carneiro Leão, A. *O Ensino Agrícola na Capital do Brasil*. Rio de Janeiro: Jornal do Comércio, 1926, p.18.

27 Talvez um dos mais expressivos *corpí* documentais para o estudo dessas questões seja os *Anais do VIII Congresso Brasileiro de Educação*, patrocinado pela Associação Brasileira de Educação em 1942, versando sobre “A Educação Rural”. Todos os debates foram reproduzidos, evidenciando agentes e agências das mais distintas extrações institucionais e sociais.

28 Tais convênios eram celebrados ora com o Ministério da Agricultura, ora com o da Educação, ora com ambos.

29 A CBAR atuaria através de um tripé institucional composto por Clubes Agrícolas, Centros de Treinamento e Semanas Ruralistas.

30 Inaugurada em 1952, no contexto do “nacional-desenvolvimentismo” e objetivando “preparar técnicos” capazes de atender às necessidades da educação de base, a CNER a “relia” como destinada a adolescentes e adultos, sem acesso prévio à escola. Seu desdobramento foi a criação do Serviço Social Rural, do Ministério da Agricultura, em 1953, tendo por objetivo difundir o associativismo rural, em clara continuidade com as políticas ensaiadas pelo Ministério desde os anos 1910. Tratava-se de fomentar o “espírito associativo” junto às “populações rurais”, mediante a ação de técnicos especializados na promoção do “bem-estar” social do homem do campo, atrelando-se ao movimento deflagrado pela ONU e referendado por organismos voltados à expansão da ideologia capitalista. Ammann, Safira B. *Ideologia do desenvolvimento de comunidade no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1980, p. 33.

31 *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro: 1947, p. 67. A Campanha realizou-se com recursos do Fundo Nacional de Educação Primária, gerando intensa polêmica sobre o objetivo de uma campanha de educação de adultos em contraposição à ampliação da rede de ensino elementar regular. Segundo os dirigentes da CEEA esperava-se que a atuação sobre o adulto estimulasse as matrículas nas escolas primárias comuns, daí um de seus lemas: “é por amor à criança que devemos educar adolescentes e adultos”. *Id. ibid.*

32 A assistência técnica americana a programas desta espécie deu-se em todo o mundo, com base no Ponto IV do discurso de posse do presidente Truman que, em 1949, anunciava a intenção de promover “transferência de conhecimento técnico”, a áreas “subdesenvolvidas”, através da *International Cooperation Administration* (ICA).

33 Downes, Earl R. *The Seeds of Influence: Brazil's “essentially agricultural” Old Republic and the United States*. Austin: PhD Dissertation, 1986.