

PERSPECTIVAS EDUCACIONAIS RURAIS ATRAVÉS DO PRISMA ECONÔMICO BRASILEIRO: 1920-1960

**RURAL EDUCATIONAL PERSPECTIVES THROUGH THE LENS OF THE
BRAZILIAN ECONOMY: 1920-1960**

Ciências Humanas • 21/07/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/784399672](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/784399672)

Altair dos Passos¹

Isabel Castilho Palhano²

Marciane Maria Mendes³

Melissa Rodrigues da Silva⁴

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo compreender o processo desenvolvido no âmbito educacional rural, contextualizando sua contribuição para a inclusão dos povos do campo e da floresta no desenvolvimento do país. Nesse sentido, o contexto econômico observado entre as décadas de 1920 e 1960 atribuiu ao setor educacional a função de conter a migração rural-urbana, por meio da oferta de oportunidades que contribuíssem para a valorização e o desenvolvimento do campo. Com o intuito de explicitar os limites das ações estruturantes, realizou-se uma pesquisa baseada em referencial teórico. Assim, o estudo busca evidenciar as dificuldades enfrentadas por essas populações, destacando, entre outros fatores, a insuficiência das políticas públicas voltadas à sua proteção e desenvolvimento. Ademais, o trabalho analisa a Campanha de Educação Rural, compreendendo-a como uma ação governamental articulada com interesses eclesiásticos, especialmente da Igreja Católica, que visava, em certa medida, ao isolamento social dessas populações, com o objetivo de conter movimentos sociais e limitar o avanço de ideologias igualitárias. Dessa forma, a pesquisa fundamenta-se na revisão de autores que discutem a questão agrária brasileira, o desenvolvimento econômico e as políticas governamentais, com destaque para a educação e a extensão rural. Conclui-se que a fixação do homem no campo não foi efetivamente alcançada, uma vez que não depende apenas de ações educativas, mas também de medidas estruturais que garantam melhores condições de vida no meio rural. Além disso, evidencia-se a divergência do progresso na modernidade, o que contribui para o acirramento das contradições de classe.

Palavras-chave: Educação; Rural; Políticas Públicas; Brasil; Povos.

ABSTRACT

The purpose of this article is to understand the process that has unfolded in the context of rural education, placing its contribution to the inclusion of rural and forest communities in the country's development into context. In this regard, the economic context observed between the 1920s and 1960s assigned the education sector the role of curbing rural-to-urban migration by providing opportunities that would contribute to the enhancement and development of rural areas. To clarify the limitations of these structural initiatives, a study based on a theoretical framework was conducted. Thus, the study seeks to highlight the difficulties faced by these populations, emphasizing, among other factors, the inadequacy of public policies aimed at their protection and development. Furthermore, this study analyzes the Rural Education Campaign, understanding it as a government initiative linked to ecclesiastical interests particularly those of the Catholic Church which aimed, to a certain extent, at the social isolation of these populations, with the goal of curbing social movements and limiting the spread of egalitarian ideologies. Thus, the research is based on a review of authors who discuss the Brazilian agrarian issue, economic development, and government policies, with an emphasis on education and rural extension. It can be concluded that the goal of keeping people in rural areas has not been effectively achieved, since it depends not only on educational initiatives but also on structural measures that ensure better living conditions in rural areas. Furthermore, the uneven nature of progress in the modern era is evident, which contributes to the intensification of class contradictions.

Keywords: Education; Rural; Public Policy; Brazil; Peoples.

1. INTRODUÇÃO

Segundo Heloísa Helena Pimenta Rocha (2011, p. 152), as primeiras décadas do século XIX trouxeram ao centro do debate educacional brasileiro perspectivas voltadas à manutenção da ordem social e à inserção do país no cenário mundial dos povos considerados civilizados. Entretanto, emerge um questionamento central: Quem são, de fato, esses povos?

Ao refletirmos sobre o conceito de povo, tende-se, em um primeiro momento, a compreendê-lo como o conjunto de grupos populacionais que habitam um mesmo território. No entanto, quando analisado sob a ótica daqueles que detêm o poder, esse conceito revela-se permeado por mecanismos de exclusão e privilégios, direcionando-se a determinados segmentos sociais em detrimento de outros. Desse modo, configura-se a ideia de um tipo de povo dentro de uma nação marcada pela diversidade de povos.

A partir do que a autora vem destacando, a constituição do sistema educacional moderno, permitiu com que fosse utilizado seus pilares ao objetivo de inserir e dominar a reflexão daqueles que usufruem desse status. Não podemos ressignificar o mesmo para aqueles que longe se encontram das *esferas civilizatórias* propostas. A educação torna-se o meio e o aluno reprodutor dos olhares e pensamentos ideológicos, outrora refletido por Mônica Castagna Molina, “Ter o seu território implica em um modo de pensar a realidade.” (2004, p. 60).

Ter, ser e estar não se encontram dissociados; a posse de direitos confere às pessoas, situadas no centro dessa convergência, o poder sobre si mesmas e sobre o outro. Nesse sentido, emergem novas reflexões voltadas à construção de um futuro individual e coletivo mais consistente, as quais se destacam como premissas orientadoras de suas ações.

O papel da educação transcende os limites da sala de aula ou do ambiente escolar. No âmbito coletivo, promove um olhar ampliado, que ultrapassa o imediato e se volta para a compreensão da ausência do Estado, bem como para a superação das dificuldades dela decorrentes.

Jacques Jules Sonnevile (1992, p. 107) parafraseando Maria Luiza Marcílio, descreve que ao longo da história o que não faltou foi reformas, principalmente no contexto do Ensino Fundamental, e isso nos leva a refletir que os processos designados buscando reformular o sistema, não conseguiram atender todas as necessidades da sociedade vigente, mas sim, privilegiar grupos que já detinham esse status. Complementa Matheus Barrientos Ferreira (2025, p. 12), o setor educacional ocupa relevante papel na constituição social, e desde os tempos do Império não houve resoluções legais que obrigassem a oferta pública de educação ao seu contingente populacional.

O documento constitucional sancionado em 24 de fevereiro de 1891, trouxe consigo normativas a respeito do sistema educacional do país, porém, não houve clareza perante os órgãos responsáveis para que houvesse sua inserção de modo a atender todos aqueles que habitassem sua jurisdição, assim como, retirou os traços depositados pela Igreja Católica na conjuntura pedagógica, podendo ser observado nos artigos 35 e 72, “Art. 35 - 3º Criar instituições de ensino superior e secundario nos Estados; Art. 72 - § 6º Será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos publicos.” (Brasil, 1891).

A ausência de uma normativa que padronizasse e orientasse as ações governamentais no que se refere à oferta do ensino público

aos cidadãos — independentemente das áreas que compõem a extensão territorial do Brasil — permitiu a ocorrência de diferentes interpretações. Desse modo, estabeleceram-se parâmetros e formas de execução restritos, em grande medida, ao raio de alcance urbano e, mais tardiamente, a determinados espaços interioranos, sobretudo nos principais centros.

Nesse contexto, os povos do campo e das florestas passaram a perceber o ensino público de forma distante e tardia. Talvez o termo não seja o mais adequado à conjuntura apresentada, uma vez que o acesso ao público, na prática, não se efetivou para todos.

O Brasil ao longo de sua história em diferentes momentos apresentou forte divergência no âmbito educacional, distintos grupos, principalmente aqueles que se encontravam afastados do grande centro, não puderam usufruir dos investimentos estatais sob o progresso dos meios. Na primeira metade do século XX o país apresentava média de 50% de analfabetos, segundo dados exposto no INEP (Instituto Nacional de Estudos Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), apresentando um país que mesmo buscando soluções ainda convivia com forte desigualdade educacional.

Ao longo das primeiras décadas do século em destaque, o Brasil apresentou grande defasagem econômica em relação a regiões como São Paulo, Minas Gerais e Rio de Janeiro, ressalta Lívia Diana Rocha Magalhães (2003, p. 2). De certo modo, o texto exposto pela autora retrata um país centralizado, promovendo diretamente o abandono de muitas áreas interioranas, no qual, investimentos como a educação passaram a depender de movimentos locais que organizasse a estrutura defasada proposta por aqueles que governam.

Seguindo ainda o pensamento exposto, parafraseando Maria Luisa Santos Ribeiro, a autora descreve o modelo brasileiro como *agrário-comercial exportador dependente*, promovendo avanços legislativos sob perspectivas inacabadas, o progresso almejado na grande verdade não trouxe ao centro da discussão medidas que reformulasse as problemáticas em evidências, mas sim, implementassem ideologias e olhares externos no bojo do sistema defasado.

A Constituição de 1946, por meio do Ministério da Educação, buscou estabelecer princípios e diretrizes educacionais que, de forma ampla, não trouxeram em seu seio o objetivo de reformar o ensino, conforme explica Sonnevile (1992, p. 108). Desse modo, o projeto orquestrado pelo ministro Clemente Mariani tramitou pelos corredores do Legislativo durante 13 anos, até que, em 1961, transfigurou no que se pode considerar a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 4.024/1961):

Art. 3º O direito à educação é assegurado:

I - pela obrigação do poder público e pela liberdade de iniciativa particular de ministrarem o ensino em todos os graus, na forma de lei em vigor;

II - pela obrigação do Estado de fornecer recursos indispensáveis para que a família e, na falta desta, os demais membros da sociedade se desobriguem dos encargos da educação, quando provada a insuficiência de meios, de modo que sejam asseguradas iguais oportunidades a todos (Brasil, 1961).

Entretanto, seguindo o pensamento do autor, o projeto que vislumbrava estabelecer novas metas para o ensino foi combatido pela Igreja Católica, que, a seu ver, considerava que a laicidade, o ensino público e a coeducação dos sexos feriam diretamente seus princípios estabelecidos. Antes a pregadora e detentora dos valores morais com forte presença no campo, tornou-se a principal frente de combate ao avanço do socialismo sobre os grupos marginalizados da sociedade.

O termo *deseducação*, cunhado por Silza Maria Pazello Valente (1994, p. 260), justifica o que, até o momento, perpassa a escrita deste texto. Percebe-se que o processo educacional desenvolvido ao longo dos séculos em destaque não buscou ampliar o sistema para as diferentes realidades, mas, ao contrário, desorganizou aquilo que já não se encontrava estruturado. Mesmo aqueles que puderam usufruir do progresso educacional em desenvolvimento sofreram, de forma direta, os efeitos da alienação educacional; ou seja, em todo o sistema de ensino, buscou-se não educar, mas sim reproduzir.

Por fim, ao longo do período em que se forjou a presente escrita (século XX), os países considerados de economia periférica, como o Brasil, sofreram fortes influências de organismos internacionais, principalmente liderados pela CEPAL (Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe) e pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura). Tais organismos pretendiam incluir as populações pobres do meio rural no processo de desenvolvimento em curso no país.

Desse modo, emerge o questionamento central a ser discutido ao longo desta escrita: a compreensão sobre o papel da educação no campo e seu desempenho na tentativa de incluir os habitantes

desse meio no processo de desenvolvimento em curso no Brasil, entre as décadas de 1920 e 1960.

Para tanto, foram analisados teóricos que possibilitaram evidenciar práticas educacionais específicas, considerando a interligação dessas ações com o desenvolvimento em sua totalidade, inserido em um contexto mais amplo — social, político e econômico —, a partir das seguintes categorias de análise: questão agrária brasileira; questão econômica e desenvolvimento; campanha de educação rural; e extensão rural.

Com o argumento de que essas populações, que viviam em extrema miséria, estariam mais suscetíveis a ideologias socialistas e que, portanto, deveriam ter acesso a políticas públicas capazes de melhorar suas condições de vida e inseri-las no desenvolvimento, o governo brasileiro, em parceria com a Igreja Católica, desenvolveu a Campanha Nacional de Educação Rural.

Além disso, o governo criou órgãos estatais, como a ACAR (Associação de Crédito e Assistência Rural), que teve início no estado de Minas Gerais e, posteriormente, transformou-se na EMATER (Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural), com o objetivo de promover a inclusão dessas populações no processo de desenvolvimento e na modernização da agricultura.

Para compreender os objetivos do governo brasileiro, alinhados aos ideais estadunidenses, serão evidenciadas as condições em que os rurícolas viviam anteriormente à campanha e à extensão rural, bem como os efeitos dessas ações sobre essas populações.

2. QUESTÃO ECONÔMICA BRASILEIRA

Com a reorganização do capital mundial, diante da concepção cepalina, conforme descreve Francisco de Oliveira (2003), classificou-se que os países de terceiro mundo eram subdesenvolvidos e que esse modelo agrário representava o atraso; fazia-se necessária a superação desse modelo dito arcaico, a ceder lugar à modernização como possibilidade de desenvolvimento por meio da industrialização.

Esta que ganhou força a partir da década de 1950 com o processo de importação, porém, na década adjacente o sistema estabelecido se concretiza através da produção industrial de insumos para os meios agrários, afirma Jodenir Calixto Teixeira (2005, p. 23). De certo modo, destaca-se a modernização do campo, fator essencial para a alteração de muitos aspectos que se forjaram no seio das relações campestres e grupos similares, durante décadas de progresso não compartilhado.

Com o avanço dos principais centros urbanos e toda a modernidade, ficou nítido o método migratório como forma de abandono das condições desfavoráveis impostas e a busca por melhorias, deste modo, a migração rural-urbana esteve no centro das atenções da classe dominante nas primeiras décadas do século XX.

Esse fenômeno alcançou uma expressão significativa, ameaçando a estabilidade social. Iraíde Marques de Freitas Barreiro (2010) aponta que se atribuiu à educação rural a possibilidade de diminuir a migração, por meio da fixação do homem ao campo. A autora evidencia que são desconsideradas as questões estruturantes que determinam a condição de vida no campo. Segundo dados apresentados pelo IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada)

durante a década de 1950-60 houve porcentagem de 33% de fluxo migratório entre as zonas rurais e urbanas no Brasil.

Demonstra-se, a seguir, que, devido à correlação de forças na sociedade, os movimentos sociais ligados ao meio rural não conseguiram sequer ser reconhecidos e, muitas vezes, foram até combatidos. Dessa forma, prevaleceram os interesses dos setores industriais urbanos. As ações de educação rural foram coordenadas pelo Estado, em parceria com a Igreja Católica, pautando-se apenas em mudanças culturais dos rurícolas como forma de fixá-los ao campo.

De fato, a instituição eclesiástica ao longo de todo o processo desde a colonização até o recorte temporal apresentado, aderiram diferentes faces, porém, a partir do momento que surge a esfera de igualdade enquanto ideologia e seu caráter laico, a Igreja compôs o fronte na batalha por anular a influência cognitiva que assolava seu poderio sobre o imaginário dos grupos apresentados, como bem explica Moisés Pereira da Silva (2015) “De fato, quando se analisa as características da ação social da igreja, sobretudo no que dizia respeito aos trabalhadores urbanos e rurais, a primeira coisa que fica evidente é a natureza das preocupações que qualificava tais práticas: a luta contra o comunismo.” (2015, p. 5).

Oliveira (2003) descreve que, no Brasil, na década de 1930, foi o momento em que o modelo agrário perdeu força, dando espaço à industrialização. Importante frisar que o respectivo campo esteve constantemente em disputa, sendo que a crise de 1929 foi o marco do fortalecimento da industrialização em relação ao agrário.

Essa reorganização econômica serviu como base para o fortalecimento das oposições à política agrária predominante até então no país, que ficou conhecida como política do café com leite⁵ (1894-1930). Ao longo do período destacado o campo ficou a mercê dos interesses privados que controlavam os horizontes da República do Brasil, mazelas que outrora consolidavam no dia-a-dia das relações estabelecidas no interior do país, ganhavam novos rumos, danos esses que perpetuaram sobre o século XX e excluíram os respectivos de direitos constitucionais.

Vanilda Paiva (2003) afirma que esse enfraquecimento agrário abriu espaço para o grupo industrial-urbano que, aliado e apoiado pelos militares, obteve sucesso e tomou o poder. Consequentemente, as políticas governamentais de incentivo ao desenvolvimento voltaram-se ao setor industrial urbano.

O meio rural encontrou diversas dificuldades para se desenvolver. Assim, inúmeros fatores contribuíram para que as atividades desenvolvidas ao longo das questões migratórias fortalecem o fluxo contínuo de camponeses para os centros urbanos, surge então a preocupação com o progresso no campo, na busca por fortalecer o desenvolvimento industrial.

Ao analisar os motivos pelos quais o campo estava se esvaziando, Octavio Ianni (2004) explicita que os moradores de áreas rurais proprietários de terras representavam uma pequena parcela do contingente populacional, conforme descreve:

Todavia, esses dados adquirem outro significado quando observamos que apenas pequena parcela de população rural é proprietária de terras. Em 1950 [] 24% dos indivíduos pertenciam as famílias proprietárias e 76% a famílias sem-terra (Ianni, 2004. p.109).

As dificuldades enfrentadas pelos dois grupos de moradores do campo que não possuíam terras ou que possuíam apenas uma pequena propriedade são inúmeras. O autor destaca em primeiro aos pequenos e médios produtores, a primeira delas é o fato de não chegar até estes grupos as políticas públicas.

Conforme afirma Ianni (2004):

Não há qualquer assistência técnica, nem fornecimento de inseticidas de sementes e adubos. Não há crédito, nem financiamento para as culturas dos médios e pequenos proprietários. Os benefícios da ação estatal raramente atingem esses agricultores. Os latifundiários dominam as principais vias de acesso àquela assistência (Ianni, 2004, p. 106).

Outro fator que dificulta o desenvolvimento dos pequenos proprietários e arrendatários é o processo de comercialização dos produtos, que fica nas mãos de atravessadores e das grandes

indústrias, outrora destacada por ser a base do abastecimento de matéria-prima, conforme evidência Ianni (2004):

Assim, os sitiantes de um ou alguns alqueires vêm o seu pânico aumentar, impotentes para reduzi-lo. Em verdade, estão se transformando em componentes integrados do sistema na condição de assalariados. Ou, mais precisamente, são trabalhadores autônomos cujo rendimentos do próprio trabalho são retidos nas mãos de outros, como o atacadista, por exemplo, que não só conhece a estrutura e a dinâmica do mercado como está em condições de manipulá-los segundo o seu próprio interesse (Ianni, 2004, p.106).

Condições estas que possibilitam a explicitação das dificuldades enfrentadas pelos pequenos agricultores, pois, com muita dificuldade, trabalham durante todo o ano com a participação de toda a família e, sem o apoio do governo por meio de políticas de incentivo à produção, na hora de comercializar o fruto de seu trabalho, ficam totalmente reféns de atravessadores, que impõem as regras do mercado, explorando o pequeno agricultor.

Outra fração importante da classe que vivia no campo eram os chamados sem-terra, ou assalariados. Essa parcela da população rural somava 76% dos indivíduos que moravam no campo na década de 1950 e trabalhavam em condições precárias, sob diversos regimes, conforme descreve o autor:

Portanto, 25 milhões de pessoas viviam do trabalho executado sob as mais diferentes formas de contrato (parceria, arrendamento, agregação, assalariado de tipos diversos etc.), mas sem possuir terras (Ianni, 2004, p. 109).

Essas relações de trabalho eram muito desfavoráveis aos trabalhadores, que se viam obrigados a seguir as regras ditadas pelos grandes proprietários. Associado aos problemas que afetavam esses povos do campo está a negação de sua cultura, com a afirmação de que seus costumes e tradições se tratavam de uma cultura atrasada ou primitiva, que deveria ser superada. Os hábitos alimentares, o vestuário e a higiene caracterizavam-nos como a personagem chamada *Jeca Tatu*⁶.

Ao se referir à forma de trabalho dos técnicos pertencentes à Campanha de Educação Rural, em imagens de filmes — cuja campanha trataremos a seguir —, Barreiro (2010) afirma:

O impacto das imagens foi amplamente usado como regenerador de costumes e difundindo por seu caráter higienista. A maioria dos filmes produzidos pela campanha apoiava-se no poder simbólico cultural expresso na história de Monteiro Lobato, o “Jeca Tatu”, tido como alguém que saiu da condição de doente e pobre e tornou-se fazendeiro (Barreiro, 2010, p. 83).

Além de contribuir para a criação de uma simbologia de atraso que serviu de alicerce para a discriminação que esses povos sofreram, essa afirmação não tem coerência, pois, com base nas dificuldades anteriormente explicitadas, seria impossível que os pobres do meio rural se transformassem em fazendeiros. E, mesmo que isso ocorresse, seria restrito a uma pequena minoria, permanecendo a maioria ainda vivendo nas mesmas condições.

Não diferente das questões econômicas e culturais, a questão da saúde também praticamente não existia enquanto política pública que respondesse às necessidades dos moradores do meio rural. A autora afirma que a campanha considerava que os hábitos de vida do homem do campo eram determinantes de doenças e que estes preferiam o tratamento de suas enfermidades por curandeiros, em vez do tratamento médico-hospitalar. Segundo a autora, isso se explica devido ao tratamento que era dado a esses povos, “Historicamente, a assistência médica ao trabalhador do campo foi a de indigente, fato este que, entre outros, pode explicar a preferência por curandeiros.” (Barreiro, 2010, p. 115).

É compreensível essa reação de não preferir o tratamento hospitalar, pois se trata de algo totalmente estranho para eles, levando-os, por omissão do Estado, a recorrer aos curandeiros e às suas religiosidades para a resolução de seus problemas.

A omissão do Estado, enquanto ausência de políticas voltadas aos moradores do meio rural, possibilitou a construção de uma forma de vida própria desses povos. Segundo a autora, ao se referir ao relato de um dos coordenadores da Campanha Nacional de Educação Rural, constatou-se a preocupação de que eles viviam em condições *anárquicas*.

O século XIX e XX trouxe para a discussão pública a questão anárquica, vale ressaltar, que muitas comunidades interioranas no Brasil, destaca-se a Colônia Cecília no sul do estado do Paraná, propuseram novos modelos de organização social, no qual, estabelecia premissas de igualdade e fraternidade entre todos os membros. O sistema educacional disposto no centro da organização pode ser traduzido através do pensamento de Ferreira (2025), “A palavra *amor* ganhou dentro do movimento novo significado, algo além do sentimento, pois o verdadeiro amor era o ensino, o compartilhar dos conhecimentos particulares sobre a vida e o intelectual.” (Ferreira, 2025, p. 22).

Percebe-se que além de questões que envolve a ausência estatal na vida de muitos habitantes do país, as tentativas de superação das dificuldades e novas propostas sociais foram fortemente descontextualizado pelos agentes governamentais, constituindo no imaginário antagonismo a respeito da verdadeira face do movimento.

Diante de tantas dificuldades enfrentadas por esses povos, qual seria a motivação para continuarem vivendo no meio rural?

3. MIGRAÇÃO RURAL – URBANA E DESENVOLVIMENTO DA AGRICULTURA

Era conveniente para a indústria a migração dos povos do meio rural para o urbano, a fim de servir como exército de reserva. Por outro lado, conforme descreve Oliveira (2003), a indústria também necessitava de um meio rural desenvolvido, com pessoas em condições de consumir os produtos oriundos de sua produção. Dessa forma, justificam-se essas ações de mudança, inclusive nos

valores culturais considerados atrasados, para a adoção de um novo modelo denominado moderno.

Outro motivo apontado por Oliveira (2003) é o custo que a agricultura assumiu para o desenvolvimento industrial, pois, conforme já citado, serviu como fonte de mão de obra e como exército de reserva. Além disso, a agricultura, especialmente a de subsistência, contribuiu indiretamente para o setor industrial: a produção de alimentos em excedente por esse setor subsidia a indústria por meio do barateamento da cesta básica que alimenta os trabalhadores urbanos, o que, conseqüentemente, possibilita o pagamento de salários mais baixos por parte das indústrias.

Está aí o alicerce que sustenta a acumulação de capital industrial, conforme descreve o autor:

Aponte, então, que as culturas de subsistência tanto ajudavam a baixar o custo de reprodução da força de trabalho nas cidades, o que facilitava a acumulação de capital industrial, quando produziam um excedente não-reinvertível em si mesmo, que se escoava para financiar a acumulação urbana (Oliveira, 2003, p. 129).

Além dos argumentos apresentados por Oliveira (2003), sobre os quais discutimos anteriormente, tanto Barreiro (2010) quanto Paiva (2003) afirmam que, motivados pelo perigo que os moradores miseráveis do meio rural representavam, ao estarem suscetíveis aos ideais comunistas, e pela ideia de que a educação deveria ser

pensada como um instrumento de formação ideológica para a conformação social e a resolução dos problemas sociais, criou-se um clima favorável ao fortalecimento de ações educacionais voltadas ao combate do analfabetismo rural e da migração rural-urbana.

Nesse período de pós-guerra, o Brasil, que buscava o desenvolvimento industrial, consolidou sua afinidade com a política estadunidenses, aceitando realizar parcerias de cooperação técnica para a efetivação de programas baseados em ideais estadunidenses no país, conforme descreve Sergio Celani Leite (1999):

Em conformidade com a política externa norte-americana, criou-se a CBAR (Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais), que tinha por objetivo a implantação de projetos educacionais na zona rural e o desenvolvimento das comunidades campestres (Leite, 1999, p. 32).

O autor afirma que essa comissão realizou diversos encontros, debates e palestras com o objetivo de diagnosticar a realidade e propor encaminhamentos para o combate à pobreza da população residente no meio rural. Após essas discussões, a educação foi eleita como condição fundamental para o desenvolvimento e para a segurança nacional.

O respectivo prossegue destacando que, como fruto dessa parceria, diversas ações foram idealizadas e implementadas, dentre as quais se sobressaem, neste momento, duas de grande relevância: a Extensão Rural e a Campanha Nacional de Educação Rural.

Entretanto, anterior ao adentro nas esferas que preenchem as campanhas propostas acima, não podemos deixar de contextualizar que a partir do período entre o Estado Novo e a “Redemocratização” houve por parte dos órgãos competentes o investimento na constituição do projeto que atenderia as mazelas do analfabetismo brasileiro. Segundo Eliene Rodrigues Ramos (2017), “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)” (2017, p. 17) serviram como base para os respectivos desenvolvimentos.

Deste modo, as ações governamentais no período correspondente ao pós-Estado Novo direcionaram o olhar para a problemática que atingia mais de 50% da população brasileira, analfabetismo. Agindo em primeiro plano nos principais centros urbanos, o projeto ganhou novas formas e adentrou no interior do país com a proposta de erradicar os pontos destacados também no campo, antes isolado do progresso. Por distintos que sejam em relação ao período e proposta de criação, há um elemento em comum, o avanço do CNER fora possível graças as bases criadas pelos ditos anteriores, reforça a autora.

O projeto de Extensão Rural, cuja origem remonta ao século XX, propunha-se a ir além da simples inserção do Estado na vida campesina. Tinha como objetivo a difusão de conhecimentos voltados ao aprimoramento técnico e à introdução de novas vertentes que auxiliassem o progresso no meio rural, inserindo-se no bojo das ações governamentais destinadas a contribuir para a melhoria das condições de vida daqueles que habitavam esse contexto.

Desse modo, a convergência entre o conhecimento científico e a prática possibilitaria a construção de novas perspectivas para as populações locais diante do avanço industrial, contribuindo, assim, para a desaceleração do êxodo rural característico do período.

A CNER estabelecida por Getúlio Vargas (1882-1954) durante a década de 1950, estabelecia metas de compreensão da cultura e vida camponesa, pois, para o representante do executivo o país adentraria nos trilhos do progresso a partir da transformação do modelo de ser e viver no campo, segundo Nilce Vieira Campos Ferreira (2018, p. 116-117).

Assim como é redigido no interior do documento legislativo, no qual, descreve os objetivos e anseios do projeto proposto, decreto n. 38.955, de 27 de março de 1956:

Art. 2º Destina-se essa Campanha 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, conduzindo as crianças, os adolescentes e os adultos a compreenderem os problemas peculiares ao meio em que vivem, a formarem uma idéia exata de seus deveres e direitos individuais e cívicos e a participarem, eficazmente do progresso econômico e social da comunidade a que pertencem (Brasil, 1956).

Ferreira (2018), destaca que de forma ampla buscava-se a valorização do campo e de suas raízes familiares/culturais. Entretanto, alerta ainda que para o Estado a designação de investimentos aos meios educacionais comportava-se além do direito, na verdade, era visto como agrado.

O campo passa a adquirir relevância ao longo do processo em questão; contudo, destaca-se a prerrogativa de contenção do movimento migratório por meio da valorização de pilares capazes de sustentar o progresso das famílias rurais, em consonância com as expectativas da instituição governamental. A atuação do Estado pode ser compreendida como uma estratégia voltada à ampliação da produção rural e, por conseguinte, ao abastecimento das indústrias, que se expandiam de forma acelerada nos centros urbanos.

A primeira ação que recebeu recursos das duas nações, segundo Leite (1999), permitiu a criação das Missões Rurais, com recursos financeiros e humanos do governo norte-americano. Com uma equipe de especialistas em extensão rural, o objetivo foi levar aos povos do meio rural assistência técnica e crédito para a produção agrícola. Segundo o autor, esse foi o embrião para a criação da EMATER, principal órgão oficial voltado à extensão rural.

Segundo o autor, partindo do pressuposto de que os rurícolas pertenciam a um povo com civilização atrasada, a extensão rural preocupou-se em padronizar os costumes desses povos aos da população urbana, combatendo a pobreza por meio de um modelo de educação informal e de inclusão socioprodutiva. No entanto, esse modelo mantinha princípios de perpetuação de uma visão agrária conservadora e colonialista de exploração.

Essa metodologia, porém, era revestida por um discurso inovador, rotulado como liberal moderno, justificando que a extensão deveria combater os movimentos revolucionários de esquerda, baseados em Cuba, além de evitar o inchaço dos centros urbanos e dar sustentação ao processo industrial urbano, vinculado a grupos e empresas multinacionais.

A relação de dependência do Brasil, que, segundo o autor, se enquadra como um país periférico alinhado verticalmente às nações desenvolvidas, materializa-se por meio dos patrocinadores da extensão rural, que são os organismos internacionais. Entre eles, destacam-se a Aliança para o Progresso (E.U.A.), a Fundação Rockefeller (E.U.A.), a Fundação Kellogg (E.U.A.).

4. A FUNÇÃO DA CAMPANHA NACIONAL DE EDUCAÇÃO RURAL PARA A REORGANIZAÇÃO ECONOMICA BRASILEIRA

Diante desse contexto, a Campanha Nacional de Educação Rural, concebida pelos organismos internacionais, foi desenvolvida pelo governo federal em parceria com a Igreja Católica nos anos 1950. Trata-se de uma sistematização de ações anteriormente isoladas, organizadas em um conjunto com abrangência nacional, justificando-se pela necessidade de adequar o homem do campo ao modelo de desenvolvimento econômico baseado na industrialização, que se colocava em uma posição hegemônica na sociedade, conforme descreve Barreiro (2010):

Criada em 1952, no segundo mandato de Getúlio Vargas, oficializada em 1956 no governo de Juscelino Kubitschek e extinta em 1963, a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) objetivou adequar o homem do campo ao plano de desenvolvimento econômico por meio da educação de Base (Barreiro, 2010, p. 14).

Ricardo Bielschowsky (2004), também justifica a importância de inserir a população rural no mercado do consumo para consolidar o desenvolvimento industrial:

Destarte, os industriais não de compreender que uma lavoura próspera do norte ao sul do país, com alto padrão de vida assegurado à população rural, será condição prévia e indispensável para o desenvolvimento das indústrias, que nela encontrarão compradores para seus produtos (Bielschowsky, 2004, p. 271).

Conforme comentamos anteriormente, Barreiro (2010) aborda que a campanha, a partir das orientações da UNESCO, trabalhando com a metodologia além da educação, pois não se limitava à alfabetização das pessoas do meio rural; para alcançar o desenvolvimento econômico, seria necessário retirar esses habitantes da condição de extrema pobreza. Dessa forma, as equipes da campanha eram

compostas por profissionais de diferentes áreas, configurando equipes multidisciplinares, conforme a descrição da autora:

Composta de médico, agrônomo, assistente social, educador; além de dentista, veterinário, enfermeira, agente de economia doméstica, técnico de rádio, técnico de cinema, motorista e outros especialistas dependendo das necessidades (Barreiro, 2010, p. 53).

A composição da equipe de técnicos da campanha era definida conforme as necessidades locais. Após o primeiro diagnóstico realizado, eram planejadas as formas de trabalho a serem desenvolvidas, conforme explicita, “As missões rurais empregavam quatro técnicas principais de trabalho: a organização de comunidade, o serviço social de grupo, a educação sanitária, a extensão agrícola e o cooperativismo” (Barreiro, 2010, p. 53).

Dessa forma, as equipes da campanha atuavam em missões nas comunidades rurais, interferindo em diversos aspectos, muitas vezes desconsiderando a cultura, o modo de organização social e econômica desses habitantes. Essa atuação, quando alcançava um nível de mudança desejado — que a autora denomina de autonomia das comunidades para seguir os objetivos da campanha com suas próprias iniciativas —, fazia com que as missões rurais, compostas pelos técnicos da campanha, se deslocassem para outras comunidades, onde implantavam a mesma metodologia e seus objetivos.

A premissa básica da campanha era a fixação do homem no campo, como bem explica Mônica C. Molina e Maria Isabel Antunes-Rocha (2014, p. 222) a ignorância pela ausência educacional estatal trazia consigo o desprezo ou desapego a terra, pois, o êxodo rural naquele momento gerava diferentes problemas sociais, apostando-se que, por meio da educação, essas mazelas seriam resolvidas. Contudo, conforme a autora, houve limites na campanha:

O aumento da migração do campo/cidade passou a constituir-se em desequilíbrios, por causa do esvaziamento do campo e do conseqüente “inchaço” urbano, agravados pela desqualificação profissional da população rural nas cidades. Diante disso a educação rural passou a ser vista como possibilidade de valorização da vida no campo para minimizar o processo de migração, desconsiderando, no entanto, questões estruturais determinantes da condição de vida da população migratória. A educação rural baseou-se nos pressupostos do ruralismo pedagógico, tendência que credita à implicação dos conhecimentos do homem do campo o aumento das possibilidades de fixa-lo à terra (Barreiro, 2010, p. 28).

A partir das afirmações da autora, evidencia-se a aposta de que, por meio da transformação de valores e da instrumentalização técnica do homem do campo, seria possível inseri-lo no processo de desenvolvimento, retirando-o da condição de miséria. No entanto, a autora aponta como problema central o fato de que a superação da pobreza está diretamente vinculada às questões estruturais dos

meios de produção. Emerge como limite fundamental, por exemplo, a questão do acesso à terra, evidenciando que tais iniciativas, por si sós, não seriam suficientes para promover mudanças efetivas na realidade social.

Podemos inferir que, apenas por meio da educação, não seria possível resolver todos os problemas sociais, pois se torna necessário rever as questões estruturantes. Como vemos historicamente, a educação cumpriu uma função de conformação social, pois, já na década de 1930, no período pós-guerra, Paiva (2003) explicitava claramente o uso da educação para esse fim.

A educação configura-se como um fator adjacente nesse contexto, uma vez que os problemas anteriormente mencionados não encontram solução na simples erradicação do analfabetismo. Ao contrário, sua superação depende do enfrentamento das múltiplas dimensões que permeiam a vida no campo, tais como a economia, o acesso à terra, a produtividade e as condições de moradia. Esses fatores demandam melhorias estruturais que possibilitem a construção de bases sólidas, capazes de dialogar de forma efetiva com o progresso educacional.

Como a campanha foi desenvolvida com predominância dos princípios filosóficos da Igreja Católica, que se baseou no neotomismo — ou seja, pautando-se nos princípios do bem comum entre as classes sociais distintas —, acreditava-se que seria possível resolver os problemas sociais. Como forma de ignorar as lutas sociais dos moradores do meio rural pela posse da terra, a Igreja dispôs de seus principais quadros para coordenar a campanha nas regiões em que esses conflitos se evidenciavam com maior frequência, deixando clara a não adesão à forma de luta dos camponeses,

representados por suas organizações, neste caso, as Ligas Camponesas, conforme confirma a autora:

As análises indicam que o quadro político nacional e internacional procurava saídas equânimes para os conflitos pela posse da terra, com apoio da igreja católica, ao buscar resposta cristã para os problemas gerados pelo desenvolvimento. Nesse contexto, CNER e Igreja aliam-se. Em 1959, todos os cargos de executores de projetos da campanha, do Norte e Nordeste, eram ocupados pelos bispos e padres, o que levou a uma maior atuação nas regiões com a presença de movimentos sociais, especialmente as Ligas Camponesas (Barreiro, 2010, p. 19).

Dessa forma, evidencia-se que a campanha não pretendia se aproximar dos movimentos sociais, pois se percebe que um de seus objetivos era gerar um conformismo social, e as Ligas Camponesas representavam uma proximidade com os ideais comunistas.

A autora evidencia que os ideais dos moradores do meio rural não eram contemplados nos princípios teóricos, muito menos nas ações concretas da campanha, como afirma:

No período estudado, a hegemonia posta pelo desenvolvimento da comunidade e demais pressupostos adotados pela CNER postulavam teoria e prática centrados no desenvolvimento das mentalidades, dos grupos e da comunidade, aliando-se a igreja católica que defendia a terra como bem individual e não social. Ainda que, em muitas situações, as práticas educativas tenham enveredado para a ampliação dos ideais democráticos, enquanto prática pública a campanha atuou de modo pontual, e enquanto reguladora de tensões da correlação de forças entre o Estado e o homem do campo, agiu com salvaguarda dos interesses do primeiro (Barreiro, 2010, p. 134).

Essa afirmação possibilita apontar que a campanha foi planejada e executada para manter a estrutura social vigente, contando com forte atuação do Estado e com a contribuição fundamental da Igreja Católica.

5. CONCLUSÃO/CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, a educação rural foi pensada com a função de incluir os habitantes do meio rural no processo de desenvolvimento em curso no Brasil nas décadas de 1920 a 1950, tendo em vista que a ausência de políticas governamentais para os rurícolas contribuiu para o surgimento de condições de vida de extrema pobreza. Dessa forma, justificou-se o planejamento pelos organismos internacionais e pelo

governo brasileiro, bem como a execução desse projeto em parceria com a Igreja Católica.

Essas ações educacionais, dirigidas aos povos do meio rural — como a Campanha de Educação Rural e os programas de extensão rural —, pautaram-se em orientações internacionais, cujos objetivos eram combater o socialismo e integrar a população rural ao processo de desenvolvimento como consumidores dos produtos industriais. Em momento algum a campanha se pautou nas reivindicações dos movimentos sociais do meio rural, como é o caso das Ligas Camponesas no Nordeste. Tampouco se preocupou em discutir a estrutura fundiária, pautando-se apenas no otimismo pedagógico, apostando que a educação poderia ser a ferramenta para a solução dos problemas sociais.

A concepção de que apenas por meio de mudanças nos modos de vida dos moradores do meio rural seria possível inseri-los no processo de desenvolvimento é reforçada por Barreiro (2010, p. 136). Nesse contexto, constrói-se um paradigma que busca transformar o indivíduo considerado *desajustado* em cidadão. Entretanto, a ênfase nesse processo de transformação individual diverge significativamente de uma perspectiva coletiva, voltada à melhoria das condições estruturais e sociais. Assim, ao privilegiar a alternância individual como eixo de intervenção, desconsidera-se a necessidade de soluções que contemplem o conjunto das condições de vida no meio rural.

Dessa forma, contrapondo-se a esse entendimento da função educacional, concorda-se com Oliveira (2003), que afirma ser um equívoco a concepção cepalina de que o atraso é oposto ao moderno, pois esse atraso é constitutivo do moderno. As formas

arcaicas que permeiam as relações de trabalho — como a não garantia de direitos sociais e a metamorfose do trabalhador rural em boia-fria — alimentam essa modernização, que avançou apenas em seus meios de produção, como as tecnologias. Diante disso, acirraram-se as desigualdades entre a classe trabalhadora e a burguesia.

As condições vividas pelos habitantes do meio rural, marcadas pela ausência de políticas estatais, contribuíram para o contexto de dificuldades enfrentadas por esses povos e, somadas aos interesses dos setores industriais em desenvolver o meio rural, justificaram a execução de ações como a extensão rural e a campanha de educação.

Como já evidenciado anteriormente, as questões estruturais — como o acesso à terra, ao crédito, à comercialização e à saúde, entre outras — não foram priorizadas na campanha ou, quando foram, tiveram a função de promover a conformação social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARREIRO, Iraide Marques de Freitas. **Política de Educação no Campo: Para além da alfabetização** (1952 – 1963). São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

BIELSCHOWSKY, Ricardo. **Pensamento Econômico Brasileiro: O ciclo ideológico do desenvolvimentismo**. 5. ed. Rio de Janeiro: Contraponto, 2004.

BRASIL. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 24 de fevereiro de 1891. **Nós, os representantes do povo brasileiro, reunidos em Congresso Constituinte, para organizar um regime**

livre e democrático, estabelecemos, decretamos e promulgamos a seguinte. Diário Oficial, Rio de Janeiro, 1891.

BRASIL. Decreto n. 38.955, de 27 de março de 1956. **Dispõe sobre a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER).** Diário Oficial, Brasília, p. 5841, 1956.

BRASIL. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Diário Oficial, Brasília, v. 100, n. 278, p. 11429, 1961.

CAMARANO, Ana Amélia; ABRAMOVAY, Ricardo. **Êxodo Rural, Envelhecimento e Masculinização no Brasil:** panorama dos últimos 50 anos. Rio de Janeiro: IPEA, 1999. Disponível em: <https://repositorio.ipea.gov.br/server/api/core/bitstreams/3814ecde-600f-4458-ad5a-8fc6378d3220/content>. Acesso em: 08 jul. 2026.

DA SILVA, Moisés Pereira. Igreja católica e movimentos sociais no campo nas décadas de 1950 e 1960. **XXVIII Simpósio Nacional de História.** Florianópolis, 2015.

FERREIRA, Matheus Barrientos. **Educação paulista pelo prisma do anarquismo:** Escola Moderna e João Penteado. Ponta Grossa-PR: Texto e Contexto Editora, 2025.

FERREIRA, Nilce Vieira Campos. Professoras missioneiras “pessoas de rara dedicação e boa vontade”: Campanha Nacional de Educação Rural no Brasil (1952-1963). **Anuário Mexicano de Historia de la Educación,** Chihuahua-MEX, v. 1, n. 1, p. 115-132, 2018.

IANNI, Octavio. **Origens Agrárias do Estado Brasileiro.** São Paulo: Brasiliense, 2004.

INEP. **Mapa do Analfabetismo no Brasil**. Brasília: INEP, 2003. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/mapa_do_analfabetismo_do_brasil.pdf. Acesso em: 08 jul. 2026.

LEITE, Sergio Celani. **Escola Rural**: Urbanização e políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 1999.

MAGALHÃES, Livia Diana Rocha. A educação na Primeira República. **Bahia: UESB**, p. 1930-1961, 2003.

MOLINA, Mônica Castagna; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. Educação do campo: história, práticas e desafios no âmbito das políticas de formação de educadores: reflexões sobre o Pronex e o Procampo. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul-RS, v. 22, n. 2, p. 220-253, jul./dez. 2014.

MOLINA, Mônica Castagna. O campo da Educação do Campo. Bernardo Mançano Fernandes. *In*: MOLINA, Mônica Castagna; AZEVEDO, DE JESUS. Sônia Meire Santos (Orgs.). **Por uma Educação do Campo** – contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo. 5. vol. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2004.

OLIVEIRA, Francisco de. **A Economia Brasileira**: Crítica à Razão Dualista. 1. ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 2003.

PAIVA, Vanilda. **História da Educação Popular no Brasil**: Educação Popular e Educação de Adultos. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

RAMOS, Eliene Rodrigues. **Campanha Nacional de Educação Rural-CNER: As Missões Rurais na Bahia e uma nova perspectiva de educação rural (1952–1963)**. Orientador: Prof. Dr. Gilmário Moreira Brito. 2017. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2017.

ROCHA, Heloísa Helena Pimenta. Alfabetização, saneamento e regeneração nas iniciativas de difusão da escola primária em São Paulo. **Pró-posições**, Campinas-SP, v. 22, n. 2, p. 151-172, mai./ago. 2011.

SONNEVILLE, Jacques Jules. Maria Luiza Marcilio: História da escola em São Paulo e no Brasil-um clássico na literatura sobre educação. **Revista da FAEEBA: Educação e contemporaneidade**. Salvador, v. 1, n. 1, p. 103-112, jan./jun. 1992.

TEIXEIRA, Jodenir Calixto. Modernização da agricultura no Brasil: impactos econômicos, sociais e ambientais. **Revista Eletrônica da Associação dos Geógrafos Brasileiros**, Três Lagoas-MS, v. 2, n. 2, p. 21-42, set. 2005.

VALENTE, Silza Maria Pazello. O movimento anarquista no Brasil. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, v. 15, n. 3, p. 260-269, 1994.

¹ Mestre em Educação. Docente do Curso Superior de Pedagogia da Universidade Estadual do Centro Oeste do Paraná. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

² Doutora em Educação. Docente do Curso Superior de Pedagogia da Universidade Estadual do Centro Oeste do Paraná. E-mail: [acesse](#)

³ Doutora em Educação. Docente do Curso Superior de Licenciatura em Educação do Campo Ciências Sociais e Humanas e Ciências da Natureza da Universidade Federal da Fronteira Sul - Laranjeiras do Sul-PR. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

⁴ Doutora em Educação. Docente do Curso Superior de Pedagogia da Universidade Estadual do Centro Oeste do Paraná. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

⁵ Aliança política entre São Paulo e Minas Gerais que além da dominação e conservação do poder federal, trouxe ao campo de disputa o progresso sobre o interior do país, orquestrando assim, grandes arranjos latifundiários nas mãos de poucos proprietários, em suma ligados ao movimento político que organizava as diretrizes legais.

⁶ Personagem criado pelo escritor Monteiro Lobato com fins de retratar o homem do campo, preguiçoso, pobre e doente.