

# A educação rural concebida por organismos internacionais e suas repercussões no Brasil nas décadas de 1960 e 1970\*

*Macioniro Celeste Filho* 

## RESUMO

O trabalho aborda as concepções divergentes que os organismos internacionais dedicaram à educação rural nas décadas de 1960 e 70. Apresenta as concepções ideais que a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e a Organização dos Estados Americanos (OEA) dispensaram ao tema. Verifica como os economistas assessores da Unesco definiram a educação rural hegemonicamente nesse organismo. É enfatizada a preponderância do pensamento dos economistas ligados à Unesco como assessores na implantação de projetos de educação rural nos anos de 1960 e 70. Diferenciando-se desses economistas, o debate sobre a educação rural promovido pela Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (Cepal) na década de 1970 tratou dessa temática de maneira inovadora. Finalizando o texto, são apresentadas concepções que a educação rural encontrou em órgãos governamentais brasileiros nas décadas de 1960 e 70. A pesquisa teve por objetivo diferenciar as possíveis influências do debate internacional sobre a educação rural nos anos 1960 e 70 e suas interfaces com a discussão desse tema no Brasil no mesmo período.

## PALAVRAS-CHAVE

educação rural; história da educação; organismos internacionais de cultura.

---

\*O presente artigo é resultado parcial de pesquisas do Projeto Formação e Trabalho de Professoras e Professores Rurais no Brasil: PR, SP, MG, MT, PE, PI, SE, PB, RO (décadas de 40 a 70 do século XX), coordenado pela professora doutora Rosa Fátima de Souza, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp) de Araraquara (SP) e financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).  
<sup>1</sup>Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São Paulo, SP, Brasil.

## *THE RURAL EDUCATION CONCEIVED BY INTERNATIONAL ORGANIZATIONS AND THEIR REPERCUSSIONS IN BRAZIL IN THE 1960S AND 1970S*

### ABSTRACT

The paper deals with the divergent conceptions that international organisms dedicated to rural education in the 1960s and 1970s. It presents the ideal conceptions that United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Unesco) and the Organization of American States (OAS) have dedicated to the theme. It highlights how Unesco's advisory economists have defined rural education hegemonically in this organization, as well as emphasizes the preponderance of the thinking of UNESCO's economists as advisors in the implementation of rural education projects in the 1960s and 1970s. Differentiating from Unesco-related economists, the debate on rural education promoted by Economic Commission for Latin America and the Caribbean (Eclac) in the 1970s will deal with this issue in an innovative way. Finally, the conceptions that rural education found in Brazilian government agencies in the 1960s and 1970s will be presented. The research aimed to differentiate the possible influences of the international debate on rural education in the 1960s and 1970s and their interfaces with the discussion of this theme in Brazil in the same period.

### KEYWORDS

rural education; history of education; international organizations of culture.

## *LA EDUCACIÓN RURAL CONCEBIDA POR ORGANISMOS INTERNACIONALES Y SUS REPERCUSIONES EN BRASIL EN LAS DÉCADAS DE 1960 Y 1970*

### RESUMEN

El trabajo aborda las concepciones divergentes que los organismos internacionales dedicaron a la educación rural en las décadas de 1960 y 1970. Presenta las concepciones ideales que la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) y la Organización de los Estados Americanos (OEA) dedicaron al tema. Destaca cómo los economistas asesores de la Unesco definieron la educación rural hegemonicamente en este organismo. Se enfatizará la preponderancia del pensamiento de los economistas vinculados a la Unesco como asesores en la implementación de proyectos de educación rural en las décadas de 1960 y 1970. Diferenciándose de los economistas vinculados a la Unesco, el debate sobre la educación rural promovido por la Comisión Económica para la América Latina y el Caribe (Cepal) en la década de 1970 tratará esta temática de manera innovadora. Finalizando el texto, se presentarán concepciones que la educación rural encontró en órganos gubernamentales brasileños en las décadas de 1960 y 1970. La investigación tuvo como objetivo diferenciar las posibles influencias del debate internacional sobre la educación rural en los años 1960 y 1970 y sus interfaces con la discusión de este tema en Brasil en el mismo período.

### PALABRAS CLAVE

educación rural; historia de la educación; organismos internacionales de cultura.

## INTRODUÇÃO

Este trabalho teve como propósito compreender as abordagens dos organismos internacionais ligados à cultura sobre a educação rural desde meados do século XX e como tais concepções educacionais repercutiram no Brasil nas décadas de 1960 e 70. Para tanto, realizou-se uma pesquisa documental em periódicos e livros publicados pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco); em periódicos educacionais editados pela Organização dos Estados Americanos (OEA); em algumas publicações culturais da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (Cepal); e em publicações de órgãos governamentais brasileiros, privilegiando-se as décadas de 1960 e 70. Os temas relacionados à educação rural foram organizados em quatro abordagens distintas. Inicialmente, foram tratadas as idealizações que alguns organismos culturais deram à educação rural desde meados do século XX. Posteriormente, foi enfatizada a preponderância do pensamento dos economistas ligados à Unesco como assessores na implantação de projetos de educação rural nas décadas de 1960 e 70. Diferenciando-se dos economistas citados, o debate sobre a educação rural promovido pela Cepal na década de 1970 lidou com essa temática de maneira inovadora. Finalizando o texto, apresentaram-se algumas concepções que a educação rural encontrou em órgãos governamentais brasileiros nas décadas de 1960 e 70. A pesquisa objetivou diferenciar as possíveis influências do debate internacional sobre a educação rural nos anos 1960 e 70 e suas interfaces com a discussão desse tema no Brasil no mesmo período.

## A EDUCAÇÃO RURAL IDEALIZADA PELOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS DE CULTURA

É possível que as exposições universais e as feiras mundiais, organizadas nas diversas cidades europeias e americanas desde o século XIX, tenham tratado de aspectos da educação rural da época de tais eventos. Contudo, de maneira sistemática, as primeiras referências no século XX sobre a educação rural por parte de um organismo internacional de alcance global deram-se na Conferência Internacional de Instrução Pública, ocorrida em Genebra em 1936. Desde então, apresentou-se uma temática que por décadas balizaria as recomendações referentes à educação rural: quais são as relações da educação com o êxodo rural e a migração para as cidades dos camponeses escolarizados?

A Conferência Internacional de Instrução Pública [de 1936] considera que a classe camponesa constitui em diversos países uma reserva física e moral, cuja integridade deve ser preservada a fim de impedir o êxodo rural e o despovoamento do campo. As condições da civilização moderna e o progresso das técnicas agrícolas permitem estabelecer no campo uma vida melhor e mais confortável. (Brasil, 1965a, p. 10)

Um pouco mais de duas décadas depois, a Unesco sintetizou de maneira ideal a meta a ser buscada pelos diversos países-membros da Organização das Nações Unidas (ONU) no que se refere à educação rural:

A Conferência Internacional de Educação, reunida em Genebra no dia sete de julho de 1958, por convocação da UNESCO e do Bureau Internacional de Educação, adotou no dia 16 do mesmo mês a seguinte recomendação:

1. [entre 47 recomendações] As autoridades responsáveis pela administração escolar devem organizar para todas as crianças dos meios rurais um ensino do mesmo nível do que é ministrado às crianças dos meios urbanos. Nesse sentido, incumbe-lhes notadamente:
  - a) Estabelecer o inventário das necessidades das zonas rurais em matéria de educação;
  - b) Determinar as particularidades que devem apresentar a organização do ensino, os programas e os métodos a serem adotados nas zonas rurais;
  - c) Pôr em execução um plano de realizações (programas, construções escolares, corpo docente, equipamento, obras complementares de escola etc.);
  - d) Prever os créditos necessários e assegurar a repartição dos mesmos, de acordo com as necessidades verificadas, entre zonas rurais e zonas urbanas;
  - e) Assegurar às crianças dos meios rurais a igualdade de acesso aos serviços de orientação e aos estudos pós-primários. (Brasil, 1965a, p. 145-146)

A Unesco defendia, no fim da década de 1950, que a educação rural e a educação urbana deveriam ser equivalentes. Em ambos os casos, a educação primária não deveria ser vista como terminal. A educação rural era apresentada como portadora de particularidades, que poderiam ser equacionadas por programas e métodos de ensino adequados às zonas rurais:

12. Toda criança tem o direito a um ensino completo durante todo o período da escolaridade obrigatória. Para realizar esse ideal, as pequenas coletividades lucrarão mais se seguirem o exemplo de inúmeros países que se valem da escola primária completa com um só professor; graças a esse sistema e à cooperação dos próprios alunos, o professor pode acompanhar o plano de estudos da totalidade das classes que essa escolaridade comporta.

[...]

14. Outro meio indicado para determinadas regiões rurais é o sistema da escola central, que, possuindo uma organização e um equipamento iguais aos da escola urbana, pode oferecer uma escolaridade completa a todos os alunos de sua zona.

[...]

17. Quando as circunstâncias forem favoráveis (recursos suficientes, comunicações fáceis), recomenda-se a adoção de um sistema que combine o professor

único para os alunos mais novos com o transporte dos mais velhos para uma escola central. (Brasil, 1965a, p. 147-148)

Para a educação rural, perante a carência de recursos, o ensino primário era concebido pelo que se denominou de escola de professor único. Porém, para não diferenciar a educação rural da educação urbana, propunha-se, em 1958, que o ensino secundário, com diversos professores especialistas nas diferentes áreas do conhecimento, fosse organizado numa escola central. Os alunos do campo deveriam ter transporte para frequentar a escola central. Nas recomendações da Unesco, não se estabeleceu se esta escola central seria rural ou urbana. Três anos depois, a Conferência Internacional de Educação de 1961 estabeleceu 38 recomendações para a Escola Primária de Mestre Único (Brasil, 1965a, p. 182-189). Sobre esse tema, a revista *La Educación*<sup>1</sup>, órgão da OEA, dedicou seu volume 6, número 24, de outubro a dezembro de 1961, ao dossiê “La escuela de maestro único”.

Podem-se acompanhar as deliberações sobre a educação rural na América Latina por meio do que foi abordado sobre o tema nas Conferências Interamericanas de Educação (Brasil, 1965b). Mas, para facilitar tal compreensão, o Departamento de Assuntos Educativos da OEA publicou em 1964 uma síntese das deliberações definidas nos diversos eventos promovidos pela União Pan-Americana, antecessora da OEA, e da própria OEA, que formularam as propostas para a educação primária na América Latina desde 1934. Na organização dessa coletânea, um de seus capítulos foi destinado à educação primária rural latino-americana. Para que a adequação das escolas rurais aos objetivos dos planos de desenvolvimento latino-americanos na década de 1960 fosse viável, a publicação da OEA sintetizou as orientações consensuais existentes:

Para ajudar a escola rural a cumprir esses objetivos, foram feitas importantes recomendações nas conferências: o aumento de investimentos para o fomento intensivo das escolas; a contratação de professores especializados; a consolidação de escolas no meio rural; a compra de terrenos e campos de cultivo; a construção de casas para cumprir um plano mínimo de trabalhos manuais; a organização de escolas experimentais; a revisão do horário escolar nas regiões onde as crianças colaboram nos trabalhos agrícolas; a criação de remuneração e incentivos para estimular o exercício da docência nas zonas rurais; a organização de cursos especiais para inspetores e supervisores; a fundação de centros de estudos sobre educação rural; e a organização, pela OEA e pela Unesco, de centros interamericanos e escolas piloto sobre educação rural; a criação de planos e programas globais de amplo alcance; a ampliação dos planos de estu-

---

1 Pesquisou-se *La Educación*, periódico da OEA, de seu volume 1, número 1, de janeiro a março de 1956 ao volume 27, número 93, de setembro a dezembro de 1983. Para o tema deste estudo, os artigos encontrados foram pouco frutíferos, ou, ao menos, insuficientes. Portanto, optou-se também por examinar algumas obras que abordassem a educação rural publicadas pela OEA e pela Unesco.

dos; a integração da escola e a comunidade rural; o aumento e melhoramento das escolas normais rurais; a especialização e o aperfeiçoamento do magistério rural; e a supervisão dos aspectos administrativos e técnicos do ensino rural. (Molinary, 1964, p. 20, tradução livre)

Essa idealização da educação rural concebida pela Unesco e pela OEA era colocada em prática nos países majoritariamente agrícolas? Não, porém demarcava um horizonte a ser almejado. Como um contraponto tecnocrático, vieram então os economistas. Com sua visão onipresente, onisciente e onipotente das relações sociais de produção, propuseram análises e prestaram assessoria à Unesco. Utilizando suas fórmulas econométricas da vida social e de suas inúmeras variáveis, acharam-se plenamente capacitados para planejar a educação rural nos países subdesenvolvidos.

## A EDUCAÇÃO RURAL CONCEBIDA PELOS ECONOMISTAS ASSESSORES DA UNESCO

Em fevereiro de 1967, o periódico *Crónica de la Unesco* divulgou a publicação do estudo *El desarrollo económico y el planeamiento de la educación rural*. Essa revista mensal da Unesco<sup>2</sup> divulgou o prefácio do estudo de Louis Malassis quase na íntegra.

Louis Malassis, doutor em Economia pela Universidade de Rennes, foi diretor-geral do Ministério da Agricultura da França. Além de consultor da Unesco, era também consultor da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e da Organização das Nações Unidas para a Alimentação e Agricultura (FAO). Executou, até a publicação pela Unesco de seu trabalho de 1967, consultorias em projetos de educação rural no Camboja, Costa do Marfim, Egito, Madagascar, Marrocos, Nigéria, Senegal e Tunísia.

Esse economista propunha que a educação para os agricultores não resolveria os graves problemas sociais dos camponeses. A educação rural era acessória; a modernização do campo era que deveria ser prioritária. Com tal modernização, o êxodo camponês para as cidades se estancaria. Somente então se poderia planejar uma educação rural de qualidade. Citando Frederick Harris Harbison, Malassis defendia:

Em nossa época, quando todos aspiram a melhorar sua situação e quando se estendem as comunicações coletivas é certeza que os filhos dos camponeses não se resignarão a passar sua vida na agricultura tradicional, a menos que possam

---

2 Para este trabalho, pesquisou-se o periódico mensal *Crónica de la Unesco* desde o volume 2, número 3, de março de 1956 até o volume 25, número 6, de dezembro de 1979. Cogitava-se inicialmente que os artigos dessa revista dariam um panorama do que a Unesco defendia para a educação rural em países periféricos, no entanto isso acabou sendo mais visível pelas recomendações de leitura que esse periódico fez das publicações da Unesco sobre o tema. O caso das obras de Louis Malassis é exemplar dessa constatação indireta de como a Unesco concebia a educação rural em países predominantemente agrícolas.

evitá-lo. A única solução verdadeira consiste em modernizar a vida rural. Deverá que recorrer, para tanto, a medidas radicais, como a reforma agrária, a pesquisa agrícola e o aperfeiçoamento técnico, os programas de desenvolvimento das comunidades rurais, a utilização eficaz da mão de obra rural para a construção de rodovias, obras de irrigação, casas e escolas, e outros programas destinados a fazer a vida rural mais produtiva e ao mesmo tempo mais atraente. Se são dadas aos habitantes das zonas rurais boas razões para permanecer nelas e a segurança de que poderão melhorar suas condições de vida, será relativamente fácil resolver o problema da adaptação dos programas escolares. (Harbison, 1962 *apud* Malassis, 1967, p. 22-23)

O entrave ao desenvolvimento do campo não era uma questão educacional. A prioridade deveria ser a superação da agricultura tradicional. O aperfeiçoamento técnico da agricultura e os gastos com a infraestrutura fariam a vida rural mais produtiva, meta de todo o investimento no campo, segundo o autor. As escolas faziam parte dessa infraestrutura, porém parte secundária. Equacionada a modernização da agricultura, com o decorrente aumento de produção no campo, os problemas educacionais no meio rural desapareceriam naturalmente.

O autor propõe que, para mudar a agricultura tradicional, típica dos países periféricos, seria necessário romper com a sociedade tradicional constitutiva desses países. Isto é, mudar a sociedade baseada numa agricultura que respeitava a visão mítica entre camponeses e sua produção agrária; entre a agricultura e a visão cósmica tradicional das sociedades campesinas. Era nessa alteração de visão de mundo que a educação deveria atuar. A educação rural daria alguma contribuição ao desenvolvimento dos países majoritariamente agrícolas se conseguisse criar o indivíduo moderno, substituto das coletividades tradicionais, entretanto sem que esse indivíduo pensasse em ir para as cidades:

A educação, que promove ou difunde inovações, não se limita a produzir coisas, mas produz homens: modifica as atitudes, as relações e as aspirações deles e facilita sua adesão e sua participação nas mudanças, condição fundamental do crescimento econômico. A educação pode contribuir para aumentar a produção ou a reduzir os custos, mas seu objetivo fundamental é contribuir para a criação de uma sociedade progressista, na qual os homens estejam em condições de inventar continuamente novas formas sociais e econômicas de desenvolvimento. (Malassis, 1967, p. 20)

Desse modo, a geração de empregos deveria condicionar os investimentos educacionais no campo. Qual era a previsão de número de empregos a ser criado? Educava-se o suficiente para a ocupação desses futuros postos de trabalho. Educação campesina superior a esse dado provocaria êxodo rural, pavor constante dos economistas assessores da Unesco:

O programa mínimo de educação se estabelece tomando como base as previsões sobre o número de empregos e qualificações por setor de atividades. Quan-

do existe um programa global de desenvolvimento econômico, a previsão do número de empregos é um dos aspectos fundamentais deste programa. (Malassis, 1967, p. 38)

Essa adequação à política de emprego no campo selecionaria os mais aptos e traria elevação coletiva ao nível de vida dos camponeses:

Uma formação estabelecida com vistas ao desenvolvimento econômico não só deve ajustar-se à política do emprego, mas também aumentar a receptividade à mudança, suscitar a inovação, selecionar aos mais competentes no conjunto da população, permitir que os melhores assumam responsabilidades à medida de sua capacidade e, por último, realizar uma promoção coletiva da população que garanta a eficácia global. (Malassis, 1967, p. 39)

Nesse sentido, a experiência da educação rural europeia não deveria servir de referência aos países periféricos, pois a educação rural nos países desenvolvidos era muito cara. Os países majoritariamente agrários deveriam contar com investimentos próprios. Logo, a educação rural teria de custar pouco:

O custo excessivo de uma educação copiada da europeia tem sido objeto de vivas críticas. [...] Os países subdesenvolvidos não podem conformar-se em imitar os sistemas e métodos de educação vigentes nos países industrializados, que são demasiadamente custosos e mal adaptados a suas necessidades particulares. É necessário, portanto, que numa etapa transitória, se utilizem os métodos apropriados e todos os recursos humanos existentes, empregando preferencialmente os nacionais. [...] A extensão socialmente desejável da educação está sujeita à busca de uma educação eficaz, isto é, adaptada aos objetivos do desenvolvimento econômico e relativamente pouco custosa. (Malassis, 1967, p. 40-41)

Assim, o planejamento da educação rural em países periféricos deveria basear-se na redução de custos educacionais:

O planejamento pode orientar-se à redução dos custos para um número de alunos determinado: salário dos professores, custo das construções, gastos escolares, gastos de manutenção dos alunos, duração da escolaridade etc. Do ponto de vista econômico, interessa sobretudo determinar a produtividade ou a relação existente entre o produto e o custo. (Malassis, 1967, p. 40)

Combinando as exigências propostas pelo autor, pretendia-se educar a baixos custos os camponeses para a construção de um indivíduo moderno, mas não pelos padrões europeus. Porque, levando-se em conta o planejamento de criação de postos de emprego no setor agrícola, não se deveria educar pessoas que promovessem a mobilidade social em direção às cidades, somente se as zonas urbanas estivessem se industrializando e carecessem de alguma mão de obra advinda do êxodo rural:



Nos países adiantados, um dos objetivos do sistema de ensino é facilitar a mobilidade profissional. O crescimento rápido provoca um progresso de mudança acelerada; o desenvolvimento da educação geral e a organização de um sistema de investimentos em transferências profissionais facilitam as adaptações e reconversões que o crescimento exige. Nos países em vias de desenvolvimento, o processo de industrialização requer especialmente uma transferência da população do campo às atividades não agrícolas. No entanto, na maioria desses países se comprova que a educação agrícola conduza frequentemente a acelerar essa transferência mais do que exige a demanda dos setores não agrícolas, em detrimento do setor agrícola, que perde deste modo uma parte de sua mão de obra qualificada. Se manifesta assim uma contradição fundamental: o desenvolvimento da educação rural é necessário para assegurar o desenvolvimento agrícola, mas traz o perigo de facilitar o acesso às profissões não agrícolas e de acelerar assim o êxodo dos mais capazes e instruídos. (Malassis, 1967, p. 21)

Mesmo a baixo custo, a educação rural retiraria investimentos de atividades mais eficientes para o desenvolvimento agrícola. Citando William Arthur Lewis, Malassis concebe:

Se ensina-se a ler a um cozinheiro africano, se torna sem dúvida mais agradável a sua existência, mas não se obtém necessariamente um cozinheiro melhor. O dinheiro empregado em ensinar a ler aos cozinheiros poderia também servir para proporcionar-lhes água corrente potável, aparelhos de rádio ou melhores alojamentos. Portanto, essa educação entra forçadamente em competição com todas as demais utilizações possíveis dos recursos disponíveis. Os fundos destinados à educação não se dedicam ao desenvolvimento da infraestrutura, à construção de fábricas, às migrações profissionais e rurais, à reforma agrária, à luta contra as doenças etc. Neste dilema, as exigências do desenvolvimento econômico contribuem a determinar o investimento mínimo dos créditos que devem destinar-se à educação. O que pode gastar-se acima disso dependerá da riqueza da sociedade considerada e das demais necessidades que sintam. (Lewis, 1962 *apud* Malassis, 1967, p. 38)

Diferenciava-se, assim, o ensino para os camponeses em duas modalidades: educação rural, como equivalente à educação primária; e educação agrícola, isto é, a educação secundária, técnica, profissionalizante. No tópico final do trabalho supracitado, evidencia-se que o ensino primário corresponde melhor ao planejamento geral do ensino, deixando claro que nos países subdesenvolvidos se deve manter o agricultor no campo. A escola primária de qualidade agravaria o êxodo de mão de obra para as cidades. Não havendo recursos suficientes para tudo, a educação primária para as crianças camponesas deveria ser concebida como a menos custosa possível, para que sobrassem recursos para a educação que fixava o agricultor no meio rural: a educação agrícola técnica, profissionalizante, de nível secundário. Esta última elevaria o nível de vida de toda a comunidade campesina e cumpriria o papel desejado de frear o êxodo rural. Para o autor, a educação agrícola técnica acolheria os

mais capazes, que se destacassem no enxuto e pouco custoso ensino primário rural. Em vez de irem para as cidades, a educação técnica fixaria os indivíduos no campo, promovendo a melhoria das condições agrícolas e fornecendo melhores expectativas de vida aos demais camponeses. Contudo, onde esse tipo de educação agrícola fosse por demais dispendiosa, Malassis (1972) recomenda que o processo educativo dos camponeses não deveria se concentrar na educação formal, escolarizada, mas na “intervenção educativa” para adultos, quer analfabetos, quer não, que promovesse o “desenvolvimento da comunidade, [...] que é um método em virtude do qual um grupo de analistas, a pedido de uma organização social, estabelece nessa organização um processo coletivo de autoanálise” (Malassis, 1972, p. 12).

Isto é, a autoanálise das comunidades rurais seria estabelecida por grupos de analistas externos, numa intervenção educativa. Autoanálise estabelecida por analistas externos é uma contradição, mas o autor não esclarece esse paradoxo. Com a carência de recursos, típica de países subdesenvolvidos, Malassis (1972) propõe que, em suas zonas rurais, seria mais importante não priorizar a educação formal, escolarizada, porém investir nesse tipo de intervenção educativa de analistas externos nas comunidades campesinas. Também não explica as finalidades políticas desse tipo de intervenção educativa nas comunidades rurais, entretanto o sangrento processo de independência do Vietnã, ex-colônia francesa, deve ser lembrado como contexto para as preocupações do autor. Como membro do Ministério da Agricultura da França, havia poucos anos ele fora consultor de projetos de educação rural naquela região.

Malassis, como consultor da Divisão de Ensino Agrícola e Ciências Agro-nômicas da Unesco, redigiu o texto básico de orientação do seminário sobre ensino rural, organizado em outubro de 1972 em Lima, em parceria entre a Unesco e o governo do Peru. Nesse novo texto, o autor retoma vários dos temas de seu trabalho de 1967 e detalha o que seria essa educação agrícola não escolarizada, dedicada a camponeses adultos, na maioria analfabetos. Tal concepção de educação, que tem por pressuposto que nas zonas rurais dos países subdesenvolvidos o sistema educativo não seria propício à contenção do êxodo rural se fosse concebido como sistema escolar, foi retomada no livro de 308 páginas, publicado em 1973 pela Unesco, com prefácio de Michel Cépède, então presidente do Conselho da FAO:

O sistema educativo rural não deve ser considerado como um sistema escolar, relativo a jovens em idade escolar, mas como um sistema de formação global e permanente. A alfabetização funcional, a promoção cultural e a divulgação agrícola são meios de formação do adulto, que é chamado a desempenhar um papel decisivo no processo de desenvolvimento a curto prazo. (Malassis, 1973a, p. 237)

Em outros textos, reafirmaria a argumentação de que não se devia conceber a educação rural como ensino formal em escolas primárias. Isso somente aumentaria o êxodo rural, o verdadeiro problema proveniente do campo. Para o autor, ao modernizar a agricultura, os problemas educacionais também seriam resolvidos. Isto é, a educação infantil, primária, não deveria suplantiar os investimentos na educação de adultos no meio rural:

Querer outorgar à escola primária um papel de guia no desenvolvimento econômico global levará seguramente ao fracasso. A localização das escolas no meio rural, a revisão dos programas etc. não são suficientes para resolver, por si mesmos, o problema do êxodo rural patológico. A verdadeira solução está em outra parte, e toda confusão neste terreno deveria ser evitada cuidadosamente. [...] A formação profissional deverá, portanto, destinar-se a adultos que, tendo em conta as estruturas psico-sociológicas, tenham capacidade para aplicar as novas técnicas preconizadas. (Malassis, 1973b, p. 254-256)

Em síntese, os seus trabalhos apresentam a educação com duas funções distintas. Em países desenvolvidos, ela deveria promover a mobilidade social, típica da dinâmica de sociedades industrializadas. Em países subdesenvolvidos, a educação rural deveria impedir tal mobilidade social, fixando o agricultor no campo. Não há muitas reflexões por parte do autor sobre como os países subdesenvolvidos poderiam tornar-se desenvolvidos e se a educação primária nas zonas rurais poderia contribuir para isso. A sua expectativa é que, quando esses países se desenvolvam, possa então brotar um sistema escolar rural de qualidade. A galinha deve preceder o ovo. Com palavreado sofisticado, o autor apresenta a educação rural nos países subdesenvolvidos de maneira bem simples: se todas essas pessoas do campo forem bem-educadas, elas desejarão melhores condições de vida, vão para as cidades e então será o caos. A educação rural, segundo o autor, deve estar condicionada à permanência dessas pessoas no campo. Para os mais capazes, audaciosos e ambiciosos se incentivaria a educação técnica, formando profissionais agrícolas, o que os fixaria no campo. Aos demais: ler, escrever, contar e amor ao solo está de bom tamanho. O cozinheiro africano até poderia aprender a ler, contanto que continuasse como cozinheiro africano. O camponês nos países subdesenvolvidos até poderia ter alguma educação rural, desde que continuasse como camponês que contribuísse para o desenvolvimento de seu país. Para os economistas aqui tratados, o importante era o desenvolvimento do setor agrícola. Para tanto, em sua visão, a manutenção do camponês no mundo rural era primordial.

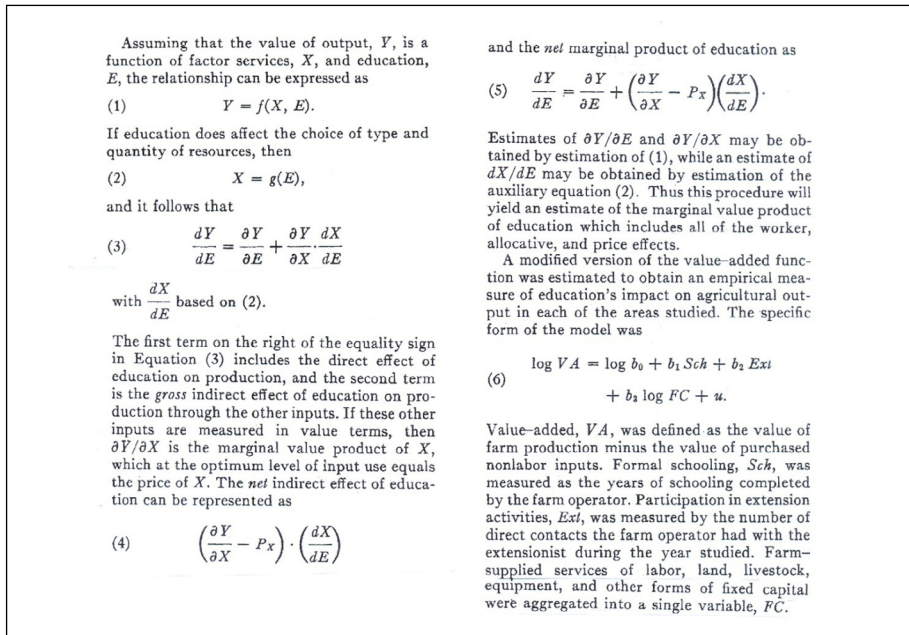
Outros economistas, professores de universidades europeias atuando como consultores da Unesco, propuseram que a educação rural não deveria ser concebida como um sistema escolar. Defendiam então, para os camponeses, novos conceitos educacionais, como os de “educação básica” e “educação fundamental” (Colclough e Hallak, 1976, p. 565). Para esses autores, a educação básica deveria ser mais sucinta do que a educação primária tradicional:

As características mais importantes de nossa concepção de educação básica podem ser resumidas da seguinte forma: os programas deveriam ser mais sucintos e estar relacionados mais diretamente com a vida e as condições locais, o que não ocorre com a educação primária tradicional; deveriam ser elaborados paralelamente à educação primária e abertos às crianças que não tiveram acesso a essa educação. Não serviriam de fase preparatória para a escola secundária. (Colclough e Hallak, 1976, p. 566)

Isto é, a educação básica deveria ser terminal, não dando acesso à educação secundária ou universitária. A questão primordial é saber se a escola primária, num sistema escolar tradicional, contribui para a produtividade agrícola, objetivo principal, na visão deles, da educação rural:

A questão essencial a ser considerada poderia ser a seguinte: a escola primária contribui ou não para a produtividade agrícola? Se contribui, em que condições? No estudo que realizaram em cinco regiões do Brasil, Patrick e Kehrberg demonstram, por exemplo, que os laços entre escola e a produtividade no setor agrícola eram fracos (para não dizer inexistentes na maioria dos casos), entretanto podiam ser percebidas algumas relações estimuladoras nas zonas onde mais se utilizavam tecnologias modernas. (Colclough e Hallak, 1976, p. 571)

Christopher Colclough e Jacques Hallak (1976) usaram um estudo sobre o Brasil para justificar que não existem relações palpáveis entre educação primária no campo e aumento da produtividade agrícola. O estudo citado por eles, de George Patrick e Earl Kehrberg (1973), intitulado “Custos e resultados da educação em cinco regiões agrícolas do leste do Brasil”, fora publicado em 1973 no *American Journal of Agricultural Economics*. Nesse texto, Patrick e Kehrberg afirmam que o investimento em educação primária em cinco áreas rurais brasileiras não trouxe melhorias na produção agrícola nas respectivas regiões analisadas, utilizando engenhosas equações, que constam da Figura 1.



**Figura 1 – Equações utilizadas.**  
 Fonte: Patrick e Kehrberb, 1973, p. 146.

No entanto, há um grave problema metodológico no estudo desses pesquisadores. Eles baseiam suas conclusões em quatro teses defendidas na Universidade Federal de Viçosa (UFV) em 1969. São trabalhos sobre atividade rural de José Ramalho Castro, Tomas Backer Ecos González, Luiz Irias e Dalva Lucia Maffia que apresentaram análises sobre a produção de leite ou de café em áreas agrícolas. Tendo como referência Viçosa (MG), onde se encontra a universidade em que as pesquisas foram realizadas, abordaram a agricultura e a pecuária em Paracatu (MG), Conceição do Castelo (ES), área do Alto São Francisco (MG) e Resende (RJ). Daí as cinco regiões brasileiras do título do artigo escrito por Patrick e Kehrberg (1973).

Contudo, tais estudos pesquisaram setores bem distintos da atividade rural brasileira. Esses trabalhos não são passíveis de uso, em seu conjunto, para estudos estatísticos ou comparativos. Eles não fornecem dados concretos quanto a investimentos educacionais nem a seus efeitos sobre a agricultura regional. A metodologia de análise utilizada por Patrick e Kehrberg (1973) é, portanto, equivocada. Não é científica. Os autores não fizeram nenhum estudo documental, estatístico ou empírico nas cinco regiões agrícolas brasileiras analisadas. Empregaram, para alimentar suas complexas equações, dados retirados aleatoriamente das teses defendidas com outros propósitos na UFV. Essas quatro teses não tinham foco em questões educacionais. A Unesco tentou usar tal argumentação sem base científica para legitimar sua opção em não valorizar a educação rural escolarizada como prioritária. Nas propostas dos economistas da Unesco, para os camponeses, bastava a educação básica informal, sucinta e terminal.

Colclough e Hallak (1976) tinham consciência de que a educação primária no meio rural era prioritária na visão dos camponeses:

É quase evidente que a demanda geral em prol do aumento da escolaridade primária é tão forte, já que representa a única maneira que têm os camponeses indigentes de ascender, através da escola secundária, ao setor moderno de emprego na economia. É evidente que se oponham às pressões que tentem modificar o sistema de uma maneira que não permitiria a eles alcançar estes objetivos. (Colclough e Hallak, 1976, p. 574)

Se era tão evidente aos camponeses que a educação rural escolarizada, ao menos a educação primária, era prioritária, por que os economistas ligados à Unesco defendiam uma educação informal? A resposta encontra-se na diferença entre o que os economistas, os educadores e os camponeses pretendiam com a educação no meio rural. Os economistas, autodenominados de planejadores, concebiam a educação rural como meio de aumento da produtividade agrícola. Os educadores, como meio de desenvolvimento humano. E os camponeses, como meio de ascensão social: “Quando se estabelecem novos programas de ensino, o problema crucial é saber se os fins e os objetivos dos planejadores e educadores são os mesmos dos beneficiários dos programas propostos” (Colclough e Hallak, 1976, p. 583). Os camponeses, beneficiários da educação primária escolarizada, almejavam ascensão social. Os economistas ligados à Unesco pretendiam retenção do êxodo rural. São duas propostas contrárias. Novamente, como outros economistas anteriormente,

Colclough e Hallak (1976) chegaram à conclusão de que a educação rural escolarizada aumentava as expectativas e as aspirações dos camponeses. Aí, escolarizados, tais camponeses desejariam mudanças no mundo rural. Ou, pior, iriam para as cidades. Isso abalaria o *status quo* e propiciaria o caos.

Louis Malassis, Frederick Harris Harbison, William Arthur Lewis, Christopher Colclough, Jacques Hallak, George Patrick e Earl Kehrberg, que têm como característica comum o fato de todos serem economistas, exemplificam parte da intelectualidade que, atuando nas universidades europeias e dos Estados Unidos, participavam como consultores nas ações concretas da Unesco, da OCDE, da FAO e da OEA na implantação de projetos de educação rural desses organismos internacionais nos países não industrializados.

## O ALENTO TRAZIDO PELA CEPAL ÀS CONCEPÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO RURAL

Mesmo sendo muito influentes na Unesco, os economistas europeus e dos Estados Unidos não eram as únicas vozes dentro desse organismo internacional. Na seção da Unesco para a América Latina, em seu Projeto Principal de Educação<sup>3</sup>, depara-se com algumas manifestações dissonantes às anteriormente abordadas. Alguns educadores que assessoraram a seção latino-americana da Unesco tinham posições diametralmente opostas às dos economistas mencionados no tópico anterior:

Uma escola primária que coordene com outras instituições educativas da comunidade rural deve oferecer: a) Aulas não inferiores, em sua capacidade formativa e informativa, às das escolas primárias urbanas. Permeabilidade horizontal completa entre uma e outra, de tal modo que não se consolidem como mundos mutuamente excludentes, uma sociedade urbana estratificada e complexa, e uma sociedade rural mais simples e indiferenciada. Isto, sem prejuízo das necessárias adaptações do currículo escolar à realidades regionais e locais diversas. b) A possibilidade de prosseguir estudos secundários e, portanto, universitários. Isto é, a permeabilidade vertical que é aspiração de todo sistema escolar satisfatório. (Montoya, 1961, p. 28)

De maneira bastante distinta da concepção dos economistas assessores da Unesco, o Comitê de Ação Cultural da OEA, comissão permanente do Conselho Interamericano Cultural desse organismo, posicionou-se de modo incisivo sobre a educação rural na década de 1960. O Conselho Interamericano Cultural, dirigido por Francisco S. Céspedes, educador com vasta carreira como professor em diversas instituições de ensino do Panamá, proporcionou o diálogo desse intelectual com o

---

3 Foi possível localizar e pesquisar o periódico *Unesco/América Latina-Proyecto Principal de Educación: boletín trimestral*, do seu número 1, de janeiro a março de 1959, ao número 14, de abril a junho de 1962. O número 12, de outubro a dezembro de 1961, teve por tema específico a educação rural.

brasileiro Lourenço Filho no que se refere às concepções da OEA sobre a educação rural. A parceria deu-se no Comitê de Ação Cultural da OEA, presidido pelo brasileiro Vianna Moog. Em janeiro de 1963, Céspedes informou ao Comitê de Ação Cultural que recebera trabalho de Lourenço Filho acerca da educação rural nas Américas. A tradução desse texto para o espanhol foi entregue aos membros do Comitê de Ação Cultural na sua 347ª Reunião, em 7 de março de 1963, sendo então proposto como ponto de partida para a elaboração de documento da OEA no que diz respeito à educação rural<sup>4</sup>. Isso resultou em 1963 no documento de 148 páginas intitulado *Estudio sobre educación rural – Resolución V de la Tercera Reunión del Consejo Interamericano Cultural*, da OEA. O tema mais contundente do texto concerne às conexões entre insucesso escolar da educação rural e a presença de latifúndios onde isso ocorre:

Na maioria dos países da América Latina a distribuição da terra obedece a condições arcaicas e antieconômicas, o que explica os baixos níveis de produção que se observam. Predominam nesses países os latifúndios, pois em alguns 2% dos proprietários controlam mais da metade da superfície total. [...] Os trabalhadores agrícolas não têm a possibilidade prática de deixar seu estado de subordinação social e de dependência econômica. É certo que alguns deles podem chegar a ser capatazes ou ajudantes de alguma importância, mas o caminho que conduz ao progresso está geralmente fechado a eles. O resultado é que a família rural não sente maior necessidade de enviar seus filhos à escola e lhes parece desnecessário que seus filhos aprendam mais do que as primeiras letras. Esse fato, aliado à falta de facilidades escolares adequadas e à situação econômica da família rural, cujos membros geralmente começam a auxiliar nas tarefas agrícolas desde tenra idade, contribui para explicar a porcentagem tão extremamente elevada de alunos que abandonam a escola rural. Muitos dos quais, que por alguma razão, obtêm uma educação primária mais completa, ao chegar à adolescência se mudam para as cidades. Portanto, os latifundiários não enxergam a necessidade de elevar os níveis educativos das zonas dominadas pelo latifúndio. (Comitê de Acción Cultural e OEA, 1963, p. 119)

A relação entre latifúndio e insucesso da educação rural encontrava-se no documento original de Lourenço Filho (1962, p. 102-103). Essa parte do texto provocou polêmica no Comitê de Ação Cultural da OEA. Em suas atas de reunião, foi a única em que se nota alguma divergência. Entre as conclusões, destaca-se esta postura do documento da OEA:

---

4 Para entender a elaboração do documento da OEA sobre a educação rural, foram pesquisadas as atas de seu Comitê de Ação Cultural desde a sua 337ª Reunião, em 15 de janeiro de 1963, até a sua 376ª Reunião, em 15 de agosto de 1963. O texto original de Lourenço Filho encontra-se no Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC), no Rio de Janeiro.

As preocupações dos governos no que toca o planejamento da educação rural são determinadas pela necessidade social inadiável de integrar grandes núcleos rurais à vida nacional. A realização de tal integração implica numa reforma agrária tecnicamente planejada, o que supõe, entre outras coisas, programas de desenvolvimento da comunidade rural (em função de um planejamento nacional com tendência a estabelecer o equilíbrio entre o desenvolvimento econômico e o desenvolvimento social), isenções tributárias, estabelecimento de preços mínimos que remunerem aos produtos rurais, assistência de crédito, facilidades para a industrialização dos produtos agrícolas pelos próprios camponeses, seguro agrícola etc. Qualquer movimento com tendência a reformar as estruturas sociais frequentemente desperta a oposição de interesses conservadores muito poderosos. Geralmente os serviços educativos têm sido úteis para jogar luz sobre esses interesses e no final vencê-los. (OEA, 1963, p. 128)

É provável que os educadores que assessoraram a seção latino-americana da Unesco e os membros do Conselho Interamericano Cultural da OEA tenham tido um diálogo mais fértil com os economistas ligados à Cepal do que com seus congêneres de instituições europeias ou dos Estados Unidos. Criada em 1948 pelo Conselho Econômico e Social das Nações Unidas, a Cepal, com sede em Santiago, do Chile, teve importante papel nos debates sobre o subdesenvolvimento latino-americano nas décadas de 1960 e 70. Ao contrário dos tecnocratas tratados aqui anteriormente, os economistas ligados à Cepal deram destaque às questões sociais relacionadas ao desenvolvimento dos países periféricos. Nesse sentido, foram mais pragmáticos em sua abordagem sobre a escolarização campesina em países majoritariamente agrícolas. Para exemplificar a diferença de tratamento, selecionou-se a publicação em 1978, em parceria da Cepal e da Unesco, da obra do educador uruguaio Abner Prada sobre a educação rural latino-americana.

Esse autor destaca que as inovações tecnológicas na agricultura frequentemente desconsideravam o principal protagonista da atividade agrícola, isto é, o próprio agricultor:

O esforço por introduzir inovações tecnológicas incluiu a modalidade tradicional de extensão agrícola com o objetivo de divulgar conhecimentos e informar aos agricultores. Entretanto, as relações entre tecnologia, estruturas sócio-econômicas e comportamentos, têm sido escassamente consideradas. Tem-se buscado o desenvolvimento da agricultura esquecendo geralmente o agricultor. (Prada, 1978, p. 14)

O autor apresenta considerações básicas ao caracterizar o camponês em países periféricos. A atividade familiar na agricultura tradicional não pressupõe divisão de trabalho aos moldes da economia urbana. Portanto, investir exclusivamente na educação técnico-agrícola poderia gerar resultados opostos aos almejados. Ou seja, em vez de gerar desenvolvimento agrícola, tal educação técnica poderia desagregar as famílias, contribuindo ainda mais para o êxodo rural.



Após analisar detalhadamente os problemas enfrentados pela educação dos camponeses, o autor apresentou algumas experiências bem-sucedidas no meio rural. Entre elas, as missões sociopedagógicas no México na primeira metade do século XX; a criação das escolas normais rurais nas décadas de 1940 e 50; e a constituição de núcleos escolares rurais em meados do século XX. As missões sociopedagógicas no México inspiraram movimentos semelhantes em outros países latino-americanos, contudo a questão de como torná-las perenes acompanhou tais experiências nos diversos locais onde foram colocadas em prática. A institucionalização da preocupação com a educação dos camponeses na forma de escolas normais rurais foi algo mais duradouro:

As escolas normais rurais, lutando com muitas dificuldades internas e uma grande incompreensão sobre seu trabalho, realizaram em seu auge [décadas de 1940 e 50] duas importantes contribuições ao movimento pela educação no meio rural: formaram professores com uma visão mais realista e maior motivação para enfrentar sua tarefa na escola rural e contribuíram no fornecimento de pessoal docente capacitado a milhares de escolas rurais que sofriam falta de professores. (Prada, 1978, p. 17)

Prada (1978) apresenta a criação dos núcleos escolares rurais, em parceria com a atividade de uma escola central, como a concepção mais significativa de uma educação rural bem-sucedida:

O núcleo escolar rural é um serviço do setor educativo que se propõe em promover o melhoramento integral das condições de vida das comunidades. Com esta finalidade, se ocupa dos aspectos escolares e extra-escolares e se vincula com os serviços de saúde e extensão agrícola, com as autoridades locais e os órgãos de base. O núcleo procura completar o ciclo de educação primária oferecendo na Escola Central a escolaridade completa, para a qual, em muitos casos, esta escola conta com internatos. Na Escola Central se encontra a equipe técnico-pedagógica que cumpre, a sua vez, um trabalho de orientação, coordenação e apoio das atividades na região e colabora na capacitação do pessoal compreendido na sua zona de influência. O trabalho de promoção e organização das comunidades foi criando nas zonas do núcleo obras de infraestrutura para benefício das regiões rurais: estradas, abastecimento de água, edifícios escolares, postos de saúde, lojas, cooperativas etc. Os núcleos escolares rurais tomaram grande impulso nos países do altiplano andino na década de 1940 e se estabeleceram rapidamente em vários países da região; em alguns deles em forma experimental, em outros como formas estáveis de organização do serviço educativo. (Prada, 1978, p. 18)

Essa experiência deveria ser, portanto, reinventada. Se deu certo, ao satisfazer às aspirações dos camponeses e dos planejadores desenvolvimentistas, por que não recriá-la? Os núcleos escolares rurais, em sintonia com a escola central, satisfaziam às exigências do desenvolvimento agrícola, sem êxodo rural. Era bom exemplo de desenvolvimento que unia planejamento e os interesses dos agricultores.

As atividades educacionais rurais bem-sucedidas, exemplificadas por Prada (1978), demonstram o que foi chamado aqui de pragmatismo da visão da Cepal em relação à educação rural. Pode-se planejar o desenvolvimento agrícola, mas analisando o que funcionou ou não. Deve-se abster-se de concepções tecnocráticas advindas de gabinetes de economistas exclusivamente acadêmicos, autointitulados planejadores.

Para reinventar as experiências anteriormente citadas, Prada propõe à Cepal o investimento no que ele denominou de “centro de animação rural e recursos educativos”:

Entre as funções que este centro deveria desempenhar deve-se citar as seguintes: centralizar os serviços que recebe a comunidade; atender aos alunos com técnicas de escola unitária; colocar à disposição dos adultos recursos educativos de todo tipo e promover a organização para o estudo individual ou em grupos, para alcançar em primeira instância a generalização da educação básica; servir de sede aos organismos de base; organizar e manter assistência técnica agropecuária; auxiliar às mães na educação das crianças e na economia doméstica rural; ajudar os jovens a se organizar de maneira autônoma para atender seus interesses próprios; constituir em seu edifício a despensa comunitária, produzindo alimentos para a cantina infantil; organizar a pequena oficina rural útil à comunidade; centralizar a recepção de programas de radiodifusão e, eventualmente, TV educativa e cultural; promover ações cooperativas de compra e venda de produtos. (Prada, 1978, p. 33-34)

Os debates sobre educação rural no âmbito da Cepal levaram em consideração novamente as análises de educadores, e não só de economistas, no que se refere ao planejamento visando ao desenvolvimento do campo.

Como as abordagens dos organismos internacionais sobre a educação rural repercutiram nas décadas de 1960 e 70 no Brasil? Com o propósito de esclarecer tal questão, foram pesquisadas publicações de organismos governamentais brasileiros.

## A EDUCAÇÃO RURAL VISTA POR ÓRGÃOS GOVERNAMENTAIS BRASILEIROS NOS ANOS 1960 E 70

Nesta última parte do trabalho, não se busca tratar de como a educação rural foi concebida no século XX pelos intelectuais brasileiros, algo executado exaustivamente por outros estudiosos. Também não se propõe um levantamento das diversas alterações legais que a educação rural teve no Brasil no século passado, o que o próprio Ministério da Educação fez de maneira meticulosa (Brasil, 2012). O propósito deste tópico é apresentar algumas interfaces entre o que foi debatido internacionalmente sobre a educação rural e suas reinterpretações por parte de organismos governamentais brasileiros, privilegiando-se as décadas de 1960 e 70. Para tanto, as fontes documentais exploradas foram produzidas pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), pelo Conselho Federal de Educação (CFE), por alguns

poucos Conselhos Estaduais de Educação e pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea).

O CFE era quem formulava as políticas educativas no Brasil. Foi criado em 1962, em decorrência da promulgação no ano anterior da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). As diversas concepções de educação e de projetos educacionais produzidas em outras instâncias institucionais chegavam ao CFE. Este, por sua vez, ao debatê-las, buscava um consenso mínimo que tornasse viável sua configuração enquanto política pública, apresentando tais embates e as resoluções consensuais sobre eles em seu periódico mensal, a revista *Documenta*, importante fonte para pesquisas em educação<sup>5</sup>.

No período estudado, o CFE pronunciou-se raramente sobre a educação rural. Só o fez quando havia tentativas de federalização do ensino primário rural. Até o início dos anos 1960, a educação rural era prioritariamente gerida pelo Ministério da Agricultura. Isso mudou com a LDB de 1961. Todo o ensino passou então a ser atribuição do MEC. A União ficou incumbida dos estabelecimentos federais, nos mais diversos graus, mas, segundo o artigo 16 da LDB (Brasil, 1961), cabia aos Conselhos Estaduais de Educação fixar as normas para o funcionamento de estabelecimentos de graus primário e secundário não pertencentes à União. Alguns estabelecimentos de ensino rural resistiram à transferência para o MEC. Ou, ao menos, se isso fosse inevitável, que se tornassem instituições federais, pois as verbas estaduais para educação supriam inúmeras outras demandas educativas. O CFE posicionou-se contra tal tentativa de federalização, principalmente do ensino primário rural:

Sob o ponto de vista educativo, o ensino rural — em sua acepção comum — é o que se ministra fora dos núcleos urbanos, predominantemente de grau primário. Primário ou médio, sua escola integra os sistemas estaduais, tal como reconhecem a Constituição e a Lei de Diretrizes e Bases. Não há o que federalizar nesse sentido, pois a medida feriria frontalmente a legislação em vigor. (Kelly, 1965, p. 58)

Portanto, sendo atribuição dos sistemas estaduais de ensino, o CFE silenciava-se sobre qualquer discussão que tratasse do ensino rural primário. Às vezes se pronunciava quando tal temática abordava o ensino rural secundário de estabelecimentos que já eram federais antes da promulgação da LDB de 1961. Com a única exceção de um texto de Almeida Júnior de 1963, que será tratado posteriormente, o CFE não se manifestou de maneira aprofundada até o fim da década de 1970 sobre o tema da educação rural. Esta deveria ser debatida pelos diversos Conselhos Estaduais de Educação.

Não foi viável analisar como os diversos Conselhos Estaduais de Educação trataram a educação rural no período estudado. Numa amostragem significativa,

---

5 Para o atual trabalho, pesquisou-se a *Documenta* do número 1, de março de 1962, ao número 241, de dezembro de 1980.

acompanhou-se como isso foi equacionado pelo Conselho Estadual de Educação de São Paulo (CEE-SP). Para tanto, pesquisou-se seu periódico, a revista *Acta*<sup>6</sup>. No caso de São Paulo, o desfecho consensual sobre a gestão da educação rural ocorreu no fim de 1964. Desde 1962, a Diretoria de Ensino Agrícola, anteriormente alocada na Secretaria da Agricultura, tentou consolidar-se como Departamento de Ensino Agrícola, sob a Secretaria da Educação. Foi proposto que esse novo departamento continuasse a gerir os grupos escolares rurais e as escolas isoladas rurais, além das poucas escolas secundárias de ensino rural. O CEE-SP recusou tal proposta em novembro de 1964. O novo Departamento de Ensino Agrícola poderia organizar o ensino secundário rural paulista, mas a educação primária rural deveria ser incumbência dos órgãos competentes desse nível de ensino da Secretaria da Educação. Daí a necessidade da não divisão de competências institucionais e conceituais entre ensino primário rural e ensino primário urbano. Ambos deveriam ser unificados. Ensino primário é ensino primário, quer rural, quer urbano:

A escola primária, funcione em zonas metropolitanas, rurais, litorâneas, ou outras, tem a finalidade específica de alfabetizar o aluno, desenvolver-lhe o raciocínio e integrá-lo no meio físico e social. Mesmo as práticas agrícolas e zootécnicas que fazem parte do programa dos grupos escolares rurais e das escolas primárias típicas rurais, não têm em mira a formação profissional dos educandos. [...] A escola primária rural é, antes e acima de tudo, *escola primária* e, como tal, tem um papel genérico a desempenhar junto à infância de nossa terra. O fato de ser rural não lhe retira aquele caráter básico. Deve ela continuar em mãos de educadores, não de agrônomos *doublés* de educadores. (Ferraz *et al.*, 1967, p. 208-209, grifos do original)

Esse entendimento do CEE-SP foi encampado também pelo CFE, resultando em lei federal por meio do Decreto nº 60.731, de 19 de maio de 1967 (Brasil, 1967, p. 53-56).

Sendo o MEC e o CFE reticentes em debater a educação rural além das questões administrativas, abriu-se oportunidade para que outros organismos governamentais o fizessem, como o Ipea, órgão criado em 1967 pelo Ministério do Planejamento. O marco inicial foi o estudo *Problemas do ensino primário brasileiro nas áreas rurais* (Saraiva, Neves e Pereira, 1968). Esse trabalho descreveu passo a passo o que sintetiza a Figura 2, em seu quadro sinótico.

Trata-se de um estudo que resume questões amplamente analisadas em obras de educadores e debatidas em eventos educacionais desde, pelo menos, a década de 1930. Nele não se encontram as referências de fontes bibliográficas, de pesquisa ou de análise dos temas descritos, contudo é um dos trabalhos iniciais do recém-criado Setor de Educação e Mão de Obra do Ipea. O Ministério do Pla-

---

6 Para o atual trabalho, pesquisou-se a revista *Acta* do volume 1, número 1, de 1965, ao volume 17, número 133, de dezembro de 1980.

<u>PROBLEMAS DO ENSINO BRASILEIRO NAS ÁREAS RURAIS</u>	
<u>Quadro Sinótico</u>	
1 - PROBLEMAS FÍSICO-MATERIAIS	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Utilização Irracional do Espaço Escolar.</li> <li>b) Carência (ou ausência) de Material Didático e Escolar.</li> <li>c) Precariedade de Instalações Complementares, como Mobiliário, etc...</li> <li>d) Falta de Flexibilidade do Ano Letivo.</li> </ul>
2 - PROBLEMAS RELACIONADOS COM O CORPO DOCENTE	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Não Fixação do Professor à Localidade em que Leciona - Mobilidade do Professor.</li> <li>b) Grande Percentual de Regentes de Classe Leigas.</li> <li>c) Salários Baixos para o Corpo Docente.</li> <li>d) Falta de Condições Mínimas para um Bom Rendimento do Corpo Docente (Moradia, Transportes, etc.).</li> </ul>
3 - PROBLEMAS RELACIONADOS AO APROVEITAMENTO ESCOLAR	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Grau Elevado de Evasão e Repetência.</li> <li>b) Currículos Planejados de Forma Alheia à Realidade Local.</li> <li>c) Critérios de Promoção Irreais.</li> <li>d) Turmas Heterogêneas em uma Mesma Sala.</li> <li>e) Carência de Alimentação Suficiente e Precárias Condições de Higiene.</li> <li>f) Atividades Extra-Escolares.</li> </ul>
4 - PROBLEMAS RELACIONADOS COM A LIGAÇÃO DA VIDA DOMÉSTICA COM A ESCOLA	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Falta de Ligação Entre a Vida Doméstica e a Vida Escolar das Crianças.</li> <li>b) Alto Índice de Analfabetismo dos Pais.</li> </ul>
5 - PROBLEMAS RELACIONADOS COM A LOCALIZAÇÃO DAS ESCOLAS	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Escolas Localizadas sem Planejamento, em Locais de Baixa Concentração Demográfica.</li> <li>b) Distância da Casa à Escola.</li> <li>c) Falta de Meios de Transporte Adequados.</li> </ul>
6 - PROBLEMAS RELACIONADOS COM A INTEGRAÇÃO COMUNIDADE-DE-ESCOLA	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Grau de Analfabetismo da Comunidade.</li> <li>b) Currículos Divorciados da Realidade Local.</li> <li>c) Inadequação dos Conhecimentos Adquiridos, Dificultando seu Emprego.</li> <li>d) Desinterêsse da Comunidade em Relação à Escola.</li> </ul>

Figura 2 – Ensino nas áreas rurais.

Fonte: Saraiva, Neves e Pereira, 1968, p. 2.

nejamento incumbiu-se então de usar economistas para refletir sobre a educação como um dos aspectos da formação de mão de obra, num ministério que pretendia planejar o futuro. Era como se os economistas, dedicando-se à educação, tivessem reinventado a roda; como se tivessem descoberto um novo mundo a ser colonizado. Tratava-se da educação sob a ótica dos autodenominados de planejadores, algo análogo ao que ocorria na Unesco no mesmo período. Essa interferência inaugural dos economistas no campo da educação brasileira seria legitimada quando o texto do Ipea fosse citado, com seu quadro sinótico transcrito na íntegra, no estudo elaborado para a Unesco e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) pelo economista Ralph von Gersdorff (1969).

O texto de Gersdorff “A pesquisa econômica aplicada à educação”, por sua vez, foi um dos documentos a subsidiar as discussões da IV Conferência Nacional de Educação, realizada em São Paulo em 1969. No entanto, no CFE, o embate entre educadores e economistas no que se refere à educação rural viria à tona somente muitos anos depois, em 1978.

Demonstrando o grau de prioridade que a educação rural tinha entre suas preocupações, somente 16 anos após a sua criação o CFE organizou um evento para equacionar as divergências e tentar chegar a um consenso mínimo sobre o tema. Em 7 e 8 de novembro de 1978, ocorreu em Brasília a reunião conjunta do CFE com os Conselhos Estaduais de Educação sobre a educação para as áreas rurais. O documento a balizar o encontro foi publicado pelo MEC no ano seguinte (Brasil, 1979).

Nesse evento ficou explícita a divergência de abordagens sobre a educação rural entre economistas e educadores, entre o Ministério do Planejamento e o MEC. Nesse fogo cruzado, sobram os Conselhos Estaduais de Educação, representados nas falas dos Conselhos de Minas Gerais e do Rio Grande do Sul, querendo saber de onde viria a verba para fazer o que se recomendava que se fizesse.

Na conferência de Divonzir Arthur Gusso, do Setor de Educação do Ipea, órgão do Ministério do Planejamento, o autor apresenta uma evolução histórica da divisão mundial do trabalho entre países industrializados e agrícolas — respectivamente, produtores de manufaturados e de matérias-primas. No caso brasileiro, de industrialização recente, a divisão interna de produção econômica reproduziria essa divisão internacional de trabalho, sendo desfavorável ao produtor rural:

Grande parte do setor rural manter-se-á quase à margem do núcleo dinâmico da economia. Uma parcela ficará efetivamente fora do circuito econômico, em zonas chamadas deprimidas, onde predomina a agricultura de subsistência. Outra manterá vínculos com mercados instáveis, com baixa renda média do lado da demanda. Outra ainda poderá ligar-se a mercados mais dinâmicos, restritas porém por estruturas de comercialização que lhe absorvem boa parte do excedente econômico potencial. [...] Em consequência, este contingente auferirá baixos níveis de renda e terá acesso muito limitado aos fatores de bem-estar, refletindo em insatisfatórios indicadores de saúde, educação, habitação, seguridade social, participação social e política e assim por diante. (Gusso, 1978, p. 66)

O autor apresenta a educação escolar como fenômeno urbano. Por que se deveria investir verba em escolarizar o setor rural? Para Divonzir Gusso (1978), isso era desperdício de recursos, que tinha como consequência a migração para as cidades:

A escola, enquanto instituição socializadora, é geneticamente urbana. E seu desenvolvimento acompanha, em geral, o dos padrões culturais e de estruturação sócio-política segundo os quais se expande a sociedade urbano-industrial. [...] No contexto rural, a educação escolar seria, no mínimo dispensável,

se não tivesse, virtualmente, uma função propedêutica para a migração. Se fosse válida uma comparação intertemporal, de diferentes culturas, dir-se-ia que os processos de socialização no meio rural brasileiro corresponderiam aos da etapa pré-capitalista; a criança se faz membro da comunidade primordialmente através da educação familiar, dos contatos vicinais e do catecismo e é introduzida no seu mundo econômico pela aprendizagem corporativa, trabalhando com o pai e/ou obedecendo ao feitor ou administrador da fazenda (Gusso, 1978, p. 72-73)

Visão idílica sobre a educação das crianças camponesas: catecismo, trabalhar com o pai ou obedecer ao feitor... Na visão do autor, era assim e assim continuaria. Para que então educação rural?

Pode-se afirmar que, em relação a sociedades rurais estagnadas secularmente, a educação escolar é de pouca relevância e, portanto, limitadamente oferecida. A própria população, mormente as famílias de trabalhadores, não tem motivação concreta para reivindicá-la, nem peso político para fazê-lo. [...] Não é de admirar pois, que as escolas rurais sejam como são nas regiões menos desenvolvidas. A precariedade física, a pouca qualificação dos docentes, os métodos rudimentares, a escassez de materiais didáticos, são apenas consequências do papel que se lhes está atribuindo. (Gusso, 1978, p. 73-74)

Tal descrição sobre o meio rural brasileiro lembra muito a personagem Jeca Tatu, de Monteiro Lobato. O camponês atrasado é o responsável pela baixa qualidade da educação rural que mal usufrui. Quem se escandalizava com a precariedade da educação rural desse tipo de camponês era oriundo do mundo urbano e tinha essa realidade como referência. Enfim, gente que não possuía a frieza científica de economistas como o autor:

Tendo, como se viu antes, um papel significativo a desempenhar na sociedade urbana, do ponto de vista dos grupos dirigentes desta, a precariedade da escola rural tende a escandalizá-los. [...] Destas figurações e preconceitos surgem algumas propostas de “modernização” da educação no meio rural. (Gusso, 1978, p. 74, aspas do original)

Assim sendo, o que se deveria fazer era modernizar o campo, e todos os problemas da educação rural seriam conseqüentemente solucionados. Mais uma vez, a galinha deve preceder o ovo. Os membros do CFE e dos Conselhos Estaduais de Educação presentes à conferência desse economista devem ter percebido que do Ministério do Planejamento não viria verba nenhuma para a educação rural.

Posteriormente, Divonzir Gusso foi encarregado pelo Inep da elaboração do sistema de avaliação da educação básica em nosso país. Na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), foi o responsável pela concepção e pela implementação do processo de avaliação dos cursos de pós-graduação no Brasil.

Mencionou-se anteriormente que a única exceção a tratar de maneira conceitual a educação rural no CFE na década de 1960 fora Almeida Júnior. Ele já

havia percebido a dicotomia entre educadores e planejadores, porém descrevera-a como um antagonismo em relação aos sociólogos, talvez ancestrais teóricos dos economistas. Para esse autor, isso já era visível no Brasil desde a década de 1930. Ele defendeu que a prioridade do desenvolvimento no campo como precondição de melhorias na educação rural era equivocada. Para refutar os argumentos sociológicos, de modo paradoxal, Almeida Júnior utilizou o conceito econômico da “casualidade circular”:

Há mais de trinta anos Gilberto Amado comentava: “O desenvolvimento da instrução popular é condicionado, no Brasil, pela criação da riqueza e pela formação de núcleos populosos. Não há propaganda, discursos, cruzados, corações ardentes, boa vontade, que possam suscitar escolas no deserto ou manter estabelecimentos de ensino adequados, sem um mínimo razoável de possibilidades econômicas”. Convém notar, entretanto, dizemos nós, que só aparecerá e se manterá esse mínimo de condições econômicas quando presente um certo mínimo de educação. É a “casualidade circular” de que falam os economistas, e a propósito da qual não me cansarei de repetir este trecho de Gunnar Myrdal: “O fator econômico, que muita gente, sem falar nos marxistas, erige em fator primário, não merece esse prestígio. Em um sistema interdependente de casualidade dinâmica, não existe causa primária, pois cada fator é também, por si, fator dos demais. O baixo padrão educacional, por exemplo, continua o economista de Estocolmo, produz baixos salários e deficiências de saúde. Qualquer desses três termos – economia, educação e saúde — pode por sua vez ser considerado fator dos outros dois”. (Almeida Júnior, 1963, p. 72-73)

Infelizmente, Almeida Júnior e Gunnar Myrdal não eram leituras prioritárias dos economistas do setor de educação do Ipea.

Voltando ao evento sobre educação rural de 1978, como representante do CFE, Anna Bernardes da Silveira Rocha (1978) ministrou conferência. Assim como Almeida Júnior 15 anos antes, ela reafirmou que não havia grandes novidades sobre a educação rural que os educadores não tivessem debatido desde a década de 1930. Para sintetizar as funções da escola rural, citou um texto de Anísio Teixeira de 1934. A escola rural deveria:

Educar as crianças e os adultos, do ponto de vista da vida que vão conduzir na comunidade rural a que pertencem; manter uma série de atividades extra-classe, fazendo com que a escola atinja a própria vida da comunidade, melhorando e enriquecendo os hábitos de vida doméstica e vida social; obter uma cooperação eficaz e ativa entre a comunidade rural e a escola para que todos apreciem devidamente a instituição escolar e a suportem moral e economicamente, se for preciso; cooperar na criação de outras instituições sociais de caráter educativo (clubes, associações etc.) e estimular o seu desenvolvimento; estabelecer a comunicação dos adultos com outros centros ou com o governo, para facilitar o seu progresso ou bem-estar econômico e social; organizar a escola em “centro de comunidade”



para reuniões, conferências, festas etc.; transformar-se, assim, naturalmente, na força social mais poderosa da comunidade, com o que facilitará o exercício de suas funções, bem como promoverá e estimulará todas as demais forças sociais, econômicas e culturais. (Teixeira, 1934 *apud* Rocha, 1978, p. 45-46)

Anna Rocha foi bastante objetiva e sucinta em sua conferência. Para alcançar os objetivos apresentados da escola rural a ser construída, buscar-se-ia tal configuração:

A escola terá duas sessões de três horas por dia e uma noturna de duas horas, com um programa de leitura e escrita e ensino prático de aritmética, agricultura, artes domésticas e saúde. As crianças entrarão para a escola com a idade de 11 anos. A sessão noturna será para adultos e sempre que houver adultos em número suficiente para preencher uma das sessões diurnas, deverá lhes ser dada preferência sobre as crianças. Cada escola deverá ser aparelhada com pequena biblioteca de livros úteis e práticos, acessíveis a todo o mundo. Essa biblioteca constitui parte essencial da escola. Que vale ensinar a ler se não ter o que ler? Logo que possível a escola deverá ter um aparelho de rádio. Da capital, através da Diretoria de Educação, seria, então, regularmente irradiado um programa educativo adaptado às condições sertanejas. (Rocha, 1978, p. 46)

Perante tais recomendações, os membros dos Conselhos Estaduais de Educação de Minas Gerais e do Rio Grande do Sul, provavelmente uma mostra significativa das aspirações dos demais Conselhos Estaduais, perguntaram de onde viria a verba para executar o que se sugeria que se fizesse. A resposta a isso era coincidente nas falas desses dois órgãos estaduais. Deveria ser normatizado o apoio federal aos municípios para que estes fizessem uma gestão eficiente da educação rural. No relato de experiência do Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais, isso está claro:

São bem conhecidas e encaradas com tristeza, em Minas, as limitações e as deficiências do Município. Mas todos sabem, por lá, que o defeito não é da instituição municipal, que tem substância humana e social, bem como vitalidade exuberante e resistente. Minas tem fé nas potencialidades do Município. Mais ainda: acredita que, vencida a irracionalidade do sistema tributário e fiscal a que está sujeito, o Município dará ampla e decisiva contribuição ao desenvolvimento geral do Estado. (Silva, 1978, p. 85)

Essa mesma interpretação ocorreu no relato de experiência apresentado por Cleci Mayer, do Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul:

A municipalização do ensino passou a ser definida pelo Conselho [do Rio Grande do Sul] de forma mais realista: a ação educativa dos municípios deveria concentrar-se na zona rural. E isto, porque já se reconhecia que os órgãos municipais é que poderiam ter melhores condições para atender o ensino naquele meio, mercê da proximidade maior das escolas, o que lhes trazia conhecimento real das necessidades, em seu grau de intensidade e urgência, das disponibili-

dades do próprio município e da possível contribuição das comunidades, bem como de suas aspirações, permitindo, dessa maneira, um atendimento mais adequado, mais rápido e mais simplificado de todos os problemas educacionais. Naturalmente, na medida de suas deficiências, deveriam ser assistidos técnica e financeiramente pelo Estado. [...] São ainda muito reduzidas as possibilidades financeiras da maioria dos municípios para atender com recursos próprios os serviços de ensino, mercê da atual política tributária; por isso, a cada renovação da administração estadual, há, muitas vezes, preocupação relativamente à continuidade dos programas de municipalização do ensino, face a uma eventual redução dos recursos a serem transferidos pelo Estado para reforço aos municípios. (Mayer, 1978, p. 52-62)

O que os Conselhos Estaduais de Educação reivindicavam no encontro sobre educação rural eram a ampliação e o estabelecimento de normas claras, com fonte de financiamento perene, do Projeto de Assistência ao Ensino Municipal, sob a coordenação federal do Departamento de Ensino Fundamental do MEC. Não foi possível na atual pesquisa averiguar quais propostas para a educação rural foram efetivadas após esse evento.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde os anos 1930 até fins da década de 70, alguns temas perpassaram as reflexões de agentes institucionais dos organismos internacionais e nacionais quando tentaram equacionar questões ligadas à educação rural em países não industrializados. Um dos mais frequentes temas foi o êxodo rural para as cidades. Havia certo consenso de que a miséria urbana poderia ser o destino de populações camponesas caso não fossem fixadas à produção agrícola, porém como a educação rural contribuiria na migração para as cidades? Não há consenso nas respostas encontradas nos documentos aqui analisados.

Até meados da década de 1940, a estrutura de cultivo das terras e uma agricultura ainda não mecanizada não eram preponderantemente fatores a propiciar o êxodo rural. No entanto, após a Segunda Guerra Mundial, outro debate avizinhava-se dessa temática anterior. Como desenvolver o campo de maneira moderna para o aumento da produção agrícola, alavancando a solução dos problemas do subdesenvolvimento dos países não industrializados? Qual era o papel da educação rural nesse processo de desenvolvimento? Também não há consenso nas propostas aqui relatadas. Economistas ligados à Unesco defendiam uma educação primária de baixo custo, terminal para a maioria dos camponeses, contudo associada a uma educação técnica para os mais qualificados entre os camponeses, que desenvolvesse uma agricultura mais produtiva. Educadores latino-americanos e economistas ligados à OEA e à Cepal focalizaram suas propostas analisando projetos educacionais que deram certo para a ascensão social do camponês simultaneamente à sua fixação no campo. Quais eram tais experiências? Por que não replicá-las?

Nas décadas de 1960 e 70 no Brasil, tal dicotomia pôde ser vista também entre as propostas desenvolvimentistas do campo sob a ótica divergente dos economistas ligados ao Ministério do Planejamento e os educadores sob a égide do MEC e do CFE, no entanto a educação rural foi pouco debatida pelos órgãos governamentais brasileiros nos anos 1960 e 70. Ela não era prioritária na visão dos formuladores de políticas educacionais no Brasil. Se a educação primária como um todo fosse reformulada de maneira satisfatória, a educação rural também seria. Simples assim. Contudo, o que os Conselhos Estaduais de Educação pleiteavam era verba para fazer isso. Se os sistemas estaduais mal conseguiam gerir a educação urbana, principalmente após a reforma da Lei nº 5.692/71, o que dizer da educação rural? A solução consensual apontada era o auxílio federal às administrações municipais no campo educativo, algo que desembocou na elaboração da LDB de 1996.

Havia intercâmbio de ideias entre os organismos internacionais e os brasileiros no que se refere à educação rural? Sim, porém os órgãos governamentais brasileiros não gastaram muita retórica ao debater as boas intenções dos educadores envolvidos com tal temática. Sem posicionamentos públicos, percebe-se que a visão dos economistas europeus, dos Estados Unidos e de seus congêneres brasileiros do Ipea prevaleceu na formulação das políticas educacionais para a educação rural. Isto é, resolva-se prioritariamente a questão social do campo. A reboque, a educação rural também será solucionada.

Um estudo futuro poderá tratar dessas questões pela ótica dos anos 1980 em diante. No início dessa década, para mostrar que aprendemos a lição dos organismos internacionais quanto à educação rural, o Brasil foi incumbido de apresentar na XXI Conferência Geral da Unesco, realizada em Belgrado entre 22 de setembro e 28 outubro de 1980, quais deveriam ser os caminhos da educação rural nos países predominantemente agrícolas. Não recusamos tal tarefa, prontamente formulada pelo MEC (Brasil, 1980). Naquela época, a humildade não era uma característica marcante de nosso país. Assim, no alvorecer de uma nova década e no ocaso de uma velha ditadura, fomos à Unesco ensinar ao mundo como fazer a educação rural.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA JÚNIOR, A. F. de. Problemas do ensino primário. **Documenta**, n. 21, p. 69-76, dez. 1963.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Congresso Nacional, 1961.

BRASIL. **Conferências Internacionais de Instrução Pública**: recomendações (1934-1963). Rio de Janeiro: MEC/INEP, 1965a.

BRASIL. **Conferências Interamericanas de Educação**: recomendações (1943-1963). Rio de Janeiro: MEC/INEP, 1965b.

BRASIL. **Decreto nº 60.731**. Brasília: Congresso Nacional, 1967.

- BRASIL. **Subsídios para o planejamento da educação no meio rural**. Brasília: MEC, 1979.
- BRASIL. **Considerações gerais sobre as realizações na área de educação no meio rural – Brasil**. Brasília: MEC, 1980.
- BRASIL. **Educação no campo: marcos normativos**. Brasília: MEC, 2012.
- COLCLOUGH, C.; HALLAK, J. La problemática de la educación rural: equidad, eficacia y empleo. **Perspectivas**, Madri, v. 6, n. 4, p. 559-588, out.-dez. 1976.
- COMITÉ DE ACCIÓN CULTURAL; ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS (OEA). **Acta de la 372ª Reunión Ordinaria celebrada el 18 de junio de 1963**. Cidade do México: Comité de Acción Cultural/OEA, 1963.
- FERRAZ, E. de F. *et al.* Transformação da Diretoria do Ensino Agrícola em Departamento de Educação Agrícola, parecer aprovado em 16/11/1964. **Acta**, Conselho Estadual de Educação de São Paulo, v. 3, n. 6, p. 206-219, 1967.
- GERSDORFF, R. V. A pesquisa econômica aplicada à educação. *In*: IV CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 4., 1969, São Paulo. **Anais [...]**. Brasília: MEC/Inep, 1969. v. 1. p. 511-540.
- GUSSO, D. A. Educação e desenvolvimento rural no Brasil. **Documenta**, n. 216, p. 64-83, nov. 1978.
- HARBISON, F. H. **The strategy of human resources development in modernizing economies**. Washington, D.C.: OEA, 1962.
- KELLY, C. Federalização do ensino rural. **Documenta**, n. 41, p. 58-59, set. 1965.
- LEWIS, W. A. L'éducation et le développement économique. **Revue Internationale des Sciences Sociales**, v. 14, n. 4, p. 737-754, 1962.
- LOURENÇO FILHO, M. B. **Educação rural: trabalho para a IV Reunião do Conselho Interamericano Cultural**. Rio de Janeiro, 1962.
- MALASSIS, L. **El desarrollo económico y el planeamiento de la educación rural**. Paris: Unesco, 1967.
- MALASSIS, L. **Enseñanza rural y agrícola y desarrollo económico**. Paris: Unesco, 1972.
- MALASSIS, L. **Agricultura y proceso de desarrollo: ensayo de orientación pedagógica**. Paris: Unesco, 1973a.
- MALASSIS, L. La educación para el desarrollo rural: formas y estrategias. **Perspectivas**, Madri, v. 3, n. 2, p. 253-265, 1973b.
- MAYER, C. Relato de experiência do Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul. **Documenta**, n. 216, p. 51-63, nov. 1978.
- MOLINARY, S. (org.) **Corrientes de la Educación Primaria en América Latina (1934-1962)**. Washington, D.C.: OEA, 1964.
- MONTOYA, O. C. B. de. La escuela rural y la educación de la comunidad. **UNESCO-América Latina-Proyecto Principal de Educación: boletín trimestral**, n. 12, p. 23-29, out.-dez. 1961.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Crónica de la Unesco**, v. 13, n. 2, p. 65, fev. 1967.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS (OEA). **Estudio sobre educación rural – Resolución V de la Tercera Reunión del Consejo Interamericano Cultural**. Washington, D.C.: OEA/Comité de Acción Cultural, 1963.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS (OEA). **La Educación**, v. 6, n. 24, p. 5-148, out.-dez. 1961.

PATRICK, G. F.; KEHRBERG, E. W. Costs and returns of education in five agricultural areas of eastern Brazil. **American Journal of Agricultural Economics**, v. 55, n. 2, p. 145-153, maio 1973. <https://doi.org/10.2307/1238431>

PRADA, A. **Educación para El desarrollo rural en América Latina**. Buenos Aires: Unesco/Cepal/PNUD, 1978.

ROCHA, A. B. da S. Educação nas áreas rurais – realidade e prospecção. **Documenta**, n. 216, p. 42-50, nov. 1978.

SARAIVA, M. T. T.; NEVES, A. M. C.; PEREIRA, H. C. **Problemas do ensino primário brasileiro nas áreas rurais**. Brasília: Ministério do Planejamento/Ipea, 1968.

SILVA, F. T. da. Educação e desenvolvimento rural – a experiência de Minas Gerais. **Documenta**, n. 216, p. 84-94, nov. 1978.

TEIXEIRA, A. O problema da educação rural. **Boletim de Educação Pública**, v. 4, n. 11-12, jul.-dez. 1934.

## SOBRE O AUTOR

MACIONIRO CELESTE FILHO é doutor em educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Professor da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp).

*E-mail:* marciocelstefilho@gmail.com

*Recebido em 26 de setembro de 2018*

*Aprovado em 24 de maio de 2019*

