

Estado e Ensino Rural no Brasil na Primeira Metade do Século XX: Balanço Historiográfico

Sonia Regina de Mendonça

Programa de Pós-Graduação em História (UFF)

Investigadora do CNPq - Brasil

Apresentação

A questão das relações entre grupos dominantes agrários e Estado no Brasil tem sido objeto de minhas reflexões, sobretudo no que se refere ao âmbito do mundo rural, embora permanentemente redefinida e ampliada¹ como no caso do presente artigo, cujo objeto é a crítica à historiografia sobre as políticas de Ensino Rural - primário e médio - no decorrer da primeira metade do século XX.

O Ensino Agrícola -em seus níveis elementar, médio e especial²- foi originalmente implantado no Brasil pelo Ministério da Agricultura na década de 1910, uma vez que a conjuntura do imediato pós-abolição da escravidão havia tornado premente, para os grupos dominantes do país, estabelecer balizas mínimas que redefiniram e assegurassem o controle e a tutela sobre a dita “população rural brasileira”, agora também integrada por ex-escravos e seus descendentes. Daí o surgimento das primeiras instituições dedicadas ao “Ensino Agrícola”, cuja premissa consistia em fixar a terra jovens filhos de *rurícolas*³ -a serem dotados das noções elementares de um *saber prático*- e também a *infância desvalida* das cidades, encaminhada ao campo para viver em regime de internato⁴.

¹ Cito como exemplos: Mendonça, S. R. de; *O Ruralismo Brasileiro*. São Paulo: Hucitec, 1997; *Agronomia e Poder no Brasil*. Rio de Janeiro: Vício de Leitura, 1999; *A Política de Cooperativização Agrícola do Estado Brasileiro (1910-1945)*. Niterói: EdUFF, 2002; *A classe dominante agrária: natureza e comportamento (1964-1990)*. São Paulo: Expressão Popular, 2006; *O Patronato Rural no Brasil Recente*. Rio de Janeiro: EdUFRJ, 2010.

² O Ensino Especial agrícola foi consolidado pela Lei Orgânica do Ensino Agrícola (1946), que circunscreveu este tipo de formação aos domínios do “ensino profissionalizante”.

³ Utilizo o *itálico* para termos e expressões de época, bem como para citações extraídas de *documentos* do período pesquisado.

⁴ Cf. Mendonça, S. R. de; *Estado e Educação Rural no Brasil: Alguns Escritos*. Rio de Janeiro: Faperj/Vício de Leitura, 2007.

Entre 1920 e 1930, os debates sobre este ramo de ensino se complexificaram em face da multiplicação de atores sociais auto-investidos da legitimidade de ingerir junto à matéria, polarizando a disputa sobre as políticas de Educação Rural em torno a duas propostas: 1) a escola rural como instrumento de alfabetização ou 2) a escola rural como instrumento da qualificação para o trabalho. A vitória desta última posição não impediria que, a partir da implantação da ditadura de Getúlio Vargas, entre 1937-45, fosse resgatada a chamada *vertente ruralizadora* do Ensino Agrícola, centrada no binômio Educação e Treinamento/Capacitação.

Ou seja, até as décadas de 1940 e 1950, seria a instituição escolar o elemento viabilizador de ambas as vertentes. O contexto da Guerra Fria do imediato Pós II Grande Guerra, entretanto, ao favorecer a multiplicação de acordos de cooperação técnica entre os governos brasileiro e norte-americano, promoveria uma ruptura nesse quadro, levando à substituição da escola rural por agências de cunho assistencialista, tanto técnica, quanto socialmente falando.

Educação Rural no Brasil: Balanço Historiográfico

No caso do ensino rural primário e médio, dois são os aspectos essenciais presentes junto à historiografia especializada. O primeiro consiste no fato da maioria das obras produzidas sobre o tema provirem de profissionais das áreas de Educação/Pedagogia, longinquamente secundados por historiadores da educação⁵ todos eles dotados, pois, de um *habitus*⁶ bastante peculiar. O segundo remete à lacuna existente sobre o objeto em

⁵ A grande concentração de pesquisas sobre este contexto histórico prende-se a dupla ordem de questões. De um lado, a redefinição da correlação de forças vigente no novo bloco no poder, marcada pelo enfraquecimento das “oligarquias” agrárias hegemônicas e a incorporação política de novos atores como industriais e setores médios urbanos. De outro, a abrangência do projeto encampado pela nova agência do Estado, destinada a construir uma “cultura nacional” homogênea e a fixar diretrizes educacionais para todo o país, complementando o processo de centralização política em curso. Cf. Rocha, M. I; “A construção histórica da escola no meio rural em Minas Gerais”. *Cadernos de Textos do 1º Encontro Estadual de Minas Gerais*, Belo Horizonte, 1998, pp. 5-12; Romanelli, O; “Minas e os primórdios da educação”. *Lições de Minas: Setenta Anos da Secretaria de Educação*. Belo Horizonte: GMG/SEE, 2000; Cavalcante, M. J. M; “Algumas Indagações sobre o Silêncio em Torno da 6ª Conferência Nacional de Educação”, *História da Educação*, nº 8, Pelotas, set., 2000, pp. 193-210; Cunha, L. A; *Educação, Estado e Democracia no Brasil*. São Paulo/Niterói: Cortez/EdUFF, 1999.

⁶ O *habitus*, para Bourdieu, pode ser assim definido: “Na medida em que as instâncias de formação e seleção do corpo professoral estejam aptas a inculcar em todos os docentes uma disposição intensa e

todo o contexto histórico anterior às décadas de 1950 a 1980 já que preponderam, em toda a literatura analisada, estudos relativos a políticas públicas pontuais, quase sempre relativas a períodos bastante recentes ⁷.

Do ponto de vista historiográfico verifica-se ainda que, tanto obras “clássicas” sobre o ensino agrícola no Brasil, produzidas a partir de inícios do século XX⁸, quanto análises mais contemporâneas⁹, comungam de duas características comuns: a) uma escassa preocupação em retomar o objeto em sua perspectiva histórico-processual e b) a pouca atenção conferida a este ramo do ensino já que os especialistas costumam pesquisar sobre o ensino primário em seu âmbito basicamente urbano e, mesmo assim, quando o fazem, focalizam o período compreendido entre 1930 e 1945, enfatizando a gestão de Gustavo Capanema à frente do recém-criado Ministério da Educação e Saúde¹⁰.

Alguns poucos trabalhos podem ser considerados exceções¹¹, posto buscarem investigar a problemática da Educação Rural numa perspectiva efetivamente histórica. Todavia, ao

durável para reconhecer as hierarquias e os valores deste mesmo corpo, a instituição terá podido, sem dúvida alguma, dominar os efeitos de um possível crescimento de estudantes” uma vez que todos disporão da mesma programação para pensar e agir. Bourdieu, Pierre; *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 1984.

⁷ Dentre alguns exemplos citamos Barreto, Elba S; “Novas Políticas educacionais para velas escolas rurais: um estudo de caso no sertão do Piauí”. *Cadernos de Pesquisa*, nº 46, São Paulo, 1983, pp. 23-49, 1983, dedicado ao estudo de um único programa educacional e Arroyo, M. “Escola, Cidadania e Participação no Campo”. *Espaço Aberto*, ano 1, nº. 9, Brasília, INEP, 1982, pp. 1-17.

⁸ Cf. Azevedo, F. de; *A Cultura Brasileira*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1944; Amaral, Luís; *História Geral da Agricultura Brasileira no Triplice Aspecto Político-Social-Econômico*. 2 a. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1939, vol. 1; Freitas, M. T. de; *O ensino primário no Brasil*. São Paulo: Melhoramentos, 1934; Mennucci, S; *O que fiz e o que pretendia fazer*. São Paulo: Piratininga, 1932; dentre outros.

⁹ Carvalho, M. M. C. de. “Reformas da Instrução Pública”. In: Lopes, E.; Faria Fº, L. & Veiga, C. (orgs.); *500 Anos de Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, pp. 225-251; Calazans, M. J. “Para Compreender a Educação do Estado no Meio rural”. In Therrien, J. & Damasceno, M. (coords); *Educação e Escola no Campo*. São Paulo: Papyrus, 1993, pp. 15-40; Leite, S; *Escola Rural: urbanização e políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 2002.

¹⁰ A grande concentração de pesquisas sobre este contexto histórico prende-se a dupla ordem de questões. De um lado, a redefinição da correlação de forças vigente no novo bloco no poder, marcada pelo enfraquecimento das “oligarquias” agrárias hegemônicas e a incorporação política de novos atores como industriais e setores médios urbanos. De outro, a abrangência do projeto encampado pela nova agência do Estado, destinada a construir uma “cultura nacional” homogênea e a fixar diretrizes educacionais para todo o país, complementando o processo de centralização política em curso.

¹¹ Calazans, M. J; *Caracterização dos Programas de Educação Rural no Brasil*. Rio de Janeiro: IESAE, 1981; Calazans, M. J.; *Estudo Retrospectivo dos Programas de Educação Rural no Brasil*. Rio de Janeiro: IESAE, 1981; Szmrecsányi, T. & Queda, O. (orgs.); *Vida Rural e Mudança Social*. São Paulo: Ed. Nacional, 1976 e Paiva, V; *Educação Popular e Educação de Adultos*. São Paulo: Loyola, 1983.

fazê-lo, visam bem mais ao estudo de uma história do campesinato ou do desenvolvimento do capitalismo no país em seus momentos-chave, mormente as décadas de 1930 e 1950. Malgrado sua significativa contribuição, muitos desses autores vinculam, mecanicamente, a questão da Educação Rural àquela da Educação Popular¹² ou então a focalizam como um capítulo da História das Ciências no Brasil¹³, sem focaliza-lo como uma questão eminentemente política em si mesma ou, de modo mais específico, como produto de políticas públicas conflitantes.

Logo, o primeiro aspecto a reter nesse breve balanço historiográfico é a constatação da inexistência de uma problematização por parte dos especialistas, sobre as relações entre Estado e Educação Rural. Os autores consultados realizaram, na verdade, reconstituições parciais ou lineares da história de tal ramo de ensino, em muito distanciadas das múltiplas determinações que o imbricam ao Estado restrito no Brasil. Cabe esclarecer que o Estado está sendo aqui concebido como uma relação social, logo, como objeto de disputas entre grupos sociais pela imposição de um projeto hegemônico sobre a matéria, deixando claro que, na literatura sobre o ensino agrícola primário e médio, preponderam estudos onde a correlação Sociedade Política - Sociedade Civil no tocante ao Ensino Rural é quase nada explorada, em detrimento da insistência em valorizar-se o binômio educação rural - desenvolvimento do capitalismo¹⁴.

Por certo tal binômio é uma das dimensões instituintes da problemática, porém não a única, menos ainda se apreendido a partir da sobredeterminação “linear” da Educação Rural pelo econômico, sobredeterminação esta que parece informar as análises que priorizam o ensino primário e médio rural somente como decorrência exclusiva da maior ou menor necessidade de “qualificação” da força de trabalho em contextos históricos específicos¹⁵ ou ainda como produtos de uma intervenção estatal destinada, única e exclusivamente, a debelar focos de potenciais conflitos sociais no campo.

¹² Cf. Paiva, V; op. cit.

¹³ Cf. Szmrecsányi, T. & Queda, O. (orgs.); op. cit.

¹⁴ Tal binômio ainda é trabalhado nos termos do grande debate que agitou os anos 1960, onde a Agricultura era tida como “obstáculo” ao capitalismo brasileiro.

¹⁵ A Campanha Nacional de Educação Rural constituiu-se num dos mais expressivos exemplos da afirmativa, sobretudo considerando-se que foi viabilizada por Acordo de Cooperação firmado entre o governo brasileiro e agencias do governo norte-americano.

Em ambos os registros, a Educação Rural emerge de uma perspectiva instrumental revelando que, muitas vezes, a própria historiografia respalda a concepção do Ensino Agrícola como meio para atingir fins sociopolíticos e não como um fim em si mesmo, na medida em que identifica o trabalhador rural como “carente”¹⁶. Em consequência, ratifica-se toda uma construção e uma percepção da escola rural como instituição “especial”, naturalizada e ignorada em seu caráter de construção histórica, logo, fruto de inúmeros embates e disputas. A visibilidade destes últimos exige, justamente, que se desconstrua o que tem sido frequentemente escamoteado e encoberto na história recente do Brasil, sob fórmulas culturalistas as mais atraentes e supostamente inovadoras: os **problemas estruturais que perpassam a relação cidade-campo**. Subestimar a conflitualidade inerente à própria dinâmica de funcionamento do Estado na configuração de suas políticas – inclusive as educacionais – bem pouco contribui para fazer avançar o conhecimento histórico sobre a problemática.

Por isso sugiro partir da premissa de que a relação entre Saber e Poder é parte instituinte e instituída do próprio Estado, aqui tomado em seu registro gramsciano, isto é, como Estado Ampliado¹⁷, isto é, espaço de permanentes tensões entre grupos organizados a partir da sociedade civil e inseridos - ou em luta pela inserção - junto a agências da sociedade política ou Estado restrito, de modo a tornarem-se capazes de intervir na definição e redefinição das políticas públicas em geral.

Chamo ainda a atenção para a necessidade de se analisar as múltiplas – e não apenas unívocas - determinações das políticas destinadas ao Ensino Rural já que muitas delas nem sempre corresponderam, mecanicamente, como o supõe a historiografia estabelecida, a interesses imediatos ou exclusivos de grupos dominantes agrários/agroindustriais. Ignorar este aspecto leva alguns autores a justificar o papel “subalterno” desempenhado pelo Ensino Agrícola no Brasil a partir da constatação de que “(...) as classes dominantes brasileiras, especialmente as que vivem do campo,

¹⁶ Arroyo, M; op. cit., p. 7.

¹⁷ Gramsci, Antonio; *Maquiavel, a política e o estado moderno*, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1986.

sempre demonstraram *desconhecer o papel fundamental da educação para a classe trabalhadora*”¹⁸.

Outro equívoco frequente da historiografia especializada consiste em atribuir a origem do Ensino Rural primário e médio às ações estatais praticadas no decorrer da ditadura do Estado Novo varguista quando se consolidou, sob a égide do regime de exceção, um novo bloco no poder configurado a partir da assim chamada “revolução” de outubro de 1930. Segundo muitos autores, somente aí se teriam iniciado “verdadeiros programas de escolarização considerados *relevantes para as populações do campo* (...), sob o patrocínio do *Ministério da Agricultura do governo Vargas*”¹⁹.

Ora, nada mais equivocado do que tomar 1930 como marco canônico inaugural das políticas de Educação Agrícola no Brasil e, mais ainda, atribuí-las ao Ministério da Agricultura varguista posto que esta agência estatal, conforme mencionado anteriormente, já contemplava, dentre suas práticas, iniciativas destinadas ao *ensino elementar rural* desde a década de 1910, através de uma rede de instituições que incluía Patronatos e Aprendizados Agrícolas²⁰, correspondendo os primeiros a interesses que passavam longe dos interesses imediatos de grupos dominantes agrários, destinando-se, na verdade,

*“à assistência à infância desvalida das cidades, visto que em todos os centros populosos cresce, dia a dia, o sombrio exército de meninos abandonados, criminosos e malfeitores de amanhã (...). Dar a mão a essas crianças (...) prendê-las à fecundidade da terra ou habilitá-las na tenda da oficina ou de uma profissão é transformar cada uma delas em fator de engrandecimento coletivo”*²¹

Como se percebe, a correlação de forças que presidiu as iniciativas estatais voltadas ao Ensino Agrícola nem sempre derivou da pressão direta dos segmentos dominantes rurais, vinculando-se, muitas vezes, a projetos de “profilaxia” social formulados por

¹⁸ Calazans, M. J; op. cit., 1993, p. 16, grifos meus.

¹⁹ Idem, pp. 16-17, grifos meus.

²⁰ Mendonça, S. R. de. “A construção do Trabalhador Nacional: Estado e pobreza rural no Brasil de inícios do século XX”. Comunicação apresentada no I Congresso Internacional sobre Pobres e Pobreza realizado na UNQ, Quilmes, novembro, 1997.

²¹ Brasil, *Relatório do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio*, Rio de Janeiro: 1918, p. 137.

grupos urbano-industriais, respaldados pelo ideário republicano desde inícios do século XX.

Outra crítica à historiografia prende-se à questão do continuísmo das políticas estatais de “ruralização do ensino” posteriores a 1930, fossem elas praticadas pelo Ministério da Agricultura ou pelo recém-criado Ministério da Educação e Saúde. Tal continuísmo não deve ser interpretado de uma perspectiva puramente economicista, que a toma tão somente como fruto da necessidade de conter o êxodo rural numa sociedade em vias de urbanização e industrialização.

Ora, muito além deste aspecto, a documentação pesquisada revela a existência de um **projeto político e simbólico** capaz de disseminar, através do Ensino Agrícola elementar e médio, códigos de comportamento e de percepção capazes de assegurar tanto o “disciplinamento” da força de trabalho infanto-juvenil do campo, quanto a produção de certo consenso capaz de facilitar a identificação de uma única liderança nacional – no caso, a de Vargas – de modo a combater os localismos políticos típicos da sociedade rural brasileira²². Neste registro, a “ruralização do ensino” aprofundada no pós-1930 no Brasil, correspondeu, uma vez mais, ao atendimento, por parte da Sociedade Política, de demandas formuladas por grupos urbanos, contrários ao “inchamento” das cidades e desejosos de consolidar novas alianças políticas, patrocinadas pelo novo regime.

Entretanto, a maior lacuna historiográfica relativa à temática da Educação Rural no Brasil consiste, a meu juízo, na **ausência de uma abordagem que o politize de forma mais densa**, especialmente no tocante ao papel dos vários projetos de Ensino Agrícola em disputa no período, dando conta não apenas de suas nuances argumentativas, seus agentes e agências enunciadores, como também de sua efetiva tradução em políticas públicas concretas. Somente identificando os pontos consensuais e divergentes neles contidos torna-se possível evidenciar os sistemas de representações acerca da agricultura e do “homem do campo” brasileiro, bem como as modalidades de atuação do Estado por elas respaldadas. Seu corolário será uma análise das políticas de Educação Rural como instrumentos de organização dos interesses de grupos sociais empenhados

²² A este respeito ver Carvalho, M. M. C. de; op. cit., pp. 228-230.

na consecução de demandas específicas tanto no âmbito rural, quanto no urbano, em contextos históricos-chave, tais como as décadas de 1930 ou 1950, por exemplo, ambas cruciais para o processo de consolidação do capitalismo no país²³.

Aí estiveram em jogo projetos de Ensino Agrícola polarizados em torno de duas vertentes: uma, que tomava a escola como instituição “de trabalho” e outra, que a concebia como instituição “de ensino”. Outro exemplo dessa polarização pode ser verificado nos anos 1950 quando, em função da proliferação e intensificação dos movimentos sociais rurais, redefiniram-se os instrumentos da ação pública no âmbito “educacional”, fazendo com que a **Escola** fosse suplantada pelo Extensionismo ou mesmo pelo Serviço Social Rural. Como se percebe, foi o próprio conceito de “Educação Rural” que sofreu redefinições ao longo do período, suplantando uma dimensão eminentemente escolar por outra, de cunho marcadamente “assistencialista”, em sua acepção “técnica ou social”²⁴.

O recorte cronológico compreendido entre a criação do Ministério da Educação e Saúde (1931) e a Lei de Diretrizes e Bases (1961) abrangeu justamente a complexificação dos interesses políticos em disputa, uma vez que as distintas modalidades de ensino agrícola estiveram subordinadas, simultânea e concomitantemente, a duas agências estatais: o Ministério da Agricultura e o da Educação, fato este quase sempre desconsiderado pela historiografia especializada que parece tomar a “Educação Rural” como uma única e mesma modalidade de prática. Respalgadas por grupos sociais diversos quanto a sua extração e projetos educacionais, as tensões geradas por mais esta sobredeterminação não seriam poucas, originando **superposições de competências, atribuições** e, principalmente, de práticas, que contribuíram para a existência de políticas setoriais bastante intrincadas.

Agravando ainda mais este quadro deve-se ainda considerar outros aspectos, tais como a intervenção de grupos ligados ao Ministério da Justiça - que recebeu parcela das antigas

²³ Sobre ambos os momentos, cruciais para o desenvolvimento do capitalismo no Brasil sob a gestão, respectivamente, dos presidentes Getúlio Vargas (1930-45) e Juscelino Kubitschek de Oliveira (1956-60), ver Oliveira, F. de; *Crítica à Razão Dualista e o Ornitorrinco*. São Paulo: Boitempo, 2003 e Oliveira, F. de; *A economia da dependência imperfeita*. Rio de Janeiro: Graal, 1977.

²⁴ A este respeito ver Arapiraca, J. O; *A USAID e a educação brasileira*. São Paulo: Cortez, 1982.

atribuições “educacionais” da Pasta da Agricultura; a participação dos militares nessa disputa – face à correlação entre Educação Básica e Segurança Nacional - e, finalmente, a manutenção do preceito constitucional que, desde a Carta Magna de 1891, ratificava a dualidade de sistemas de ensino vigente no país, consagrando o de nível primário como competência de estados e municípios e os de nível médio e superior como objeto exclusivo da União. Não é difícil inferir que a clivagem regionalismo *versus* nacionalização instituiu uma tensão constante na história política do Brasil, aí se incluindo a questão educacional.

Ainda de um ponto de vista crítico, vale ressaltar que a historiografia sobre o ensino rural no Brasil desde a implantação da República, até inícios da década de 1960, insiste em focalizá-lo ora como projeto vinculado a grupos dominantes agrários em busca de afirmação hegemônica, ora como produto do sistema de dominação política baseado no poder local, sob a égide do coronelismo. Sob este enquadre, tanto o chamado *ensino elementar agrícola*, quanto aquele de nível médio, costumam ter seu “insucesso crônico” explicado pelo pouco interesse dos potentados locais em investir na instrução de seus trabalhadores, deles dependentes por vínculos pessoais e por eles tutelados política e eleitoralmente²⁵.

Em face dessas considerações historiográficas, costuma-se verificar que as primeiras iniciativas destinadas à implantação do ensino agrícola, concretizadas pelo Ministério da Agricultura em princípios do século XX, emergem na produção especializada na condição de “fracassos retumbantes”, mesmo que os estudiosos não se tenham colocado questões fundamentais, como: qual o significado político da emergência desta agência estatal, naquele momento histórico? Que conflitos ou disputas a teriam originado? A que grupos ou entidades de classe veio ela a responder? Consequentemente, que diretriz ou concepção de educação rural emergiu vitoriosa nesse primeiro embate? Em outra oportunidade já busquei responder a tais questões, demonstrando que o Ministério da

²⁵ Cf., sobretudo Paiva, V; op. cit. e Leite, S; op. cit.

Agricultura surgiu da disputa movida por segmentos da classe dominante agrária menos dinâmicos, contrários à hegemonia exercida pela grande burguesia cafeeira paulista²⁶.

A despeito disso, continua sendo usual encontrar trabalhos postulando que a educação rural no Brasil do primeiro quartel do século XX, em nada teria diferido daquela vigente nas duas últimas décadas do Império, uma vez que “a população do campo (a maior parte da população brasileira), ligada pelos laços paternalistas às oligarquias estaduais, **não sentia a instrução como necessidade imediata, nem pressionava no sentido de sua difusão**”²⁷, o que revela, no mínimo, uma postura ingênuas.

Assertivas como esta, malgrado sua lógica intrínseca, parecem subestimar o fato de que a presença do Estado junto a todo esse contingente de mão-de-obra dispersa – e que menos de trinta anos após a abolição da escravidão dificilmente se encontraria organizado, sequer para elaborar demandas em prol do ensino básico – somente seria viável a partir de uma intervenção definida através de ajustes entre os grupos no poder e jamais por aqueles que viriam a ser seus objetos. Somente os primeiros seriam capazes de estipular “ações pedagógicas exemplares”, como no caso dos já citados *Aprendizados e Patronatos Agrícolas*, de eficácia política e simbólica significativa.

Ao mesmo tempo, a exacerbada descentralização política, consagrada pelo federalismo republicano, impedia o Governo Federal de tolher a autonomia dos estados, perpetuando-se a mais marcante característica do sistema de ensino no Brasil: sua dualidade, mantida e realimentada pela precarização do nível elementar. De uma forma ou de outra -e até que se criasse um Ministério da Educação- foi a Pasta da Agricultura quem monopolizou as políticas destinadas a implantar/consolidar o *ensino profissional agrícola*, ramo “menor” da Educação, posto conotar o trabalho manual²⁸.

Comentários Conclusivos

²⁶ Cf. Mendonça, S. R. de, op. cit., 1997.

²⁷ Paiva, V; op. cit., p. 79, grifos meus.

²⁸ Sobre o papel subalterno socialmente atribuído às Ciências e Saberes aplicados ver Grignon, C.; *L'Ordre des Choses. Les fonctions sociales de l'enseignement technique*. Paris: Minuit, 1971.

As reflexões até aqui apresentadas evidenciam duas questões. De um lado, que as políticas destinadas à Educação Rural no Brasil da primeira metade do século XX decorreram fortemente de conflitos intraestatais, mormente aqueles verificados entre os grupos sociais vinculados aos Ministérios da Agricultura e da Educação. Seu produto foi a concretização de uma dupla e simultânea modalidade de atuação do Estado junto a este setor: uma, centrada na difusão da *escuela primaria regular*, praticada pelo Ministério da Educação e outra, calcada na multiplicação de *escuelas especiales agricolas* primárias e médias, perpetrada pelo Ministério da Agricultura.

De outro, que os contornos atribuídos à Educação Rural sofreram profunda inflexão no decorrer do período compreendido 1930-50, transmutando-se de uma experiência escolar, num experimento assistencial, em sintonia com a conjuntura da Guerra Fria, destinando-se a qualificar mão-de-obra rural adulta, em detrimento de educar a infância. Essa nova modalidade dita de “Ensino” Rural desempenharia, assim, um triplo papel: 1) o de “imobilizador” da força de trabalho no campo; 2) o de “neutralizador” dos conflitos sociais rurais e 3) o de qualificador de mão-de-obra, mediante a afirmação hegemônica da escola enquanto “escola de trabalho”, consagrando, definitivamente, a segmentação entre trabalho manual e trabalho intelectual.