

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Noeli Valentina Weschenfelder

**UMA HISTÓRIA DE
GOVERNAMENTO E DE VERDADES –
EDUCAÇÃO RURAL NO RS 1950/1970**

**Porto Alegre
2003**

Noeli Valentina Weschenfelder

**UMA HISTÓRIA DE GOVERNAMENTO E DE VERDADES –
EDUCAÇÃO RURAL NO RS 1950/1970**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora:
Prof^a Dr^a Marisa Vorraber Costa

Porto Alegre
2003

W511h Weschenfelder, Noeli Valentina

Uma história de governmentamento e de verdades : educação rural no RS 1950/1970 / Noeli Valentina Weschenfelder. – Porto Alegre, 2003. - 210 f. : il.

Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003.

1. Educação rural 2. Ensino fundamental - currículo 3. Formação de professores 4. Cultura. 5. Estudos Culturais 6. Estudos Foucaultianos 7. Poder disciplinar 8. Bionolítica 9. Subjetivação

Carla Garcia Hostalácio Barros
CRB10 / 1290

Agradecimentos

Não tenho palavras para expressar meu reconhecimento ao apoio, à amizade, à troca de idéias, de informações e de afetos que me envolveram ao longo da realização desta tese. Agradeço:

De modo especial, a minha orientadora, Dr^a Marisa Vorraber Costa, pela forma competente como me orientou nos caminhos da pesquisa. Por ter me apresentado aos Estudos Culturais e me desafiado a trabalhar numa perspectiva Foucaultiana. Por sua leitura criteriosa, por suas mensagens e paciência em estimular o trabalho até o final.

Ao grupo de orientação, por aceitar muitas ausências nas reuniões, pelas mensagens e telefonemas, por partilhar idéias e esperanças: Henriqueta, Vera, Maria Alice, Susana, Sarai, Eli, Márcia, Ivaine e Henrique. À Janaína, de modo especial, agradeço pelo apoio, pela amizade e pela disponibilidade para vir à Ijuí e me ajudar na formatação final da tese.

Aos/às professores/as do PPGEDU: Alfredo Veiga-Neto, Guacira Lopes Louro, Marisa Vorraber Costa, Maria Lúcia Wortmann, Tomaz Tadeu da Silva, Rosa Hessel Silveira, Silvina Gvirtz, Jorge Larossa, pelos Seminários cursados.

Aos/às professores/as: Alfredo Veiga-Neto, Maria Isabel Bujes, Maria Lúcia Wortmann e Reynaldo Matias Fleuri pelas sugestões quando da defesa do projeto. À Gelsa Kijinik pela disponibilidade em aceitar participar da defesa final da tese.

Aos colegas e amigas do NECCSO, pela presença constante naquele ponto de encontro.

À UNIJUÍ: Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, e ao Departamento de Pedagogia, por compor o pano de fundo de meus desafios.

Aos funcionários/as da Secretaria do PPGEDU, pela presteza com que sempre me atenderam.

Ao Carlos pela leitura dos muitos escritos. À Dulcina e Gesualda pela leitura final.

Ao Mauricio, bolsista de Iniciação Científica, por ajudar a constituir o *corpus* discursivo da pesquisa, pelas tardes de trabalhos e ajuda.

Às mulheres especiais que me ajudaram administrar minha vida e certas transformações corporais e emocionais: Simone, Betinha, Lucy e Denise.

Em especial, às amigas e amigos que acompanharam mais de perto, gostaria de agradecer, o incentivo, a amizade e as palavras de esperança: Andréa, Aluísio, Eulália, Anna, Susana, Eliana, Ercília, Cláudio, Íris, Mari, Lorita, Deni, Maria Helena e Pedrinho. Ao Vladi (Didio), em especial, pelas horas de conversa sobre a vida e o futuro.

À família Weschenfelder, ao meu pai (*in memoriam*), à minha mãe Regina, irmãos e irmãs. Obrigada pela força, coragem e solidariedade. Tive de vocês mais do que amor...

À família Zarth pelo apoio e amizade: Luiz Nasi, Gládis, Cíntia, Lara, Clair, Clóvis, Ângela e D. Elza.

Ao Paulo, companheiro e amigo de todas as horas, agradeço com carinho, a cumplicidade em todos os momentos e, principalmente por, assinalar e compreender nossas diferenças.

À Cecília nossa filha, por ter crescido e tornado-se uma menina-moça alegre, bem humorada, cheia de idéias e posicionamentos ... Em meio ausências e viagens, estudos e correrias, cresceu, amadureceu e me surpreende a cada dia. Transcrevo aqui, minha filha querida, um trecho do teu anarquista preferido. Perdoe-me, por eu não ter a referência, me enviaste por e-mail.

(...) Ser governado, é ser, a cada operação, a cada transação, a cada movimento, anotado, registrado, recenseado, tarifado, selado, tosado, avaliado, cotizado, patenteado, licenciado, autorizado, apostilado, administrado, impedido, reformado, endereçado, corrigido. E, sob pretexto de utilidade pública, e sob o nome do interesse geral, ser posto à contribuição, exercido, extorquido, explorado, monopolizado, pressionado, mistificado, roubado (...) Palavras de Pierre Joseph Proudhon

Assinalo, que esta tese foi também uma pesquisa longa e solitária, que me constituiu como mulher-mãe-professora-pesquisadora-amante-amiga-militante. Rir e chorar, ousar e temer, foram emoções que me acompanharam nesta trajetória e que estão presentes nesta etapa final da tese. Para encerrar meus agradecimentos, busco inspiração em Foucault, que lança mão das palavras de Nietzsche para dizer: “só compreendemos porque há por trás de tudo isso o jogo e a luta de três instintos, três paixões: rir, detestar e deplorar” (Foucault 1996b, p. 21).

O que é afinal um sistema de ensino senão uma ritualização da palavra; senão uma qualificação e uma fixação dos papéis para os sujeitos que falam; senão a constituição de um grupo doutrinário ao menos difuso; senão uma distribuição e uma apropriação do discurso com seus poderes e seus saberes? (Foucault, 1996a, p. 44)

Resumo

Esta tese, intitulada *Uma história de governo e de verdades – Educação Rural no Rio Grande do Sul (1950-1970)*, analisa como a educação rural constituiu-se em dispositivo que desenvolveu minucioso esforço de governo da população rural no período estudado. A pesquisa inscreve-se no campo das discussões educacionais que examinam relações de poder-saber e está considerando a perspectiva que toma a educação em seu papel na fabricação ativa dos indivíduos.

A investigação trata de um processo de produção de subjetividades de crianças, jovens e docentes para novos tempos vividos entre as décadas de 1950 a 1970 e analisa investimentos estratégicos levados a efeito através da *Revista do Ensino do Rio Grande do Sul* e do manual didático *Escola Primária Rural*. Conclui que tais investimentos não queriam produzir apenas os rurais escolares, mas também pretendiam atingir, o mais amplamente possível, as comunidades rurais, as famílias; em última instância, queriam atingir a vida dessas populações, regulando-a, governando-a.

Na primeira parte do trabalho, o objetivo é montar o baralho da estratégia analítica, situando, além do *corpus* discursivo, a perspectiva dos estudos Culturais Contemporâneos e as contribuições da teorização de Michel Foucault. Assim, são anunciadas as concepções utilizadas para realização de uma analítica do governo.

Na segunda parte, faz-se uma leitura das prescrições endereçadas ao magistério gaúcho e, através dele, à comunidade. Inicialmente, são examinados alguns investimentos de poder sobre os escolares, tecnologias que colocaram em ação instrumentos disciplinares com vistas ao aparelhamento da escola, formação-atualização docente e a educação integral dos estudantes, através do Clube Agrícola. A seguir, a analítica realizada utilizou o conceito de *biopoder* desenvolvido por Foucault, para mostrar os investimentos de um poder político sobre o conjunto da população rural. Inúmeras campanhas, programas e projetos foram veiculados prescrevendo um conjunto de coisas ensináveis, relativas ao modo de vida da população.

Observa-se como docentes e estudantes rurais tiveram a pauta de um currículo cultural constituída por enunciados que pretenderam mudar a mentalidade da população, modernizando-a. A mudança de hábitos dizia respeito à alimentação, agricultura, saúde e economia, bem como a cuidados com o corpo, a casa e o meio ambiente. Por fim, a investigação teve como propósito mostrar os sujeitos escolares rurais como efeito das práticas discursivas a que estiveram submetidos. O trabalho buscou problematizar o sujeito escolar rural descrito e prescrito pelos discursos em análise, interrogando como os rurais constituíram-se em objeto de conhecimento possível e desejável.

Abstract

This thesis, named *A History of Governments and Truths – Rural Education in Rio Grande do Sul (1950–1970)*, analyses how the rural education constituted in a dispositive which developed a thorough effort of government of the rural population in the studied period. The research is included in the field of the educational discussions that examine relationships of power – knowledge, and considers the perspective that the education assumes on its role in the active construction of the individuals.

The investigation deals with a process of production of subjectivity of children, young people and teachers for new times faced between the 50s and the 70s, and analyses strategic investments carried out through the magazine *Revista do Ensino do Rio Grande do Sul (Magazine of teaching of Rio Grande do Sul)* and through the didactic manual *Escola Primária Rural (Rural Elementary School)*. It concludes that such investments were not intended only to produce the individuals of the rural school, but they also intended to reach, in the broadest possible way, the rural communities, the families; in a last instance, they intended to get the life of these populations, ruling them, governing them.

In the first part of this essay, the goal is to assemble the pieces of the analytical strategy, situating, besides the discursive *corpus*, also the perspective of the Cultural Contemporary Studies and the contributions from the theorization of Michel Foucault. Thus, it is announced the conceptions used for the realization of an analysis of government.

In its second part, it is made an interpretation of the prescriptions addressed to the teachers of Rio Grande do Sul, and through them, to the community. Initially, it is examined some investments of power upon the individuals of the school, technologies that put disciplinary instruments into action, aiming to equip the school and aiming the education / updating of teachers and the complete education of students, through the Clube Agrícola (Agricultural Club). Next, this analysis used the biopolitic concept developed by Foucault, to show the investments of a political power upon the rural population. A great variety of campaigns, programs and projects were published, prescribing a set of teachable things related to the way of life of the population.

It is observed how rural teachers and students had the agenda of a cultural curriculum constituted by principles that intended to change the mentality of the population, modernizing it. The change of habits was about feeding, agriculture, health and economy, as well as taking care of the body, the house and the environment.

Finally, this investigation has as a purpose to show the individuals of the school as a product of the discursive practices that they were submitted. This work tries to present as research-problem the rural scholar individual described and prescribed by the discourses in analysis, interrogating how the rural individuals constituted themselves in object of possible and desirable knowledge.

Lista de Figuras

Fig. 1: Capa da tese. *Menino de chapéu de palha.*

Revista do Ensino do Rio Grande do Sul, n.89, capa, 1962.

Fig. 2: Abertura do cap. I. *O menino e burro.*

Revista do Ensino do Rio Grande do Sul, n.83, capa, 1962.

Fig. 3: Abertura do cap. II. *Meninos lendo em sala de aula.*

Revista do Ensino do Rio Grande do Sul, n.107, capa, 1966.

Fig. 4: Abertura do cap. III. *Menino fazendo artesanato.*

Revista do Ensino do Rio Grande do Sul, n.91, capa, 1963.

Fig. 5: Abertura do cap. IV. *Menino plantando árvore.*

Revista do Ensino do Rio Grande do Sul, n.90, capa, 1963.

Fig. 6: Abertura cap. V. *Professoras na roça.*

Revista do Ensino do Rio Grande do Sul, n.40, capa, 1956.

Fig. 7: Abertura cap. VI. *Professora contando história.*

Revista do Ensino do Rio Grande do Sul, n03, capa, 1951

Fig. 8: Abertura cap. VII. *Meninos no chão, jogando bolita.*

Revista do Ensino do Rio Grande do Sul, n.33, capa, 1955.

Sumário

Apresentação	13
Primeira Parte - PREPARANDO O TERRENO	17
Capítulo I	
LOCALIZANDO O TERRENO	18
Sitiando o tema	18
Da trajetória e escolhas.....	20
Escolhas para a tese	23
Dos significados e da materialidade dos dis-cursos	27
Das hipóteses e questões	32
Escolhendo como contar mais uma história.....	36
Capítulo II	
MOSTRANDO AS POSSIBILIDADES DE UM CAMPO	49
Abrindo a Revista para re-vista.....	51
Em revista a Seção Educação Rural.....	53
Um manual didático para as professoras primárias	55
Seminários, sistemas, planos... Investimentos estratégicos	57
Dizendo como a população rural na América Latina deveria ser educada	57
O Sistema Educativo Rural/ Plano de Educação Rural	61
Capítulo III	
ANUNCIANDO AS FERRAMENTAS ANALÍTICAS	67
A educação rural como invenção discursiva.....	67
O exercício do poder: uma questão de governo.....	73
Governamentalidade	76

Segunda Parte - INICIANDO O “TRABALHO NO TERRENO”	81
--	----

Capítulo IV

ANALISANDO O GOVERNAMENTO DOS ESCOLARES RURAIS	82
Tecnologias de poder sobre os rurais escolares	87
A educação integral e o Clube Agrícola	88
Investir na formação dos professores/as	99
O planejamento como tecnologia	104
Aparelhar a escola rural - compondo a maquinaria	111
Liga dos Amigos da Natureza	113
Comemoração do “dia da árvore”	114
Excursões.....	114
Auditórios	115
Museu escolar	115
Coleção de vegetais do museu escolar	117
Jornal escolar	117
Cooperativa.....	118
Biblioteca escolar	119
Educação Rural e tecnologias disciplinares.....	120

Capítulo V

BUSCANDO ENTENDER UM PODER POLÍTICO SOBRE OS VIVOS

E A VIDA	123
Investimentos de poder sobre a população (comunidade, família e jovens).....	127
A família como alvo das Missões Rurais	128
Os Estudos de Comunidade.....	132
Educando jovens rurais.....	140
Moças de comunidades bem ruralizadas.....	144
As professoras e as moças na casa e na escola	147
Os jovens moços na cooperativa.....	149

As Preocupações com a Vida.....	152
A luta contra a escassez	154
“Paz armada sanitária” – a biopolítica.....	158
Cuidados com o corpo - “A guerra continua, agora pela política”	159
Cuidados com a casa - espaços que territorializam.....	164
Cuidados com o meio ambiente - necessidade de defesa.....	168
A fixação dos cuidados no currículo escolar	170
Capítulo VI	
GOVERNANDO A SI MESMO – A SUBJETIVAÇÃO	175
Auto-examinando-se auto-avaliando-se, aprendendo ser bom professor	183
Sugestões.....	186
Sugestões Bibliográficas	187
Fixando condutas	188
Capítulo VII	
APRENDENDO COM FOUCAULT	193
Referências Bibliográficas	203

Sumário

PREPARANDO O TERRENO

Capítulo I

LOCALIZANDO O TERRENO	18
Sitiando o tema	18
Da trajetória e escolhas.....	20
Escolhas para a tese	23
Dos significados e da materialidade dos dis-cursos	27
Das hipóteses e questões	32
Escolhendo como contar mais uma história.....	36

Capítulo II

MOSTRANDO AS POSSIBILIDADES DE UM CAMPO	49
Abrindo a Revista para re-vista.....	51
Em revista a Seção Educação Rural.....	53
Um manual didático para as professoras primárias	55
Seminários, sistemas, planos... Investimentos estratégicos	57
Dizendo como a população rural na América Latina deveria ser educada	57
O Sistema Educativo Rural/ Plano de Educação Rural	61

Capítulo III

ANUNCIANDO AS FERRAMENTAS ANALÍTICAS	67
A educação rural como invenção discursiva.....	67
O exercício do poder: uma questão de governo.....	73
Governamentalidade	76

Segunda Parte - INICIANDO O “TRABALHO NO TERRENO”	81
--	----

Capítulo IV

ANALISANDO O GOVERNAMENTO DOS ESCOLARES RURAIS	82
Tecnologias de poder sobre os rurais escolares	87
A educação integral e o Clube Agrícola	88
Investir na formação dos professores/as	99
O planejamento como tecnologia	104
Aparelhar a escola rural - compondo a maquinaria	111
Liga dos Amigos da Natureza	113
Comemoração do “dia da árvore”	114
Excursões.....	114
Auditórios	115
Museu escolar	115
Coleção de vegetais do museu escolar	117
Jornal escolar	117
Cooperativa.....	118
Biblioteca escolar	119
Educação Rural e tecnologias disciplinares.....	120

Capítulo V

BUSCANDO ENTENDER UM PODER POLÍTICO SOBRE OS VIVOS

E A VIDA	123
Investimentos de poder sobre a população (comunidade, família e jovens).....	127
A família como alvo das Missões Rurais	128
Os Estudos de Comunidade.....	132
Educando jovens rurais.....	140
Moças de comunidades bem ruralizadas.....	144
As professoras e as moças na casa e na escola	147
Os jovens moços na cooperativa.....	149
As Preocupações com a Vida.....	152
A luta contra a escassez	154

“Paz armada sanitária” – a biopolítica.....	158
Cuidados com o corpo - “A guerra continua, agora pela política”	159
Cuidados com a casa - espaços que territorializam.....	164
Cuidados com o meio ambiente - necessidade de defesa.....	168
A fixação dos cuidados no currículo escolar	170
Capítulo VI	
GOVERNANDO A SI MESMO – A SUBJETIVAÇÃO	175
Auto-examinando-se auto-avaliando-se, aprendendo ser bom professor	183
Sugestões.....	186
Sugestões Bibliográficas.....	187
Fixando condutas	188
Capítulo VII	
APRENDENDO COM FOUCAULT	193
Referências Bibliográficas	203

Apresentação

Este trabalho constitui minha tese de doutoramento em educação, intitulada *Uma história de governamento e de verdades – educação rural no Rio Grande do Sul (1950-1970)*. A pesquisa inscreve-se no campo das discussões educacionais que examinam relações de poder-saber e está considerando a perspectiva que toma a educação em seu papel de fabricação ativa dos indivíduos. Nesse sentido, a leitura de Foucault (1990, 1991, 1993a, 1993b, 1995a, 1995b, 1996a, 1996b, 1997a, 1997b, 1999b) e outros pesquisadores como Larrosa (1995, 1998), Rose (2001a, 2001b), Silva (1998), Popkewitz (2001) Veiga-Neto (2000), Bujes (2002), Costa (2000), auxiliaram-me na compreensão da educação rural como discurso envolvido/implicado na produção de um “domínio moral e pedagógico” dos indivíduos rurais. A investigação inscreve-se no campo dos Estudos Culturais Contemporâneos, realizando uma análise cultural que pretende contar uma história sobre a educação dos rurais escolares: uma história de poder, de saberes e modos de subjetivação.

Conforme avançam os capítulos deste trabalho, vou mostrando como o campo da educação rural foi objeto de minucioso esforço de governamento. Esta tese procura mostrar tal esforço, mapeando algumas conexões entre racionalidades políticas e as tecnologias de poder das quais os rurais foram alvo. Os discursos foram organizados a partir de dois grandes alvos conforme endereçamento feito na época. O alvo central de tais discursos foi a escola; docentes e estudantes foram orientados, guiados para aparelhar a instituição, atualizando-se, e, sobre tudo, para modernizarem-se, transformarem-se em seres outros. Outro alvo, não menos importante, foi a comunidade, as famílias e ex-alunos, tratava-se dos jovens líderes comunitários. Nesse sentido, Stuart Hall (1997) contribuiu na analítica que evidenciou, em ambos os casos, práticas culturais em jogo pela produção de significados e pela regulação através da cultura.

Esta tese trata de um processo de produção de subjetividades de crianças, jovens e docentes para novos tempos vividos na década de 1950 e nas seguintes. Mapeio, mostro e analiso alguns investimentos estratégicos nesta direção. Concluo que estes não queriam produzir apenas os rurais escolares, mas também pretendiam atingir, o mais amplamente possível, as comunidades rurais, as famílias; em última instância, queriam atingir a vida dessas populações. Tais dimensões são explicitadas no decorrer do trabalho, compondo uma

tarefa que, ao “desenredar” fios, buscou cartografar outros contornos, outras possibilidades de leitura.

A tese está organizada em duas partes. A primeira parte, *Preparando o terreno*, abrange três capítulos: o primeiro, *Localizando o terreno*, trata de mapear o sítio onde meu trabalho se localiza, o campo da educação rural no RS, nas décadas de 1950 a 1970; nele apresento as hipóteses de leitura e situo brevemente os referenciais que utilizo. No segundo capítulo, *Mostrando as possibilidades de um campo*, aponto perspectivas de trabalho e apresento as fontes selecionadas para contar o que estou chamando de uma história de governo e de verdades sobre os rurais; nele mostro como estou compondo meu *corpus* discursivo da pesquisa. No terceiro capítulo, *Anunciando as ferramentas analíticas*, apresento as concepções, tomadas como ferramentas para escolher e “abrir” os discursos para análise. Nesta primeira parte, *Preparando o terreno*, meu objetivo é montar o baralho da estratégia analítica.

Na segunda parte deste trabalho de tese, *Iniciando o “trabalho no terreno”*, organizo discursos contendo todo o tipo de prescrições encontradas; considero-as investimentos de poder sobre os rurais, isolo-as para realizar o trabalho de análise. No quarto capítulo, *Analisando o governo dos escolares rurais*, realizo uma leitura de prescrições contidas na *Revista do Ensino do Rio Grande do Sul* e no manual didático-pedagógico *A escola Primária Rural*. Este capítulo trata do pólo de poder disciplinar, exercido ao nível da instituição escolar rural. Procuro descrever algumas tecnologias de poder sobre os rurais escolares para entender estratégias de uma política cultural que toma como objeto de investimento os escolares. Trato de analisar tecnologias que colocaram em ação instrumentos disciplinares, que em aliança com técnicas de si, normalizaram, regularam, enfim, levaram a termo a governamentalização dentro da escola rural na época. A analítica realizada foi sobre: o aparelhamento da escola, a formação-atualização docente, em especial, o planejamento como “tecnologia da pedagogia” (Popkewitz, 2001) e ainda a educação integral, através do clube agrícola.

No quinto capítulo, *Buscando entender um poder político sobre a vida rural e a população*, trato de mostrar investimentos de poder sobre a população rural fora da escola. Nesse sentido, uma série de ações, programas, projetos e cursos foram desenvolvidos com vários segmentos da população rural. Considero este conjunto de ações importantes, especialmente, considerando o universo discursivo em que emergem tais práticas discursivas, ou seja, momento de intensa modernização do campo. Busco neste capítulo, no conceito de

biopoder de Foucault, a ajuda que possibilita mostrar os investimentos de um poder sobre o conjunto de indivíduos rurais. Assim, é importante assinalar as contribuições de Stuart Hall ao entendimento de um poder político exercido sobre a população pobre do campo, compreendendo-o no seu caráter constitutivo. As práticas, experiências, campanhas e proposições de aprendizagem, endereçadas aos rurais, foram tomadas em sua dimensão cultural.

Divido este capítulo em dois itens, sendo que no primeiro, *Investimentos de poder sobre a população rural*, mostro como foi desenvolvido um trabalho intenso para que segmentos da população transformassem seus modos de vida. Analisei a família como alvo de ações das Missões Rurais, a comunidade como objeto de investigação e ação dos Estudos de Comunidade e, ainda, a formação de jovens líderes rurais, realizada em espaços generificados. No sub-capítulo *As preocupações com a vida*, analiso alguns enunciados que tratam das preocupações com a vida da população. Agrupo tais discursos em dois itens: um que mostra a luta contra a escassez - prescrições que dizem respeito ao nível de vida da população pobre do campo (alimentação, agricultura, saúde e economia) – e outro que se refere especificamente aos cuidados com o corpo, com a casa e com o meio ambiente. Assim agrupadas, estas prescrições compõem um conjunto de coisas ensináveis, presente nos discursos que educam os rurais.

No capítulo *Governando a si mesmo – a subjetivação*, tive como propósito mostrar os sujeitos escolares rurais como efeito das práticas discursivas a que estiveram submetidos. Busquei problematizar o sujeito escolar rural descrito e prescrito pelos discursos que analiso. Foucault (1997) contribui na leitura de tais discursos, pois procuro perceber como rurais escolares constituíram-se em objeto de conhecimento possível e desejado. São as “técnicas de si, procedimentos prescritos ou pressupostos aos indivíduos para fixar sua identidade, mantê-la ou transformá-la em função de determinados fins” (p.109).

Por fim, no sétimo capítulo, *Apreendendo com Foucault e outros/as pesquisadores/as*, sem a pretensão de concluir, retomo de forma breve, os caminhos investigativos que percorri na produção dessa tese.

Primeira Parte

PREPARANDO O TERRENO

Capítulo I LOCALIZANDO O TERRENO

Sitiando o tema

A educação do campo, a partir de práticas e estudos científicos, deve aprofundar uma pedagogia que respeite a cultura e a identidade dos povos do campo¹. (I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo. Carta Aberta. Luziânia – Goiás, 1998).

A epígrafe acima indica a escolha e a importância do tema proposto para minha tese. A necessidade vem da (re)colocação do problema pelos movimentos sociais do campo, quando tudo indicava que a distinção relativa à educação rural estaria extinta. A Conferência foi resultado de uma intensa mobilização nacional em torno da questão agrária. O debate centrou-se na construção de um novo projeto nacional para a educação do campo. Nesse sentido, criou-se uma coleção de cadernos², com a finalidade de subsidiar a reflexão, intensificar a mobilização e favorecer o intercâmbio de experiências. Além disso, meses após

¹ A I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo aconteceu no período de 23 a 27 de julho de 1998 e foi resultado de um amplo debate realizado em nível nacional. Na organização da Conferência, estiveram envolvidas instituições e movimentos sociais: Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e Universidade de Brasília (UNB).

² Trata-se da coleção *Por uma Educação Básica do Campo*, editada pelas entidades promotoras da I Conferência Nacional. Três volumes fazem a socialização de textos utilizados para estudos e mobilização, são eles: *Por uma Educação Básica do Campo* (Memória), organizado por Edgar Jorge Kolling et alli (1999, vol. 1); *A educação*

a conferência foi realizado o Seminário de Articulação Nacional por uma Educação Básica do campo, enquanto forma de mobilização para incluir a educação para o campo como política pública.

Tal mobilização justifica minha afirmativa de que, nos últimos anos, os movimentos sociais, com apoio de diversas instituições, estão recolocando o rural e a educação que a ele se vincula na agenda política do país. Sob a égide de políticas inclusivas, a especificidade da educação rural foi sendo tratada no conjunto das políticas educacionais. Assim, a recolocação do debate é anunciada e reivindicada em função da ausência nas políticas educacionais das últimas décadas da educação para o campo³. Os discursos dizem:

No contexto do nosso país, defender políticas públicas específicas para o campo não significa discriminá-lo ou pretender insistir numa postura dicotômica entre o rural e o urbano. Ao contrário, precisa-se romper com o processo de discriminação, para fortalecer a identidade cultural negada aos diversos grupos que vivem no campo e para garantir atendimento diferenciado ao que é diferente, mas não deve ser desigual (Kolling, Nery, Molina, 1999, p. 58).

Os discursos contestam, entre outras coisas, uma tendência em considerar a população pobre que vive no campo como atrasada e fora de lugar no almejado projeto de modernização da sociedade brasileira. Os mesmos afirmam que tal tendência possui “uma visão de dependência unilateral do camponês com relação ao urbano” (Fernandes, 1999, p. 50). Uma visão que, segundo o autor, é produzida e estaria contida na arte de simular a separação cidade-campo.

A separação campo-cidade tem sido questionada pelos movimentos sociais, sob o argumento de que a combinação do trabalho agrícola e industrial é a expressão mais concreta de possibilidade desses se relacionarem e interagirem em dependência recíproca. Fernandes mostra que a subordinação do campo ao urbano foi sendo constituída por relações políticas, uma subjugação sutilmente denominada de ‘integração’. Também chama atenção para a situação atual da agricultura e aponta para a necessidade do fortalecimento da agricultura familiar (ibidem, p. 59). Sob esta perspectiva é que os discursos dos movimentos sociais

básica e o movimento social do campo, organizado por Arroyo e Fernandes (1999, vol 2 e vol.3); *Projeto popular e escolas do campo*, organizado por César Benjamin e Roseli Salete Caldart (2000, vol 3).

³ Tal ausência é tratada no texto-base *Por uma educação básica do campo*, utilizado em encontros preparatórios para I Conferência Nacional (Kolling, Nery, Molina, 1999, p.21-74). Sobre esta ausência também trata a pesquisa *Educação Rural: urbanização e políticas educacionais* (Leite, 1999).

defendem a urgência de um projeto político de educação para o campo. Um primeiro passo seria o reconhecimento da necessidade de uma escola *do* campo.

Considero importante enfatizar a expressão *do* campo, utilizada pelos movimentos sociais nos últimos anos, para se referir à dimensão política de sua mobilização em favor do direito à educação básica. A educação nunca deixou de estar na pauta do debate e das ações por parte dos movimentos organizados do campo, especialmente por parte do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST). Nesse sentido, ampla discussão tem sido realizada nas últimas décadas e várias alternativas pedagógicas vêm sendo desenvolvidas e acompanhadas por um intenso trabalho de formação docente.

Sabedores do poder, não apenas da luta, mas também das palavras, tomam uma posição com relação a tal aspecto por ocasião da *I Conferência Nacional: Por uma Educação Básica do Campo*, realizada em Luziânia (GO), nos dias 27 a 30 de julho de 1998. Em assembléia geral, com a participação de representantes de todos os estados brasileiros, ficou definido que “utilizar-se-á a expressão campo e não mais rural, com o objetivo de incluir no processo da conferência uma reflexão sobre o sentido atual do ‘trabalho camponês’ e de suas lutas sociais e culturais” (Kolling, Nery, Molina, 1999, p. 29). A assembléia geral da *I Conferência* decidiu, ainda, utilizar a expressão escola *do* campo⁴ argumentando que “não basta ter escolas no campo; quer-se ajudar a construir escolas *do* campo, ou seja, escolas com o projeto político-pedagógico vinculado às causas, aos desafios, aos sonhos, à história e à cultura do povo trabalhador do campo” (ibidem).

Da trajetória e escolhas

Acompanho tal debate, porque tenho relações com o ensino rural. Iniciei minha vida profissional numa escola rural, e nos cursos de formação de professores em que tenho atuado, reencontro-me com essa problemática. A escolha do tema de pesquisa tem origem em preocupações decorrentes do meu ofício de professora nos últimos anos. Tenho construído uma prática pedagógica em dois sentidos: de um lado, com as crianças, como professora que, até o final da década de 1980, atuou na escolarização inicial; de outro, com o trabalho

acadêmico voltado à formação de professores/as no curso de Pedagogia e assessorias à rede pública, tratando de questões ligadas à infância, à docência, ao currículo escolar, enfim, a uma pedagogia para a escolarização inicial.

Minha experiência mais efetiva com pesquisa foi através da elaboração da dissertação de mestrado⁵. Realizei um estudo etnográfico mapeando o cotidiano da vida das crianças em processo de alfabetização. Procurei descrever a dimensão social e cultural que perpassa a fase inicial da escolarização, compreendendo o processo de alfabetização para além da psicogênese da língua escrita. Na dissertação, trabalhei com o conceito semiótico de cultura⁶, implicado na construção de sentidos que mulheres-mães e crianças atribuíam a representações diversas — casa-moradia, comida, escolarização, festas, trabalho e brincadeiras. O estudo, entre outras coisas, constatou que a maioria das famílias pesquisadas trouxe para a periferia urbana referências, práticas e vivências rurais.

A partir dessa pesquisa, várias questões sobre o mundo rural passaram a instigar-me. Voltei minhas atenções para as crianças do Movimento Sem Terra (MST), pela presença marcante desse movimento na sociedade e pela convivência com educadores/as, que, de uma forma ou de outra, estabeleciam relações com a Universidade onde trabalho.

Parece evidente que a população rural participante do Movimento Sem Terra tem-se negado a seguir o caminho da migração para a periferia das cidades, como o fizeram aquelas famílias as quais foram alvo de estudo durante a pesquisa do mestrado. Instigada pela pesquisa, senti que deveria buscar outro referencial para aprofundar estudos acerca de questões culturais relacionadas aos processos de escolarização inicial e as identidades sociais e culturais, surgindo as seguintes questões: Como tais identidades vão sendo constituídas? Como significados são produzidos e compartilhados? No contexto educacional, que produção de significados acontece?

⁴ Estarei no trabalho de tese utilizando a expressão rural, mantendo fidelidade aos discursos da época. Respeito, no entanto, a decisão pela utilização da expressão campo e não mais rural, quando referir ao momento atual.

⁵ *A identidade sociocultural das crianças da periferia urbana de Ijuí e o processo de alfabetização*. Dissertação de Mestrado. Santa Maria, UFSM, 1996.

⁶ Naquela pesquisa utilizei o conceito semiótico de cultura trabalhado por Clifford Geertz (1989), que permite a compreensão de representações. Nele, a cultura é entendida como uma reunião de textos nem sempre homogêneos. Uma linguagem em comunicação, um sistema de mensagens ditas de algumas coisas sobre outras. Um sistema, segundo o autor, em que diferentes núcleos de representações estão em constante comunicação, tecendo uma rede de significados.

O curso de doutorado na UFRGS — na Linha de Pesquisa Estudos Culturais em Educação — propiciou-me o contato com referenciais que me permitiram abrir novas possibilidades para problematizações e questionamentos, duvidando de certezas antes estabelecidas. No início do curso, dediquei-me a exercitar essas novas possibilidades teóricas e metodológicas, a partir de um estudo realizado sobre o Movimento dos Agricultores Sem Terra⁷.

No estudo sobre as produções culturais do MST, analisei alguns artefatos⁸ culturais, utilizados em práticas nas quais participavam as crianças. Exercitei ferramentas analíticas em outros registros teóricos para os quais as concepções de cultura e discurso foram centrais. Tais concepções foram fundamentais para compreender a produção e atribuição de sentidos compartilhados por este movimento social. Ao buscar em textos, não muito convencionais na academia, outros modos de olhar a infância e a mulher, procurei compreender novas práticas de significação, problematizando formas culturais cristalizadas de ver algumas identidades.

Constatei naquele estudo que a infância *Sem Terrinha* — como é nomeada em prosa, verso, imagens e melodias — se constitui numa versão do infantil produzida no interior de um movimento social bem específico, com práticas distintas. Uma identidade que vai sendo instituída no interior de uma rede de muitos discursos, composta pela trama narrativa desse movimento social.

Desse modo, foi possível constatar o caráter construído da identidade do sujeito infantil, como um sujeito generificado, sexuado e com pertencimento étnico no discurso do MST. Dizendo de outro modo, a criança sem-terra, ao fazer parte do Movimento, tem sua identidade *Sem Terrinha* constituída. Tal identidade não existe *a priori*; ao contrário, é produzida por todas as estratégias utilizadas do decorrer da luta em favor da Reforma Agrária.

A análise cultural desenvolvida permitiu perceber a produtividade das práticas sociais vivenciadas na cultura e na história desse movimento social. Ou seja, é no interior das práticas culturais vivenciadas pelo MST que as crianças *Sem Terrinha* são constituídas para a cultura e para si mesmas, aprendendo a ser como dizem que elas são. As contribuições dos Estudos

⁷ Trata-se do projeto de pesquisa *As produções culturais no Movimento Sem Terra: significações e identidades*. Unijuí, 1998/2000.

⁸ Com base nos Estudos Culturais, mais especificamente em Stuart Hall, consideramos as canções, agendas, jornais, CDs, etc., como artefatos de cultura, por constituírem em torno de si num conjunto de significados.

Culturais, especialmente de sua vertente voltada às análises textuais de inspiração foucaultiana, permitem problematizar o papel do discurso na constituição daquilo que somos.

Escolhas para a tese

Acredito que a temática da pesquisa que estou apresentando nesta tese tenha sido gestada na confluência dos estudos que vinha realizando ao longo da minha vida acadêmica e a partir das práticas desenvolvidas com professores/as. Este trabalho de tese inclui as novas leituras e os novos problemas que formulei a partir de minha vivência no grupo de pesquisa do doutorado, este voltado para as análises culturais e para a produtividade dos discursos. Novas demarcações tornam-se possíveis, reorientando trajetórias, novos lugares, novas e diferentes relações.

Estudos realizados durante o curso de doutorado possibilitam-me questionar identidades historicamente constituídas, como, por exemplo, uma identidade rural escolar constituída e veiculada por discursos pedagógicos num determinado tempo e lugar. Minha tese pretende contar uma história sobre a educação dos rurais: uma história de poder, de saberes e de subjetivação. A tarefa investigativa central é procurar mostrar como o campo da educação rural foi objeto de minucioso esforço de governo⁹, para tanto faz-se necessária a leitura e análise alguns textos pedagógicos endereçados aos docentes rurais, entre as décadas de 1950 e 1970. Analiso, especialmente, publicações da *Revista do Ensino do Rio Grande do Sul*¹⁰ (RE), mais, especificamente, sua Seção Educação Rural¹¹ e um manual didático

⁹ Governo é aqui utilizado no sentido que propõe Alfredo Veiga-Neto (2002). Refere-se à ação ou ato de governar desenvolvido por Michel Foucault. Muitos autores têm usado a palavra governo, no entanto, Veiga-Neto propõe a utilização do termo governo, fazendo ressurgir este vocábulo com a finalidade de tornar mais rigoroso e mais fácil o duplo entendimento que, na perspectiva foucaultiana, é possível atribuir à palavra governo (Veiga-Neto, 2002, p.17). No sentido foucaultiano está sendo utilizado para mostrar o modo pelo qual o poder é exercido no sentido micro-político e micro-físico conforme Veiga-Neto refere. Tais concepções serão mais desenvolvidas no capítulo III dessa tese.

¹⁰ Daqui para frente sempre que me referir a Revista do Ensino do Rio Grande do Sul, utilizarei a sigla RE ou o substantivo Revista com letra maiúscula.

¹¹ Apresento a Revista no segundo capítulo desta tese, quando justifico a escolha da Seção Educação Rural para análise realizada. Este impresso pedagógico foi criado em 1939, tendo sido suspensa sua circulação de 1943 até 1951, em função da segunda Guerra Mundial.

pedagógico Escola Primária Rural. Tais textos¹² estão sendo tomados em sua materialidade e destinavam-se a orientar, atualizar e informar o magistério gaúcho.

Essa pesquisa analisa a Revista como um lugar que problematizou a educação rural, a docência, as atividades pedagógicas, as formas de viver no campo, os modos de plantar, de produzir e de consumir. Um texto cultural que funcionou como veículo, que, ao problematizar tais questões, também produziu novas formas de ser, de fazer, de aprender, de lecionar, de plantar e de consumir, portanto, inventou verdades sobre um jeito de ser rural e, sobretudo, sobre um modo de ser professor/a rural. Nesse sentido, a produtividade dos discursos está sendo considerada.

Utilizo estes discursos como um mapa onde busquei linhas e traçados que possibilitaram (re)desenhar trilhas por onde circularam os saberes constituintes daquilo que se utilizou para educar os rurais na segunda metade do século XX, no Rio Grande do Sul. Ao investigar tais saberes, é possível perceber como constituíram um currículo que orientou e guiou a formação docente rural, prescrevendo o que, onde e como a escola primária rural deveria ensinar. Esses saberes foram definindo tipos rurais desejados, os escolares — docentes, alunos/as e familiares — mulheres e jovens líderes comunitários. Procuo descrever as condições em que esses saberes foram constituindo uma história sobre a educação dos rurais escolares, fazendo dos mesmos objeto de governo.

Ao descrever tal esforço de governo, realizo um mapeamento assinalando as conexões entre racionalidades políticas e tecnologias de poder, compondo toda uma maquinaria que subjetivou crianças, jovens e docentes. Procuo mostrar um processo de produção de subjetividades de escolares rurais para os novos tempos vividos na década de 1950 e as seguintes. Neste trabalho, minha intenção é demonstrar que os investimentos estratégicos escolhidos para análise, não queriam produzir apenas os rurais escolares, mas também pretendem atingir o mais amplamente possível, as famílias e comunidades rurais, em última instância querem atingir a vida dessas populações, instaurando o que Foucault chama de biopolítica. Nesse sentido, investimentos tiveram como alvo preocupações com a vida das famílias e da comunidade, através de um conjunto de ações com vistas à modernização de modos de vida.

¹² Defino o *corpus* discursivo da investigação que realizo, no segundo capítulo da tese. Por ora, apenas assinalo o modo como serão tomados os discursos em análise, um conjunto de textos associados a práticas sociais. Os textos serão tomados na sua materialidade, conforme perspectiva de inspiração foucaultiana.

Para recontar esta história, retomei a publicação de três décadas da Revista (de 1951 a 1970), constituída por aproximadamente 120 exemplares. Utilizei também um manual didático pedagógico, *A Escola Primária Rural*¹³. A escolha deste manual foi em função de sua constante presença em matérias da Revista com prescrições e recomendações endereçadas às professoras rurais¹⁴. Apresento e justifico a escolha do *corpus* discursivo no segundo capítulo desta tese.

A produção de discursos sobre os rurais esteve presente na época e ainda está hoje em vários lugares¹⁵ e sob várias linguagens — cinema¹⁶, literatura¹⁷, literatura infantil¹⁸, música, jornais, revistas, livros didáticos e impressos pedagógicos — possibilitando a visualização de tipos rurais adultos ou crianças como atrasados, fracos, doentes, sujos, pacatos, lentos, desconfiados, ingênuos, românticos, avessos ao progresso e à modernização.

Os discursos endereçados à educação dos rurais enunciavam, como necessidade de mudança, um intenso trabalho para a formação de lideranças comunitárias e para a reformulação dos cursos de formação docente. Tal caracterização, pautada em faltas e

¹³ Trata-se de um manual didático pedagógico — *A Escola Primária Rural* — endereçado ao magistério gaúcho, com várias edições esgotadas. A autora Ruth Ivoty Torres da Silva trabalhava na Secretaria Estadual de Educação e Cultura do Estado do Rio Grande do Sul, mais precisamente no CPOE.

¹⁴ Refiro-me às professoras propositadamente, pois no manual a apresentação feita pela autora dirige-se aos docentes, no feminino. Praticamente em toda o texto do livro a referência é para as professoras.

¹⁵ Elide Rugai Bastos, ao fazer a apresentação do livro *O rural no cinema brasileiro* (Tolentino, 2001), afirma que o rural foi e continua sendo objeto importante na reflexão brasileira. O ensaísmo, a pintura, a poesia, o romance, o teatro e o cinema têm tomado seus temas e dilemas como móvel de expressão.

¹⁶ O cinema, nos anos 50 com o fim da censura estadonovista, a redemocratização e a popularização de alguns meios de comunicação, cresceu e contribuiu para reflexões acerca de inúmeras temáticas nacionais. Neste contexto a cultura ganha destaque e a idéia difundida era de que um país em modernização, como o Brasil, precisava construir um cinema compatível, para difusão da educação e da cultura (Tolentino, 2001, p.18). A autora analisa filmes de diferentes momentos da história brasileira (décadas de 50, 60 e pós 64), mostrando alternância nas narrativas; visões românticas sobre o mundo rural, com personagens bons, ingênuos, cândidos, portadores de grande sabedoria sobre a natureza e o mundo ainda intocado pela urbanização. O contraste aparece em narrativas com visões mais críticas nas quais as imbricações rural/agrário, campo/cidade estariam atravessadas por contradições, onde o moderno e o tradicional aparecem indissociáveis “como Deus e o Diabo”, um não existe sem o outro.

¹⁷ A literatura também reescreve o processo complexo da modernização que vivia a sociedade brasileira. A temática do campo é tratada por autores como Cyro Martins ao escrever a trilogia do gaúcho a pé. Raymond Williams (1989), um dos precursores dos Estudos Culturais, em sua obra *Campo e Cidade: na história e na literatura*, analisa a temática na literatura inglesa ao longo de séculos e mostra os dois tipos de comunidade freqüentemente em contraste (p. 19). Afirma que campo e cidade são realidades históricas em transformação, tanto em si como em suas inter-relações (p. 387). “A vida do campo e da cidade é móvel e presente: move-se no tempo, através da história de uma família e um povo: move-se em sentimentos e idéias, através de uma rede de relacionamentos e decisões” (p. 19).

¹⁸ A temática rural narrada em contraste com o urbano está presente em obras literária de grande circulação, como *Urupês* de Monteiro Lobato. Está presente também em inúmeras fábulas como *O rato do campo e o rato da cidade*, tradução italiana, ou *A ratinha da cidade e a ratinha do campo*, uma versão francesa; em histórias infantis recriadas, como *Jeca, o Tatu*, de Ana Maria Machado.

carências, justificava as ações propostas colocando toda responsabilidade das transformações sugeridas na educação, especialmente na ação pedagógica. Considerando o universo discursivo em que emergem tais discursos, um período de intensa modernização de setores da sociedade brasileira, pode-se compreender as condições de possibilidades das metas estratégicas de formação docente e de lideranças rurais veiculadas por tais discursos.

Seguindo meu interesse de estudo sobre o mundo rural, a investigação realizada privilegia um aspecto da Educação na segunda metade do século XX. Faço aqui um mapeamento do sítio onde meu trabalho está situado. Escolhi este período — entre as décadas de 1950 a 1970 — por considerá-lo um momento muito rico em transformações políticas, econômicas, sociais e culturais. Um cenário em que novas políticas públicas foram desenvolvidas para o campo educacional.

Nessas condições é que foram produzidos discursos distintos para a educação rural como um território específico de construção de identidades. Ou seja, a educação rural deveria constituir um significado distinto daquele que se vinha construindo. Os discursos referiam-se à necessidade de uma nova mentalidade para o mundo rural, mais aberta à modernização. Por esse caminho, pode-se melhor compreender como se constituíram práticas e idéias sobre a educação, especialmente a educação dos rurais. Ao mesmo tempo, foi possível mapear de que modo os saberes sobre o mundo rural, propostos na época, foram (re)processados e articulados, compondo currículos para a escola primária rural, guiando um modo de ser docente.

A perspectiva analítica assumida permite estranhar essa identidade escolar rural. Ao problematizar a narrativa veiculada, mostro o caráter produtivo dos discursos que educaram os rurais distintamente e, conseqüentemente, enfatizando o papel constituidor da linguagem, sem desconsiderar as questões de poder nela envolvidas.

Estas constatações levam-me a reinscrever minhas inquietações e preocupações iniciais com relação à educação rural, contextualizando-as culturalmente. Isso permite problematizar tais questões a partir de outro registro contraposto àquilo que antes parecia certo e natural. Assim, significações relativas à educação primária rural, seu currículo e os efeitos sobre os escolares rurais, docentes e alunos passam a ser problematizadas. Ao estabelecer tais relações, valho-me das contribuições dos Estudos Culturais, especialmente da vertente voltada para as análises textuais, que me ajudam a problematizar a produtividade de determinadas práticas discursivas e não discursivas que nos constituíram como docentes ou

alunos/as rurais. Práticas essas que variam, conforme circunstâncias históricas e como variam os significados a elas atribuídos.

Dos significados e da materialidade dos “dis-cursos”¹⁹

Nos discursos analisados encontro elementos para demonstrar o caráter constitutivo das práticas e a possibilidade de tomá-las como espaço de produção de significados. A produção de significados é desenvolvida por Stuart Hall (1997), alerta para o papel da linguagem, enquanto construção social. O autor chama a atenção para a centralidade da cultura, para a “expansão de tudo o que está associado a ela, especialmente na segunda metade do século XX, e o seu papel constitutivo” (p.16). Nessa perspectiva é possível afirmar que toda prática social tem seu caráter discursivo. Sendo assim, meu esforço foi compreender práticas, experiências e proposições de aprendizagem, ofertadas aos rurais em sua dimensão cultural.

O autor, ao tratar do governo através da cultura, assinala a importância de pensarmos como a cultura é modelada, controlada e regulada. Sintetiza afirmando “que a cultura, por sua vez *nos* governa — ‘regula’ nossas condutas, ações sociais e práticas e, assim, a maneira como agimos no âmbito das instituições e na sociedade mais ampla” (Hall, 1997, p. 38).

A perspectiva desenvolvida por Hall possibilita olhar os discursos que educaram os rurais, “como uma atividade cultural”, à medida que a educação poderia ser vista como um processo de regulação cultural:

(...) o que é a educação senão o processo através do qual a sociedade incute normas, padrões e valores — em resumo, a “cultura” — na geração seguinte na esperança e expectativa de que, desta forma, guiará, canalizará, influenciará e moldará as ações e as crenças das gerações futuras conforme os valores e normas de seus pais e do sistema de valores predominante da sociedade? O que é isto senão regulação — governo da moral feito pela cultura? (Hall, 1997, p. 40-41).

¹⁹ Expressão utilizada por Albuquerque Junior (1999, p 23) para referir-se à concepção de discurso.

A forma de “regulação *através* da cultura”, analisada por Hall, mostra como ela funciona, quando nos apresenta diferentes tipos de regulação, normatizando, classificando e regulando para produzir ou constituir novos sujeitos. A problematização desenvolvida pelo autor interessa a este estudo para buscar outras possibilidades de organização dos discursos. Presumo que uma intensa regulação tenha sido posta em funcionamento através da cultura (Hall, 1997) e foi sendo proposta tanto aos escolares como às famílias rurais.

Stuart Hall, ao fazer tal declaração, nos mostra como esta forma de regulação, através da cultura, poderia funcionar em três níveis, guiando condutas e ações físicas, conforme certas intenções e normatizando, pela cultura, as ações humanas que seriam conduzidas por movimentos regulados por normas culturais. Num primeiro nível, o que “a regulação normativa faz é dar uma forma, direção e propósito à conduta e à prática humana; guiar nossas ações físicas conforme certos propósitos e intenções; tornar nossas ações inteligíveis para os outros, previsíveis, regulares; criar um mundo ordenado — no qual cada ação está inscrita nos significados e valores de uma cultura comum a todos”.(Hall, 1997, p. 42) As fronteiras de tal regulação são instrumentos poderosos para definir formas de pertencimento, definindo quem é o “outro” (ibidem). No caso deste estudo as fronteiras de regulação proposta foram definindo que o outro seria o rurícola.

Um segundo nível entraria nos cálculos da classificação entre o que é ou não aceitável e desejável. Uma forma de regulação está nos sistemas classificatórios “que pertencem e delimitam cada cultura, que definem os limites entre semelhança e diferença, entre o sagrado e o profano” (ibidem, p. 42), entre o que é ‘aceitável’ e o que não é, em relação a comportamentos, hábitos de vestir, formas de falar, modos de ser ‘normal’, ‘limpo’, ‘sujo’ (ibidem).

Um terceiro nível diz respeito à produção ou constituição de novas subjetividades. A regulação do tipo de ‘sujeitos’, que somos, é tratada por Hall (1997) quando expõe que esta poderia ser efetivada através de programas de treinamento ou sistemas de recompensas. Todo esse esforço seria insuficiente se os indivíduos não mudassem seu comportamento e sua conduta. Tal trabalho de mudança aconteceria diretamente sobre a subjetividade de cada um, buscando regular a si mesmo (p. 43). O autor vai nos dizer que esta forma de regulação configura o que Foucault denominou de “tecnologias do eu” para “construção de si mesmo”.

Dessa forma, organizo os discursos a partir de dois grandes alvos, conforme endereçamento. Um alvo do endereçamento foi a escola e os sujeitos escolares²⁰; estes foram orientados, guiados para realizar o aparelhamento da instituição com vistas a modernização. Outro alvo dos discursos foi a comunidade; a família dos estudantes foi conclamada a modernizar suas práticas de produção e de consumo, com investimentos propostos pelas Missões Rurais. Nesse sentido os jovens líderes rurais fariam uma das pontes necessárias para ligar a escola com a comunidade. E esta seria conhecida através dos Estudos de Comunidade.

A organização dos discursos, a partir das ferramentas analíticas escolhidas, permitiu observar que, em ambos os casos práticas culturais que estiveram em jogo. Um jogo no qual ações humanas foram guiadas por normas de conduta, que hierarquizaram distinções entre o urbano e o rural, entre atrasado e moderno, entre trabalhos masculinos e femininos, etc. Aos poucos, os rurais foram sendo constituídos por essas normas, classificados e julgados não apenas conforme binários: urbano-rural, moderno-atrasado, mas, a partir de outros atributos, como doentes, ignorantes, vadios, pobres, desconfiados, supersticiosos e avessos ao progresso.

Embora a questão acima referida seja tratada em capítulos posteriores, por ora interessa assinalar que é através da norma que ocorre a integração entre as operações do biopoder²¹ e as do poder disciplinar²². Foucault (1999b) chama atenção para essa questão dizendo que a norma permite a um só tempo que aconteça o controle disciplinar do corpo e o controle dos acontecimentos ligados aos fenômenos da população (p. 302).

Nessa perspectiva, tais prescrições foram definindo novos hábitos de vida, formas de produção e, principalmente, foram compondo um currículo cultural, que realizou um trabalho sobre a subjetividade dos rurais ensinando-os a comportarem-se de um outro modo. Constantemente os rurais, escolares foram submetidos a estratégias de reconhecimento e fixação de certas características a serem modificadas. Para isso, cada um deveria, em primeiro lugar, reconhecer-se como pessoa em falta com sua família e com a comunidade. Os discursos diziam que havia necessidade produzir mais e de outro modo, pois a nação estava passando por um processo de industrialização, “rumo ao progresso”. Reconhecer-se como alguém em falta consigo mesmo, colocaria cada indivíduo em compromisso de transformação. A

²⁰ Estou considerando como sujeitos escolares rurais tanto os docentes, quanto os estudantes.

²¹ Tratarei sobre o *biopoder* no capítulo 5 desta tese.

²² As tecnologias de poder disciplinar serão analisadas no capítulo 4.

mudança passaria por cada um individualmente, auto-reconhecendo-se, examinando-se e comprometendo-se com sua constante modificação.

Realizo uma leitura das práticas descritas, inspirada na concepção de discurso que nos legou Foucault. Nessa perspectiva, tomo as coisas ditas para educar os rurais por aquilo que dizem, por suas práticas. Assim, o distanciamento, o estranhamento que exercito ao lidar com tais discursos está afinado com a perspectiva de compreender a lógica de seu funcionamento. François Ewald (1983) nos lembra aquilo que Foucault nos ensinou sobre discurso: “toma-os pelo que são e pelo que dizem” (p. 24). O convite é para pôr em séries, ou em relação, os ditos, isso é, para o autor, “a desforra de Foucault das ‘ínfimas materialidades’, contra as grandes verdades” (p. 24). É, ainda, “a desforra dos detalhes”. Ewald declara que, para Foucault, “tal desforra”, supõe, necessariamente, outra concepção de discurso. “Discurso é sempre peça, parte numa estratégia, o momento de uma tática. É necessário recolocar os discursos no seu elemento, que são as relações de poder” (Ewald, 1993, p. 24).

Inspirada nessa concepção é que tento pôr em série, ou em relação, as coisas ditas para educar os rurais. Realizo uma leitura buscando detalhes, considerando-os, conforme o autor, como pequenas peças, pedaços de estratégias maiores as quais investiram poderes sobre os rurais e legitimaram certos saberes. Considero tais discursos como parte de uma estratégia maior, que, presumo, tenha sido a modernização do campo, através de um objetivo estratégico: realizar a “mudança da mentalidade agrícola”. Para dar conta de minhas hipóteses, necessitei recolocar os discursos na perspectiva das “relações de poder”, desenvolvidos por Foucault.

O caráter produtivo dos discursos é explicado por Foucault. Assim, utilizo os discursos na acepção foucaultiana, tratando-os como “práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam” (Foucault, 1997a, p. 56). O autor alerta dizendo que os discursos são feitos de signos. Entretanto, “o que fazem é mais que utilizar estes signos para designar coisas. É esse *mais* que os torna irredutíveis à língua e ao ato da fala. É esse *mais* que é preciso fazer aparecer, que é preciso descrever” (p. 56). Eis a grande questão neste trabalho, ou seja, como fazer aparecer “esse mais”.

Além de dizer sobre a educação rural, além de designá-la e orientá-la, o que os discursos fazem? Produzem, mas dizer da produtividade dos discursos parece-me mais fácil do que mostrar *onde* e *como* tal produtividade opera. E fazer isso se torna algo bem mais complexo. É esta a tarefa desta tese, quando busco exercitar um outro “jeito de olhar”,

procurando nos discursos enunciados e concepções, sobre o que deveriam e fazer os rapazes, as moças, as mulheres, as professoras, enfim, as crianças escolares.

Os discursos, na *Arqueologia do saber*, são tratados como “práticas que obedecem a regras”, que regem a formação de um discurso (Foucault, 1997a, p. 56). Essa noção de discurso não está centrada no significado das palavras, uma vez que as considera não apenas como um modo de expressão ou de representação, mas um modo de referir-se às coisas, às pessoas ou à realidade. Sua análise está “nas práticas que formam”, que constituem “os objetos” sobre os quais estão a dizer; assim, os discursos “instituem, os objetos dos quais falam” (ibidem).

O que Foucault mostrou em seus estudos é que o discurso é produtivo e, assim sendo, produz subjetividades, instituições, efeitos de poder e de verdade. No caso desta pesquisa, produz formas de ver, de ser, de agir e de viver. Define e legitima o que é verdadeiro e o que é falso, o que é bom à população rural e o que lhes é indesejável.

Por sua vez, Durval Muniz de Albuquerque Junior (1999) salienta: “não podemos esquecer que *dis-cursus* é uma ação de correr para todo o lado, idas e vindas, *démarches*, intrigas e que os espaços são áreas reticulares, retramas, redes, desredes de imagens, falas tecidas nas relações sociais” (p. 23).

A concepção foucaultiana de discurso é trabalhada por Larrosa (1995), que o define como mecanismo autônomo, funcionando no interior de um dispositivo²³. Ao chamar a atenção para tais discursos, enquanto mecanismos autônomos, é útil pontuar aspectos dessa produtividade. O discurso teria, então, seu próprio modo de existência, lógica, regras e suas próprias determinações. Faz ver, encaixa com o visível e o solidifica ou dilui, concentra-o ou dispersa-o (p. 66). Nessa perspectiva procuro entender as regras e a lógica daquilo que é dito sobre como deveriam ser educados os rurais. Com isso vou, aos poucos, compondo a gramática própria daquele discurso: vou identificando, rastreando enunciados e estudando suas relações.

A contingência é interna ao discurso; portanto, variável e histórica. Não se trataria de diferenciar o que há de verdadeiro, fictício ou ideológico no discurso, mas de determinar as regras discursivas nas quais se estabelece o que é verdadeiro, fictício ou ideológico (p. 67),

²³ Larrosa (1995) mostra em seu texto a lógica dos dispositivos pedagógicos a construir e mediar a relação do sujeito consigo mesmo (p. 36). Chama atenção para práticas pedagógicas nas quais se estabelecem, regulam e se modificam as relações do sujeitos consigo mesmo e nas quais se constitui a experiência de si.

bem como o seu funcionamento, sua inseparabilidade dos dispositivos materiais nos quais se produz. Nesse sentido, assinala Larrosa (1995), “as práticas sociais seriam, para Foucault, máquinas óticas, a produzir o sujeito que vê e as coisas visíveis. E, máquinas enunciativas, a produzir significante e significados. Incluem máquinas de ver e práticas discursivas. Práticas de ver e práticas de dizer” (p. 67).

O autor ressalta que, no discurso, tanto o sujeito quanto o objeto são funções do enunciado²⁴. O discurso “é um operador que constitui ou modifica tanto o sujeito quanto o objeto da enunciação, neste caso, o que conta como experiência de si. É inserindo-se no discurso, aprendendo as regras de sua gramática, de seu vocabulário e de sua sintaxe, participando dessas práticas de descrição e redescricao de si mesmas, que a pessoa se constitui e transforma sua subjetividade” (Larrosa, 1995, p. 68).

Das hipóteses e questões

A investigação realizada permite-me supor que, ao problematizar a educação rural distintamente, os textos colocaram em funcionamento determinado tipo de discursos, considerados aceitáveis, bons e desejáveis para a população rural na época. A distinção rural não diz respeito apenas ao espaço geográfico, mas faz também uma distinção classificatória a partir de inúmeras estratégias discursivas presentes nos discursos, que educam os rurais escolares. Estratégias discursivas referem o espaço urbano como moderno, civilizado e o rural como atrasado, desqualificado, pobre, ingênuo e romântico.

A hipótese que desenvolvo nesta tese é de que, até o início da década de 1970, os discursos não apenas dividiam o mundo entre rural e urbano, através de uma educação distinta, mas também distinguem aprendizagens e atividades, conforme cada região geoeconômica do Rio Grande do Sul, além de posicionar sujeitos rurais por idade e por gênero, sugerindo distinções nessas esferas. Presumo que, a partir da década de 1970, com a diminuição e ausência de tais distinções, uma nova configuração curricular para educação primária foi posta em funcionamento pela Revista.

²⁴ Para Foucault (1997a), “um enunciado pertence a uma formação discursiva, como uma frase pertence a um texto (...)” (p. 135). O enunciado é para Foucault (1997a) o átomo do discurso. E, um discurso é um conjunto ou uma família de enunciados, que obedecem a um mesmo sistema de formação, a uma mesma lei.

A distinção ruralizadora diminui sensivelmente no início da década de 70, especialmente a partir da lei 5692/71. Os marcadores de uma distinção rural-urbano, masculino-feminino são menos visíveis nos discursos educacionais. Uma evidência disso observa-se na *Revista do Ensino do Rio Grande do Sul (RE)*, integrante do *corpus* desta pesquisa. A Seção Educação Rural dilui-se em inúmeras matérias e orientações, endereçadas, agora, aos diversos níveis do ensino. Nesse período, o discurso da RE passa a falar da educação rural de outra forma. A lógica parece ser menos a distinção entre rural e urbano, atividades masculinas e femininas e mais a inclusão dos rurais escolares numa política educacional mais ampla.

Uma integração era necessária; tratava-se de diminuir as diferenças entre o campo e a cidade, uma vez que um novo complexo agroindustrial necessitava um suporte para sua expansão. Por outro lado, tratava-se de incluir a todos em novas configurações do currículo da escola primária. Observa-se tal perspectiva inclusiva nas políticas públicas, assim como nas pautas da Revista, em especial após entrar em vigor a LDB 5692/71.

Nessa perspectiva de pesquisa, considero importante referendar a investigação realizada por Mariano Palamidessi (2001) sobre o currículo da escola primária argentina ao longo de um século (1900-2000). O pesquisador refere-se à “forças de integração” na passagem do plano de estudos para o currículo, uma concepção de um planejamento integral, com novas regras. Assinala que a década de 1970, marca a emergência de uma nova pauta de ordenamento do currículo elementar de massas²⁵, podendo ser analisado como uma norma mundial relativa ao fenômeno da escolarização. Tal “onda mundial” de mudança curricular, teria sido impulsionada por organizações internacionais, como UNESCO, a Oficina Internacional de Educação, o Instituto Internacional para o Planejamento Educacional e a Organização de Estados Americanos. Esse processo teria sido acompanhado por um intenso estímulo a profissionalização no campo educacional presentes nos discursos modernizadores²⁶.

²⁵ Mariano Palamidessi (2001) chama atenção para esse fato, dizendo que independente das características de cada sociedade ou estado nacional, tal ordenamento curricular institucionalizou-se e generalizou-se através de ondas de difusão e adaptação nos diferentes países do mundo. Enfatiza ainda, que após a II Guerra Mundial, efetivou-se a conformação de um novo modelo curricular organizado em torno das áreas de Línguas, Matemática, Ciências Naturais e Ciências Sociais, Educação Física e Artes.

²⁶ Ao referir-se aos discursos modernizadores Palamidessi, vale-se do que assinala Schriewer, sobre “o funcionamento de uma tríplice aliança entre o sistema hierarquizado da ciência, a infra-estrutura editorial internacional e a difusão global de uma ideologia educacional e de desenvolvimento” (Schriewer, 1996 p. 29, citado por Palamidessi, 2001).

A visibilidade dada a Seção educação Rural na Revista, diminuí sensivelmente, até deixar de existir. Minha hipótese de que as políticas educacionais tornam-se mais integradas pode ser ilustrada com um trecho do editorial de abril de 1973, “um novo enfoque é proposto de agora em diante é este não se deve diferenciar daquele que é dado à educação na zona urbana. Não se pode mais restringir o conhecimento para o jovem do meio rural...” (RE, n. 147, p.07, 1973). Convém sublinhar que, justamente, o ano de 1973 foi dedicado ao ensino rural, sendo esta temática objeto de atenção em todo o país, o que constitui uma aparente ambigüidade, pois os mesmos discursos que dizem não mais distinguir a educação rural, colocam-na em evidência. Talvez esta questão possa ser analisada como uma tensão entre discursos, constituindo-se uma possibilidade para problematizar o tipo de integração proposta. Integrar os camponeses na sociedade capitalista de caráter urbano industrial era um dos discursos veiculados na época (Sorj 1980, p.146).

Bernardo Sorj (1980), ao chamar atenção para uma integração estratégica entre o campo e a cidade, ajuda compreender as políticas públicas relativas à educação rural. Estas seriam as condições de possibilidade para emergência dos discursos que educaram os rurais e propuseram comportamentos considerados mais modernos, mais próximos aos urbanos. Os discursos em análise propunham levar ao campo normas relativas à alimentação, higiene, cuidados e arranjos do lar, hábitos de poupança e estímulo ao consumo e principalmente, incentivo à escolarização de adolescentes e adultos.

Nessa perspectiva, presumo que uma história de verdades foi sendo produzida nas e através das práticas pedagógicas dirigidas aos rurais. Assim, as interrogações poderiam agrupar-se em torno de uma certa lógica, de uma certa “racionalidade governamental”, conforme a análise foucaultiana. Por isso, a leitura realizada evidencia que a distinção discursiva propõe que os escolares modernizem suas práticas e modos de viver. Como isso deveria acontecer? Através da mudança de mentalidade e, nessa perspectiva, a escola deveria ser transformada para servir de instrumento a uma nova cultura. A escola deveria ser remodelada com o trabalho docente cada vez mais renovado, atualizado, orientado para um “modernizado” trabalho escolar. Este deveria estar “enraizado” na comunidade, na qual “o bom professor”, ou “a boa professora” deveria, entre outras coisas, exercer a liderança comunitária.

A leitura realizada permite mostrar que as práticas fazem circular um discurso direcionado à modernização do campo por dentro da escola, prescrevendo formas de pensar e

agir dos sujeitos escolares e, através destes, da família rural. Mostro, nesta tese, de que modo tais prescrições propõem, de diversas formas, a transformação da mentalidade agrícola. O campo da educação rural foi objeto de minucioso esforço de governo, através de investimentos estratégicos sobre escolares rurais, os quais pretendiam produzi-los. Tais práticas governamentais pretendiam também atingir a comunidade rural, regulando a vida da população pobre do campo.

Era aos docentes que tais discursos se dirigiam, orientando as práticas pedagógicas e responsabilizando-os pela “liderança e bom exemplo na comunidade rural”. Aos docentes caberia, juntamente com os alunos e com o apoio da comunidade, transformar a escola “em um centro irradiador de cultura”. Que cultura? Uma “nova cultura para o meio rural”. Nesta perspectiva, inspirada no trabalho de Foucault e de Nicolas Rose (2001), desejo mostrar como tais textos operam como “lugares” que problematizariam novas formas de ser, de agir, de conduzir-se²⁷ e funcionariam como “lugares”, “instituições”, autorizadas a “dimensionar e avalizar regimes de verdade” (Rose, 2001, p. 39).

O pensamento foucaultiano, desenvolvido por Rose (2001), é produtivo para esta pesquisa, pois faz pensar sobre modalidades de governo da conduta humana, fabricadas por certas racionalidades, lógicas como aquelas que estão nos discursos que educam os rurais. Nesse sentido, o trabalho deste autor é útil à medida que propõe ampliar a análise das relações entre governo e subjetivação, examinando outros eixos como: transformar “mentalidades” através de “técnicas intelectuais”, junto com as “técnicas corporais” (p. 42-43). Na mesma perspectiva, valho-me do trabalho desenvolvido por Jorge Larrosa (1995) sobre as “tecnologias do eu”, para mostrar como o rural escolar se fabrica no interior de certos aparatos, como a educação rural, por exemplo. O autor utiliza a chave foucaultiana para mostrar como determinadas “práticas pedagógicas constroem e medeiam a relação do sujeito consigo mesmo: essa relação na qual se estabelece, se regula e se modifica a experiência que a pessoa tem de si mesma, a experiência de si” (p. 37).

Nos capítulos seguintes, esta tese demonstra de que maneira o poder funcionou governando os rurais. O que procuro fazer é problematizar como uma certa racionalidade governamental foi constituindo uma história de verdades sobre a educação rural na época. Opero com os discursos da *Revista do Ensino do Rio Grande do Sul* e outros textos a que ela remete, como o manual didático *Escola Primária Rural*. Entendo que estes tenham

²⁷ Tratarei destas questões no capítulo VI desta tese.

funcionado como discursos autorizados a orientar a educação rural, um lugar construído por múltiplos discursos, oriundos de diversos campos de saber, colocando em ação uma certa ordem do discurso. Estes veicularam como deveria ser a educação rural. Nesse sentido, investimentos foram feitos na formação docente. Outra hipótese desenvolvida é que estes discursos constituíram-se enquanto texto curricular de formação docente.

Procurei, ao longo desta pesquisa, prestar atenção em que tipos rurais escolares e familiares eram enunciados como desejáveis, bons, aceitáveis. Com base nas escolhas teórico-metodológicas que disponho, explicitarei, no decorrer desta tese, a problematização daquilo que se constitui meu objeto de pesquisa.

Escolhendo como contar uma história

A história que desejo contar procura fugir de uma narrativa composta por uma sucessão de acontecimentos que reconstituem fatos, pretende apenas, mapear relações de poder de um determinado tempo, num certo campo - a educação rural. O que procuro fazer é descrever múltiplas práticas para mostrar como a educação rural foi objeto de políticas públicas e, também, de saberes, quando inúmeros especialistas, movidos por uma vontade de saber, tomaram-na enquanto objeto de suas prescrições e intervenções. Também eu, movida por uma vontade de saber, tomo a educação rural como objeto de análise neste trabalho. Para tanto, busco saber de que modo foi construída uma rede discursiva que instaurou um campo de racionalidade sobre como deveriam ser educados os rurais escolares.

Nesse sentido, Foucault (1997a) nos alerta para fugir da história das continuidades, das interpretações, a que ele chamou de história das idéias, das totalizações fundadas na vontade dos sujeitos e no progresso das consciências. O autor propõe uma história genealógica, não para interpretar, mas para descrever os discursos (Foucault, 1979) na sua descontinuidade, como “práticas descontínuas que se cruzam, se justapõem” (p. 15).

Sobre descontinuidade, Foucault (1997a) pergunta: “Como é possível que se tenha em certos momentos e em certas ordens de saber, estas mudanças bruscas, estas precipitações de evolução, estas transformações que não correspondem à imagem tranqüila e continuísta que normalmente se faz?” (p. 4). O grande desafio, segundo o filósofo, seria fazer aparecer descontinuidades que nos atravessam.

A história será ‘efetiva’ na medida em que ela reintroduzir o descontínuo em nosso próprio ser. Ela dividirá nossos sentimentos; dramatizará nossos instintos; multiplicará nosso corpo e o oporá a si mesmo. Ela não deixará nada abaixo de si que teria a tranqüilidade asseguradora da vida ou da natureza; ela não se deixará levar por nenhuma obstinação muda em direção a um fim milenar. Ela aprofundará aquilo sobre o que se gosta de fazê-la

repousar e se obstinará contra sua pretensa continuidade (Foucault, 1979, p. 28).

Ao descrever práticas que propunham a educação dos rurais, não estou procurando as origens de uma ruralidade ou dos escolares rurais — docentes e estudantes —, pois não busco uma essência a ser revelada, perseguida, nem pretendo encontrar, como diz Albuquerque Junior (1999), todos os fios que compõem uma continuidade histórica que a explique. Procuo algumas descontinuidades “em arquivos de imagens”, ou apenas alguns deslocamentos sobre a educação rural e os rurais, imagens que, como mostra o autor, se atualizam, se modificam.

Assim, ao descrever os discursos sobre a educação dos rurais durante o período em estudo, as interrogações recolocam-se. Não pergunto porquê da educação rural ter sido constituída desta ou daquela maneira, pois as interrogações são deslocadas. O deslocamento que faço encontra suporte justamente noutra concepção de história, não naquela das continuidades, mas na história das descontinuidades. Esta percepção é que dá conta de suportar outras formas de interrogar, resultando em outras formas de contar histórias locais.

Sem desconsiderar estas questões e todas as transformações políticas, econômicas, sociais e culturais ocorridas no mundo e no Brasil no pós-II Guerra Mundial, construo uma argumentação que, sem negar as transformações pelas quais passou a sociedade e a educação, conforme posto por diversos autores das ciências sociais²⁸, considera tais transformações como condições de possibilidade para emergência dos discursos que examino. Dizendo de outra forma, e não poderia ser diferente, ao investigar a educação rural, tento compreendê-la nas paisagens históricas do período em estudo. Não posso, portanto, deixar de percorrer a história da sociedade brasileira, rastreando rotas e trilhas que poderiam desenhar, num mapa discursivo, o lugar ocupado pela educação rural.

Nesse sentido, é produtivo ao meu trabalho o que disse Michel Foucault (1996b)²⁹:

O que pretendo mostrar nestas conferências é como, de fato, as condições políticas e econômicas de existência não são um véu ou um obstáculo para o sujeito do conhecimento, mas aquilo através do que se formam os sujeitos de conhecimento e, por conseguinte, as relações de verdade (p. 27).

²⁸ Entre outros autores/as estão: Brum (19880; Benjamin (2000); Calazans (1993); Fernandes (1999); Fonseca (1985); Ianni (1971); Leite (1999); Linhares e Silva (1981); Martins (19820; Navarro (2001); Ribeiro (2002); Silva (2001).

²⁹ Ao finalizar a Conferência n. 1, Foucault tratou de uma reflexão metodológica para introduzir o conjunto de conferências que iriam, posteriormente, compor *Verdade e Formas Jurídicas*.

As transformações ocorridas no período em estudo são, a partir deste olhar, as condições de possibilidade para que fossem produzidos certos regimes de verdade. Como efeitos desses, conforme mostra Foucault, seriam condições para que se formassem os sujeitos do conhecimento e suas relações de verdade que dizem respeito à educação rural. O autor diz que só poderá haver certos tipos de sujeito de conhecimento, certas ordens de verdade e certos domínios de saber a partir de condições políticas, que são o solo em que se formam: o sujeito, os domínios de saber e as relações com a verdade (Foucault, 1996b).

O período pós II Guerra Mundial foi marcado por transformações de toda a ordem, configurando-se como um espaço discursivo de onde emergem enunciados sobre justiça social, em favor da construção de uma sociedade mais justa e democrática. Tais discursos faziam coro aos anseios pelo desenvolvimento industrial. Essa questão é considerada de suma importância para a problematização que se propõe esta tese - mostrar como a educação dos rurais visava a mudança da mentalidade agrícola. O período de 1945 até, mais ou menos, 1964, foi convencionalmente chamado de nacional desenvolvimentista, marcado pelo desenvolvimento industrial, baseado no planejamento. “Uma planificação econômica investida por parte de um Estado Planejador” (Silva, 2001, p. 67). Alguns setores brasileiros viveram momentos de um certo otimismo em busca do sonho e do desenvolvimento econômico.

Quase dez anos depois do Estado Novo, o Brasil tenta retomar o caminho democrático. Destacam-se políticas econômicas de Getúlio Vargas (1951-54), com o desenvolvimento do capitalismo nacional, e de Juscelino Kubistchek (1956-60), com o período da industrialização e da interdependência; já o período de 1960-64 caracterizava-se como a crise da democracia (Ianni, 1971). A década de 50 é considerada por muitos estudiosos *como a década mais popular do Brasil*. Helena Bomeny chama atenção para esse fato, dizendo que a descoberta do popular no Brasil girou em torno da nacionalidade, mas também, diz ela, elegeu o povo como sujeito social (2001, p. 57). Assinala a densidade da década vivida em função da disputa, de um lado, de uma elite que pretendia modernizar o país, construir em 5 anos um processo modernizador equivalente a 50, um ideário consagrado, com megaconstruções como a capital federal em Brasília.

De outro lado, as camadas populares mobilizaram-se por conquistas sociais elementares para uma vida, com um mínimo de dignidade. A população rural também se organiza no final da década de 1950. No Rio Grande do Sul, agricultores sem terra se reúnem

e criam o Movimento de Agricultores Sem Terra (MASTER), iniciando intensa mobilização popular pela Reforma Agrária. Na mesma época, no Nordeste, organizam-se as Ligas Camponesas. Estes movimentos são silenciados e reprimidos com a instalação do Governo Militar de 1964. Os discursos analisados nesta pesquisa não mencionam tais movimentos, nem questões políticas relativas à pobreza no campo.

Nessa perspectiva, um clima contagiante de mudanças atingiu também o campo educacional, surgindo movimentos apoiados pela esquerda política, por estudantes, intelectuais e religiosos. Já no início dos anos 60, surge o Movimento de Educação de Base (MEB) visando ampliar o universo cultural e educacional das classes trabalhadoras. A União Nacional dos Estudantes (UNE) participa desse movimento, assim como os Centros Populares de Cultura (CPCs), levando teatro, cinema, artes plásticas, literatura, música e outros bens culturais a população (Bomeny, 2001, p. 57-58).

É no início dos anos 60 que começam os trabalhos de alfabetização de adultos, marcados pela pedagogia de Paulo Freire, numa perspectiva problematizadora. Nesta as “experiências concretas de cada sujeito deveriam ser os pilares de um método que teve vida longa e inspirou experiências pedagógicas no Brasil e em outros países da América Latina” (p. 59). A vida política nos anos 50 e início dos anos 60 é sacudida por movimentos em favor da melhoria das condições de vida e de acesso às políticas públicas. O campo educacional vive momentos de intensa participação, propondo uma agenda política de inclusão e melhoria na qualidade da oferta educacional. A educação e as ciências sociais vivem momentos de encontro, materializado com a criação do Centro Brasileiro de Pesquisa Educacional (CEPE), CAPES e ISEB.

O período JK é visto por alguns setores da sociedade brasileira com otimismo em função de seu crescimento econômico, importante para a transição de um país considerado, discursivamente subdesenvolvido. A meta era tornar-se um país *mais moderno*. O Plano de Metas de JK (50 anos em 5) apresentava um planejamento que propunha mudanças estruturais a um país que estava sendo considerado atrasado e arcaico. Interessa a este trabalho assinalar que o “trinômio sobre o qual se baseava o plano de governo era: desenvolvimento econômico, *planejamento* e mudança social” (Silva, 2001, p. 69, grifos meus).

Se nas cidades se vivia um processo de urbanização e industrialização, no campo acontecia algo muito semelhante e, interessa assinalar, que a modernização do campo era, conforme enunciavam os discursos, uma necessidade para o país. Nesse sentido, alguns

autores destacam que, no pós-guerra, houve, em toda a América Latina e, em especial, no Brasil, uma grande campanha extensionista para o meio rural. A extensão rural tinha a finalidade de veicular, para a população ausente dos Colégios Agrícolas, conhecimentos úteis e práticas relacionadas à agricultura, pecuária e economia doméstica (Fonseca, 1985, p. 39).

O que foi analisado pela autora citada é a institucionalização de práticas extensionistas no Brasil, no pós-II Guerra Mundial. Essas práticas estão presentes no discurso da imprensa pedagógica, endereçada não apenas aos escolares, mas também às famílias de toda a comunidade rural. Interessa salientar que a instituição escolar foi utilizada para atingir objetivos de ajuda à população, para que elevassem seu nível de vida. Esse auxílio atendia a metas estratégicas de mudar a mentalidade agrícola, para que esta população estivesse mais receptiva a outros modos de vida, de produção e consumo. Nesse sentido, uma rede solidária de ações foi mais que estimulada; foi acionada junto às escolas, as famílias e a comunidade. Alianças entre essas instituições e muitas outras foram amplamente difundidas.

Paulo Freire, no trabalho publicado em seu livro *Extensão ou Comunicação* (1977) faz severa crítica aos pressupostos que a extensão rural utilizava no trabalho com os camponeses, não apenas no Brasil, mas em toda a América Latina. Neste ensaio, o autor mostra como o conceito de “extensão” abriga ações que transformam o camponês em ‘coisa’ como objeto de planos de desenvolvimento. A análise realizada diz respeito às limitações, não apenas do conceito, mas também do conjunto de ações³⁰ desenvolvidas, “apesar da boa vontade de quem o faz”. Considera a “extensão” uma “invasão cultural”, uma ação que envolveria a necessidade que sentem aqueles que a praticam, “de ir até a outra parte do mundo, considerada inferior, para, à sua maneira ‘normalizá-la’. Para fazê-la mais ou menos semelhante a seu mundo” (Freire, 1977, p.22). Paulo Freire (1977) chama atenção para a força operacional dos conceitos quando toma a expressão³¹ “persuadir as populações rurais a aceitar nossa propaganda e aplicar estas possibilidades técnicas e econômicas” (p.22). O autor critica o modo como tal propaganda era realizada, com objetivos de manter contato mais estreito possível com toda a população rural.

³⁰ Interessa assinalar que o autor se refere às ações extensionistas rurais, como ‘ações normalizadoras’. Para aqueles que se “encontram ‘além do muro’, ‘fora do muro’” (Freire, 1977, p.22). Este ensaio foi escrito por Paulo Freire, em 1968, no seu exílio no Chile.

³¹ A expressão ‘persuadir a aceitar nossa propaganda’, é encontrada em documentos oficiais. Trata-se do “Planejamento do trabalho de extensão agrícola”, Ministério da Agricultura, Serviço de Informação agrícola, Brasil — 1954, p. 23. Este documento é citado por Paulo Freire no livro já mencionado.

Autores como Argemiro Jacob Brum (1988) consideram que, um intenso trabalho foi realizado junto à população rural, no sentido de orientá-la para as transformações necessárias aos novos tempos. Tratava-se de ações que fizeram parte de uma campanha denominada Revolução Verde³². Um programa cujo objetivo explícito era o de contribuir para o aumento da produção e da produtividade agrícola no mundo. Este deu seus primeiros passos por volta de 1943, ainda durante a guerra, quando “uma imagem humanitária”, preocupada com a fome e a miséria das populações pobres do mundo, “ocultava poderosos interesses econômicos e políticos ligados à expansão e fortalecimento das grandes corporações internacionais” (ibidem, p.47). Considero importante mapear tais questões, não para dizer de uma continuidade histórica, mas para assinalar as condições de possibilidade em que emergem os discursos que pretenderam educar os rurais.

A urgência de uma nova estratégia alimentar para o mundo exigia integrar ao processo produtivo mundial a América Latina, a África e a Ásia. Para preparar o caminho e criar as condições de implantação da nova estratégia, coube à Fundação Rockefeller³³ articular a produção na América Latina. O Brasil foi brindado com a presença de Nelson Rockefeller na coordenação da Missão Rockefeller. A mesma estava preocupada com “o desequilíbrio entre o desenvolvimento agrícola e da indústria, já que a insuficiente oferta de gêneros alimentícios nas concentrações urbanas (...)” (Ianni *apud* Fonseca, 1985, p. 65), apresentou uma rede em âmbito nacional, de organizações voltadas para o desenvolvimento social e científico da comunidade agrícola brasileira (Fonseca, 1985). O programa, também chamado Revolução Verde, apresentava duas fases: a fase pioneira e inicial, de 1943 a 1965 e uma segunda fase, de grande expansão, a partir de 1965 (Brum, 1988).

Nesse sentido, o estudo de Maria Julieta Costa Calazans (1993) chama a atenção para a necessidade que o momento brasileiro viveu, qual seja, de integrar, numa sociedade capitalista de mercado, regiões de baixo consumo e grande potencial de produtividade. Diversos fatores são então considerados: a construção de uma necessária unidade nacional; integração com outros países ocidentais para ampliar mercados internacionais; a constituição

³² Revolução Verde era um grande programa de modernização do campo. “Os países que aderiram à ‘Revolução verde’ eram orientados e induzidos a usar novas técnicas de correção do solo, fertilização, combate às doenças e pragas, bem como a utilizar maquinaria e equipamento modernos” (Brum, 1988, p. 47). Para tal “pacote tecnológico” foram criadas linhas de crédito e disponibilizados financiamentos aos agricultores.

³³ A Fundação Rockefeller não apenas realizou um verdadeiro projeto civilizador, no sentido que desenvolveu Norberto Elias, levando ensinamentos sobre necessidades básicas ao povo pobre do campo, mas também construiu no Brasil, toda uma rede que garantiria a expansão do capital estrangeiro, decidindo sobre metas de produção e consumo; enfim, instaurou uma forma de extesionismo rural, levando mudanças de hábitos à população pobre.

de um mercado consumidor interno no Brasil, o que exigiria, segundo a autora, intensa preparação em termos de criar necessidades de consumo³⁴ e adestramento de produtos, para um mercado definido (p. 28-29). A autora assinala a tendência de políticas educacionais homogeneizadoras, tanto para o campo, como para a zona urbana neste período.

O campo educacional, em tal período, também vive uma efervescência política, com a retomada do *projeto dos pioneiros da educação*. Preocupações estavam voltadas a uma educação para o desenvolvimento e para a democracia. Nesse sentido, a cultura constituía-se preocupação relevante, tanto com relação aos modos de vida existentes, quanto àqueles que precisariam ser alterados, modernizados e aproximados a um modo de vida desejado. Seguindo tal perspectiva, nos planos do governo, a área técnica educacional mereceu destaque, sendo impulsionadas parcerias do MEC com o INEP e a UNESCO.

“A democratização unida à urbanização”³⁵ (Silva, 2001, p. 65), era uma demanda emergente, em função do grande crescimento urbano. Assim, a educação passa a ser vista como geradora do crescimento econômico. Tal concepção tinha conexões diretas, segundo pesquisas, com o discurso trabalhista do Estado Novo, ou seja, a educação de que se falava era “a educação para o trabalho” (ibidem). Educar para o trabalho torna-se uma regularidade enunciada por vários setores da sociedade. O que era enunciado? A necessidade de incentivar o crescimento individual, pois este levaria à ascensão social e ao desenvolvimento do País. Acreditar e confiar na escola era preciso, uma vez que ela educaria os pobres, alfabetizaria os analfabetos, os atrasados e ensinaria, sobretudo, novas formas de trabalho às futuras gerações. Enfim, ela contribuiria na mudança da mentalidade agrícola. A relação entre a centralidade da educação e processos crescentes de urbanização se dão, sobretudo, na perspectiva de que a

³⁴ Nesse sentido, é interessante assinalar alguns investimentos estratégicos realizado pela imprensa pedagógica ao longo da década de 50. Trata-se da educação da mulher e da criança, quando um intenso trabalho de mudança de hábitos foi sendo proposto. Apenas como ilustração assinalo que a *Revista do Ensino* investiu sobre a população infantil através da escola, um intenso trabalho pedagógico, em favor da educação de um novo tipo de consumidor. Percebe-se que tais conteúdos começam a ser propostos nos programas escolares divulgados por um órgão público oficial, a Secretaria de Educação Estadual. Foram inúmeras as matérias veiculadas, destinadas à educação do consumidor infantil. Refiro-me também ao estímulo para criação de caixas econômicas infantis nas escolas primárias, com sugestões e orientações para composição de equipes de trabalho, uma diretoria composta por infantis, a qual exercitaria novas relações de comércio. Para dar conta desse empreendimento, sugeriam um plano de trabalho detalhado. Considero estas ações e outras estendidas às comunidades infanto-juvenis, fora da escola, poderosas tecnologias de poder. Quanto aos planos propostos, destaco as inúmeras sugestões de planejamento feitas aos docentes tendo como temática central a poupança e a educação do consumidor infantil.

³⁵ A autora assinala o intenso crescimento urbano na época, uma transição dramática, entre, um território rural para urbano, grandes centros sofrem crescimento populacional imenso. Assinala ainda, mudanças na economia brasileira, com expansão das indústrias e ligações rodoviárias. Ainda um intenso êxodo rural e migração interna. Vive-se um clima de mais liberdade e democracia também para as artes, nesse sentido o cinema novo, a arquitetura e a bossa nova trazem ao debate questões sociais. Em todas as áreas esperava-se que o país adentrasse ao “mundo desenvolvido”, que se modernizasse de fato (Silva, 2001, p. 69-70).

educação seria sinônimo de inclusão na sociedade moderna³⁶. A educação rural também se torna alvo de investimentos nesse sentido.

Tal modernização educacional esbarrava, segundo os discursos, na ausência de inovações pedagógicas e no problema de formação docente³⁷. Anísio Teixeira retorna à vida pública como diretor da CAPES e marca a *volta dos ideais pioneiros*, assumindo também a direção do INEP. Por volta da segunda metade da década de 1950, inicia o movimento renovador da educação, com ações no sentido de atender às demandas necessárias ao momento vivido, destacando-se entre elas a criação do CBPE³⁸ para dinamizar o INEP. A ênfase desse instituto dá-se nas ciências sociais, opondo-se à perspectiva psicológica defendida até então por Lourenço Filho. Tratava-se de atender a ausência de inovações pedagógicas. Para tanto foi desencadeado um intenso trabalho na perspectiva da formação docente. Os discursos diziam que o magistério precisaria ser atualizado, orientado, modernizado e informado. Para tal tarefa foram utilizadas inúmeras estratégias de difusão e formação, tais como: ampliação do uso da imprensa pedagógica (revistas e outros periódicos), cursos de formação, ampliação de Escolas Normais Regionais, atualização e ampliação do mercado editorial, com publicações de inúmeras coleções didáticas endereçadas aos professores/as. Houve, neste período, não apenas uma retomada dos ideais dos escolanovistas, como também foram intensificados os esforços para sua difusão. São investimentos desse tipo que interessam a esta pesquisa.

O Centro Brasileiro de Pesquisa Educacional recebia apoio da UNESCO e era influenciado pelo Centro de Estudos e Pesquisa sobre a América Latina (CEPAL), como também por idéias de professores estrangeiros vindos para o Brasil, no pós II Guerra Mundial. Considero importante ressaltar a presença de Donald Pierson, professor que trouxe influências da Escola de Chicago, com metodologias inovadoras, sobretudo, com relação aos Estudos de Comunidade (Silva, 2001, p. 78). Interessa ainda assinalar neste estudo, que tal influência se fazia sentir na oposição das categorias rural e urbano e na definição de um país em transição.

Após 1964, o debate educacional passa a ser dominado pelas vertentes do capital humano. O governo militar instalado deu continuidade ao projeto de modernização de forma

³⁶ A modernização da sociedade brasileira preconizada necessitava o domínio das letras. Nesse sentido, campanhas nacionais de alfabetização são desencadeadas, especialmente para as áreas rurais.

³⁷ Em 1951, é criado o CNPq. Anísio Teixeira acumula o cargo de diretor da Capes e do INEP, defendendo o direito à educação, sob intenso trabalho político que ficou conhecido como *Educação não é privilégio*.

³⁸ Centro Brasileiro de Pesquisa Educacional.

ainda mais intensa. Os movimentos populares do campo que reivindicavam a reforma agrária foram silenciados pelo governo autoritário, e, deste modo, o estado pôde implementar uma política modernizante, de caráter dependente e conservador. Bernardo Sorj escreve sobre este período argumentando que “a ação do estado nesse contexto orienta-se para a modernização da agricultura, visando a integrá-la ao novo circuito produtivo liderado pela agroindústria de insumos e processamento de matéria prima, ao mesmo tempo em que mantém seu papel de estabilizador entre as necessidades do mercado interno e a pressão do mercado externo”. (Sorj, 1980, p. 69).

Dessa forma, foram criadas as condições favoráveis para a “implementação das políticas públicas necessárias para a afirmação do modelo de desenvolvimento capitalista monopolista dependente, centrado na expansão das grandes empresas de capital estrangeiro, nacional e estatal, que permite, portanto novos níveis de acumulação de capital e internacionalização crescente do mercado interno” (Sorj, 19980, p. 70).

Como resultado dessa política estatal, o sociólogo Bernardo Sorj (1980) pôde concluir, no final dos anos 70, que “não existe, hoje, no Brasil alguma camada social na agricultura que se encontre à margem da sociedade capitalista, pois seus lugares relativos e suas possibilidades de viabilidade econômica dependem, em última instância, de sua capacidade de se integrar aos circuitos do complexo agroindustrial” (p. 146). Os discursos do final dessa década são carregados de enunciados, que dizem da necessidade de integração entre o campo e a cidade, pois a modernização exigia uma forte integração de mercado. Se aceita a argumentação do pesquisador de que ninguém poderia ficar de fora dos circuitos do complexo agroindustrial, faz-se necessário prestar atenção nestes discursos ao examinar aqueles propostos pela educação rural.

Assim, pode-se constatar que a integração na sociedade moderna capitalista³⁹ tende a diminuir as diferenças entre campo e cidade, uma vez que o novo complexo agroindustrial precisaria expandir para o campo um conjunto de comportamentos que seriam considerados urbanos. Poder-se-ia dizer que uma nova forma de viver se instalava vagarosamente na vida das pessoas do campo. Uma das principais modificações nos anos 1970 foi a expansão da rede de energia elétrica, respondendo a uma necessidade e até a uma certa exigência para viabilizar o novo complexo agroindustrial, que se instalava. A luz elétrica possibilitou a introdução de

³⁹ Trata-se, na perspectiva desenvolvida por Bernardo Sorj, de um modelo de desenvolvimento capitalista monopolista dependente (Sorj, 1980).

aparelhos domésticos no mundo rural, como TV, geladeira, chuveiros, etc, transformando a casa do rurícola numa casa muito semelhante a uma urbana.

Muitas normas culturais passam, então, a ser alteradas pela população rural, novos investimentos são endereçados às famílias rurícolas e à comunidade. Este estudo constata que tais investimentos, pelo menos a partir da década de 1970, deixam de ter tanta intensidade nas pautas da Revista que analiso. Tal desinteresse fica mais evidente quando a Seção Educação Rural é diluída, tal qual como outras seções consideradas até então específicas. Presumo que outras estratégias tenham sido utilizadas em outros veículos de comunicação mais diretamente endereçadas à população do campo, como é o caso da televisão e do rádio. Nestes, a propaganda das facilidades e confortos foi a alma de sua expansão. Dessa forma, à escola caberia outra função, pois as pautas da Revista passam a mostrar que uma outra lógica vai sendo constituída. O incentivo à escolarização foi bastante veiculado, sendo preocupação de políticas públicas.

Em outros veículos de comunicação, normas relativas à higiene, alimentação e lazer passam a ser problematizadas em função de novos modos de bem viver que são apresentados como necessários, vantajosos e práticos. Modos de vida passam a ser alterados, como por exemplo, hábitos de higiene pessoal. Se na década de 1950 a Revista ensinava a construção da privada, da fossa seca etc, na década de 1970 a luz elétrica possibilitaria uma maior divulgação sobre os confortos e vantagens da construção de banheiros, com chuveiros elétricos e vasos sanitários de louça, com descargas de água encanada.

A possibilidade de utilização da luz elétrica, sem dúvida alterou os modos de vida da população rural. A possibilidade de gerador elétrico no mundo rural propiciou um conjunto de novas práticas também no trabalho agrícola. O uso de equipamentos elétricos foi intensamente utilizado para aumentar a produtividade agrícola, com a luz elétrica foi possível reduzir tempo em determinadas tarefas, pois poderiam ser usados moedores e ordenhadeiras, por exemplo.

A indústria rural caseira já não precisaria ser incentivada pela escola, a lição já havia sido aprendida. As lições agora seriam dadas pelas próprias empresas, através da propaganda, e seriam relativas ao uso, por exemplo, do refrigerador e às vantagens e benefícios a partir do uso de certos utensílios domésticos. O refrigerador teria muita utilidade na conservação de alimentos para a família e, principalmente, facilitaria, na produção leiteira, a conservação do leite, através do seu resfriamento até chegar às indústrias de laticínio.

A casa, além de higienizada, deveria ser decorada e, principalmente, precisaria ser equipada com novos móveis e eletrodomésticos, como sofás, televisores, refrigeradores, etc. Os hábitos da casa e da família começaram a mudar em função de outras ofertas para o lazer, por exemplo. Assistir à televisão foi uma grande novidade, com muitos programas variados, como novelas, jogos de futebol e noticiários.

Por outro lado a poupança bancária foi intensamente estimulada, por bancos e pela própria escola de uma forma mais intensa que na década de 1970. Quanto a este aspecto, na década de 1950 houve toda uma preocupação com a educação do consumidor infantil. Com certeza o consumidor infantil, na década de 1970, já estaria adulto ou quase. Moças e rapazes, ficariam no campo, tentando integrar-se ao complexo agroindustrial, ou iriam para a cidade aumentando as estatísticas que demonstram o êxodo rural da época.

Com todas essas transformações, na década de 1970, a distinção entre educação rural e urbana foi perdendo o sentido, segundo as novas propostas. O novo projeto opera com a lógica da integração dos camponeses na sociedade capitalista, de caráter urbano industrial.

Com o fim do governo autoritário, no final da década de 1970, os movimentos sociais do campo, antes reprimidos, voltaram a atuar, intensificando sua organização. A pobreza e má distribuição de terras no Brasil nunca deixou de existir. Ao contrário, com a intensificação do êxodo rural, ela torna-se mais aguda ainda. Nesse sentido começa a se articular uma forte pressão social em favor de uma melhor distribuição de terras. Mais do que a Reforma Agrária, os movimentos sociais do campo hoje questionam profundamente a forma de integração no complexo agroindustrial, desenvolvida nas últimas décadas. Questionam a própria sociedade capitalista e, por isso, tendem a construir novos projetos no sentido de reafirmar a especificidade do campo. Para tanto, retomam a questão numa perspectiva cultural, tentando superar a visão economicista das políticas de integração no complexo agroindustrial.

Figura 2

Capítulo II

MOSTRANDO AS POSSIBILIDADES DE UM CAMPO

A inspiração teórica, para mostrar de que modo realizei a leitura dos discursos com os quais opero, será apresentada no terceiro capítulo dessa proposta. Por ora, demonstro as possibilidades de um campo de estudos, preparando-me para “desenredar” os muitos fios de uma grande “meada” (Deleuze, 1996). Tenho claro que no momento em que delimito meu campo de estudo e fiz as escolhas dos discursos com os quais iria “desenredar” os fios de minha pesquisa, sem dúvida, foi uma escolha teórica e metodológica.

Começo aqui a “operação do desenleio” (Deleuze, 1996). Por enquanto, faço a apresentação do material que utilizei para análise. Assim sendo, considero importante assinalar a grande dificuldade que tive em selecionar, entre uma multiplicidade de discursos, quais ajudariam a descrever as práticas que educaram os rurais. Para isso percorri museus e bibliotecas, lendo diversos textos que falavam *sobre e para* os rurais, bem como jornais e revistas direcionadas aos agricultores, textos da literatura gaúcha, músicas, filmes, literatura infantil e algumas obras de arte. Enfim, decidi pelos discursos endereçados aos escolares rurais, aqueles que pretenderam educar a população escolar rural. A partir de tal escolha, passei a constituir meu *corpus* de pesquisa.

Mostro as fontes selecionadas para contar aquilo que estou chamando de uma ‘história de governmentação e verdades’ sobre os rurais, iniciada logo após a II Guerra Mundial. Assim, trago ao *corpus discursivo* um periódico de grande circulação entre o magistério gaúcho – a *Revista do Ensino do Rio Grande do Sul*. O impresso pedagógico, no período em estudo, constituiu-se em um dos principais espaços de formação docente, um lugar privilegiado para aprendizagem de novas formas de exercer a docência.

Ao apresentar os discursos, mostro como eles ajudaram a compor uma versão sobre educação rural ao longo de três décadas, de 1950 a 1970. Delimito aquilo que vou olhar para contar uma história, talvez diferente daquelas que vêm sendo contadas. Contarei uma versão da história, aquela possível de ser contada, a partir das escolhas teóricas que faço. A Seção Educação Rural da *Revista do Ensino do Rio Grande do Sul* e um manual didático-pedagógico — a *Escola Primária Rural* (1952) — compõem meu *corpus discursivo*. Faço esta escolha por considerar tais textos como poderosos artefatos utilizados para a formação docente⁴⁰ gaúcha na época, pois ambos veicularam detalhadamente políticas relativas ao ensino rural bem como o Sistema/Plano de Educação Rural elaborado no início da década de 1950 e proposto para ensino primário rural até início dos anos 70.

Gostaria de esclarecer que não estarei preocupada em descrever e/ou analisar o conjunto da RE⁴¹, uma vez que meu foco de estudo não é este. Apenas busco, na Seção Educação Rural, programas, sistemas e diretrizes para apontar prescrições, orientações que compõem um conjunto de regularidades, temas e objetos a constituir a temática em estudo. Da mesma forma, esclareço que não pretendo analisar, pelo menos neste momento, outras produções didático-pedagógicas para a educação primária rural. Dedico atenção somente

⁴⁰ Considero a Revista em estudo um importante artefato cultural utilizado para formação pedagógica. Nesse sentido, é importante ressaltar que a *Revista do Ensino do Estado do Rio Grande do Sul* foi criada em 1939 e parou de circular em 1943 em função da II Guerra Mundial. A retomada de sua publicação, no ano de 1951, veio cheia de novidades para o magistério, afinal o país vivia tempos de paz e de certa abertura democrática também para o campo educacional. Um estudo detalhado sobre esta Revista foi realizado por Maria Helena C. Bastos em sua tese de doutoramento defendida em 1994. Noutro lugar a pesquisadora mostra os fins a que se destinava tal periódico. Os editores demonstravam ter “consciência do papel da imprensa periódica pedagógica como dispositivo de orientação — intelectual e moral — do magistério, como um guia prático do cotidiano educacional e escolar” (Bastos, 1997, p. 48). Afirmavam que “o professor primário encontra um real auxílio para que possa atuar positivamente junto à criança” (ibidem).

⁴¹ É importante ressaltar que também realizaram estudos a partir desta Revista as pesquisadoras Beatriz T. Daudt Fischer (1999); Jane Felipe de Souza (2000) e Maria Lúcia Castagna Wortmann (2002).

àquela que já anunciei, publicada por Ruth Ivoty Torres da Silva⁴², constantemente referida na RE.

Após mostrar a Revista e o Manual, apresento dois textos que considero de suma importância para o tema de minha pesquisa, pois veicularam um amplo programa direcionado à educação dos rurais. Trata-se do Seminário Latino-Americano de Educação Rural, realizado em Caracas, logo após a II Guerra Mundial, e do Sistema/Plano de Educação Rural, um investimento proposto à exaustão aos docentes gaúchos, tanto através da Revista, quanto do Manual.

Abrindo a Revista para re-vista

A *Revista do Ensino do Rio Grande do Sul* foi criada em 1939, na esteira das estratégias de difusão do escolanovismo⁴³. O impresso pedagógico teve grande importância para a época e em todo o Brasil foram editados periódicos desse tipo. Estes desempenharam, segundo a pesquisadora Marta Maria Chagas Carvalho (1998), um “papel fundamental como dispositivo de regulação e modelagem do discurso e de práticas pedagógicas do professorado” (p. 70-71).

A perspectiva desenvolvida pela autora é produtiva para o trabalho que realizo. Uma das estratégias escolanovistas, através dos impressos pedagógicos, era “normatizar e orientar as práticas pedagógicas na promoção da mudança de mentalidade, capaz de transformar a escola em instrumento de uma nova cultura” (Carvalho, 1998, p. 71). As estratégias implicavam em coordenar, incentivar, subsidiar, informar e atualizar o magistério, tendo em vista a remodelação da escola e a constituição de uma nova cultura pedagógica (ibidem, p. 75).

Considero importante situar alguns aspectos relacionados à Revista para, depois, mostrar sua *Seção Rural* como uma das preocupações que se mantém até o final da década de 60. Convém salientar que a RE, pelo menos até o início da década de 70, destinava-se

⁴² Auxiliar-técnico do Centro de Pesquisa e Orientação Educacional (CPOE) da Secretaria de Educação e Cultura do Rio Grande do Sul.

basicamente a orientar o ensino nos níveis Primário e Pré-Primário gaúcho. Ainda assim, outros níveis e tipos de ensino eram contemplados, como é o caso do Ensino Normal e da Alfabetização de Adolescentes e Adultos.

Sua preocupação editorial estava voltada a prestar informações e subsídios para as ações pedagógicas. No seu conjunto, trazia inúmeros artigos prescritivos, endereçados às diversas matérias do currículo escolar do ensino primário e pré-primário, dedicados ao tratamento de temas como o planejamento das aulas, programas e diretrizes educacionais. Trazia ainda inúmeras sugestões de atividades didáticas — canções, poesias, brincadeiras, artesanatos, trabalhos manuais, literatura infantil, passeios, excursões e experiências. Além dessas prescrições, divulgava eventos educacionais para o magistério e, eventualmente, publicava decisões de congressos destinados aos estudantes.

Determinadas matérias da Revista eram destinadas ao estudo e atualização do magistério, tanto rural quanto urbano, como é o caso de estudos referentes a diversos tipos de projeto, como o Método de Projetos⁴⁴. A RE também publicava regulamentações legais por ocasião de mudanças nas políticas públicas, veiculava e comentava tais mudanças e proposições em termos da legislação, além de detalhar inúmeras campanhas relativas à saúde, à educação sanitária, à alfabetização de adultos e à leitura, em suas edições mensais.

Muitas informações enfatizavam assuntos ligados a temas como economia, psicologia escolar, educação sanitária, sociologia da educação, sociologia rural, administração escolar, tradicionalismo e folclore, economia doméstica, indústrias caseiras entre outros tantos temas. Profissionais de áreas diversas publicavam artigos e/ou eram entrevistados, concedendo depoimentos em favor dos temas abordados. Não é por acaso que tais temas eram tratados por especialistas em cada um dos campos mencionados. Interessa assinalar que a estratégia da Revista em dar voz a especialistas para tratar tecnicamente determinadas questões, fazia parte de uma estratégia maior, a de ensinar de forma científica aquilo que deveria ser modificado: seus modos de viver e de ensinar.

⁴³ Sobre o impresso pedagógico e as estratégias escolanovistas, pesquisou Marta Maria Chagas Carvalho, conforme os Cadernos Anped. n. 7, p.41-60, 1994.

⁴⁴ Este tipo de orientação referente a formas de planejamento teve, ao longo de décadas, um grande espaço na Revista. Por vezes tais temas tinham nada menos que 15 páginas a seu dispor numa única edição. Tais orientações compunham uma série de subsídios destinados aos impressos pedagógicos regionais, como a *Revista do Ensino do Rio Grande do Sul*. Tais orientações eram coordenadas pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos — INEP — do MEC/DF, como foi o caso do exemplo que mencionei anteriormente (RE, n. 40, 1956).

Além dessa estratégia utilizada pela Revista, havia outras, como a de sugerir bibliografia para que leitores, entenda-se, docentes, realizassem estudos e aprofundamentos das temáticas relativas às coisas que desejavam ensinar. Estou considerando esta sugestão como uma das formas de colocar o professorado em contato com certo tipo de literatura⁴⁵ para subsidiar o trabalho pedagógico, atualizá-lo, e modificá-lo, propondo as transformações consideradas boas e desejáveis.

Diana Gonçalves Vidal (2001) mostra em seu estudo *Exercício disciplinado do olhar*, as políticas relativas ao livro e à leitura para docentes como um dos temas centrais do investimento escolanovista na década de 30. Acredito que tal procedimento não foi apenas retomado, no período em estudo, como foi intensificado. A Revista funcionou como um lugar de atualização de práticas pedagógicas. Diversos temas de estudos foram propostos aos docentes, pois tratava de sugestões de planejamento de ensino, de organização do meio, do desenvolvimento infantil e de testes de medição e aprendizagem, como o ABC.

Um aspecto significativo a ser considerado é a grande circulação da RE entre o magistério, pois sua tiragem editorial aumentava a cada ano. Talvez isto se deva ao fato de que a distribuição era subsidiada pela Secretaria Estadual de Educação, o que revela a importância atribuída ao impresso pedagógico. Maria Helena Câmara Bastos (1997) justifica sua procura, entre os docentes, pela “elaboração de um *corpus* de saberes e de saberes - fazeres”, proporcionando à Revista, na época, “um status de conhecimento científico” (p. 74).

Aqui interessa assinalar o grande espaço de circulação da RE, pois ela tinha como assinantes docentes e secretarias de educação, em muitos outros estados. A autora mencionada compara a tiragem da RE com a de outras revistas de circulação nacional, no final da década de 50, como é o caso da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos/INEP*, no ano de 1957, com uma distribuição nacional de 2.000 exemplares mensais ou a *Revista do Professor/São Paulo*, com uma tiragem de 12.000 exemplares. Ressalta ainda que a Revista gaúcha já alcançava, no mesmo ano, a média de 20.000 exemplares, atingindo em anos de maiores picos a média de 50.000 exemplares mensais, considerando-a “um instrumento técnico-pedagógico de atualização permanente do magistério” (Bastos, 1997, p.52), especialmente no período que ela classifica como “a segunda fase do periódico”, ou seja, de 1951 a 1978.

⁴⁵ Não cabe nesse momento a análise das inúmeras bibliografias sugeridas, mas é impossível deixar passar sem pelo menos comentar que sua suposta inocência e boa vontade exerceram uma vontade de poder e uma vontade

Em revista a Seção Educação Rural

A Revista do Ensino manteve, até o final dos anos 60, dentre várias outras seções, aquela destinada à Educação Rural, com preocupações especificamente voltadas a essa área. Seus textos e matérias traziam, além das orientações didáticas para o ensino primário, sugestões e campanhas voltadas para a comunidade. Constituíam-se num espaço a orientar, informar, conclamar pessoas para ações, subsidiando práticas e atualizando-as.

Pretendo mostrar como esta Seção vai compondo um conjunto de regularidades, temas e coisas ensináveis⁴⁶ aos rurais. Ao fazer esta apresentação, torna-se necessário pontuar o que a distingue do restante das orientações propostas pela Revista. Meu argumento, com base nas leituras e estudos realizados, é que tal distinção tenha sido uma montagem discursiva destinada a compor uma versão sobre a Educação Rural, de modo particular, para o ensino primário nas décadas de 1950 e 1960.

Focos de problematização foram propostos aos rurais e tiveram atenção específica, interrogações e pautas distintas. Tais focos se converteriam em espaços de produção de um regime de verdades sobre e educação rural. Ensinavam como “aparelhar a escola”, como desenvolver determinadas campanhas para saúde, como atingir e “integrar a comunidade e como orientar práticas na promoção da mudança de mentalidade”.

As interrogações feitas aos discursos intentam rastrear pistas para uma questão que me acompanhou desde o início da pesquisa, qual seja, em que esta seção, que também se destina à escola primária, se distingue na RE? Por que existe uma seção específica para tratar da educação rural? Ou, dizendo de outro modo, por que a educação dos rurais tornou-se um problema distinto? Estas interrogações me acompanham, assim como outras que dizem respeito ao sujeito rural como alguém a ser civilizado, educado, modernizado, orientado através de uma educação distinta e, ao mesmo tempo, próxima da urbana.

de saber.

⁴⁶ “Coisas ensináveis”, uma expressão utilizada por Mariano I. Palamidessi, em sua tese de doutoramento, intitulada *El orden y detalle de las cosas enseñables*, 2001. Outra pesquisadora Rosa Fátima de Souza, reconstitui o processo de renovação dos programas da escola primária brasileira a partir de 1870. Utiliza como fonte de pesquisa um parecer de Rui Barbosa sobre a Reforma do ensino primário de 1883 descrevendo como era enfatizado o método intuitivo enquanto um dos elementos mais importantes da reforma. A relevância deste método foi ressaltada, pois “nas lições das coisas”, consistiria o núcleo principal da renovação pedagógica que tinha como fundamento idéias de Pestalozzi e Froebel.(Souza, 2000, p. 12-13).

A atividade agrícola foi sugerida como o núcleo central da aprendizagem das crianças, em torno da qual foi proposto um currículo escolar modernizador. A composição desse currículo inclui, desde hábitos de higiene e boas maneiras, alfabetização e cálculos, até conteúdos relacionados às novas formas de agricultura, criação de animais, indústria caseira, organização cooperativa e educação do consumidor infantil. Todas essas mudanças inscrevem-se na proposição de outros espaços para aprendizagem *na e para além* da sala de aula. Esses lugares possibilitariam o desenvolvimento da atividade agrícola modernizadora, através de proposições como aquela que se refere à organização de Clubes Agrícolas, uma espécie de “laboratório” para o exercício de uma “nova mentalidade”.

Distinções discursivas com relação à educação rural, seu currículo, o papel docente-líder-comunitário, as atividades e as aprendizagens das crianças-escolares-rurais foram compondo as estratégias utilizadas pelos discursos para governar os rurais. Tais discursos, distribuídos em vários lugares, foram compondo uma política escolar inscrita na mesma lógica de regimes de saber e verdade do pensamento moderno ocidental.

Um manual didático para as professoras primárias

A obra *Escola Primária Rural*, segundo sua autora Ruth Ivoty da Silva (1952), “é uma colaboração modesta oferecida aos professôres⁴⁷ que se destinam às escolas primárias de zonas rurais...” (p.15). No entanto, o livro é aberto com a oração da Mestra, de Afrânio Peixoto. Estou considerando este livro como um manual didático-pedagógico, à medida que seu texto se compõe de orientações didáticas para uma proposta pedagógica bem específica, a ser “posta em prática” na escola primária rural.

Considero este manual não apenas sob o ponto de vista daquilo que diz seu texto, suas reflexões pedagógicas e metodológicas, ou propostas de trabalho para sala de aula, mas também do modo como ele está posicionado numa rede de práticas discursivas acerca daquilo que compõe a história que desejo contar. O que pretendo mostrar não é apenas o modo como os sujeitos rurais, escolares, alunos/as e professores/as são posicionados pelos discursos do

⁴⁷ Mantenho a redação tal qual apresentada nos textos em análise toda vez que utilizar expressões da época em estudo.

manual, como crianças ou jovens, como mulheres ou homens, como rurais ou urbanos. Além de mostrar como os discursos posicionam os sujeitos rurais, escolares e familiares, interessa-me também mostrar como o livro *Escola Primária Rural* faz parte de uma rede de práticas discursivas de uma determinada época, num determinado lugar. Este tipo de material pedagógico compõe, junto com outros⁴⁸, aquilo que Popkewitz (2001) analisa como sendo “um amálgama das práticas discursivas” (p. 110), a orientar e regrar práticas pedagógicas e a constituir modos de ser e de agir dos escolares rurais, tanto de crianças como de professores/as.

Práticas pedagógicas rurais foram regradas por este manual didático detalhando toda uma forma de organização escolar, lugar onde o aparelhamento da escola rural para as décadas de 1950 e 1960, foi minuciosamente descrito, delimitando espaços, localizações e funções espaciais e temporais. As atividades pedagógicas, agrícolas e escolares foram distribuídas, descritas, sugeridas, combinadas. A leitura do manual permite perceber como o poder disciplinar da escola rural investiu corpos e vontades, fez surgir um corpo de conhecimentos específicos, para a educação rural. Tal análise é possível mediante ferramentas teóricas que permitem a leitura das práticas pedagógicas prescritas enquanto atividades governamentais.

Parece haver uma estratégia de linguagem, que se repete no decorrer de todo o texto, qual seja: caracteriza-se o objeto a ser tratado, o homem rural, a criança, a professora, a escola, a educação, o tipo de planejamento. Ao caracterizá-los, faz-se a desqualificação com adjetivações negativas para, então, propor as ações que transformariam tais “atributos negativos” nas qualidades desejáveis. A ação transformadora é então proposta e construiria “a” outra escola, “o” outro currículo, “a” outra mentalidade, que tiraria os sujeitos rurais da condição de “seres em falta”. Há repetição desta estratégia em todos os capítulos do Manual, chamando a atenção para aquilo que se deseja suprir ou transformar, inclusive no final destes, há um exercício reflexivo endereçado às professoras, em forma de questionário. As questões do questionário conclamam a um compromisso moral, segundo o qual os docentes, uma vez submetidos, garantiriam as mudanças desejadas para a escola e para a comunidade.

Os discursos orientam e prescrevem as ações pedagógicas para a docência rural. Tais ações orientam o trabalho agrícola para torná-lo moderno, ou seja, visam à modificação da

⁴⁸ Além do manual didático-pedagógico, estou considerando a própria *Revista do Ensino* como um aparato didático-pedagógico.

mentalidade das pessoas. Para isso seria preciso mudar a escola, os programas, os modos de planejar, os espaços para ensinar e aprender. As informações que atravessam as sugestões didáticas vêm de vários campos discursivos: da saúde, das ciências agrícolas, das ciências naturais, da sociologia rural, da economia, da psicologia entre outras. São discursos nos quais muitos especialistas aparecem emitindo opiniões, conselhos e prescrições, que são sempre reelaborados e transformados em atividades para serem desenvolvidos no interior da escola primária rural.

Seminários, sistemas, planos... Investimentos estratégicos

Apresento o Sistema/Plano de Educação Rural e fragmentos discursivos de uma das muitas matérias que compõem a Seção Educação Rural, que, possivelmente, tenham funcionado como “matriz” multiplicadora de outras matérias/temáticas. Inicialmente, apresento fragmentos da matéria sobre o *Seminário Regional de Educación Rural de la América Latina*, um evento que reuniu países de toda a América Latina logo após a II Guerra Mundial. As proposições deste seminário foram publicadas e tornaram-se um elemento desencadeador de inúmeras ações e programas para a Educação Rural nas décadas seguintes. Em seguida, mostro o Sistema Educativo Rural/Plano de Educação Rural veiculado pelo Manual, como também pela Revista.

Dizendo como a população rural na América Latina deveria ser educada

Na seção Educação Rural da RE, publicou-se um artigo⁴⁹ com a síntese das decisões do *Seminário Regional de Educación Rural de la América Latina*, em que são destacados os objetivos da educação para o meio rural para toda a América Latina. Considero interessante ressaltar que, desse evento, participaram todos os países latino-americanos, e nele foram debatidos e decididos princípios e finalidades para educação rural na América Latina, relacionados a seguir.

FINS GERAIS DA EDUCAÇÃO RURAL NA AMÉRICA⁵⁰

A educação americana tenderá ao cumprimento dos seguintes fins.

Preparar os cidadãos para atuar inteligentemente, de acordo com suas tradições e com sua própria filosofia da vida, para alcançar:

- a) a superação dos meios de vida;
- b) a independência econômica;
- c) firmes idéias e convicções democráticas;
- d) um elevado conceito das relações humanas no plano familiar, nacional, continental e universal. (RE, n. 10, p. 55, 1952, grifos meus).

O período pós II Guerra Mundial foi notadamente influenciado por uma onda mundial de discursos sobre justiça, democracia e liberdade. Tais fins também são marcados pela expansão do liberalismo econômico, especialmente segundo a escola de Chicago, dos Estados Unidos. Dessa forma, os discursos estão voltados à necessidade de superação do meio de vida por parte das populações pobres da América Latina. Para isso acontecer são sugeridas diferentes formas de vida para a independência econômica dos povos. Outro aspecto que destaque refere-se à concepção de relações humanas a ser cultivada em diversos planos: o familiar, o nacional e o internacional.

O Seminário mencionado, realizado em Caracas, na Venezuela, foi amplamente divulgado pela Seção Educação Rural da Revista. Os objetivos específicos são claros e precisos quando propõem ações transformadoras a partir do *programa escolar*, envolvendo as *comunidades* através de instituições complementares como clubes, associações e cooperativas. Tais proposições são levadas a efeito, pois inúmeros desdobramentos são apresentados para efetivar um programa escolar afinado com os objetivos previstos, naquilo que se refere aos escolares rurais e, de outro lado, no que se refere às famílias rurais e à comunidade como um todo. A comunidade é alvo de ações educativas e para isso a escola colabora juntamente com outras instituições como clubes, cooperativas, igrejas, postos de saúde, etc.

Os objetivos para educação rural na América Latina compõem uma rede solidária de ações entre diversas instituições, esses estão relacionados a seguir.

FINS ESPECÍFICOS DA EDUCAÇÃO RURAL

⁴⁹ *Revista do Ensino*, n. 10, 1952.

⁵⁰ As transcrições dos trechos retirados da *Revista do Ensino do Rio Grande do Sul* e do manual *Escola Primária Rural* (Silva, 1952) serão destacadas com fonte diferente para facilitar a identificação dos trechos. A grafia de palavras e expressões serão mantidas, não serão atualizadas.

1. *Educar de acordo com os ideais de democracia, liberdade e justiça social, através da organização e interpretação do programa escolar.*
2. *Organização de simples instituições que requeiram nossas comunidades para despertar o interesse da comunidade em seu próprio melhoramento. Por exemplo: a associação dos pais de família, a sociedade feminil, cuja função específica é contribuir para formação do lar e sua administração; a cooperativa de consumo e de venda; os clubes recreativos, etc.*
3. *Ensinar aos adultos, de maneira prática, elementos das técnicas de produção agropecuária, de acordo com a economia da região...*
4. *As necessidades da comunidade, seus trabalhos e anexos proporcionarão a base do programa e das organizações escolares, tanto para realizar melhor os objetivos anteriores como para ativar o ensino e despertar e fomentar o amor a terra.*
5. *Coordenar o trabalho das instituições, que organize, e fomente sua cooperação com as dependências oficiais, semi-oficiais e instituições particulares. Quando preciso, solicitar e obter a ajuda destes organismos.*
6. *Estimular os membros da comunidade à formação dos valores étnicos e estéticos com um sentido social, como guias da conduta individual e coletiva e como intento continuado de superação (RE, n. 10, p. 55, 1952, grifos meus).*

Os aspectos grifados poderiam ser agrupados em torno de alguns eixos que suponho tenham esboçado os próprios fins a que se destinavam, como por exemplo: educação para a democracia, liberdade e justiça; valores éticos e estéticos como guias de conduta individual e coletiva; organização e coordenação de instituições – sociedade feminina, associação de pais, cooperativa de produção, consumo e venda, clubes, ensino ativo tanto para escolares quanto para adultos; amor a terra. Esses aspectos são recorrentes ao longo dos discursos que propunham educar os rurais, pelo menos durante as décadas de 1950 e 1960, e que são analisados no decorrer desta de tese.

Dentre os eixos aqui assinalados, destaco a organização e coordenação de instituições sugeridas. Nesse sentido é que, no capítulo V desta tese, estarei analisando a formação de jovens líderes comunitários: moças e rapazes sendo educados em lugares específicos, na casa-lar e na cooperativa agrícola. Analiso também o clubismo infanto-juvenil proposto no interior de cada escola rural. O clube agrícola foi sugerido como uma espécie de laboratório, lugar onde a aprendizagem de novas formas de trabalho agrícola aconteceria. O que estava a sendo ensinado não eram apenas novas formas de plantar, colher, aproveitar a produção doméstica e vender certos produtos. Ensinava-se e aprendia-se de *maneira prática* como uma nova organização para o trabalho agrícola e a disciplinarização deste trabalho deveria chegar ao campo. A modernização estava em evidência. Os jecas, os caipiras e os atrasados deveriam transformar-se em colonos educados/civilizados e modernos.

Os objetivos constantes dos Fins Específicos da Educação Rural para todos os países da América Latina, propostos no Seminário de Caracas, destacavam ainda os valores éticos e estéticos como guias de conduta individual e coletiva a serem superadas pela ação educativa

rural. Estes estão sendo considerados e problematizados a partir uma perspectiva foucaultiana, mais especificamente naquilo que desenvolveu o filósofo acerca das tecnologias do eu. Os valores estéticos e éticos como *guias de conduta* são tomados como tecnologias que permitem aos indivíduos efetuarem um certo número de operações sobre seus corpos, suas almas, seus pensamentos, e sua própria conduta (Foucault. 1993a, p. 207), de tal sorte que transformam a si mesmos. Interessa analisar o encontro entre estas tecnologias do eu e as tecnologias disciplinares como práticas de poder governamental.

Os discursos enfatizam a “teoria pedagógica da escola rural”, escolhida no evento e publicada, resumidamente, em sete itens. Tais itens ressaltam ser esta teoria o resultado das decisões tomadas pelo conjunto de países da América no *Seminário Regional de Educacion Rural de la América Latina*. Ressaltam os “postulados que fundamentam os princípios gerais da teoria que se expõe” (RE, n. 10, p. 56, 1952):

1. Está a serviço dos interesses vitais dos educandos *campesinos* e de sua *evolução*.
2. *Respeita a personalidade do educando e estimula todos os meios que tendam a firmá-la*.
3. *Funda-se na experiência* do educando frente à natureza e à sociedade para distribuir os conhecimentos.
4. *Proclama os princípios da atividade funcional como origem de todo propósito educativo, de toda técnica do ensino e de todo trabalho de ordem social*.
5. Atua orientada pelo reconhecimento da *unidade do saber humano*.
6. Considera que na *organização do trabalho escolar* deve ter-se em conta as *condições ambientes como fontes de motivação da atividade* do educando.
7. *Toma a comunidade* em seu conjunto e contribui *para elevar as condições da vida do povo* a planos mais satisfatórios. (RE. n. 10, p. 56, 1952, grifos meus).

A proposição era de que as decisões tomadas no Seminário fossem divulgadas para toda a América Latina e pudessem estimular e colocar em ação “os postulados fundamentais da teoria pedagógica para escola rural”.

Os postulados da “teoria pedagógica” apresentam alguns princípios do ideário escolanovista, que foram tomados para análise. Dentre eles, vale destacar o respeito à personalidade do educando. Assim, percebe-se a ênfase dada ao sujeito psicológico, apresentado aos docentes e à comunidade. Ao educando foi reivindicado todo o direito de como criança tornar-se o centro da atividade escolar, ou seja, tornar-se um escolar-infantil-rural em torno do qual um trabalho pedagógico deveria ser realizado. Ressaltavam que a atividade escolar não seria qualquer uma, mas aquela atividade funcional, com propósitos educativos.

Considero produtiva a possibilidade de análise do postulado pedagógico “aprender através da ação”. Isso permite demonstrar como uma educação ativa rural foi sendo proposta e como, com ela foram apresentados novos métodos de organização do trabalho pedagógico, através do planejamento. Assim, uma nova forma de organização do meio escolar foi minuciosamente detalhada, sugerindo-se o aparelhamento da escola primária rural. Pode-se dizer que novos dispositivos de governmentamento foram colocados em ação através da prescrição de novas formas de organizar e distribuir o espaço, o tempo e as atividades. Tal análise permite demonstrar a que tipo de atenção e interrogações esteve submetida a educação rural na época em estudo, permitindo, também, discutir como e quais focos de problematização⁵¹ converteram-se em um campo de produção de verdade sobre os rurais.

O Sistema Educativo Rural/Plano de Educação Rural

O Sistema Educativo Rural/Plano de Educação Rural é apresentado no manual didático-pedagógico *Escola Primária Rural* e, ao longo de seus capítulos, este é minuciosamente explicado. Aspectos do mesmo são veiculados constantemente pela Revista, detalhando um programa com vistas a educar os rurais dentro da escola, mediante o investimento na formação docente e num currículo de formação integral para os estudantes. Por outro lado, pretende agir junto à comunidade, na busca de melhoria do meio, através da elevação do padrão de vida das famílias. Para esta análise será produtivo considerar a questão da governamentalidade, nos termos em que a estudou Foucault, a partir de relações de poder que constituem processos educativos. O que faço a seguir é mostrar parte do referido Sistema/Plano, apresentando os objetivos:

1. *fixação do indivíduo no seu meio*, preparando-o para agir inteligentemente sobre o mesmo;
2. *ajustamento social e cívico* do homem do campo, despertando-se-lhes a *consciência* de “membro de uma coletividade e cidadão de uma pátria”;
3. *pré-adaptação profissional*;
4. *melhoria das condições do meio* (elevação do padrão de vida): saúde, vida do lar, vida social, recreativa, cultural, moral, cívica e econômica (Silva, 1952, p. 56, grifos meus).

⁵¹ Percebo que diferentes focos de problematização foram objeto de preocupações, prescrições e intervenções: o corpo, a casa, o meio ambiente, o trabalho agrícola e o currículo escolar.

A fixação do indivíduo no meio rural – e seu ajustamento social e cívico – exigiria, segundo os discursos, a melhoria das condições de vida da família com relação à saúde, à moradia, à educação e à produção agrícola. Elevar o padrão de vida social, cultural, moral, cívico e econômico era um importante objetivo a ser alcançado, não apenas com relação aos escolares, mas também com a população de um modo geral. Em face de tais propósitos, o Sistema Educacional Rural/Plano de Educação Rural orientava e subsidiava múltiplas ações. Tais ações estão sendo consideradas atividades de governo, na medida em que estão conectadas com técnicas diversas de poder, no sentido que desenvolveu Foucault.

Trago como exemplo o objetivo relacionado “à melhoria das condições do meio – elevação do padrão de vida”. Trata-se de investimentos de poder sobre a vida da população, aquilo que Foucault caracterizou como biopoder. Enunciados que tratam dos vivos e da vida estão constantemente sendo evidenciados pelos discursos que educaram os rurais. Nesse sentido, em outro momento desta tese⁵² analiso ações educativas, tendo como alvo os jovens, as famílias e a comunidade. Do mesmo modo, isolo, para análise, algumas das tantas campanhas de população com finalidades específicas, ou seja, as que funcionaram como tecnologia política de governo. Outro aspecto que segue nesta direção analítica é o objetivo referente à fixação do rurícola no meio em que vive, regularidade presente nos discursos da educação rural. Assim como a pré-adaptação profissional, esta diz respeito a um trabalho agrícola mais moderno, tratando-se de uma outra regularidade discursiva a ser considerada.

Assim, a execução prevista para o Sistema/Plano deveria ocorrer de forma minimamente planejada, ou seja, devidamente distribuída em eixos, que detalhavam as atribuições diversas. Tais eixos atenderiam objetivos com endereço certo: para a escola, o aparelhamento, traçando novos espaços, definindo novos controles; para os docentes, um intenso trabalho de formação, a especialização própria para a zona rural - aprender a arte de ensinar, planejar e programar; para os escolares infanto-juvenis, atividades no clube agrícola, para dar conta da formação integral e oferecer igual oportunidade aos que abandonaram a escola. Descrevo tais atribuições a seguir.

1. *Escola Primária Rural* (escolas primárias diferenciadas, não escolas especializadas) / escola de ensino comum primário adaptada às peculiaridades

⁵² Trata-se do capítulo V deste trabalho, quando analiso questões relativas a *biopolítica*, buscando entender um poder político sobre os vivos e a vida.

- do meio e *aparelhada para o servir* no sentido de seu *maior desenvolvimento cultural e econômico*.
2. *Formação de Professores* (especializados para a zona rural) / a- criação de escola normal, rural ou regional. b- curso de especialização em escolas normal comum.
 3. *Educação Rural Integral* (não simples alfabetização) / Educação primária integral – *física, intelectual, moral, social, artística, econômica* – em perfeita harmonia como os motivos e necessidades da vida regional.
 4. *Iguais oportunidades educativas para crianças e adultos* / Como as necessidades econômicas obrigam o menor a abandonar prematuramente a escola para cooperar nas atividades dos pais, *a ação da escola* ficaria sem repercussão *no meio social*, se não se procurasse *estendê-la até o adulto*.
 5. *Amparo ao professor rural* / a- remuneração compensador ou; b- contagem de tempo em dobro; c- residência no prédio escolar, para evitar-lhe o desconforto e a situação de dependência em que, não raro, se encontra na casa que o hospeda.
 6. *Distribuição conveniente das unidades escolares* / Escola básica nas zonas de população rarefeita. Grupo Escolar nas zonas de maior densidade demográfica. Granja escolar, nas zonas intermediárias (Silva, 1952, p.56 – grifos meus).

Para a zona urbana ou suburbana, propunha-se a ampliação e o apoio das instituições escolares, sob a forma de Clubes Agrícolas, Liga de Proteção à Natureza, Liga dos Amigos da Natureza e Festa da Árvore. Consta no Sistema/Plano a proposição da matéria-disciplina *Introdução do Ensino de Agricultura*, em todas as Escolas Normais, de modo a subsidiar professores/as em seu trabalho nas escolas rurais.

Também foi proposto detalhadamente o aparelhamento da escola, com destaque para o item *Organização da Escola Rural*, considerado Centro Rural de Educação. Divide-se este item em dois eixos de ação: um prevendo a *Ambientação* e o outro a *Projeção da Ação Educativa sobre o Meio*.

Em relação ao item da *Organização da Escola Rural*, no que se refere à *Ambientação*, o mesmo prevê a adaptação às realidades locais, no ambiente físico e social. A adaptação ao ambiente social sugere a “instalação e aparelhamento” da escola nos mínimos detalhes. Chamava-se a atenção para o seu estilo, estrutura e instalações. A seguir, orientava-se para o “aparelhamento indispensável”, o qual incluía material didático, pequena biblioteca, auditório, museu regional, equipamento para a educação agrícola, farmácia mínima e, “se possível, rádio, telefone, aparelho de projeção, vitrola e gabinete dentário” (Silva, 1952, p. 56). Para a adaptação ao ambiente físico, era sugerido um “programa de ensino”, com atividades comuns e/ou diferenciadas conforme as condições regionais, além de atividades de orientação pré-vocacional e atividades extraclasse na comunidade.

No eixo Projeção da Ação Educativa sobre o Meio, sugere-se, “indiretamente pelas crianças” e “diretamente pelos adultos” (Silva, 1952, p. 56), ações a serem desenvolvidas com os “métodos” e as “técnicas de escola nova”, pois, segundo o Sistema/Plano, estas técnicas favoreceriam a:

(I) *Aquisição direta de experiências*, pelo fácil contato com a natureza, com os processos de trabalho e da vida social – *excursões ou aulas-passeio, aulas ao ar livre, ensino de oportunidade, atividade de expressão*.

(II) *Como método especial de aprendizagem o método de projetos* (nascido em escolas agrícolas) se recomenda por suas virtudes educativas – *formação de atitudes e hábitos construtivos, pesquisa, estudo, aplicação, disciplina mental, moral e social*.

(III) Forma de trabalho – *cooperação*. (Silva, 1952, p.56, grifos meus).

A experiência vivida, através da atividade agrícola, era central na proposição da ação educativa sobre o meio. Nesta, processos sociais seriam vivenciados com envolvimento direto dos escolares em situações reais de trabalho. Para isso acontecer, era fundamental uma outra forma de organização do ambiente escolar. Já a organização do trabalho pedagógico deveria ser condizente com *novas formas de aprendizagem* para que permitissem a *livre expressão*, como aulas ao ar livre, excursões, etc. Assim, o *método de projetos* era amplamente recomendado, sendo que suas *virtudes educativas* possibilitariam a formação de atitudes, hábitos construtivos, pesquisa, estudo, e, principalmente, *disciplina mental, moral e social*.

Ainda neste Plano/Sistema é ressaltada a “Função Complementar da Escola Rural (intercomunicação entre o meio e a escola)”, e, para efetivá-lo, são sugeridas as estratégias tais como “as atividades: cívicas, recreativas, culturais, de assistência (sanitária, econômica e agrícola), e informativas”. Essas atividades eram desenvolvidas em parceria com a comunidade, e, para isso, havia necessidade de chamar ex-alunos, jovens líderes locais, como também seria necessário que outros especialistas participassem de muitas das ações previstas. Ao que parece, tal função complementar daria conta de ligar a escola ao *meio*, através de atividades variadas, muitas delas propostas a partir de campanhas junto à comunidade.

Estou considerando o Seminário e o Sistema/Plano como tecnologias a produzir efeitos de poder-saber sobre os rurais. Tanto o *Seminário Regional de Educacion Rural de la América Latina*, quanto o *Sistema Educativo Rural*, também chamado *Plano de Educação Rural*, propõem que sejam colocadas em movimento ações, com vistas à educação dos rurais. Considero produtiva a aproximação com os Estudos Culturais, à medida que tal perspectiva

sensibiliza meu olhar para apreender as conexões entre os processos de transformação sugeridos e um certo currículo cultural, que foi sendo constituído na época.

No referido Sistema/Plano, o Estado do Rio Grande do Sul foi dividido por regiões para as quais eram propostos conteúdos, conforme tipos distintos de plantio ou criação de pequenos animais. A distribuição espacial variava conforme as zonas de produção: agro-industrial, pastoril e pesca, correspondentes a regiões geo-econômicas do Estado. Outro aspecto destacado é a hierarquização das atividades ou conteúdos por séries: “procuramos distribuí-los, dosando-os pelo grau de dificuldade que apresentam, para chamar a atenção sobre determinados aspectos e despertar o gosto por tais atividades” (Silva, 1952, p. 69).

Nas diretrizes para o desenvolvimento das atividades agrícolas, além do já exposto, destacava-se a importância da psicologia para a compreensão da criança como “elemento ativo”. Estudos nesta área deveriam ser realizados pelo magistério, pois o conhecimento da criança seria mais que uma necessidade seria uma obrigação de cada professora. Havia ênfase para que todo o trabalho didático levasse em conta a motivação dos alunos para que pudessem participar das situações de aprendizagem e atingir os objetivos nele visados. (Silva, 1952, p. 69). Quanto aos objetivos do trabalho didático, enfatizava-se que deveriam ser “bem fixados”, que a classe fosse “conduzida” a alcançá-los, “capacitando-se, assim, a criança a aplicar os conhecimentos e hábitos adquiridos na escola, em situações reais da vida” (ibidem, p. 70). O trecho que segue evidencia a importância do que estou mostrando:

Uma criança jamais terá em vista ‘criar mentalidade agrícola’ ou ‘formar hábitos e atitudes desejáveis’, do que se conclui que deve haver, bem definidos, uns objetivos para os alunos e outros, para o professor. Os deste devem estar de acordo com os princípios fundamentais da Educação, no sentido da formação integral da criança e serão atingidos através das oportunidades que essas mesmas realizações oferecem (Silva, 1952, p.70).

Ao realizar a leitura de tais textos, tenho como questão básica a perspectiva de poder governamental, que desenvolveu Foucault, ou seja, tomo a educação rural enquanto dispositivo, que colocou em ação um conjunto de estratégias, através dos quais investiu poder sobre os rurais escolares. Busco realizar uma análise para observar como tais discursos operaram na constituição desses escolares, tanto docentes quanto alunos/as, definindo modelos, figuras do professor ideal ou líder comunitário. Meu empreendimento nesta tese é mostrar como o campo da educação rural foi objeto de minucioso esforço de governo, na medida em que seus investimentos não pretenderam apenas produzir escolares (docentes e alunos), mas foram endereçados a toda comunidade rural, regulando a vida da população. Em

tal perspectiva é que utilizo o Seminário Latino Americano e o Sistema/Plano de Educação Rural para mostrar como os rurais escolares foram alvo de estratégias. Estes discursos e muitos outros estão presentes na *Revista do Ensino do Rio Grande do Sul* e no Manual didático que examino. Os mesmos operam e articulam poderosos jogos de poder sobre como deveria ser a educação rural. A hipótese de leitura desenvolvida supõe que tal empreendimento tenha produzido efeitos — sujeitos escolares de um determinado tipo. Realizo uma analítica a partir da concepção de governamentalidade, para buscar nexos entre diferentes tecnologias, ou seja, técnicas de poder e técnicas do eu.

Capítulo III

ANUNCIANDO AS FERRAMENTAS ANALÍTICAS

A educação rural como invenção discursiva

A partir da explicitação do que constitui meu *corpus* de pesquisa, procuro saber como uma rede discursiva sobre a educação dos rurais foi sendo tecida e colocada em operação naquilo que foi proposto aos escolares rurais no período posterior à II Guerra Mundial. Para tanto, busquei mapear tais discursos, não para tomá-los como documentos de uma verdade sobre a educação rural, mas para tratá-los como monumentos, conforme nos ensinou Foucault (1997a). Estes foram interrogados em sua materialidade, ponto de partida para exercitar a escrita e o pensamento. Tal exercício teve como inspiração algumas ferramentas foucaultianas e autores e autoras, que continuam trabalhando, inspirados no pensamento do filósofo francês.

Escolhi este jeito de olhar porque fui interpelada por ele. O que preciso e pretendi é valer-me de conceitualizações referentes à racionalidade governamental para compor meu exercício de análise. Portanto, tomei essa versão da educação rural como uma racionalidade que governa ao informar, subsidiar, prescrever, orientar e educar. Considerei tal versão como um foco emanador de um sistema de educação que se expandiria para além da escola rural.

Para tanto, busquei aprender e utilizar algumas ferramentas desenvolvidas por Michel Foucault, aquelas que considero necessárias para contar “uma história de governo e de verdades”, de relações de poder, de saberes e de modos de subjetivação dos rurais presentes nos discursos. Elas foram utilizadas como “armas” para brigar e como “escudos” para me

defender, enquanto lia, lidava, mexia, agrupava e reorganizava os discursos. Assim fui traçando mapas, tecendo rotas, visualizando redes com e contra os “ditos e não ditos” dos textos.

Nessa perspectiva, suponho que uma montagem discursiva⁵³ foi compondo uma versão da educação rural, herdeira do discurso pedagógico moderno. Como se pode observar esta versão histórica e contingente de verdade, produzida por tais discursos, foi proposta como *a versão* veiculada pela imprensa pedagógica da época, produzindo instâncias de ordenamento dos saberes que circularam no interior da escola primária rural.

Minha pretensão não foi tratar a versão apresentada pelos discursos analisados naquilo que há de melhor e verdadeiro neste campo do conhecimento, mas sim exercitar uma análise daquilo que foi dito e apresentado como *verdadeiro e falso*, como *bom e mau*, sobre aquilo que foi marcado como “as características” dos sujeitos rurais.

Nesse sentido, valho-me das palavras de Foucault. “A verdade está circularmente ligada a sistemas de poder que a produzem e a apóiam e a efeitos de poder que ela induz e a reproduzem” (Foucault, 1993b, p. 133). Em tal perspectiva, não cabe a este trabalho fazer julgamento acerca da verdade, ou da pretensa cientificidade, do erro ou do acerto dos discursos propostos. O que pretendo é problematizar tais discursos, fugindo de possíveis interpretações e julgamentos. Interessa tratá-los como práticas e tecnologias a serem interrogadas na direção dos efeitos que produzem, das relações de poder e saber que estabelecem.

Foucault nos ensina que “não há verdade(s) independente(s) das relações de poder que as sustentam”, não sendo, portanto, possível separá-las dos processos da sua produção: esses “processos tanto são processos de saber como de poder” (Ewald, 1993, p.21). Nesse sentido, “não há verdade sem política da verdade, toda a afirmação de verdade é indissolúvelmente peça, arma ou instrumento no interior de relações de poder” (ibidem).

Parece-me que existem, na sociedade, ou pelo menos, em nossas sociedades, vários outros lugares onde a verdade se forma, onde um certo número de regras de jogo são definidas — regras a partir das quais vemos nascer certas formas de subjetividade, certos domínios de objeto, certos tipos de saber — e por conseguinte podemos, a partir daí, fazer uma história externa, exterior, da verdade. (Foucault, 1996b, p. 11).

⁵³ Por montagem discursiva estou entendendo as prescrições, preceitos, orientações, subsídios e informações didáticas, sob a forma de diversos textos apresentados pela Seção Educação Rural e pelo manual *Escola Primária Rural*, já referidas neste texto da tese.

Ao estudar estas questões, Foucault pretendeu ver historicamente a produção de efeitos de verdade no interior de discursos, na procura de saber como tal verdade foi sendo produzida e extraída. Ewald (1993) procurou em seu funcionamento, os efeitos de exclusão, de invalidação e de desqualificação em face de outros discursos e outros saberes (p.15).

São alguns jogos de verdade sobre a educação rural que pretendo desarmar, mediante mapeamento de estratégias que foram utilizadas, como aquelas que descreveram, sugeriram, orientaram, julgaram e incluíram os sujeitos, caracterizando-os e justificando ações propositivas, as quais construiriam as características desejáveis, previstas pelos objetivos de governo. Cuidar, zelar, proteger, ensinar os cuidados com o corpo, com o lar, com o meio ambiente, aprender outras formas de plantar, produzir, comer, cozinhar, costurar, ornamentar, poupar, consumir, viver, ser, pensar e conduzir-se foram imperativos que permitiram orientar e prescrever a ação pedagógica rural.

Nessa perspectiva, a educação rural estaria na ordem de uma verdade, produzida no interior dos discursos educacionais da época, tanto daqueles que orientavam professores, quanto dos propostos pelo extensionismo rural do pós II Guerra Mundial, nas campanhas de educação para a saúde, educação do consumidor, educação de jovens líderes rurais e alfabetização de adultos.

Discursivamente, uma “história de verdade” foi sendo produzida fazendo funcionar, em torno de si, objetivos, metodologias, regras, prescrições e valores. Em momentos específicos foi enfatizada uma distinção entre aquilo que deveria ser feito para educar escolares rurais, diferentemente dos urbanos. Portanto, não pretendi buscar saber e explicar o que é mesmo ser rural, quem foram os rurais escolares, qual foi a validade da educação dos rurais da época, ou qual teria sido a melhor forma de educá-los e de ensiná-los. Ao contrário, o que faço neste trabalho de tese é apresentar um esboço⁵⁴ a partir do qual elaboro hipóteses para contar uma história de verdades e governo, uma história de poderes, saberes e processos de subjetivação.

Ao contar uma versão dessa história, poderia, com outro jeito de olhar e de operar, mostrar como os saberes propostos sobre a docência e sobre alunos, no espaço escolar, bem como sobre os jovens líderes locais, no espaço familiar, produziam suas verdades. Uma produção de regimes de verdade, “regimes que instauram e se revelam nas práticas

⁵⁴ Utilizo a expressão esboço, no sentido que a utilizou Michel Foucault em *Verdade e formas jurídicas*, 1996. Nesse sentido, Larrosa utilizou a expressão ao dizer que todo texto é um esboço, um prólogo no momento que escreve (1996)

discursivas e não discursivas” (Veiga-Neto, 1996, p.172). Veiga-Neto nos ensina que, “para Foucault, conhecimento e verdade são questões históricas” e que a noção de verdade importa exatamente pelas “condições de possibilidade que a fizeram emergir na qualidade de verdade” (ibidem).

Tais considerações permitem supor que o espaço em que foram produzidos conhecimentos sobre a educação rural, por sua construção histórica e contingente, estaria ligado a outros espaços da subjetivação dos sujeitos rurais e do poder que circulou e foi exercido. Dessa forma, e seguindo a perspectiva já assumida, demonstro no trabalho da tese, algumas “tecnologias de verdade” com as quais operam os discursos que analiso. Para realizar tal operação, estive o tempo todo interrogando, de modo mais explícito, como diferentes tecnologias se entrelaçariam, especialmente as tecnologias de poder e do “eu”.

Em seu texto *Tecnologías del yo y otros textos afines*, Foucault (1995a) mostra o contexto de seu estudo em mais de duas décadas, ou seja, traça uma história das diferentes maneiras de como, nas sociedades ocidentais, os indivíduos construíram saberes sobre si mesmos (1995a, p. 47). Saberes como economia, medicina, biologia, psicologia, psiquiatria e outros foram problematizados pelo autor, quando demonstra que as chamadas ciências poderiam ser analisadas como *jogos de verdades* (p. 48) específicos, com “técnicas” também específicas que os indivíduos utilizariam para entender a si mesmos (ibidem).

Seguindo a proposição deste trabalho de mostrar com quais “tecnologias da verdade” operam os discursos que educam os rurais, valho-me das contribuições de Foucault, entre outras, da obra acima referida. O filósofo mostra que, ao modo de contextualização, devemos compreender que existem quatro tipos de “tecnologias”, e cada uma delas possui “uma matriz de razão prática” (idem). Dessas interessam para o trabalho que realizo as tecnologias de poder e as tecnologias do “eu” (idem).

A genealogia do sujeito moderno, projeto intelectual de Foucault, foi realizada mediante estudos no campo do governo⁵⁵. Em sua conferência em Berkeley, em 1980, afirma: “se quisermos analisar a genealogia do sujeito moderno, temos que levar em conta não apenas as técnicas de dominação, mas também as técnicas do eu” (Foucault, 1993a, p. 207). E, além disso, deve-se levar em conta a interação entre dois tipos de técnicas, “os pontos em que as tecnologias de dominação dos indivíduos uns sobre os outros recorrem a processos pelos quais o indivíduo age sobre si próprio e, em contrapartida, os pontos em que as técnicas

⁵⁵ Utilizo aqui, bem como no final desse parágrafo, a palavra governo, tal qual foi utilizada por Michel Foucault em sua 1ª Conferência em Berkeley, realizada em 20 de outubro de 1980 (Foucault, 1993a, p.207).

do eu são integradas em estruturas de coerção” (ibidem, p. 207). Levar em conta o ponto de contato entre tais tecnologias e o modo como os indivíduos são manipulados e conhecidos por outros têm conexões com o modo de como os indivíduos se conduzem e se conhecem a si próprios. Pode-se chamar a isso de governo. (ibidem).

No caso dessa pesquisa, considera-se que muitos investimentos sobre os rurais efetuaram pontos de contato entre as tecnologias de poder e tecnologias do eu. É o caso, por exemplo, de um investimento de formação docente, o planejamento escolar. Ou, o caso da “alquimia pedagógica”⁵⁶. Ambos os casos, outros que, serão encontrados ao logo dos próximos capítulos possibilitam constatar investimentos dando conta de *governamentalizar* os rurais escolares. Tal *governamentalização*⁵⁷ constitui-se um ponto central do trabalho que realizo. O que pretendo mostrar é como o campo da “educação rural foi objeto de minucioso de governo”⁵⁸. Desde essa perspectiva, o trabalho de tese constitui-se em demonstrar como sujeitos escolares rurais foram constituídos a partir dos investimentos de poder que os modelaram. Como o governo⁵⁹ dos rurais esteve associado a processos que os constituíram como indivíduos, quer nas relações entre si, entre estes e a instituição escolar rural e a comunidade, quer, especialmente, no modo como aprenderam a relacionar-se consigo mesmos (tecnologias do eu).

Nos capítulos que seguem, analiso como o sujeito rural constitui-se como tal e como se exerce o poder sobre si e sobre os outros. Pode-se prestar atenção aos discursos endereçados aos docentes escolares rurais: que modos de se relacionar consigo mesmo foram prescritos? Como práticas diversas foram sugeridas – através de exercícios de auto-exame, auto monitoramento do como ensinar e ser, de modo especial, pela via do planejamento —

⁵⁶ Os exemplos citados serão desenvolvidos no quarto capítulo desta tese e mostram como um poder disciplinar é exercido, ao mesmo tempo em que um exercício sobre de si mesmo é incitado.

⁵⁷ Tomo tal expressão emprestada de Maria Isabel Bujes (2002), que por sua vez, empresta de Alfredo Veiga-Neto (1996a).

⁵⁸ A afirmação de que o “campo da educação rural foi objeto de minucioso esforço de governo”, foi sugerida por Maria Isabel Bujes a partir da leitura de minha proposta de tese de doutorado, por ocasião da banca de qualificação. Agradeço à Professora por suas generosas contribuições. Bujes utiliza o “termo governo na acepção de *governança* ou *governança*, no sentido do ato de governar(-se), para distinguir de governo – relacionado à administração superior, como poder executivo que se encarrega da gestão do Estado (...)” (Bujes, 2002, p. 21).

⁵⁹ A utilização do termo governo é no sentido que propõe Alfredo Veiga-Neto (2002). Este termo é referido a ação ou o ato de governar na acepção de Foucault. Muitos autores têm usado a palavra governo, no entanto, Veiga-Neto propõe a utilização do termo governo, fazendo ressurgir este vocábulo com a finalidade de tornar mais rigoroso e mais fácil o duplo entendimento que, na perspectiva foucaultiana, é possível atribuir-se à palavra governo (Veiga-Neto, 2002, p. 17). No sentido foucaultiano está sendo utilizado para mostrar o modo pelo qual o poder é exercido no sentido micro-político e micro-físico conforme Veiga-Neto refere. Maria Isabel Bujes (2002), também trabalha tais concepções.

incitando diferentes modos de relacionar-se com os outros — os alunos — e com a instituição escolar? Como deveria transformar-se para atuar sobre a comunidade? Como deveria tornar-se o bom líder comunitário, professor exemplar, moderno e dinâmico? Qual o cenário de tais relações?

O exercício a ser feito é rastrear os textos em análise para “garimpar” relações de poder nos inúmeros discursos, microespaços escolares, prescrições sobre as práticas simples e cotidianas. É disso que trata este trabalho. Procuo mostrar como diferentes tecnologias foram se solidarizando numa rede de poder que regulou a conduta dos escolares rurais. Trata-se de mostrar como condutas foram regradas, orientadas e guiadas por inúmeras práticas discursivas, que definiram o campo de ação da educação rural. Trata-se de mostrar pontos de contato entre as tecnologias da dominação dos outros, no conjunto da população escolar e da dominação de si, no plano individual.

O que faço é descrever e analisar discursos educacionais endereçados aos docentes rurais, os quais prescreviam práticas pedagógicas detalhadas sobre como conduzir condutas, corpos e almas. Orientava-se detalhadamente atividades do trabalho pedagógico, colocando em ação inúmeras operações no processo de formação de professores para serem *aplicadas* aos escolares infantis/juvenis. Foram inúmeras as tecnologias que governaram os rurais, que os distinguiram dos urbanos, fixando uma identidade *rural atrasada* a ser modificada. Estas tecnologias foram regulando a produção de uma subjetividade assemelhada entre os rurais escolares docentes, alunos e familiares. Foram as práticas que guiaram ações de uns sobre os outros que interessam nesta investigação, por considerar, de acordo com a perspectiva analítica escolhida, que tais tecnologias estão profundamente envolvidas na constituição dos sujeitos, dos corpos e na regulamentação da vida.

Realizei uma analítica de governmentação para construir este trabalho de tese. O que pretendo mostrar nos capítulos que seguem é a multiplicidade de relações de poder que governaram os rurais, através do campo educacional rural. Interrogo tais discursos. Como poderes foram investidos sobre os corpos e almas dos rurais escolares, com vistas à modernização de práticas e condutas? Da mesma forma, questiono como se exerceu um poder político sobre o conjunto da população escolar? Como todos e cada um foi alvo de tecnologias de governmentação? (Rose, 1993, p. 82).

Sobre o conjunto da população escolar rural foram desenvolvidas campanhas em favor da vida, da escolarização, da formação e do exercício de nova mentalidade agrícola. Para exemplificar, cito algumas campanhas tais como: criação de escolas comunitárias para o

trabalho, de boa literatura, de alimentação racional, de educação do consumidor, em favor do bom rádio e da televisão, de assistência social, de sadia ocupação das horas de lazer, de alfabetização de adolescentes e adultos, de criação de Centros Recreacionais da Comunidade e de cuidados com o meio ambiente (RE, n. 97, 1963). Tais campanhas combinavam ações que mobilizavam tecnologias disciplinares e tecnologias do eu e eram desenvolvidas em parceria com as famílias.

Valho-me das ferramentas que desenvolveu Foucault para mostrar a cumplicidade solidária de alguns investimentos de poder sobre outros, reforçando a ação governamental. Uma anatomia política sobre o indivíduo rural — os escolares rurais, alunos e docentes — e um poder político sobre a população, ao mesmo tempo. É disso que este trabalho tratará daqui para frente, ou seja, mostrar uma economia política sobre o sujeito escolar rural como indivíduo e como população. Mostro, nos capítulos seguintes, os investimentos de poder que a educação rural modernizadora colocou em funcionamento e como a educação rural está sendo tomada como estratégia de governo, um dispositivo de governamentalidade.

O exercício do poder: uma questão de governo

Foucault (1995b, p. 244) trata o exercício do poder como “uma questão de governo”, referindo-se não às estruturas políticas ou à gestão dos Estados, mas designando a maneira de dirigir a conduta dos indivíduos e dos grupos: seria o governo de crianças, das almas, das comunidades, das famílias e dos doentes. “Não recobriria apenas formas instituídas e legítimas de sujeição política ou econômica, mas modos de ação mais ou menos refletidos e calculados, porém destinados a agir sobre as possibilidades de ação dos outros” (p. 244). O filósofo ressalta que o poder só se exerce sobre “sujeitos livres”, enquanto livres, afirmando não ser possível haver relações de poder sob coação física (p. 245).

O problema do governo envolve a “conduta da conduta”⁶⁰, assim, o que definiria uma relação de poder seria o modo de ação, que não age direta e imediatamente sobre os outros, mas age sobre sua própria ação. Uma ação sobre a ação (1995b, p. 243). O exercício do poder seria um “conjunto de ações sobre ações possíveis”, operando no campo da possibilidade,

⁶⁰ O termo *conduta*, para Foucault, é, ao mesmo tempo, o ato de “conduzir” os outros (segundo mecanismos de coerção mais ou menos estritos) e a maneira de se comportar num campo mais ou menos aberto de possibilidades (1995b, p. 243).

onde estaria inscrito o comportamento dos sujeitos ativos, “pois no seu exercício o poder incita, induz, desvia, facilita, torna mais difícil, amplia ou limita, torna mais ou menos provável, no limite, ele coage ou impede absolutamente...” (p. 243).

O governo de si e o governo do outros interessou Foucault nas últimas pesquisas, pois tais questões relacionam-se à governamentalidade. Sobre esta temática, o autor dedicou os cursos⁶¹ desenvolvidos de 1978 e 1979, no *Collège de France*, em que explicou a emergência da racionalidade governamental do Estado moderno. Acerca dessa questão, o filósofo afirma que pretendeu fazer uma crítica às conceituações correntes do poder e elaborar uma história da subjetividade, desde o ponto de vista do “governo de si mesmo” e “das relações consigo mesmo” (1997b, p. 110-111).

Sobre o processo de governamentalização das relações de poder, Foucault nos ensina que as formas e os lugares de governo, uns pelos outros, são múltiplos na sociedade, que se entrecruzam, se limitam, se anulam e, às vezes, se reforçam. Ressalta que o Estado não é o único lugar de exercício do poder e que, “ao nos referirmos ao sentido restrito da palavra governo, poderíamos dizer que as relações de poder foram progressivamente governamentalizadas, ou seja, elaboradas, racionalizadas e centralizadas na forma ou sob a caução das instituições do Estado” (1995b, p. 247).

O filósofo desenvolve a idéia de que o Estado, nas sociedades ocidentais modernas, vai combinar, de forma sutil, em suas estruturas políticas, tanto técnicas de individualização, quanto procedimentos de totalização, ou seja, “estas técnicas e procedimentos complexos e sutis é que permitiriam o governo de si e dos outros e de um saber de governo” (Foucault, 1995b, p. 236). O Estado moderno ocidental, diz Foucault, “integrou, numa nova forma política, uma antiga tecnologia de poder, originada nas instituições cristãs, podemos chamar esta tecnologia de poder pastoral” (p. 236). Assim, o poder pastoral⁶² é uma poderosa tecnologia no processo de individualização. O autor explica e distingue dois aspectos do poder pastoral: “de um lado, a institucionalização eclesiástica, desde o século XVIII, e, por outro, sua função, que se ampliou e se multiplicou fora da instituição eclesiástica” (Foucault, 1995b, p. 237).

O poder pastoral, antes utilizado no interior dessas instituições, se multiplicaria em todo o conjunto social, pois: “já não se trata mais de uma questão de dirigir o povo para sua

⁶¹ Os cursos desenvolvidos e referidos neste trabalho foram *A governamentalidade*, de 1978; *Segurança, território e população*, de 1978 e *Nascimento da biopolítica*, em 1979.

salvação no outro mundo, mas, antes, assegurá-la neste” (p. 238). Dessa forma, a palavra salvação tem “diversos significados: saúde, bem-estar (isto é, riqueza suficiente, padrão de vida), segurança, proteção contra acidentes” (ibidem), reforçando-se a administração do poder pastoral. Foucault chama a atenção para a invenção da força policial, não apenas para manter a lei e a ordem, mas, sobretudo, para “assegurar a manutenção de higiene e saúde e os padrões urbanos considerados necessários para o artesanato e o comércio” (p. 238).

Há, segundo o autor, uma ampliação do poder pastoral sobre o corpo social, com o apoio de uma multiplicidade de instituições: “em vez de um poder pastoral e de um poder político, mais ou menos rival, havia uma ‘tática’ individualizante que caracterizava uma série de poderes: da família, da medicina, da psiquiatria; da educação e dos empregadores” (1995b, p. 239).

O pastoreio transformou-se em tecnologia de poder, conforme estudou Foucault, interessando assinalar como funcionaram e funcionam as práticas de individualização. Estas operavam ao nível do detalhamento que o pastor possuía sobre cada ovelha, sobre suas necessidades, sobre aquilo que ocorria com cada uma, especialmente em sua alma. Práticas cristãs, como exames de consciência, direção da consciência e obediência permitiam o sacrifício e a salvação (Foucault, 1995a, p.116). A finalidade dessas práticas é a “mortificação” não como morte, mas como renúncia de seu mundo e de si mesmo. Trata-se, para Foucault, não de um sacrifício para a cidade, senão parte integrante de uma identidade cristã. O pastorado cristão cria, assim, um jogo, “cujos elementos são a vida, a morte, a verdade, a obediência, os indivíduos, a identidade” (ibidem).

Tal jogo, “que parece não ter nenhuma relação com o da cidade” (ibidem, p. 116), está a ela muito bem associado: “nossas sociedades têm demonstrado ser realmente demoníacas no sentido que associaram esses dois jogos — o da cidade e o cidadão, e o do pastor e do rebanho — nisso que chamamos de Estados modernos” (1995a, p. 117).

Veiga-Neto (2000), ao escrever sobre o mundo moderno e a escola como maquinaria, implicada tanto na fabricação do sujeito moderno quanto da própria Modernidade⁶³, vale-se dos estudos genealógicos de Foucault⁶⁴ sobre a disciplinaridade e sobre o *biopoder*, para explicar o deslocamento das práticas pastorais, o advento da Razão do Estado e a interação

⁶² Poder pastoral, para Foucault, exige o conhecimento das pessoas, das almas, através da confissão e segredos – um poder individualizado, ligado à produção da verdade sobre o próprio indivíduo.

⁶³ Trata-se do texto *Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades*. 2000.

⁶⁴ Em especial os estudos sobre disciplinaridade contidos em *Vigiar e Punir* e sobre o biopoder em *A vontade de saber*.

dessas racionalidades. Explica sobre a combinação demoníaca entre dois jogos antagônicos: o da cidade — totalizador, jogado na população — e o do pastor individualizador, jogado no indivíduo.

A partir dessa perspectiva e considerando o sitio em que este trabalho se insere a educação rural –, concordo com o que assinala Maria Isabel Bujes (2002): “o que deve ser ressaltado é que o conjunto de práticas de rotinas e de rituais institucionais, quando orientado por alguns princípios ou metas e balizados por um processo de reflexão, torna tais atividades governamentais” (p. 79). A pesquisadora justifica tal afirmação dizendo que, a partir das explicações de Foucault, atividades governamentais conectam-se com procedimentos e técnicas variadas, com a finalidade de obter certos efeitos (ibidem).

Governamentalidade

É especialmente no curso *Segurança, território e população*, proferido por Foucault em 1978, no Collège de France, que o conceito de governamentalidade foi desenvolvido. O curso, ao tratar da gênese de um saber político, traz as preocupações com a população e os mecanismos que tratam de assegurar a sua regulação como centrais. Uma nova ênfase é dada ao Estado territorial, pois este agora tem novo objetivo para o qual surgem novos problemas e novas técnicas, trata-se do Estado de população. O fio condutor da gênese de tal saber político é a noção de governo. Uma noção bastante instigante e provocativa para as ciências sociais, em especial para o campo educacional⁶⁵.

O conceito *gouvernementalité* tem sido traduzido por governamentalidade⁶⁶ ou governabilidade, sendo tratado como o conjunto das práticas de governo que tem como alvo a população, como forma principal de saber, a economia política e por instrumentos técnicos essenciais, os dispositivos de segurança (Foucault. 1990, p. 291-292). Especialmente no período entre 1977-1978, Foucault desenvolve o que ele toma como ponto de partida para a análise da problemática do governo, retomando inquietações desde o início do século XVI⁶⁷.

⁶⁵ Pesquisas no campo educacional vêm sendo desenvolvidas por pesquisadores/as estrangeiros como Popkewitz e Brennam e, no Brasil, como Maria Isabel Bujes (2002), Alfredo Veiga Neto (2000) e outros.

⁶⁶ Nesse sentido, não seria demais assinalar, conforme já referi que sigo a perspectiva desenvolvida por Alfredo Veiga-Neto (2003) em seu texto “Governabilidade ou Governamentalidade?”.

⁶⁷ Segundo Foucault, os séculos XV e XVI assistem à inauguração e ao desenvolvimento de uma crise geral do pastorado, no âmbito da Reforma e contra Reforma religiosa. No bojo desta crise, busca-se outras modalidades

Com o fim do feudalismo e da dispersão religiosa, configuram-se outras paisagens sociais, econômicas e políticas. Preocupações com o governo na perspectiva de como governar teriam emergido no contexto das grandes transformações políticas, econômicas, sociais e religiosas, quando surgem os Estados Nacionais, entre os séculos XVI e XVII (Foucault, 1990, p. 278).

No espaço discursivo dessa nova ordem é que Foucault analisa questões de como ser governado, inventariando o surgimento de toda uma literatura que trata de arte de governo. Enuncia, então, a ligação entre a arte de governar e o desenvolvimento do aparelho administrativo da monarquia territorial. Aponta rupturas com relação à arte de governo pelo governo do “território” ou das “coisas”, chamando atenção para o governo do “conjunto de homens e coisas” (Foucault, 1990, p. 282).

O autor explica que os homens e as coisas são objetos de tal racionalidade governamental, ou seja, “suas relações com as coisas, que são as riquezas, os recursos, os meios de subsistência, o território em suas fronteiras, com suas qualidades, clima, seca, fertilidade, (...) os costumes, os hábitos, as formas de agir ou de pensar, (...) os acidentes ou as desgraças como a fome, a epidemia, a morte, etc.” (ibidem, p. 282).

Tanto em seu texto *A governamentalidade* (Foucault, 1990, p. 277) quanto no curso, de 1978-79, tal noção é trabalhada quando descreve a ruptura da soberania centrada no território e do surgimento da outra forma de governo, cuja finalidade não estava no território, nem nos homens; mas na disposição das coisas, em suas táticas, ou em leis, utilizadas como táticas (1990, p. 284).

Esta seria a nova “razão de Estado”, que, fora das teorias que a formularam, toma forma em dois grandes conjuntos de saber: *tecnologia diplomático-militar*, que desenvolveu e assegurou forças de Estado por um sistema de alianças e organização de um aparelho armado. A *polícia* é a outra tecnologia, no sentido que se dava a esse termo: o conjunto dos meios necessários para fazer crescer, do interior, as forças do Estado (Foucault, 1997b, p. 83-84).

O comércio e a circulação monetária interestadual constituiu o ponto de junção dessas tecnologias, considerando também o enriquecimento, de parte da população, pelo comércio, produção e exportação. Foucault assinala o par *população-riqueza* como objetos privilegiados da nova razão governamental (ibidem, p. 84). Tais objetos ainda hoje, e, em especial, no

de direção espiritual e novos tipos de relação pastor e rebanho. Busca-se, também, outras possibilidades sobre a maneira de “governar” as crianças, uma família, um domínio, um principado. Enfim, questiona-se a maneira de governar, de conduzir e se conduzir (Foucault, Resumo de Collège de France, 1997b, p. 82).

período em estudo, foram alvo de ações governamentais, na medida em que, para produção de riquezas e sua circulação, condições razoáveis de vida são e foram fundamentais.

Tratar o par *população-riqueza* como problema (penúria, despovoamento, ociosidade, mendicância, vagabundagem) constitui-se, assim, uma das condições de formação da economia política desenvolvida. Ao dar-se conta de que a gestão recursos-população não poderia mais ser regulada coercitivamente, buscava-se outras formas de governar. Começa “a aparecer, numa derivação em relação à tecnologia de ‘policia’ e numa correlação com o nascimento da reflexão econômica, o problema político da população” (Foucault, 1997b, p. 84).

Assim, a população passa a ser concebida como um conjunto de elementos, a “espécie humana” a qual necessitava intervenções articuladas não mais pela força, mas pela lei, ou por táticas, mas por mudanças de atitudes, nas formas de fazer e de viver. A população, portanto, passa a ser alvo de diversas campanhas em favor das transformações necessárias para seu bem viver.

Nesse sentido, Foucault dedica-se a mostrar princípios que a *policia*⁶⁸, entendida como a arte racional de governar, deveria coordenar, quais sejam, o Estado de Concorrência e o Estado de Wohlfahrt. A *policia* era considerada como “tecnologia das forças estatais” e tinha como alvo a população (Foucault, 1997b, p. 85). Em relação à população desenvolver-se-ia, entre outras coisas, políticas de saúde, modificações nas condições de vida, normas para alimentação, habitat, etc. (ibidem, p. 86).

A *biopolítica*, compreendida a partir do tema da ‘gestão das forças estatais’, foi desenvolvida desde o século XVII sobre a população. A partir dessa perspectiva, no século XVIII, foi desenvolvido o chamado Medizinische Polizei, Hygiène Publique, Social Medecine, uma (re) inscrição nos quadros gerais de uma biopolítica, que tratou a população como conjunto de seres vivos e coexistentes, com traços patológicos e biológicos particulares (Foucault, 1997b, p. 86).

Sobre a biopolítica, Foucault ministrou o curso *Nascimento da biopolítica*, entendida como a maneira pela qual se tentou, desde o século XVIII, racionalizar os problemas propostos à prática governamental, pelos fenômenos próprios a um conjunto de seres vivos

⁶⁸ Tanto o *Estado de Concorrência* (econômico-militar) como o *Estado de Wohlfahrt* (riqueza-tranquilidade-felicidade), eram coordenados pela *policia*. Os alemães chamaram no século XVIII de Polizeiwissenschaft a teoria e a análise de tudo aquilo que tenderia a “afirmar e a aumentar a potência do Estado, a fazer bom emprego de suas forças, a procurar a felicidade de seus súditos” e, principalmente a realizar “a manutenção da ordem e da

constituídos em população. Tais fenômenos eram relativos à saúde, higiene, natalidade e raças. (Foucault, 1997b, p. 89). Estes eram problemas que ocupavam um lugar crescente no debate político desde o século XIX. Tais problemas não poderiam, segundo Foucault, ser dissolvidos do quadro de racionalidade política no interior do qual surgiram. O liberalismo se apresentava “como prática, uma maneira de fazer, orientar para objetivos e se regulando através de uma reflexão contínua” (p. 90). O liberalismo deveria ser analisado como um “princípio e método de racionalização do exercício de governo-racionalização” (ibidem p. 91).

A racionalização liberal, por sua vez partiria do postulado que “o governo, entendido como atividade que dirige a conduta dos homens, governava demais” (Foucault, 1997b, p.90). Tal suspeita levaria a crítica liberal que, mais uma vez, não se separa de uma problemática nova na época, a da *sociedade*. Em suma, em nome da sociedade é que se governa e a reflexão liberal não parte da essência do Estado, mas da própria sociedade. É justamente a idéia de sociedade que permite desenvolver uma tecnologia de governo a partir do que já estava ali, o “governo em demasia”. A regulação buscada pelo liberalismo foi através da “lei” (idem, p. 93), “porque a lei define formas de intervenções gerais exclusivas de medidas particulares, individuais e excepcionais” (ibidem) instituindo-se, assim, na esteira de tais postulados, o Estado de direito.

disciplina, os regulamentos que tendem a lhes tornar a vida mais cômoda a lhes dar aquilo que necessitam para sobrevivência” (Foucault. 1997b, p. 85).

Segunda Parte

INICIANDO O “TRABALHO NO TERRENO”⁶⁹

⁶⁹ Expressão utilizada por Gilles Deleuze (1996) em *O que é um dispositivo*.

Capítulo IV

ANALISANDO O GOVERNAMENTO DOS ESCOLARES RURAIS

Considero a analítica do poder importante para apresentar o discurso pedagógico em sua versão rural. Ao descrever “como o poder se exerce” (Foucault, 1995b), estarei à luz ou à sombra de Foucault, mostrando como o campo da educação rural foi objeto de minucioso esforço de governo. Aqui utilizo alguns conceitos estudados pelo filósofo, que permitem falar de um processo de produção de subjetividades dos escolares e de investimentos estratégicos que engendraram modos de ser e de agir. O esforço dá-se na perspectiva de tomar alguns conceitos de Michel Foucault, para problematizar questões que dizem respeito ao campo da educação rural, tomando-a enquanto dispositivo de poder-saber.

A perspectiva assumida traz concepções de poder e de saber específicas, ou seja, o poder é constituído por múltiplas relações de forças, é móvel e possui materialidade; sendo, portanto, contingente e histórico. Igualmente, vem romper com idéias de que só existiria saber onde não houvesse relações de poder:

Temos que admitir que o poder produz saber (e não simplesmente favorecendo-o porque o serve ou aplicando-o porque é útil); que poder e saber estão diretamente implicados; que não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder (Foucault, 1991, p.30).

Uma analítica do poder, nesta perspectiva, se preocuparia menos com sua origem ou conceitualização e mais com sua materialidade, o modo de seu exercício, ou seja, como o

poder seria exercido pelas práticas sociais⁷⁰. A preocupação seria, então, com a forma como o poder “se exercita concretamente e em detalhe com sua especificidade, suas técnicas e suas táticas” (Foucault, 1990, p. 6). O autor rompe com outras análises políticas acerca do poder.

A perspectiva de poder produzindo saberes é produtiva para minha pesquisa, pois possibilita mostrar que nos lugares onde ele é exercido também ocorre a formação de saberes, uma vez que é das relações de poder que o saber decorre, conforme nos mostra Ewald (1993): “um método de conhecimento, um procedimento de saber, nunca são senão processos” (p.56). Estes são entendidos como “técnicas de poder e de saber”, duas faces do mesmo processo (p.54).

“Abordar o tema do poder através de uma análise do ‘como’ é, então, operar diversos deslocamentos críticos com relação à suposição de um ‘poder’ fundamental” (Foucault, 1995b, p. 242). Pra isso, faz-se necessário tomar como objeto de análise as relações de poder e não um poder. Em tal perspectiva, o poder não tem um centro, não está localizado num ponto central e, nas instituições, ele não emana, necessariamente, de pessoas em posição de chefia ou autoridade: “O poder está em toda à parte: não porque engloba tudo e sim porque provém de todo lugar” (Foucault, 1993b, p. 89).

Inspirada nesse deslocamento conceitual é que analiso como o poder se exerce, tomando como objeto de análise as relações de poder e não “o” poder. Faço um mapeamento das relações de poder explicitadas nos discursos sobre as práticas que educaram os rurais. Valho-me do que Foucault (1995b) mostrou: “as relações de poder estão presentes em quaisquer relações sociais, sua lógica seria da ordem tática, voltada a objetivos de governo, a dirigir condutas” (p. 243).

Assim, “o poder coloca em jogo relações entre indivíduos (ou entre grupos)” (Foucault, 1995b, p. 240), pondo em movimento mais que uma ação, “um conjunto de ações que se induzem e se respondem umas às outras” (ibidem). Seria um modo de ação de alguns sobre outros, pois “o poder só existiria em ato” (Foucault, 1995b, p. 242). O autor vai nos dizer algo novo e importante: que aquilo que se define como uma relação de poder é um modo de ação que não age direta e imediatamente sobre os outros, mas que age sobre sua própria ação. Uma ação sobre a ação, sobre ações eventuais, ou atuais, futuras ou presentes (p. 243). No caso deste estudo, suponho que o poder é um modo de ação sobre a ação docente, sobre

⁷⁰ Neste trabalho sigo esta perspectiva e considero a educação rural como uma prática social.

ações da população escolar rural, sua família, e, conforme o autor, “o poder em atos, governando” (p. 243).

Ao aprofundar tais aspectos, utilizo como ferramentas de trabalho alguns conceitos derivados da concepção de poder que Foucault desenvolveu e que Ewald (1993) retomou para mostrar a questão política do poder, “não como teoria, mas como analítica”. Nas palavras de Ewald (1993), “os conceitos que Foucault aperfeiçoou para descrever o poder são de: estratégias, dispositivo, tecnologia e economia, implicam a dissolução da grande unidade do poder” (p. 13, grifos meus). O poder liga tanto, como opõe e é da ordem da relação, isto é, das relações de poder, das táticas de poder (ibidem). Busco melhor entender e operar com estes conceitos, para mostrar como o poder funciona por dentro do próprio discurso que educou os rurais, evidenciando as condições de seu exercício.

Foucault (1993b) problematizou de diferentes modos o poder, descrevendo suas tecnologias. Ressalto que não desenvolvo exaustivamente as investigações referentes a esta questão, apenas pontuo aquelas tecnologias de poder que interessam trazer ao texto, quais sejam, as tecnologias desenvolvidas a partir dos séculos XVII e XVIII, no Ocidente, e que tomaram como objeto a vida dos indivíduos e das populações. Foucault (1993b) afirma que o poder sobre a vida desenvolveu-se a partir de duas formas, interligadas por todo um feixe intermediário de relações.

A referência é acerca dos dois pólos de poder estudados por esse autor. O poder disciplinar, cujo alvo é o corpo individual e o poder que tem como alvo o “corpo-espécie”, a população, tratando-se-se do biopoder. O que interessa neste capítulo é trabalhar com o primeiro pólo de poder, o poder disciplinar, ou seja, como o mesmo investiu corpos e vontades, dando forma a um saber específico para a educação rural da época.

O primeiro pólo desse poder a que se refere Foucault “centrou-se no corpo como máquina: no seu adestramento, na ampliação de suas aptidões, na extorsão de suas forças, no crescimento paralelo de sua utilidade e docilidade, na sua integração em sistemas de controle eficazes e econômicos — tudo isso assegurado por procedimentos de poder que caracterizam as disciplinas: anátomo-política do corpo humano”⁷¹ (Foucault, 1993b, p. 131).

⁷¹ Por volta da segunda metade do século XVIII, aparece, segundo Foucault (1999b), algo novo, outra tecnologia de poder que, sem excluir a primeira, a integra e a modifica (p.289). “Implantando-se nela, e incrustando-se efetivamente graças a essa técnica disciplinar prévia”, dirige-se “ao corpo — à vida dos homens, ou ainda, se vocês preferirem, ela se dirige não ao homem-corpo, mas ao homem vivo, ao homem ser vivo, no limite, se vocês quiserem, ao homem espécie” (ibidem). O segundo pólo de poder, então, “centrou-se no corpo-espécie, no corpo transpassado pela mecânica do ser vivo e como suporte dos processos biológicos: a proliferação, os nascimentos, a mortalidade, o nível de saúde, a duração da vida, a longevidade, com todas as condições que

O corpo humano entra em uma maquinaria de poder que esquadrinha, desarticula e o recompõe. Em *Vigiar e Punir*, Foucault analisa as tecnologias de poder disciplinar, em instituições como a prisão, o exército e também a escola. Descreve o domínio de tecnologias disciplinares sobre o corpo dos outros, para que possam tornar-se mais úteis e dóceis. Segundo o filósofo, é a disciplina que fabrica corpos exercitados, dóceis, submissos, corpos que têm suas forças aumentadas. “Uma anatomia política, que também é igualmente uma mecânica do poder” (Foucault, 1991, p.127). Este capítulo trata, exatamente, de mostrar como tecnologias disciplinares agem sobre os corpos escolares rurais, tornando-os dóceis e produtivos, educando-os para novas formas de trabalho.

Uma nova microfísica do poder investiu sobre o corpo desde o século XVII. Um poder microfísico que não cessou de ganhar campos cada vez maiores no todo social. Foucault demonstra que a disciplina é a anatomia política do detalhe (Foucault, 1991, p.128). Nesse sentido, a disciplina escolar fez aquilo que o poder fez em outras instituições. O seqüestro de corpos operando não apenas sobre o tempo dos indivíduos, mas sobre seus corpos, corrigindo-os, curando-os, ensinando-os, punindo-os, produzindo-os através da disciplina corporal (Foucault, 1996b, p. 118-119). A dominação de corpos escolares é realizada através da disciplina, uma máquina do poder, lugar onde o trabalho pedagógico acontece cotidianamente.

São técnicas sutis e minuciosas, visando uma certa ordem, pois organizam e distribuem, corpos. Incumbem-se de tentar “aumentar-lhes a força útil através do exercício e do treinamento” (Foucault, 1999b, p. 288). São técnicas de racionalização e de economia estrita de um poder que devia se exercer, de maneira menos onerosa possível, mediante um sistema de vigilância, hierarquia, inspeção, escrituração, relatórios, enfim, de várias tecnologias. Seria aquilo que Foucault (1999b) chamou de “tecnologia disciplinar do trabalho” (p. 288).

Foucault mostrou como o tempo e o espaço se reorganizaram no século XVIII, justamente, através do poder disciplinar. O princípio que sustenta este poder é o da economia, ou seja, seria mais econômico vigiar do que castigar, domesticar, normalizar e constituir sujeitos produtivos, do que eliminá-los ou excluí-los. Tal poder, forjado em instituições variadas, de modo especial, nos colégios, se consolidaria na idade das disciplinas, através das tecnologias de individualização. Julia Varela (1995) enfatiza que esse modelo está ligado às

podem fazê-los variar; tais processos são assumidos mediante toda uma série de intervenções e controles reguladores: *uma bio-política da população*” (Foucault, 1993b, p.131).

transformações econômicas, sociais e políticas ocorridas no século XVIII. De um lado, o acréscimo e a conservação das riquezas a exigir maior segurança e, de outro, uma crescente massa da população pobre a realizar motins contra a fome, baixos salários e más condições de vida (Varela, 1995).

O poder disciplinar não apenas individualizaria, mas também regularia a população através de tecnologias diferentes, “ao permitir que o corpo e a vida tomassem parte no domínio do poder, que dessa forma, se faz ainda mais material” (Varela, 1995, p. 42). Um poder que se estenderia por todo o corpo social, especialmente nas instituições educativas. As tecnologias disciplinares estariam, segundo a autora, na base da concepção e organização tanto de novos saberes, quanto de novos sujeitos e funcionariam através de novos arranjos do tempo e do espaço. Um espaço e um tempo disciplinares, com uma redistribuição dos indivíduos no espaço, em busca da maximização de forças e energias para acúmulo de riqueza e do capital (ibidem).

Em *Vigiar e Punir*, Foucault (1991) relata as formas que o ensino, nos colégios dos jesuítas, adotou, com relação ao espaço escolar, minuciosamente hierarquizado e organizado. Mostra a distribuição dos colegiais em lugares precisos, onde a vigilância os localizaria de modo a favorecer relações cada vez mais úteis e produtivas. Uma nova forma de conhecer e organizar o espaço e o tempo “permite um controle detalhado do processo de aprendizagem, permite o controle de todos e de cada um dos alunos, faz com que o espaço escolar funcione como uma máquina de aprender e ao mesmo tempo possibilita a intervenção do mestre em qualquer momento para premiar ou castigar e, sobretudo, para corrigir e normalizar” (Varela, 1995, p. 43).

A autora chama a atenção para a necessidade das pedagogias disciplinares serem analisadas a partir dos efeitos que produzem, de sua produtividade. O que supõe mudanças, segundo a autora, “na percepção social do espaço e do tempo, sua organização e interiorização pelos escolares. Justamente em função de serem estas pedagogias instrumentos de primeira ordem na construção, por um lado, de uma forma de subjetividade nova, o indivíduo, e, por outro, na organização do campo do saber” (Varela, 1995, p. 43). O alerta da autora é produtivo ao trabalho que realizo, pois refiro-me aos discursos prescritivos que trataram do aparelhamento da escola rural, da distribuição do espaço, dos tempos e da organização de atividades escolares em locais específicos.

Tecnologias de poder sobre os rurais escolares

Neste momento, analiso algumas prescrições contidas no Sistema Educativo Rural/Plano de Educação Rural, endereçadas ao magistério rural gaúcho. Talvez pudesse afirmar que este Sistema/Plano, ao ser proposto e desenvolvido, tenha operado como dispositivo de governo, colocando em funcionamento tecnologias de poder.

Seleciono deste material alguns elementos para analisar as tecnologias que contribuíram para governar os rurais. São proposições prescritivas de ações que buscam a normalização dos “rurais ditos pobres”, “atrasados”, “doentes, analfabetos”, “improdutivos”, “desconfiados”, “avessos ao progresso e à modernização”, “desconfiados da ciência e da escola”, tal como são identificados no Manual de Ruth Ivoty Torres da Silva (1952).

Indago aos discursos que propõem as mudanças e transformações. Como aquilo que é proposto mudaria a caracterização dos rurais? O que os tornaria “mais normais”, mais próximos de uma normalidade idealizada? Como as ações propostas nos eixos do Sistema/Plano de Ensino tirariam os rurais da condição descrita como indesejável? Pergunto de outro modo: como, discursiva e detalhadamente, este Sistema/Plano propõe regulamentar e normalizar os rurais?

A hipótese de trabalho que desenvolvo é que as tecnologias de poder sobre os escolares rurais tenham sido postas em ação em vários espaços e momentos. Durante o período em estudo, a educação dos rurais era o grande objetivo de governo. Estes aparecem em enunciados que se multiplicam como fixar os indivíduos na zona rural, promover a melhoria de suas condições de vida e do meio. Para isto acontecer, a proposta era ensinar os rurais a trabalhar e produzir mais e, principalmente, produzir de outro modo: era preciso “mudar a mentalidade agrícola”.

Procuro demonstrar aqui a possibilidade de utilizar algumas ferramentas foucaultianas, especialmente as tecnologias disciplinares, para mostrar o poder em exercício. Dos investimentos sobre os rurais escolares, desenvolvo no próximo item deste capítulo a Educação Integral, sendo o Clube Agrícola proposto como uma instância para o exercício da atividade agrícola, visando promover a educação física, moral, intelectual, social e econômica das crianças. Destaco, particularmente, a formação específica e contínua do magistério. Este foi atualizado, informado e orientado através de periódicos, manuais pedagógicos e, também, através de inovações nos cursos de formação. Tais prescrições visavam orientar a ação

docente para a realização do trabalho junto aos alunos. Descrevo o aparelhamento da escola rural dando conta de constituir o lugar no qual o trabalho pedagógico era desenvolvido e a aprendizagem e o exercício da nova mentalidade agrícola efetivada.

Os dois próximos itens tratam, portanto, dos investimentos de poder sobre sujeitos escolares (crianças e docentes), e o terceiro mostra o que foi proposto em termos de controle espacial para o aparelhamento da escola. A análise desenvolvida segue a perspectiva que considera a composição de uma maquinaria de governo, através de estratégias que visavam:

1) realizar uma educação primária integral, promovendo a educação física, intelectual, moral, social, artística e econômica⁷², para além da simples alfabetização;

2) investir na formação docente, através de informações, orientações e sugestões feitas via Revista do Ensino e manuais didáticos, além da criação de escolas normais rurais regionais;

3) mudar a escola, aparelhando-a, com novos materiais didáticos, novos métodos de ensino, outros espaços de aprendizagem e equipamentos.

A educação integral e o Clube Agrícola

A educação integral dos escolares rurais, especialmente na década de 1950, visava promover, em primeiro lugar, a educação física, intelectual, moral, social, artística e econômica das crianças. Diante de tal enunciado, recorrente, é que realizo uma análise, especialmente no que se refere à questão disciplinar, buscando assinalar como as prescrições constituem investimentos de poder sobre os escolares rurais. A educação integral dos escolares foi proposta a partir dos Clubes Agrícolas.

O Clube Agrícola foi orientado para ser um elo de ligação da escola com a vida rural, uma re-ligação necessária aos novos tempos vividos no pós-II Guerra Mundial (Silva, 1952). O Clube Agrícola constitui-se em uma instância de aprendizagem dos escolares infanto-juvenis visando seu desenvolvimento integral. Tal aprendizagem acontecia através do trabalho agrícola, de modo a contemplar a educação física, intelectual, moral, vocacional, artística e econômica de seus integrantes.

Entre os objetivos gerais visados na educação primária fundamental, destacava-se a consideração, por parte da escola, das realidades locais, especialmente daqueles conhecimentos relativos à agricultura, pois “seria conveniente educar no sentido da formação de hábitos e atitudes tendentes a criar mentalidade agrícola” (Silva, 1952, p.43). Além da necessidade, anteriormente exposta, de formar essa mentalidade nas novas gerações, salientava-se a necessidade de considerar as “características psicológicas da criança, seus interesses especiais, de 7 a 12 anos, cuja evolução apresenta interesses pastoris e agrícolas, para justificar essas atividades em todas as escolas de nível primário (...)” (p. 43). Tais enunciados mostram que à escola primária competia o ensino comum integral, para atender “às exigências características dos diversos estádios do desenvolvimento da criança e à sua formação em todas as direções, em perfeita harmonia com os interesses e as necessidades do meio” (p. 44).

Do ponto de vista didático, eram assinaladas como processo integrado na própria aprendizagem, as atividades agrícolas que serviriam como:

campo de observação e experiência para vitalizar o ensino e objetivá-lo. Essa era uma estratégia da qual se valeria o professor, com o objetivo de preparar a criança para sentir os problemas regionais e de levá-la, outrossim, a examinar esses problemas, a fim de que participe, posteriormente, na solução dos mesmos, dentro de suas possibilidades (Silva, 1952, p. 44).

Essas atividades também apresentariam a vantagem de “adaptar a criança aos vários aspectos da vida” (Silva, 1952, p.44), satisfazendo seus próprios interesses, considerados essenciais ao desenvolvimento mental infantil, atingindo, sem prejuízo, sua vocação e educação integral. Assim sendo, o professor, deveria ter como objetivos:

- combater o preconceito que se formou sobre a agricultura, despertando e mantendo o interesse pela natureza e pela terra em especial, valorizando as possibilidades relacionadas com a vida agrícola da localidade;
- adaptar a escola às peculiaridades do meio;
- vitalizar o ensino;
- orientar vocações;
- difundir técnicas científicas da agricultura moderna;
- criar e desenvolver o espírito de colaboração na escola no meio social;
- estimular o raciocínio;
- desenvolver o espírito de iniciativa e o senso de responsabilidade;
- formar hábitos de trabalho economia (Silva, 1952, p. 45).

⁷² A educação econômica foi alvo de trabalho intenso por parte dos discursos. A educação do consumidor infantil foi transformada em conteúdos de ensino na escola primária brasileira. Analiso esta questão noutra lugar neste trabalho de tese.

As crianças também deveriam desenvolver certos objetivos, através de ações pedagógicas específicas para aprender a sentir certas forças emocionais: “em relação à criança, convém não esquecer que ela deve ter seus objetivos próprios, de interesse imediato, acordes com sua idade, desenvolvimento mental, meio em que vive, etc., objetivos capazes de fazerem-na sentir o que realiza, pelas forças emocionais que despertam” (Silva, 1952, p. 45). Nesse sentido, podemos perceber aquilo que desenvolveu Foucault em *Vigiar e Punir*, ou seja, as localizações funcionais em que cada um exerce uma atividade. Havia objetivos para os professores e também para as crianças. Todas as atividades deveriam ser registradas. Para tanto, um arsenal de fichas, relatórios e comprovantes eram sugeridos aos escolares.

A articulação das atividades agrícolas com as matérias fundamentais previstas no currículo da escola primária, dentro dos programas oficiais, bem como com as instituições complementares da escola, deve ser feita naturalmente, sem forçar situações, através de simples atividades ou de clubes, conforme a zona em que está situado o estabelecimento de ensino e as classes que participam das mesmas. (Silva, 1952, p. 45).

Havia uma série de oportunidades para desenvolver essa articulação, citaremos, entre outras as que seguem:

Em linguagem – redação de cartas, com pedidos de informações, etc. relatórios, fichas, resumos, ofícios, convites, observações diversas, relativas às atividades específicas do clube e das demais instituições a ele relacionadas” (Silva, 1952, p.45);

Em matemática – mediação e avaliação em áreas de terrenos, traçado de canteiros, cálculo de distancia entre as mudas na horta, no jardim, no pomar. Cálculos com dinheiro, por meio da compra e venda de produtos agrícolas, despesas com transporte e material agrário, percentagem de lucro ou de perda, etc. (ibidem);

Em estudos naturais – estações do ano, época de plantio e de colheita, germinação, solo, conhecimento da vida dos animais e das plantas, pragas da agricultura. (ibidem)

Em estudos sociais – meios de comunicação e transporte, a agricultura no tempo dos índios e agora, a vida nas diferentes zonas do Estado e do País, os produtos agrícolas trazidos para o Brasil nos tempos coloniais (Silva, 1952, p. 46).

Em higiene – hábitos de alimentação, higiene das mãos após o trabalho na terra, os germes nela encontrados e que nos causam doenças, etc.; (Silva, 1952, p.46)

Em desenhos e artes aplicadas – aproveitar motivos típicos para as mais variadas aplicações. Executar flores, cintos, cestos, bolsas, etc., sementes, cápsulas de frutos secos, palhas, taquaras e outros materiais (ibidem);

Executar também prateleiras, caixas, envelopes, mostruários, etc., relativos ao material colhido para museu. É necessário, entretanto, dar à criança a máxima oportunidade de agir, não esquecendo, o professor, que o planejamento de seu trabalho precisa ser flexível, em função da liberdade do aluno. (ibidem)

Quanto ao controle do tempo dos escolares, o horário das aulas teria flexibilidade e seria organizado de acordo com o processo de aprendizagem empregado, que visava “permitir atividades praticas freqüentes, dando-se preferência às primeiras horas da manhã, ou às últimas da tarde, por serem indicadas dessa natureza” (Silva, 1952, p. 47). Era atribuída especial ênfase

a todas as atividades agrícolas escolares, por serem consideradas indispensáveis. Sugeria-se, insistentemente, que houvesse conexão entre estas atividades e o programa da classe. Argumentava-se em favor da multiplicidade de interesses, pois na falta desses “ressente-se o trabalho da dispensa de esforços e da exigüidade de tempo, tornando-se sobrecarga para o educando e sem real proveito para o educado” (Silva, 1952, p. 46).

A elaboração temporal do ato a que se refere Foucault, em Vigiar e Punir, dar-se-ia via planejamento, que deveria ter uma lógica a ser seguida. Os objetivos do clube agrícola seriam, para o professor, os mesmos visados nas demais atividades dessa natureza, na escola primária, acrescidos ainda de todos os que fossem específicos a um clube escolar. Tais objetivos referiam a “múltiplos aspectos da socialização da escola, no sentido da aquisição de técnicas e, principalmente, da formação de conceitos, hábitos e atitudes” (Silva, 1952, p. 47).

Além destes objetivos, havia destaque especial aos objetivos que diziam respeito à mudança de mentalidade agrícola, através de difusão de modernos métodos de agricultura. A aprendizagem das bases científicas de tais métodos tornar-se-ia conteúdo do currículo escolar, tal qual os conteúdos agro-econômicos. Mostro a seguir os objetivos previstos para efetivar a mudança.

1. Despertar ou manter a mentalidade agrícola na criança, dignificando esta forma de trabalho, levando-a à justa apreciação do valor da terra e, dessa maneira, combatendo o preconceito sobre a agricultura.
2. Difundir o conhecimento de métodos modernos de agricultura, demonstrando as vantagens da adoção dos processos racionais, a fim de formar atitude de receptividade em relação ao trabalho agrícola, em bases científicas.
3. Despertar o interesse pela vida agro-econômica da localidade e pela prática de atividades relativas à mesma.
4. Criar e manter o espírito de colaboração na escola e no meio social, além de outros hábitos e atitudes desejáveis”. (Silva, 1952, p. 47)

Considero interessante assinalar o universo discursivo em que são divulgados tais objetivos, referentes à necessidade de modernização da sociedade brasileira. No caso do campo, esta regularidade discursiva estava nos propósitos tanto da educação escolarizada, quanto da Extensão Rural⁷³. A extensão passou a utilizar a estrutura física da escola rural e lançou um projeto de trabalho comunitário que, sutilmente, questionava as práticas pedagógicas da escola rural. Fazia-se questão de assinalar que “a educação para o desenvolvimento e vivência comunitária passava por orientações distintas daquelas praticadas

⁷³ Sobre esta questão trata a pesquisa de FONSECA, Maria Teresa Lousada. *A extensão rural no Brasil, um projeto educativo para o capital*. São Paulo: Loyola, 1985.

pela escola tradicional” (Leite, 1999, p. 35). Nesse contexto é que são propostas mudanças à educação rural, aos programas escolares, às práticas desenvolvidas.

A proposição de uma educação integral não é novidade, pois em outros tempos já fora alvo de preocupações por parte de políticas públicas. Considero importante fazer um recuo no tempo para compreender outros possíveis contornos no período estudado. Até as décadas de 1920/30, aproximadamente, ela estaria centrada no tripé saúde-moral-trabalho (Carvalho, 1997, p. 306). Nessa perspectiva, a educação era, especialmente, valorizada para “regenerar” as populações pobres, através do ensino de hábitos de higiene e de trabalho (ibidem). Interessa analisar e entender, além dos aspectos de saúde, educação e trabalho, constantemente reiterados pelos discursos que analiso, outros desdobramentos, como, por exemplo, aquele que se refere à educação econômica do escolar infantil⁷⁴, em evidência a partir da década de 1950.

Outra conexão possível refere-se ao fato de a educação integral ter-se convertido num fundamento pedagógico importantíssimo para a seleção dos conteúdos da escola primária brasileira, conforme demonstra a pesquisadora Rosa Fátima de Souza⁷⁵. Esse estudo mostra a definição de uma nova cultura escolar, aliada a um projeto político civilizador direcionado para a construção da nação, à modernização do país e à moralização do povo.

Os discursos em análise mostram que a ação da professora necessitaria de reforços, pois a ruralização da escola, proposta desde a década de 1920, ao ser intensificada, na década de 1950, exigiria um lugar mais efetivo para o exercício da nova mentalidade agrícola. Um lugar ideal seria o Clube Agrícola, que no âmbito escolar, daria conta da educação integral das crianças, especialmente, as crianças que freqüentassem além da terceira série primária. São destacados, para além dos aspectos da socialização da escola, a aquisição de técnicas, formação de conceitos, hábitos e atitudes (Silva, 1952). Além desses aspectos, são enfatizados os seguintes objetivos: “despertar ou manter a mentalidade agrícola; a difusão de métodos modernos de agricultura; despertar interesse pela vida agro-econômica da localidade; criar e manter espírito de colaboração na escola e no meio social” (ibidem, p.46-47).

⁷⁴ A RE divulgou nas edições de números 42, 43, (1957) e 55, 56, 57, (1958), as determinações relativas ao *I Congresso Infantil Brasileiro de Economia*. Alunos de escolas do Brasil e do Uruguai formaram a Assembléia do Certame de Economia, promovido em Porto Alegre pela Caixa Econômica Federal. As muitas definições do Congresso, Moções e Teses aprovadas estão publicadas na Revista. Tal Congresso era dirigido a todas as crianças, tanto rurais como urbanas.

⁷⁵ Tal estudo foi realizado a partir do parecer de Rui Barbosa sobre *A Reforma do Ensino Primário e várias instituições complementares (1883)*.

A perspectiva do Clube faria parte do processo educativo rural também na década de 1960, pois deveriam as escolas rurais, no processo educativo, exercitar atividades agrícolas instituindo o Clube Agrícola como meio hábil para desenvolverem:

- a) a iniciação ao trabalho;
- b) a formação de hábitos de economia e de cooperação;
- c) a compreensão dos problemas da produção e da vida regional;
- d) a extensão educativa da escola aos lares e à comunidade.

Visa o Clube Agrícola proporcionar conhecimentos que levem à compreensão da vida rural e formar hábitos de trabalho, de economia, de cooperação. Tôdas as suas atividades, inspiradas numa filosofia do bem comum, conduzem não somente à aprendizagem de técnicas de exploração agrícola, mas ensinam a formação de uma nova mentalidade esclarecida quanto ao valor social do trabalho a uma série de outros conhecimentos, conceitos e valores (RE. n. 109, p. 61 e 47, 1966, grifos meus).

A formação desses clubes propunha o entrosamento da comunidade com as instituições escolares, em torno de “atividades práticas” que dessem conta do exercício de novos hábitos de vida para a formação de outra mentalidade com relação ao trabalho agrícola. Deveria ser desenvolvido um programa escolar integrado com a comunidade, funcionando como um elemento integrador das matérias de estudo. Além de hábitos de trabalho, através da aprendizagem de novas técnicas de exploração agrícola, seriam exercitados hábitos de cooperação, como também seriam desenvolvidos conhecimentos relativos à economia.

O Clube Agrícola colocaria em ação uma série de atividades vinculadas não apenas à agricultura, mas a atividades que familiarizariam os escolares com as novas relações da economia, através da Caixa Escolar. Desse modo, torna-se viva uma série de aprendizagens relativas aos novos tempos vividos pela sociedade brasileira.

A formação de Clubes Agrícolas *ajuda a educar integralmente a criança; a completar e intensificar o estudo das demais matérias que constituem o normal preparo da criança a suprir lacunas do ensino*, desenvolver as aptidões naturais das crianças, fazer nascer vocações, desenvolver a iniciativa individual, promover bons hábitos de alimentação e ainda do convívio coletivo, tornando viva aprendizagem; a preparar para as relações sociais e aguçar a observação. (RE. n. 114, p. 50, 1967, grifos meus).

O trabalho nos clubes ensinaria outras coisas às crianças e às famílias, pois dizia-se que “os frutos do trabalho ainda servem para enriquecer a alimentação, fornecer uma renda para a Caixa Escolar, e servir de meio para levar ensinamentos aos pais” (RE, n. 114, p.50, 1967, grifos meus). Havia toda uma preocupação com aspectos alimentares, em especial, com relação à infância; “a criança brasileira é notoriamente mal nutrida e o povo em geral carece dos conhecimentos básicos à sua alimentação” (ibidem). A implementação de Clubes Agrícolas nas escolas não apenas forneceria uma “forte alimentação escolar, mas também *contribui para a*

formação de uma nova geração forte e saudável" (ibidem). A preocupação com o futuro, das novas gerações é regularidade evidenciada pelos discursos em análise.

As "vantagens desse trabalho" são reiteradas e se justificam: "não iremos pôr de início a enxada na mão do aluno. A criança deve ser posta antes em contato com as vantagens desse trabalho" (RE, n. 114, p. 51, 1967). As finalidades do trabalho agrícola são enfatizadas ao mesmo tempo em que vão sendo trabalhados esclarecimentos sobre a flora, a fauna e as riquezas naturais do Brasil e da região. Assim, cabe enfatizar o

Aumento da utilização de frutas e legumes na alimentação diária seja escolar ou caseira. *Ensinaamentos sobre (sic) nutrição e higiene; formação de uma mentalidade de amor à natureza e sua preservação.* Esclarecimentos sobre (sic) as vantagens do amor ao solo, à fauna e à flora. Conhecimento das riquezas naturais do país e do mundo. Conhecimento sobre (sic) as dificuldades provenientes da incúria dos povos em relação à terra; os resultados da devastação das matas, da erosão, da formação de chuvas, das secas, das inundações, das pragas, da falta de gêneros levando ao problema crucial do mundo moderno: a "fome". *Noções sobre (sic) agronomia e conhecimento das variedades de plantas e cereais, da necessidade de adubos e fertilizantes; e da aplicação de inseticidas e fungicidas* (RE, n. 114, p. 51, 1967-grifos meus).

Os enunciados citados referem-se à necessidade dos rurícolas desenvolverem conhecimentos relativos aos cuidados com o meio natural em que viviam. Nessa perspectiva, trabalhava-se noções básicas de agronomia, com vistas a uma maior produtividade. Difundia-se um discurso agrônômico modernizador para superar os problemas decorrentes da pouca fertilidade dos solos esgotados por anos de cultivo e desgastado pela erosão, provocada por desmatamentos e queimadas. Alertava-se para a necessidade do uso de adubos, fertilizantes, inseticidas e fungicidas. Não podemos esquecer as condições de possibilidade para a emergência desse discurso, ou seja, o país vivia um amplo processo de modernização no campo, denominado, como já me referi anteriormente, de Revolução Verde. A orientação de tal programa objetivava o aumento da produção e em especial, da ampliação de mercados internacionais, justamente daquelas indústrias ligadas a equipamentos agrícolas, fertilizantes, sementes e inseticidas.

O Clube Agrícola passa, nesse contexto, a ser um lugar bastante propício para a problematização das formas de produção agrícola que vinham sendo desenvolvidas pelas famílias. Assim, a prática do clubismo é intensificada na segunda metade da década de 1960, com novas tecnologias e com mais intensidade, sendo apresentado como solução para muitos problemas, não apenas da escola, mas também da zona rural. O enunciados falam do Clube como uma possibilidade da escola efetivar a educação integral das crianças, de forma atualizada. Este funcionava como uma espécie de laboratório para exercício de novas formas

de produzir, consumir e transformar a mentalidade agrícola. Esta também é atualizada, de modo a preparar novas gerações para outros tempos na agricultura brasileira. A transformação da escola em uma instituição regional daria conta, conforme os discursos, de fazer a iniciação ao trabalho, formar hábitos mais modernos de plantio, convivência e participação social.

Daí a necessidade de se criar um regime escolar, e mesmo um “tipo de ensino”, adequado às escolas rurais. Transformá-las naquela “instituição essencialmente regional, enraizada no meio local”, preconizado por Anísio Teixeira. Uma escola, sobretudo prática, de iniciação ao trabalho, de formação de hábitos de pensar, hábitos de fazer, hábitos de trabalhar e hábitos de conviver e participar em uma sociedade democrática, cujo soberano é o próprio cidadão (RE, n. 109, p. 46, 1966).

À “escola prática” é atribuído o compromisso de alcançar resultados, no sentido de que, além de alfabetizar nas letras e cálculos, deveria ensinar a formação de hábitos de convivência, participação e produção através do trabalho. A eficiência de uma educação integral seria medida se atingisse as famílias.

Atingir as famílias, modificar seus hábitos, costumes e atitudes eram proposições daquilo que, conforme presumo, funcionou como uma eficiente tecnologia de poder sobre os rurais escolares infantis. Os Clubes Agrícolas exercitaram muitas experiências que efetivaram o ensino de outros modos de plantar e de colher, demonstrando que outros produtos poderiam ser cultivados. A modernização da agricultura ensinada aos escolares rurais constituiu-se objeto dos discursos que circulavam em vários espaços, inclusive no interior da escola. Ao trazer esta questão acerca de uma “urgência histórica” que, parece, já estava presente nas práticas discursivas e não discursivas, a estratégia de modernização do campo vem atendê-la, complementá-la e o Clube Agrícola seria uma das tecnologias para dar conta disso. Funcionaria como uma espécie de laboratório para aprendizagem do trabalho agrícola e de toda uma nova mentalidade, através de uma educação integral.

Também na Escola de Formação de Professores tornava-se “indispensável o funcionamento regular do clube, no curso de aplicação, a fim de dar aos professorandos oportunidades de observar, experimentar e praticar sua direção” (Silva, 1952, p. 51). De acordo com a carreira do magistério primário estadual, na época todos os professores recém-formados deveriam fazer estágio em zona rural.

Na Escola Profissional de Agriculturas deverá o clube agrícola ter a função de despertar nos alunos o espírito associativo, com projeção no meio social. Na Escola Isolada, em especial, facilita o clube agrícola ao professor o desenvolvimento do programa de forma perfeitamente globalizada, utilizando motivação geral (Silva, 1952, p. 51).

A distribuição dos indivíduos no espaço seria necessária para garantir a supervisão do adulto. Portanto, “torna-se essencial a organização da escola pelo sistema de trabalho em grupos ou equipes, principalmente nas classes mais adiantadas, técnica que permite a um único professor supervisionar as atividades dos diversos grupos e atendê-los separadamente, sempre que necessário” (Silva, 1952, p. 52).

O clubismo possibilitaria a administração efetiva de uma instituição comunitária, desde a elaboração de suas regras. “Após a motivação, isto é, estando a classe desejava de organizar um clube agrícola, será encaminhada à elaboração de seus estatutos. Estes deverão ser feitos pela própria criança” (Silva, 1952, p. 53). Aqui interessa assinalar que tal desejo seria trabalhado pedagogicamente, ou seja, a visita a outros clubes faria uma certa propaganda de suas vantagens. A visita teria várias funções, aquela já assinalada e, especialmente, a busca de modelos para uma organização infantil, já exitosa em outros clubes.

A organização dos clubes previa a definição e a distribuição de funções diversas, atribuídas a indivíduos distintamente organizados. “Para isso, é interessante serem consultados estatutos de outros clubes escolares e da sociedade local, sempre que houver essa possibilidade” (ibidem). Na organização dos estatutos, eram observados aspectos que merecem ser observados.

1. Objetivos do clube para o aluno — deverão ser preestabelecidos com bastante clareza e possibilidade de execução, embora tenham de ser mais tarde ampliados. As próprias crianças devem determiná-los e redigi-los, naturalmente em trabalho orientado pelo professor, que não deve esquecer que os objetivos propostos por aquelas serão em torno de interesses imediatos, pois o clube será para as mesmas um fim, ao passo que para ele constituirá um meio de atingir objetivos educacionais.
2. Nome do clube — não deve ser escolhido pelo professor ao contrário, deverá motivar atividades interessantes à classe, servindo para aumentar os conhecimentos e as experiências dos alunos, através do estudo de biografias (...) ilustres de nossa terra, evocação de fatos históricos ou ainda, resultar de qualquer motivo grato e significativo para a criança, interessando-a por estabelecer ligações (...) com o mesmo.
3. Diretoria — determinação dos cargos essenciais (...) regular funcionamento do clube, de acordo com as finalidades do mesmo. A escolha desses membros deve ser muito bem preparada em classe, para posterior eleição (...) se deve processar da maneira mais semelhante possível (...) eleições para os cargos políticos do País, a fim de que não se perca ótima oportunidade para compreensão e (...) desse dever, que mais tarde terão de cumprir”. (Silva, 1952, p. 53).

Além das orientações, essencialmente práticas, a vivência de tais atividades possibilitaria o preparo das crianças da classe para atender aspectos relativos “às qualidades indispensáveis ao bom desempenho dos diferentes cargos” (Silva, 1952, p. 54), devendo essa ocasião ser aproveitada pelo professor, como “excelente meio para a formação e o preparo de líderes, aspecto ao qual ainda se dá pouca atenção em nosso meio. Outrossim, possibilita orientar

o futuro cidadão para exercer conscientemente os direitos políticos” (ibidem). Tal exercício era desenvolvido em classe, condições exigidas para o bom desempenho dos diferentes cargos da diretoria do clube. Eram estudadas, e “analisadas as qualidades principais ou indispensáveis para os mesmos, a fim de que aprendam a eleger os elementos de auto-análise, é de muito valor para o aperfeiçoamento individual” (ibidem).

Todos os cargos eram minuciosamente descritos, enfatizando as qualidades requeridas para o exercício dos mesmos. Assim, para o cargo de presidente, requeria-se: “senso de responsabilidade, espírito de colaboração e iniciativa, sociabilidade, facilidade de expressão, capacidade administrativa e de reconhecer e aceitar idéias e opiniões dos outros, etc” (ibidem). Para secretário, deveria redigir bem e ter boa caligrafia; por sua vez, o almoxarife deve ser caprichoso e ter espírito de ordem, para zelar pelo material sob sua responsabilidade. Havia uma figura, no mínimo curiosa, eram os zeladores. Sua atribuição seria visitar as casas dos sócios que tivessem culturas ou criações particulares, deveriam preencher certas condições, principalmente em relação às boas maneiras e o domínio de determinadas técnicas agrícolas, para alcançarem êxito em suas atividades.

Cumpram ressaltar, no entanto, que o educador deveria proporcionar a todos os alunos “oportunidades de manifestarem as qualidades exigidas pelas situações de liderança porquanto, inúmeras vezes, essas aptidões e tendências existem em estado potencial no educando, competindo ao mestre descobri-las e desenvolvê-las” (Silva, 1952, p. 55).

O desdobramento das atividades do clube dar-se-ia, basicamente, no setor da agricultura ou das ciências naturais, como a conservação de exemplares de plantas, animais ou minerais obtidos em excursões ou nas próprias culturas da escola. Estes poderiam levar:

naturalmente, à organização do museu escolar; às coleções de recortes de jornais, de livros e revistas, como fontes de informação e consulta, à biblioteca; à necessidade de serem prestados socorros de emergência, em caso de picadas de insetos, cortes, contusões, etc., ocorridos no próprio trabalho, ao do pelotão de saúde; à conveniência de intercâmbio, à do jornal ou à do correio escolar e, assim, respondendo a necessidades e a interesses das próprias crianças e do meio, poderão, também, funcionar a cooperativa, o banco, a merenda, etc. (Silva, 1952, p. 56).

O que pretendo assinalar com tal citação é que as atividades do clube eram reguladas e, por sua vez, regulavam a vida cotidiana dos escolares, definiam todo o currículo da escola rural, lugar para a produção de um corpo de conhecimentos específicos, com efeitos poderosos na subjetivação dos indivíduos. Nesse sentido, trago, como ilustração ao texto da tese, algumas das atividades sugeridas, que completavam a orientação aos clubes agrícolas e poderiam ser realizadas isoladamente ou em concomitância com outras.

1. Organizar o museu regional, onde constem informações relacionadas com lavouras, criações, produções agroindustriais, comércio, transportes locais e outras, documentadas, sempre que possível, com mostruários, fotografias, dados estatísticos atualizados, etc.
2. Organizar e administrar bibliotecas especializadas destinadas a difundir, ente os sócios e a comunidade, informações úteis e necessárias a seus trabalhos.
3. Estabelecer intercâmbio com pessoas e instituições capazes de fornecerem, ao clube, informações, livros, revistas, folhetos ou outra qualquer colaboração, como material agrário, sementes, mudas, adubos, etc.
4. Realizar excursões, feiras, exposições e concursos diversos, procurando sempre interessar o meio social.
5. Organizar sessões de auditório em torno das atividades do clube.
6. Comemorar, com a máxima repercussão na sociedade, o "Dia da Árvore" e, anualmente, chamar atenção sobre a principal cultura ou criação locais, por meio de qualquer atividade interessante, como exposição, concurso, feira, sessão de auditório, etc.
7. Preparar viveiros variados, a fim de distribuir mudas para incentivar a policultura. Sugerir a introdução, na localidade, de novas culturas ou criação, se esse for um dos problemas locais, através da propaganda da utilidade e função destas.
8. Manter, na escola, jardim, horta, pomar, criações diversas e pequenas indústrias caseiras, para prática dos alunos.
9. Incrementar a realização, em casa dos alunos, de pequena horta, do cultivo de algumas árvores frutíferas ou de criações de animais domésticos, visando, principalmente, alimentação sadia e econômica.
10. Organizar a cooperativa, tendo, entre outros, os objetivos de colocar, no mercado, os produtos das criações e das plantações dos sócios e de difundir os princípios do cooperativismo.
11. Praticar pequenas indústrias rurais caseiras, não só para emprego das hortas de lazer como, e principalmente, com o objetivo de atender à parte referente à economia doméstica, na educação da mulher.
12. Realizar excursões a propriedades rurais, onde sejam adotados métodos científicos modernos de agricultura.
13. Incrementar a construção de privadas, fossas, e uso de filtros, a instalação de chuveiros, etc.
14. Organizar pequena oficina, na escola, onde possa consertar as ferramentas, executar pequenos trabalhos de carpintaria, cerâmica, indústrias caseiras, etc., prestando-se, a mesma, para auxiliar a orientação pré-vocacional do educando.
15. Realizar e manter a decoração das salas de aula e da escola e colaborar na conservação da mesma, cuidando paredes, pintando portas, janelas, móveis; executando peças de mobiliário rústico; cultivando plantas ornamentais, etc.
16. Organizar "Semanas ruralistas", quando oportunas, a fim de difundir ou ampliar conhecimentos gerais ou específicos, isto é, sobre técnicas agrícolas necessárias à localidade.
17. Cooperar na merenda escolar, contribuindo para a mesma com produções da escola.
18. Construir uma galena, para a escola, com alto-falante, se possível, e difundir o seu uso nas casas dos alunos, para estabelecer maiores contatos entre localidade e outro centros mais adiantados.

19. Organizar dias ou horas em que a escola poderá franquear, ao uso das pessoas interessadas, aparelhos de propriedades do estabelecimento, desenvolvendo, assim, o espírito de colaboração e o intercâmbio entre aquela e o meio.
20. Promover campanhas que interessam à região, atendendo às suas necessidades, do ponto de vista higiênico, social, recreativo, econômico, etc., tais como: melhorar as condições estéticas da escola, do lar e da localidade, fazendo propaganda da vivenda bonita, alegre e higiênica principalmente através de janelas floridas e jardins; arborizando ruas; organizando um bosque ou praça, ou colocando tabuletas nas existentes, com o nome comum das plantas ali cultivadas ou frases e poesias que incitem ao amor e ao respeito à natureza (Silva, 1952, p. 56-59).

Investir na formação dos professores/as

Os discursos analisados multiplicam enunciados que propõem, das mais variadas formas, uma “normalidade idealizada” para retirar os rurais de condições consideradas indesejáveis, em função, talvez, do momento em que vivia o País⁷⁶. Tais discursos eram endereçados aos professores/as, quando propunham, sugeriam, orientavam modos de ensinar, de ser e de agir. Fazem parte daquilo que Carvalho (1998) trata como a “regulação e modelagem do discurso e de práticas pedagógicas” (p.71). O manuseio do corpus discursivo permite observar que o investimento na formação dos professores/as rurais foi intenso, talvez esta tenha sido uma das mais importantes tecnologias de governo sobre os escolares nesse período. Tais investimentos foram estruturando possibilidades de ação sobre os outros, no caso, sobre alunos e familiares e sobre o professor em si mesmo. O que pretendo mostrar é que a conduta docente foi sendo orientada, guiada por práticas discursivas que definiam aos poucos um campo de ação, um currículo para a educação rural.

Não tratarei, neste momento, de mostrar, especificamente, os saberes que eram ensinados à docência, nem os processos de subjetivação dos sujeitos professores⁷⁷, apenas apontarei as preocupações e investimentos na formação de um “novo professorado rural” para a época. Poderia dizer que este foi um dos mais importantes focos de problematização nos objetivos de transformação da mentalidade agrícola do período em estudo.

A criação de Escolas Normais Regionais, bem como a criação de novas disciplinas nos cursos de formação de professores foram importantes locais para a constituição de um modo

⁷⁶ O país vivia um momento de grandes transformações sociais, políticas, econômicas e culturais. Interessa destacar um intenso processo de industrialização, com urbanização crescente e modernização na agricultura. Não podemos esquecer que o país festejava, em especial na década de 1950, o fim da censura estadonovista.

⁷⁷ Com esta afirmação não estou separando tais aspectos e espaços, pois, conforme já me posicionei, considero, com base nos autores utilizados que as tecnologias do eu e as de poder conectam-se entre si.

específico de ser docente das escolas rurais. Essas e outras práticas modelavam a formação de professores/as, todavia, são os periódicos pedagógicos que compõem aquilo que Popkewitz (2001) considera “um amálgama de práticas normalizadoras” (p. 110). Tal “amálgama” é, no caso deste estudo, o agrupamento de várias práticas em torno de um intenso programa de instrução e formação de professores/as. Estas estariam sendo veiculadas de inúmeras formas, através de manuais didáticos, de periódicos como a Revista do Ensino, de pareceres, regulamentações e outros dispositivos pedagógicos, como por exemplo, as práticas de planejamento.

Os discursos permitem supor que o aparelhamento da escola rural, para dar conta da mudança da mentalidade agrícola, pela via da Educação Primária Integral, exigiria a constituição de um outro profissional. A educação rural da época foi compondo uma versão da história da educação rural, pois foi gerando uma nova verdade sobre a escola, sobre os escolares e, sobretudo, sobre como ensinar esses sujeitos a transformarem-se. Neste momento, são os discursos sobre como deveriam ser conduzidas as ações docentes que apresento para, com isso, problematizar como uma verdade foi inventada⁷⁸.

Um jeito de ser professor/a rural foi sendo forjado nesta época, orientado nos cursos de formação docente e através de inúmeros artefatos pedagógicos, como por exemplo, a Revista do Ensino do Rio Grande do Sul e manuais didáticos pedagógicos. Tais artefatos, ao prescreverem o que ensinar, como ensinar, em que espaços e tempos trabalhar com alunos, constituíram um jeito de ser professor/a rural. Detalhadamente foram sendo sugeridas formas de ensinar através de planejamentos, assim como um jeito de ‘conhecer melhor’ o aluno, seus interesses, bem como a comunidade e suas necessidades.

Para atender “todos estes aspectos a desempenhar a importante missão”, as características do professor que se destina à zona rural deveriam ser específicas. Considerava-se que diante do atraso em que vivia a população pobre rural, a exigência da educação proposta deveria ser o incentivo do progresso:

É óbvio que o professor rural não precisa ser um sociólogo nem técnico em agricultura; basta-lhe um “quantum” de conhecimentos gerais e práticos neste setores, com sólidos fundamentos, para que possa perceber os problemas daí decorrentes e orientar-se, no melhor sentido, em busca das fontes necessárias, para expansão e atualização dos mesmos (Silva, 1952, p. 36).

⁷⁸ Nesta perspectiva, trabalhavam SIMOLA; HEIKKINEN; SILVONEN. A catalog of possibilities: Foucaultian History of Truth and Education Research. In: POKEWITZ, Thomas S.; BRENNAN, Marie (eds.). *Foucault's Challenge: discourse, knowledge and power in education*. New York: Teachers College, 1998.

O Manual diz coisas que também estão na RE. Enfatizam um tipo de professor necessário à zona rural, distinto daquele profissional formado para atuar em escolas do meio urbano. A nova figura docente rural, considerada tipo ideal, seria aquela que deixasse “sementeira” por onde trabalhasse, para que os sucessores realizassem uma boa “colheita”. O que seria uma boa colheita? Seriam boas e visíveis transformações na organização do espaço escolar, aparelhando minimamente a escola rural, organizando clubes, hortas, novos lugares para desenvolver os trabalhos pedagógicos junto aos alunos-crianças e jovens. A sementeira seria a aprendizagem de noções básicas de agronomia moderna, para produzir mais de outros modos. Seria a aprendizagem de outras formas de lidar com a produção agrícola, produzindo a matéria-prima para a indústria rural caseira ou para abastecer os centros urbanos em expansão.

Novas características do/a professor/a precisariam ser desenvolvidas, e a RE veicula aspectos legais de tais mudanças, como o decreto federal 8.530, de 2 de janeiro de 1946, da Lei Orgânica Federal do Ensino Normal. Esta propõe que se estruture o Ensino Normal em outras bases, segundo os enunciados, aos moldes da Escola Ativa. Somente a Escola Ativa poderia dar ao magistério o preparo básico para a mudança, uma necessidade dos novos tempos vividos pela sociedade brasileira.

Tais necessidades requeriam dos docentes certas qualidades. É o caso da ênfase dada à liderança, considerada fundamental para a atuação profissional no meio rural. Essas somente seriam garantidas se desde o processo de “recrutamento”, mediante rigorosa seleção, houvesse intensa formação:

O curso de regentes de ensino primário, se organizado nos moldes da escola ativa, em que a futura professora viva, em realidade, as situações que ela irá experimentar em sua vida funcional, afigurasse-nos o mais consentâneo com o espírito e os ideais da educação rural (RE, n. 33, p. 43, 1955).

Liderança e amor ao meio rural somente seriam possíveis se tivesse a professora vocação para o magistério e se fixasse moradia na localidade onde lecionava, assim as funções desejadas seriam desenvolvidas. O enunciado que segue evidencia a afirmação:

Deve-se prever no educador rural, além do preparo básico, certas qualidades de liderança e de amor ao meio rural, um aprofundado sentido social e humano da sua função, certa radicação à localidade e vocação pelo magistério, para que as funções essenciais que se espera da escola em benefício da comunidade, sejam, realmente, cumpridas (RE, n. 33, p. 44, 1955).

Além dos requisitos mencionados, à Escola Normal Regional caberia atender à exigência de formação docente, inscrita no Plano/Sistema de Educação Rural⁷⁹. O ponto de partida para tal formação⁸⁰ deveria ser a preparação do mestre. Aconselhava-se um estágio já nas respectivas Delegacias Regionais de Ensino.

Assim, pois, *adaptado o professor, a adaptação da escola está implicitamente realizada*. E é oportuno lembrar que *o trabalho educativo é mais fruto do coração*. Eis porque é de importância a preparação do professor rural⁸¹ (Silva, 1952, p. 38).

O trabalho de extensão rural, intensamente desenvolvido a partir da II Guerra Mundial, impunha-se à escola e, conseqüentemente, aos docentes. O objetivo da extensão rural, na época, foi o combate “à carência, à subnutrição e às doenças, bem como à ignorância” (Leite, 1998, p. 33). Foi desenvolvido, no Brasil, um intenso programa de extensão rural, nos mesmos moldes de outros países da América Latina. O alvo de tais programas era a população pobre rural, classificada discursivamente como “desprovida de valores e de sistematização de trabalho” (p. 34).

Os valores mencionados são relativos ao apego à terra e, principalmente, ao trabalho agrícola. Este necessitaria, naquele momento histórico, de certa organização; tratava-se da disciplinarização do trabalho. Foucault (1999b) refere-se à tecnologia disciplinar do trabalho (p. 288). Considero que a escola rural colocava em funcionamento tais tecnologias. As crianças aprendiam novas formas de trabalho, novos valores e, sobretudo, novas relações de trabalho, tanto pessoais quanto comerciais. Presumo que outra cultura escolar estaria sendo produzida por uma educação bem distinta, aquela que ensinaria uma forma de trabalho específica aos jovens rurais⁸². Tratava-se da constituição de sujeitos escolares rurais como fenômeno de ordem cultural.⁸³ Não por acaso, aprender a trabalhar de outra forma constituiria um ponto de pauta dos programas escolares rurais da época em estudo. Assim, um currículo

⁷⁹ Trata-se do Sistema/Plano de Educação Rural mencionado no capítulo 2 desta proposta. Tal Plano foi elaborado e oficializado pela Superintendência do Ensino Rural da Secretaria de Educação e Cultura, conforme matéria da RE (RE, n. 35, p. 37, 1955). Diz o texto que “cinco elementos de nosso magistério rural, com bolsa de estudos, foram para a Venezuela a fim de realizarem, durante dois anos, curso na Escola Normal Rural Internacional, criado pela Unesco” (ibidem).

⁸⁰ Com relação à formação docente, várias tratativas são descritas, tanto no Manual, como na Revista, ilustrando tentativas no sentido de atender aspectos relativos à Educação Rural, quando diversos cursos eram oferecidos aos docentes, coordenadores, técnicos e inspetores educacionais gaúchos. O auge destes cursos, seminários e semanas ruralistas ocorreram num período que vai de 1935 até por volta de 1954 (Silva, 1952, p. 38).

⁸¹ É interessante assinalar que constantemente o Manual da Escola Primária Rural refere-se aos docentes no feminino, de modo que a *professora* é a expressão utilizada na quase totalidade da obra. No entanto, algumas vezes, como neste enunciado é utilizada a expressão *professor*.

⁸² Para fazer tal afirmação considere a obra de Paul Willis (1991), intitulada *Aprendendo a ser trabalhador*.

⁸³ Conforme autores do campo dos Estudos Culturais como Stuart Hall, por exemplo.

cultural foi sendo constituído tanto para as escolas primárias, como para escolas de formação docentes, as Escolas Normais Regionais.

Em tal perspectiva, a tarefa da professora, segundo os discursos, seria fazer a mediação entre a “cultura científica e o atraso e a ignorância do homem rural” (Silva, 1952, p. 38). Dentre inúmeros objetivos, fazer a iniciação e exercitar aquelas habilidades necessárias para adquirir “novas técnicas científicas” eram investimentos estratégicos. A professora, porta-voz da técnica, também haveria de preparar-se para os novos tempos do progresso democrático:

(...) antes do agrônomo, do veterinário, do técnico agrícola, a professora será a portadora de informações sobre essas técnicas, inclusive sua introdutora na comunidade. "Entre a cultura científica do técnico - agrônomo ou veterinário — e a ignorância e o atraso do homem rural, aquela não encontra eco" nem aceitação, completamos nós (...). Para a transformação que todos esperamos, torna-se necessário que a escola primária, através do clube agrícola, prepare os indivíduos para enfrentar os tempos novos e uma sociedade nova em pleno processo democrático (RE, n. 33, p.67 1955, grifos meus).

Também eram indicadas modificações no currículo de formação do magistério. Algumas disciplinas dariam conta do enfrentamento aos novos tempos, estariam elas relacionadas aos Estudos de Comunidade, às técnicas domésticas agrícolas e à iniciação industrial, como os cursos de indústrias caseiras (compotas, geléias, conservas, queijos, sucos, etc.). Na formação dos cursos Normais Regionais para docentes rurais, deveriam constar:

- inclusão, no currículo escolar normal, de cursos ou disciplinas que possam familiarizar as professoras com a realidade do ambiente em que vão atuar;
- realização de cursos de treinamento para professoras dirigentes de clubes agrícolas escolares, em colaboração com o Serviço de Informação Agrícola e as Secretarias de Educação e Cultura;
- execução de uma campanha visando à organização e funcionamento de, pelo menos, um clube agrícola em cada município (RE, n. 33, p. 68, 1955).

Tais estratégias não eram somente aquelas referentes aos cursos de formação, mas também as que diziam respeito às orientações didáticas, aos elementos que comporiam a “alquimia”⁸⁴ pedagógica que os docentes precisariam aprender e colocar em funcionamento. Uma forma de colocar em ação um modo de ser, aprender e transformar-se seria o planejamento escolar, é dele que tratarei a seguir. Estou considerando-o um dispositivo que regulou os modos de ser docente, de ensinar os escolares infantis e de trabalhar com a comunidade.

⁸⁴Estou utilizando “alquimia” no sentido que trabalha Popkewitz (2001, p. 105). Tal expressão será melhor explicitada noutro momento da tese.

O Planejamento como tecnologia

O planejamento de ensino foi objeto discursivo na formação de professores e esteve em pauta na Revista do Ensino do Rio Grande do Sul durante várias décadas. Em diferentes momentos, campos discursivos diversos foram sendo incorporados como conteúdo escolar no interior dos planos de ensino propostos ao magistério gaúcho. À primeira vista, diante de uma constatação aparentemente óbvia, fazia sentido perguntar: por que tudo aquilo que era apresentado na Revista logo se transformava em sugestões didáticas para a sala de aula e a escola? Por que tais informações seguiam mais ou menos a mesma lógica? Que racionalidade governamental era esta?

Uma estratégia de linguagem foi reiteradamente utilizada, ou seja, caracterizava-se negativamente aquilo que se queria tratar, por exemplo, os modos de vida dos rurícolas - hábitos alimentares, higiênicos, ou relativos ao plantio de certos produtos. As matérias da Revista dedicavam um bom espaço a trazer informações diversas. Estas versavam sobre saúde, nutrição, educação sanitária, conteúdos agrônômicos, sociologia agrária e outros assuntos. Inicialmente descreviam modos de vida a serem modificados, faziam críticas severas aos assuntos tratados e por conta de uma normalidade idealmente registrada - uma boa saúde, bons hábitos de higiene e alimentação - finalizavam as reportagens apresentando o modo de enfrentar o problema.

A questão a ser feita parecia ser sobre como deveriam acontecer as mudanças. Em última instância, orientavam sobre o que deveria ser feito para que os rurícolas fossem “normalizados”. Nesse sentido, a planificação de outros modos de vida era um imperativo estratégico. As sugestões de atividades e conteúdos eram feitas através do planejamento, geralmente com temas relativos às informações que se desejava trabalhar.

Popkewitz (2001) refere-se aos planos de aula como tecnologia da pedagogia e da normalização. O autor mostra que é através dos planos de aula que o professor organiza o que quer fazer para alcançar os objetivos. Através deles estabelece seqüências de instrução, conduz objetivos e acrescenta esquemas de avaliação (Popkewitz, 2001, p. 91). É o planejamento que ajuda a construir o professor e a organizar o “espaço com outros sistemas de idéias sobre habilidades internas das crianças — as regras” (p. 93). Em última instância, é

através do planejamento que são colocadas em funcionamento as regras que normalizam a escola e os escolares.

É nessa perspectiva que o planejamento está sendo considerado uma forma de normalização no sentido em que trabalhou Foucault. Tal normalização é possível à medida que o ato de planejar funciona como instrumento que põe em ação diferentes práticas que observam e distribuem tanto as crianças, quanto as atividades e os tempos escolares. É também a partir do planejamento que se torna possível organizar registros. Faz-se, portanto, a vigilância e o controle via planos. Outro instrumento da disciplina manejado através do planejamento é a sanção normalizadora, quando são estabelecidas regras, normas para fixar condutas desejadas. Contudo, é o exame que possibilita o registro e a documentação das classes multisseriadas⁸⁵, das turmas, enfim, da seriação das crianças.

A leitura realizada permite constatar que diversos tipos de planejamento eram sugeridos e foram apresentados ao longo dos anos pela Revista. As sugestões e orientações variavam desde planos de aula isolados, projetos de trabalho, baseados no método de projetos (Dewey e Kilpatrick), unidades de ensino e centros de interesses (Ovídeo Decroly). Muitas coisas eram ensinadas aos rurais escolares através de tais planejamentos. Os ensinamentos relativos aos modos de organizar a ação pedagógica eram endereçados aos docentes e, através destes, aos alunos rurais. Aos primeiros caberia “aprender os segredos da arte de ensinar” (RE, n. 82, 1962); aos alunos caberia aprender através de atividades pedagógicas, devidamente articuladas às atividades agrícolas.

O planejamento daria conta de ensinar conteúdos relativos à saúde, nutrição, higiene, agricultura, conforme exemplo referido anteriormente, mas daria conta, também, de ensinar modos de ser, pensar e agir, conforme se ensinava a ler, escrever, calcular, conhecer história e geografia. Os docentes aprenderiam, então, por conta da “boa arte de ensinar”, a utilizar “bons e modernos métodos de ensino”.

Popkewitz (2001) mostra a “alquimia pedagógica” como um processo através do qual os campos disciplinares são transformados em matérias escolares que “envolvem uma mistura de práticas reguladoras e de instrução que ocorrem em três níveis” (Popkewitz, 2001, p. 105). Interessa neste estudo assinalar a que níveis o pesquisador se refere: 1) ao conteúdo do currículo, ou seja, a transmissão de fragmentos de informações; 2) à ênfase de determinados

⁸⁵ As classes multisseriadas eram compostas por escolares de diversas séries reunidas numa mesma classe regida por um/a professor/a. Essa modalidade de organização escolar ainda hoje é comum em localidades rurais com número reduzido de alunos.

recursos textuais; e 3) à ligação do conhecimento com as subjetividades através de testes e sua preparação (p. 105).

O autor considera que “uma alquimia das matérias escolares diferencia e normaliza as ações do ensino e das crianças” (ibidem, p. 106). Afirma que tal “alquimia é também a alquimia da criança” (ibidem), e que uma ordem artificial é criada para classificar. Refere-se ao currículo como alquimia sempre que houver “deslocamento da aprendizagem das matérias escolares para a disciplina pastoral através de regras, ou seja, a aprendizagem de estudos sociais, matemática, ciências, ensinaria modos de ser além de conteúdos” (ibidem, p. 81).

Na educação dos rurais é possível evidenciar, conforme demonstro no decorrer deste texto, diversos campos disciplinares⁸⁶ sendo transformados em matérias escolares. Nesse sentido, o estudo de Popkewitz permite visualizar a “alquimia de práticas reguladoras e de instrução”, seja no conjunto de informações que aos poucos vai compondo o currículo da escola primária rural, ou na ênfase atribuída a determinadas estratégias de linguagem⁸⁷.

A Revista, subsidiada pela Secretaria de Educação, percorria o Estado levando até “a mais distante escolinha da roça os ensinamentos mais atuais, coisas básicas do ofício para tornar-se (...) professor mais moderno e atuante” (Silva, 1952, p.56, grifo meu). Tais métodos de ensino surgem da necessidade de se modificar o ambiente da escola para que ela pudesse corresponder às exigências da educação nos novos tempos (RE, n. 29, p.34, 1955). Assim, aos docentes caberia aprender as características de um bom plano para convencer-se da eficiência deste tipo de planejamento, cujas bases científicas eram detalhadamente explicitadas. Isso porque postulava-se que o trabalho pedagógico de transformação teria sucesso mediante um bom planejamento.

Os passos do referido planejamento eram minuciosamente especificados, destacadas suas utilidades e eficiências para trabalhar e, além de certos conteúdos, a disciplina e a autonomia dos escolares (RE, n. 40, 1956). Ressaltava-se “a importância do professor, entre outras coisas, para desenvolver a habilidade em conhecer bem o aluno” (p.8). Todo este esforço para aprender a arte de ensinar valeria a pena, pois levaria os alunos a exercitar uma vivência democrática, em situações reais e concretas, a fim de adquirir o auto controle, indispensável à vida social.

⁸⁶ Refiro-me à educação sanitária, sociologia rural, ciências agrônômicas, economia e outros campos distribuídos nas matérias escolares como ciências naturais, matemática, história, geografia, etc.

⁸⁷ Tais estratégias já forma mencionadas no início deste texto. No entanto, muitas outras foram utilizadas como, por exemplo, aquela que analiso no capítulo 6 desta tese e que caracterizo como a fixação de condutas.

Sandra Corazza (1997), em seu texto Planejamento de ensino como estratégia de política cultural, chama a atenção ao enfatizar que o planejamento escolar leva a termo a governamentalidade dentro das escolas. Na esteira de tal afirmação, é que faço interrogações referentes à governamentalidade exercida por investimentos como este. Busco conexões entre a governamentalidade e o planejamento escolar sugerido aos docentes rurais na época em estudo. Tal problematização torna-se pertinente, uma vez que, reiteradamente, esse tema foi alvo dos discursos de formação docente veiculados pela imprensa pedagógica da época. Desse modo, a questão a discutir é: quais as relações entre planejamento e governo? Como diferentes tecnologias estariam relacionadas de modo a governar rurais escolares?

A leitura dos discursos educacionais, endereçados especialmente aos docentes rurais, permite tratar o planejamento como uma “tecnologia da pedagogia” (Popkewitz, 2001, p.93) presente na formação de professores. Pautas da Revista evidenciam tais investimentos, desde sua criação em 1939, revelando que as políticas educacionais, pelo menos no período deste estudo, nunca deixaram de apresentar preocupações relativas às formas de planejamento escolar. O campo da educação rural também foi objeto de minucioso esforço de governo através de sua planificação, haja vista que muitas matérias se destinavam especificamente aos docentes rurais, outras tantas vezes exemplos apresentados diziam respeito a temáticas rurais.

A partir deste modo de olhar o planejamento poderia ser tomado como uma forma de sugerir um amplo campo de ação dos escolares rurais, na medida em que, de modo peculiar, prescreve todo um conjunto de procedimentos, técnicas, saberes, espaços, tempos para o conjunto da população escolar, ao mesmo tempo em que possibilita cuidar de cada um dos escolares. O referido planejamento daria conta de governar o conjunto da população escolar e a cada um individualmente.

Neste caso, não estaria o governo sendo considerado ou referido apenas a um centro irradiador de poder, mas distribuído em micro espaços como a escola, e no interior de tal instituição estaria em inúmeras práticas bem mais específicas. O governo das pessoas, conforme mostrou Foucault, “é sempre um difícil e versátil equilíbrio de complementaridade e conflito” (Foucault, 1993a, p. 207) entre, de um lado, “algumas técnicas que asseguram a coerção” (ibidem) e, de outro, “processos por meio dos quais o eu é construído e modificado por si próprio” (Foucault, 1993a, p. 207). Por esta via, o planejamento daria conta desse governo das pessoas no conjunto da população escolar e na individualização de cada um.

Visto deste modo é que o planejamento constitui-se um lugar que problematiza as formas de ser e pensar dos indivíduos escolares, um espaço planificando modos de agir e viver. Nesta direção é que me valho do argumento de Corazza (1997) acerca do plano de ensino, ou seja, de que este constitui a textualidade da pedagogia, pois é através dele que ocorre a “seleção de objetos de estudo, experiências, linguagens, práticas, vozes, narrativas, relações sociais e identidades” (p. 122).

Seguindo tal perspectiva e retornando o enfatizado no parágrafo anterior sobre o governo das pessoas, assinalo o poder disciplinar⁸⁸ sendo articulado e controlado na instituição escolar pela via do planejamento. O conjunto da população escolar também foi alvo de ações políticas de governo⁸⁹. Estou considerando os escolares rurais como população infantil, juvenil e adulta. Assinalo aqui o terceiro nível a que se refere Popkewitz (2001), acerca das práticas reguladoras, ou seja, a ligação de ações e conhecimentos às subjetividades dos escolares rurais.

Procurro mostrar que o planejamento escolar funcionou com um investimento de poder sobre os escolares rurais, dando conta de sua governamentalização: uma forma de poder aplicada à população escolar, apoiada por saberes específicos e “por uma racionalidade econômica na arte de governar”.(Foucault, 1990, p.290). O autor⁹⁰, ao estudar a história desta racionalidade, mostra os nexos dela com o liberalismo enquanto uma racionalidade governamental. Uma racionalidade econômica, no sentido de obter o máximo de condução das ações de uma população, com o mínimo de energia e coerção. Seria o que Veiga-Neto (2000) refere como o “refinamento da arte de governar” (p. 186). O pesquisador esclarece tal questão, ressaltando que o liberalismo seria muito mais este refinamento e “menos uma fase histórica, uma filosofia política, ou um sistema econômico” (Veiga-Neto, 2000, p. 186). Assinala ainda uma economia governamental quando diz da sutileza do governo: “para governar mais, é preciso governar menos” (ibidem).

Tal sutileza está presente na lógica da educação rural. Evidência disso é o enunciado que faz parte de orientações sobre o método de projetos (RE. n. 40, 1956). Há uma certa regularidade deste enunciado em diversos números da Revista. Os discursos orientam os docentes sobre a melhor maneira de conseguir a liberdade do aluno dentro da disciplina

⁸⁸ Esta forma de poder é tratada no capítulo 4 desta tese, quando uma anatomia política é descrita em relação ao espaço, ao tempo e às atividades escolares.

⁸⁹ Estou referindo-me ao biopoder tratado por Foucault e desenvolvido no capítulo V desta tese.

escolar (ibidem). Ressalta-se que esta seria desenvolvida através do uso da razão, aconselhando como conseguir tal intento: “Diminuindo a autoridade externa e aumentando a autoridade interna. Ampliando o ambiente da criança, dando-lhe mais oportunidades de colaborar, de empregar sua atividade” (ibidem, p.10). As orientações, neste caso, eram relativas a um dos aspectos do planejamento escolar e propunham sair da sala de aula para ampliar o ambiente de aprendizagem e, desta forma, exercitar o autocontrole individual, conhecer a si, seu potencial e sua comunidade.

Com a apresentação deste enunciado, chamo a atenção para dois aspectos que merecem destaque. Um deles é o espaço discursivo no qual emerge a ênfase neste tipo de discurso sobre planejamento, e o outro é sua conexão com as tecnologias do eu: o período nacional desenvolvimentista, vivido com certa euforia liberal, espaço discursivo extremamente produtivo no campo educacional, pela retomada do Manifesto dos Pioneiros, com ampla expansão de idéias liberais na educação.

Um terceiro aspecto que merece ser assinalado e tem conexões com o primeiro e o segundo é aquilo que Foucault (1993a) complementa ao trazer aos estudos sobre governamentalidade, as tecnologias do eu⁹¹. Por ora interessa assinalar como o planejamento escolar proposto para docentes gaúchos na época em estudo, foi colocando em funcionamento atividades que operavam sobre almas, pensamentos e condutas. Trata-se de mostrar aquilo que nos mostrou Foucault, ou seja, como, de diversas formas, foi sendo proposta aos indivíduos a transformação de si próprios. O planejamento foi regrando a vida escolar de professoras e alunos, foi subjetivando-os, ao mesmo tempo em que estes foram objeto de seus princípios, suas bases científicas, suas regras.

Recorro novamente a enunciados que orientam professores acerca de “novos e modernos métodos de planejamento”. A democracia deveria ser praticada pela criança em vez de ser passivamente ensinada em “aulas enfadonhas”. As crianças deveriam ser colocadas em situação de poderem participar ativamente nas questões escolares, compartilharem do grupo, cooperarem com idades e grupos maiores, a fim de adquirirem o autocontrole interior indispensável à vida em sociedade e a capacidade de respeitar o bem social, colocando-o, muitas vezes, acima das vantagens individuais (RE, n. 40, 1957).

⁹⁰ No texto *A governamentalidade*, Foucault mostrou a história da arte de governar a população, como esta entrou nos cálculos de governo, na gestão das forças do Estado. Neste caso e a partir daí, a estatística foi fundamental para o exercício desta forma de poder.

⁹¹ Tais tecnologias são tratadas por Michel Foucault em *História da Sexualidade* I, II, III e em *Tecnologia Del Yo* e outros textos afins. Neste trabalho de tese trato especificamente, de tais questões no capítulo VI.

Interessa aqui assinalar aspectos relativos aos processos de subjetivação, ou seja, mostrar enunciados que apontam para os argumentos que desenvolvi de que as práticas de planejamento também colocavam em ação tecnologias do eu. Tais enunciados fazem parte do item que diz sobre a importância do método de projetos para dar conta da transformação necessária aos indivíduos e à sociedade. Dizia-se que: "(...) com o avanço da cultura e a necessidade de imprimir à mocidade a moral social do grupo social, a educação precisa adquirir maior ênfase" (RE, n. 40, p. 8, 1957).

Formar novos hábitos sociais era uma necessidade para exercer o controle sobre todos. Tal intento só seria possível governando cada um, então se afirmava: "Vem a era industrial e surge para a escola o dever de facilitar a formação de hábitos sociais e a necessidade de levar as crianças a pensar sobre si mesmas (...)" (RE, n. 40, p. 7, 1957). O que articulava a governamentalização de todos e de cada um em particular seria o planejamento. Nesse sentido, não bastaria que os docentes rurais planejassem, seria necessário também que os alunos também aprendessem a planejar. Tal aprendizagem, de certa forma, exercitaria a transformação de si mesmos, pois cada aluno trataria de seus projetos de trabalho escolar e, conseqüentemente, no espaço extraclasse. "A criança aprende também a planejar, (...) com propósito desejado por ela, com finalidade clara, como resultado de uma situação real de vida. (...) Permite, pois, aprender, adquirir enfim, novos comportamentos, novas formas de agir" (ibidem).

Os novos tempos vividos exigiriam que todos aprendessem a melhor utilização possível do tempo. Exigia-se uma maior produtividade, tanto nas atividades escolares quanto no trabalho. Para tanto, nada mais produtivo que exercitar a atividade de planejar o que é preciso fazer para atingir certas metas. Tais práticas permitiriam a aprendizagem de novos comportamentos, novas formas de agir, produzir, organizar-se e, sobretudo, transformar-se naquilo que se desejava para o nível escolar, infantil ou não.

Trazer a vida comunitária para dentro do campo escolar era um dos objetivos deste tipo de empreendimento. Não por acaso vivenciavam a organização e cultivo de hortas escolares, clubes, cooperativas de trabalho e associações. Dois movimentos interessantes acontecem a partir destas atividades. Em primeiro lugar, a vida da comunidade em miniatura era trazida para o interior da escola, ou seja, tal exercício ampliava as possibilidades de as crianças saírem do âmbito da sala de aula para "aprender fazer fazendo". Ao mesmo tempo em que os escolares infantis e juvenis iam até a comunidade para ajudar a divulgar e ensinar novas condutas, novos comportamentos, outras formas de produzir, plantar, organizar-se e economizar.

Tudo aquilo que era proposto atendia a uma sólida base científica. Tal proposição era claramente exposta: “a base de trabalho é rigorosamente científica: assenta-se na psicologia da ação: aprender fazendo” (RE, n. 40, p. 7, 1957), pois, segundo tais discursos, “a vida humana é uma série de projetos” (ibidem).

Assim, conforme apontam tais discursos, a psicologia seria a base para a ação pedagógica ali planejada. O método de planejar facilitaria ao professor o conhecimento do aluno e sua transformação: “O trabalho de adaptação do aluno ao procedimento adulto” (RE, n. 40, p. 8, 1957). Tal tecnologia pedagógica daria conta das necessidades da escola na nova era industrial. Era preciso ensinar novas formas de trabalho agrícola ao conjunto dos escolares, como também era necessário dar conta de realizar um trabalho individual sobre cada um dos escolares: “O método de projetos auxilia na transformação do egocentrismo, época de reações violentas e predominância dos sentimentos afetivos das crianças” (ibidem). Recomendava-se “propiciar ao aluno (ou melhor, à criança) oportunidades para se construir, por si só” (ibidem). Precisaria, para isso, “ter liberdade, o que facilitaria ao professor o conhecimento de suas tendências (...) o que se obtém com o método de projetos” (RE, n. 40, p. 7, 1957).

Ao trazer para o texto alguns enunciados sobre diferentes formas de planejamento, pretendi mostrar como ele funcionou e se organizou enquanto investimento de poder. Tive como propósito mostrar alguns nexos entre o planejamento e governamentalização dos rurais escolares. Procurei mostrar como se articulou o governo de todos e de cada um através do planejamento. Tratei, ainda, de mostrar este como um lugar onde problematizações acontecem, onde se cruzam formas de saber, de poder e técnicas do eu.

Aparelhar a escola rural – compondo a maquinaria

A mudança da escola é sugerida pelos discursos, nesse sentido, novas invenções colocam em funcionamento não apenas novas técnicas, mas especialmente novas formas de organização do espaço. A distinção entre escola urbana e rural é constantemente reiterada nos discursos em análise. A orientação apresentada aos docentes se deu no sentido de construir-se uma “escola primária rural diferenciada” (Silva, 1952, p. 56). Os detalhes de tal distinção são descritos em reportagens da Revista e sintetizados em um dos capítulos do Manual didático⁹².

⁹² Trata-se do manual de Silva (1952) — *A Escola Primária Rural* — melhor explicado no capítulo V.

Para mudar a escola, torná-la mais eficiente na ação de transformação da mentalidade agrícola, ela deveria ter outra disposição espacial, novos equipamentos, utilizar novos métodos e, sobretudo, ampliar seus espaços de aprendizagem.

A mudança da escola, através de seu “aparelhamento”, foi insistentemente proposta pelos discursos da Revista e do Manual. Suponho que tal aparelhamento tenha funcionado como uma tecnologia a governar os escolares rurais. O aparelhamento prescrito em detalhes teria como finalidade o exercício da atividade agrícola, núcleo do trabalho pedagógico rural.

A dinâmica escolar deveria ser modificada e com ela a utilização do espaço. As atividades agrícolas seriam o núcleo do trabalho pedagógico, o que justificaria a orientação de muitas novas atividades para desenvolver o currículo escolar rural. Estas atividades, por sua vez, não poderiam ser desenvolvidas no interior das salas de aula, o espaço escolar precisaria ser ampliado. Percebe-se uma grande preocupação em organizar o meio para que uma aprendizagem ativa pudesse ser realizada com eficiência.

Com relação a esta questão, Varela (1995, p. 48) assinala que para a Escola Ativa, a reutilização do espaço e do tempo escolar seria fundamental. Havia necessidade de, no campo educacional, organizar a aprendizagem em torno da atividade, colocando a criança como centro do processo de ensino, portanto, o meio tornar-se-ia central. Nesse sentido, a construção de uma autodisciplina escolar exigia a ampliação da disciplina interior e diminuição do controle exterior. Meu argumento vai nesta direção, ou seja, o aparelhamento da escola rural prescrito especialmente a partir da década de 1950, é um imperativo dos tempos vividos pelo processo de modernização do campo. Havia necessidade de disciplinar não apenas o trabalho agrícola, mas especialmente o rúrico, e para tanto, era preciso começar desde cedo, ou seja, já na escola.

Assim, encontramos no manual pedagógico A escola primária rural, capítulo V, um minucioso detalhamento de orientações relativas a experiências a serem realizadas nas diferentes séries do curso primário, à liga dos amigos das plantas, à comemoração do dia da árvore, a excursões, auditórios, museu, cooperativa e biblioteca. As chamadas instituições complementares da escola rural são detalhadas constantemente também na RE. Passarei a descrever tais instituições como espaços que territorializam⁹³ uma identidade rural, aquela que se diz distinta da urbana. São lugares a fixar características masculinas e femininas, infantis e

⁹³. “O território pode ser relativo tanto ao espaço vivido, quanto a um sistema percebido no seio do qual o sujeito se sente em casa [...]. Ele é um conjunto dos projetos e das representações nos quais vai desembocar, pragmaticamente, toda uma série de comportamentos, de investimentos, nos tempos e nos espaços sociais, culturais, estéticos e cognitivos” (GUATTARI, F. e ROLNIK, S. 1986 p. 323).

juvenis, através da problematização que fazem. Configura-se, assim, um espaço problematizador⁹⁴, o qual constitui em seus membros um certo tipo de relação consigo e com os outros, certo tipo de cuidado com sua aprendizagem, cuidados com seu corpo e sua alma (Ewald, 1993).

A montagem discursiva que procuro descrever parece ir tramando, por muitos fios, os saberes, preceitos, figuras, objetos, espaços que compõem a escola primária rural em seu currículo escolar. Muitas “verdades” vão sendo produzidas por esses discursos que orientam, sugerem, prescrevem; isso, além de definir o currículo da escola, vai dando forma a um modo de ser e agir de crianças, jovens e docentes.

Novos espaços de aprendizagem são propostos. Os discursos multiplicam enunciados, tais como: valorizar a agricultura, ter maior produtividade agrícola, conhecer o meio físico e social, expressar, registrar e documentar, consumir e modernizar-se. Suponho que tenha sido a realização de um trabalho intenso e detalhado na montagem de outros dispositivos de governo que complementava ação da escola, na “mudança de conduta, hábitos e atitudes”, tanto das crianças como dos professores. A seguir, passo a descrever as instituições complementares da escola rural.

Essas iniciam por uma extensa lista, intitulada Experiências, que seriam realizadas nas diferentes séries da Escola Primária. Todas se referem à agricultura e dedicam-se a ensinar as condições “indispensáveis” para a germinação de sementes, crescimento das plantas e novas formas de cultivo.

Liga dos Amigos da Natureza

Dois objetivos eram propostos para o professor rural com a organização da Liga dos Amigos da Natureza. Preconizava-se integração, na comunidade escolar, da criança recém-ingressa, a partir da formação da mentalidade agrícola, assim como difundia-se a “dignificação do trabalho rural, inculcando o amor à terra e o reconhecimento do seu valor”. Para atingir tais objetivos era sugerida uma lista imensa de “atividades práticas para valorização da agricultura, despertando o interesse pelo mundo dos animais e das plantas” (Silva, 1952,

⁹⁴ Expressão utilizada por Mariano Palamidessi, no texto *Curriculum y problematizaciones: moldes sobre lo cotidiano*.

p.201). Tal liga deveria atuar intensamente junto à comunidade rural, uma espécie de clube de amigos da natureza integrando escola e comunidade.

Comemoração do “dia da árvore”

Entre os muitos objetivos, destacam-se os de “criar e desenvolver o sentimento de amor e respeito pela natureza”. Tal sentimento auxiliaria e contribuiria para a “formação de mentalidade agrícola nas novas gerações”. As atividades prescritas deveriam ser envolventes, de modo a “fazer sentir a necessidade de conservar as riquezas naturais e impedir a devastação das reservas de nosso país, zelando cada um pela preservação da mesma, na localidade” (Silva, 1952, p. 210).

O manual sugeria aos professores uma lista de mais ou menos quarenta atividades e experiências, além de um plano detalhado de uma “campanha com projeção no meio social”, em comemoração ao “Dia da Árvore”. Um dos grandes objetivos seria envolver toda a população rural na comemoração, tendo em vista a importância do zelo para com a natureza. Para tanto solicitava-se o envolvimento de famílias, exército, igreja, associações e políticos.

Excursões

As orientações acerca da excursão encontram-se minuciosamente detalhadas, desde seus objetivos, preparação do material necessário, até sua realização e posterior verificação. A atividade era sugerida como mais um meio para “interpretar o ambiente físico e social em que se vive”, como forma de “facilitar a escolha da profissão” e como possibilidade de “formar conceitos exatos a respeito do trabalho, da organização social, da cooperação (...)” (Silva, 1952, p. 210). Finalizando o extenso rol de orientações sobre a excursão, havia destaque para a “verificação”, quando eram sugeridas sistematizações das novas experiências. Era aos docentes que os discursos se dirigiam, por isso destacavam a função do professor, que seria “orientar a livre verbalização das crianças e seu registro, esclarecendo e complementando dúvidas” (ibidem p. 223). Atividades de expressão eram enfatizadas, tanto durante as visitas dirigindo-se às pessoas da comunidade, como num momento posterior, ao se fazerem os registros.

Após a seleção e classificação do material trazido pela excursão, propunha-se como destino uma exposição pública no museu ou biblioteca da escola. Novamente a estratégia era objetivar o currículo escolar através da atividade. Não seriam atividades quaisquer, mas atividades de expressão das informações coletadas junto à comunidade.

Auditórios

Espaço complementar na escola rural, o auditório não era apresentado como uma instituição complementar à escola, mas um “recurso interessante para difundir práticas democráticas e formar atitudes sociais nas crianças” (Silva, 1952, p. 224).

A prática de boas-maneiras era valorizada, e o auditório seria um lugar para exercitá-la, através de ações como “aplaudir, entrar e sair da sala, sentar-se, escutar em silêncio e falar em público” (ibidem).

Tais ações se prestariam para formar e consolidar outros hábitos e atitudes e para estabelecer intercâmbio com o meio social. Elas deveriam ser incentivadas, “especialmente nas zonas de colonização estrangeira, para treinar as crianças no uso correto da linguagem, principalmente oral; as sessões festivas favorecem a aproximação dos pais dos alunos à escola” (Silva, 1952, p. 224). Outro aspecto referido era o auditório como espaço de apresentações em comemorações cívicas, festas escolares e comunitária.

Museu Escolar

A visibilidade pública do trabalho realizado na escola era sugerida pelos discursos que orientavam a organização do museu escolar. Tal organização deveria ser renovada continuamente, para o trabalho escolar ser visível à comunidade e para a vida da comunidade ser constante e permanentemente visibilizada dentro da escola.

As novas formas de viver, produzir e consumir teriam um lugar para serem vistas e estudadas por todos os escolares e por quem mais visitasse o museu:

As criações e plantações realizadas na escola devem ser integradas ao museu, constituindo a parte viva do mesmo. Para isso haverá fichas relativas aos animais e às plantas da escola e tabuletas ou etiquetas com números correspondentes,

colocadas nos canteiros ou nos abrigos dos animais e onde conste, também, o nome comum dos mesmos (Silva, 1952, p.224).

A produção local teria espaço garantido, juntamente com o que se produzia no âmbito regional, assim, estariam sendo contemplados cada setor agrícola, industrial e comercial da região na comunidade:

Devem figurar, ainda, como elementos do museu, trabalhos manuais variados, *cadernos especiais*, como o *de observações*, o *de vida da escola* e outros, além das coleções necessárias. Dessa forma poderá haver a seção agrícola, a industrial e comercial, etc., com mostruários de produtos da própria região ou de outras, com desenhos, fotografias, gráficos, mapas, etc (Silva, 1952, p. 231).

Exemplares seriam expostos para visitação e estudos; fotografias, desenhos e mapas ajudariam a detalhar espécies. Formar-se-ia a se o de estudos naturais, com exemplares botânicos, minerais e zoológicos, fotografias, gravuras, desenhos, mapas que indicassem o “habitat” de determinados espécimes, etc. (Silva, 1952).

A integra o proposta entre m terias escolares deveria ser cuidadosamente planejada, de modo a dar conta de mostrar as potencialidades locais, do estado e do país para toda a comunidade.

As se es artísticas e de estudos sociais serão formadas por fotografias, reprodu es ou gravuras e belezas naturais da localidade, do Estado, do País ou do estrangeiro, de acordo com o nível da classe (Silva, 1952, p. 231).

O museu escolar, como um novo espaço de aprendizagem, era apresentado aos sujeitos escolares enquanto meio de incentivar, também, a comunidade a espelhar-se, material e espiritualmente, no que era exposto   visita o. Aquilo que estivesse exposto seria uma amostra do muito que poderia ser produzido, pois ali estariam bons modelos, tanto para o povo-comunidade, como para mestres e crianças. Mediante a técnica de aprendizagem pelo exemplo, o museu convertia-se em uma universidade popular de auto-estudo, auto-análise e, sobretudo, de observa o de como fazer, viver e pensar de um outro jeito:

(...) *para a criança* a grande finalidade de sua obra, seu tesouro; *para o mestre*, o armazém onde encontrar  todos os elementos necessários ao seu trabalho; *para o povo*, algo em que se interesse, não a título de curiosidade, senão *como espelho* em que veja refletida toda sua *vida espiritual e material* e, portanto, *com eficiência* por possíveis *retifica es*, especialmente no que se refere a *suas atividades econômicas*. Neste sentido o *museu se converte em verdadeira universidade popular de auto-estudo, de auto-análise e observa o*, que deve se completar com leituras e palestras para os alunos,   base de dados reais. Que meio de estreitar as rela es sociais representa então, a escola! (Silva, 1952, p. 221-222 – grifos meus).

Coleção de vegetais no museu escolar

Após o detalhamento de orientações sobre como os vegetais poderiam ser conservados em meio líquido, há um item nas orientações que dá a seqüência do trabalho, na seguinte ordem: coleta de material, montagem da prensa para secar e guardar os vegetais, classificação das plantas, organização e conservação dos mesmos.

Orientava-se que, para a eficiência na coleta do material botânico, a mesma fosse complementada com a necessária organização de excursões. São detalhadas e sugeridas diversas formas e fórmulas para a conservação de vegetais, para o que se recomendavam cuidados. Para a classificação das plantas, sugeria-se que, de acordo com os objetivos levados em conta, fossem estabelecidas convenções para distinções entre diferentes séries (alimentícias, industriais, medicinais, ornamentação, etc.).

Para a coleção de insetos, junto ao museu escolar, sugeriam-se os mesmos procedimentos recomendados no trabalho com os vegetais, desde a “captura”, até o “preparo dos espécimes para as coleções, montagem, classificação e conservação”.

Jornal Escolar

O jornal escolar era proposto como uma das mais interessantes publicações escolares e apresentado como:

[...] um considerável auxílio no setor das atividades extracurriculares, excelente meio para difundir notícias, animar competições, transmitir idéias e conhecimentos, não apenas aos escolares, mas também às famílias.

Como valores educativos, apontam-se: maior conhecimento e compreensão da escola, unificação do espírito desta, estabelecendo o intercâmbio interescolar. (Silva, 1953, p. 243 grifos meus).

Os objetivos endereçados ao educando seriam vários e deveriam ser atingidos através da ação docente:

Desenvolver a linguagem, o gosto literário e o amor à língua pátria, bem como o espírito de iniciativa, o senso de responsabilidade, a capacidade de crítica, o hábito do trabalho em colaboração, e o poder, além de ser um meio de expansão das opiniões dos alunos. Deveriam representar a vida da escola (Silva, 1952, p. 244-246).

Cooperativa

Sobre as cooperativas escolares, afirmava-se sua importância como instituições educativas, especialmente por serem constituídas e dirigidas por alunos, propiciando aos mesmos exercitar em pequena escala:

(...) o sistema da cooperação econômica e formarem a idéia da organização do regime cooperativo. São instituições auxiliares da atividade docente, que proporcionariam aos alunos oportunidades de adquirirem conhecimento e de formarem hábitos e atitudes desejáveis. (Silva. 1952, p. 250).

Desse modo, os alunos poderiam melhor compreender “o verdadeiro valor” da solidariedade, da organização e do trabalho, fortalecendo o senso da responsabilidade, o espírito de iniciativa e autodireção. Outras qualidades ainda seriam desenvolvidas a partir da vivência do cooperativismo:

(...) hábitos de *economia inteligente*, além das inúmeras possibilidades de alargamento de experiências e de aquisição de *conhecimentos exigidos no currículo da escola primária*, dentro dos seus próprios interesses e de maneira objetiva (Silva. 1952, p. 250).

A cooperativa era apresentada como lugar de exercício para a padronização da produção, o que instituiria uma nova forma de circulação da riqueza, além de ser um lugar para, de forma cada vez mais livre, a consolidação de hábitos e conceitos. Observem-se os objetivos propostos a respeito dela:

(...) concorrer para a melhoria da produção, *padronizando os produtos*, assegurando, a estes, mercados compensadores e impedindo a baixa de preços pela concorrência.

Considerada um espaço para que os alunos, embora orientados pelo professor, *agissem livremente*, a fim de *consolidar certas vivências* em relação aos *hábitos e aos conceitos* que, por meio dela, se desejasse criar.

A cooperativa mista sugerida à escola rural, *exercita o consumo e a produção*, uma forma de cooperativar os ex-alunos e outros adolescente da localidade... (Silva, 1952, p. 251-252).

Eram detalhadas as normas para a instalação da cooperativa, orientando também a elaboração dos Estatutos para a gestão infanto-juvenil. Outro aspecto destacado relacionava-se à possibilidade de desenvolver um programa escolar articulado com as atividades cooperativas em situações reais.

Biblioteca escolar

Enfim, a última das instituições escolares complementares – a biblioteca – era apresentada “como a mais profundamente integrada na organização escolar, a biblioteca dentro da escola não é um simples anexo, ou auxiliar, mas verdadeiro órgão, essencial para o funcionamento do conjunto educativo de que se faz parte” (Silva, 1952, p. 255).

Além de sugestões técnicas relativas ao uso e organização, constantemente eram indicadas bibliografias, tanto para alunos, quanto para docentes. O trabalho de catalogação era considerado indispensável e recebia orientações para ser efetivado pelas crianças, sob a supervisão do professor. Tais orientações eram apresentadas como sistemas indicados para a classificação de livros e organização da biblioteca escolar. Certos sistemas de classificação eram ensinados aos escolares para que aprendessem a lidar com os livros e, sobretudo, para que descobrissem a ordem que os classificava:

A classificação mais difundida mundialmente é a decimal, de Dewey que, entretanto, é muito complexa para criança de escola primária. Para atenuar esta dificuldade pode ser adaptada, constando apenas do que for essencial a fim de manter a biblioteca em ordem, para seu regular funcionamento. (Silva, 1952, p. 256-261).

Educação Rural e tecnologias disciplinares

A educação rural tornou-se um objeto de minucioso governo, nesse sentido, pretendeu-se mostrar como funcionaram alguns investimentos de poder que contribuíram para tal fato. Em tais discursos houve a preocupação em organizar o espaço, aparelhar a escola e distribuir os escolares em lugares precisos para efetivar o trabalho escolar, ensinando, entre outras coisas, novas técnicas relativas ao trabalho agrícola. Diferentes formas de planejamento davam conta de organizar os tempos, as atividades, compondo um currículo escolar, de modo a governar a todos e a cada um.

Tal investimento disciplinar não se restringia apenas a uma instituição, a escola rural, no caso, antes faziam a conexão entre “varias técnicas aplicadas a lugares institucionais” (Fonseca. 1995, p. 50). Eram métodos que possibilitariam um “controle minucioso do corpo e suas partes, das atividades do tempo e das forças” (Foucault, 1991, p.140).

A anatomia política do detalhe, desenvolvida por Foucault (1991) em *Vigiar e Punir*, mostra como se constitui a disciplina, tomando o corpo como seu alvo. O filósofo chama atenção para a coerência de estratégias disciplinares no seu enfoque político. A mesma levaria consigo todo um conjunto de técnicas, saberes, descrições, prescrições, preceitos e de estratégias, que constituiriam a disciplina, (Fonseca, 1995), que, por sua vez, daria conta de “ajustar as massas humanas ao aparelho de produção” (ibidem, p.51).

Foucault (1991) descreve detalhadamente instrumentos de disciplinarização arranjados em três grupos, integrando mecanismos de disciplina: as operações de vigilância, as quais ordenam o tempo, o espaço e organizam as gêneses; as operações normalizadoras, as quais classificam e normalizam para individualizar; e o exame como estratégia política a objetivar/subjectivar.

Fonseca (1995) assinala aquilo que desenvolve Foucault, ou seja, a disciplina, assegurando uma distribuição capilar das relações de poder, produzindo um efeito sobre o espaço, o tempo e as forças. Tal efeito produziria um tipo específico de individualidade, o sujeito moderno. Seguindo essa perspectiva analítica, pode-se dizer que o sujeito em questão no trabalho aqui apresentado é o rural escolar, como resultado de inúmeras técnicas disciplinares em funcionamento na escola rural. O exame foi e continua sendo o principal dispositivo utilizado pela disciplina. Tal dispositivo se generaliza como forma de subjetivação e também de objetivação, de “extração de saberes” desde o século XVII.

O *exame* aplicado nas instituições aos indivíduos é também aplicado à população, através da estatística e da higiene. São práticas como a escrituração, inspeção e relatórios que, através de notas, fichas, registros e históricos vão convertendo cada sujeito em um caso. As instituições educativas transformam-se em instituições examinadoras. Tornam-se lugares normalizadores e normativos, através de duas operações: a *vigilância* hierárquica e a *sanção* normalizadora; cuja função era decifrar, medir, comparar, hierarquizar e normalizar os colegiais (Varela, 1995).

Capítulo V

BUSCANDO ENTENDER UM PODER POLÍTICO SOBRE OS VIVOS E A VIDA

Por volta da segunda metade do século XVIII, aparece, segundo Foucault (1999b), algo novo, que constitui um dos importantes aspectos da Modernidade: trata-se de um investimento de “poder sobre a vida”, que se dirige aos vivos, à população. Trata-se de uma tecnologia de poder que “não exclui a técnica disciplinar, mas que a embute, que a integra, que a modifica parcialmente” (p. 289). De certa forma implantar-se-ia nela, “incrustando-se efetivamente graças a essa técnica disciplinar prévia” (ibidem), dirige-se “ao corpo — à vida dos homens, ou ainda, se vocês preferirem, ela se dirige não ao homem–corpo, mas ao homem vivo, ao homem ser vivo, no limite, se vocês quiserem, ao homem espécie” (ibidem). São os dois pólos de poder analisados por Foucault (1999b) que inspiram minhas análises nesta tese, o corpo-máquina e o corpo-espécie. Se, no primeiro pólo, trata-se de extorquir forças através de tecnologias disciplinares, no segundo trata-se da “assunção da vida pelo poder”. (p. 285).

O pólo de poder centrado no corpo–espécie seria transpassado pela mecânica do ser vivo, e seria “suporte dos processos biológicos: a proliferação, os nascimentos, a mortalidade, o nível de saúde, a duração da vida, a longevidade, com todas as condições que poderiam fazê-los variar” (Foucault, 1993b, p. 131). São esses os processos relativos à população alvo do poder político, os quais dizem respeito a uma série de intervenções e controles reguladores da vida da população.

Um “investimento sobre a vida”, a potência da morte pelo poder soberano é recoberta pela administração dos corpos e/ou pela gestão da vida (Foucault, 1993b, p. 131),

inaugurando a era de um biopoder (ibidem, p. 132). Foucault (1999b), em sua aula de 17 de março de 1976, diria: “depois da anátomo-política do corpo humano instaurado no decorrer do século XVIII, vemos aparecer, no fim do mesmo século, algo que já não é uma analogia política do corpo humano, mas que eu chamaria de ‘biopolítica’ da espécie humana” (p. 289).

Nessa nova tecnologia de poder, “não se trataria simplesmente do problema de fecundidade. Tratava-se, também, do problema da morbidade” (ibidem, p. 290), de procedimentos relativos à população; das doenças, das endemias, “trata-se da doença como fenômeno de população” (ibidem). Para Foucault, são estes fenômenos que, no final do século XVIII, introduzem a medicina, com a função da higiene pública, com inúmeros organismos de coordenação dos tratamentos de saúde. Centralizam-se as informações e a normalização dos saberes. Desenvolvem-se campanhas para “o aprendizado da higiene e de medicalização da população” (Foucault, 1999b, p. 291), as quais se voltam à defesa da vida, quer se relacionem à higiene, educação sanitária, quer aos aspectos médicos da população.

A leitura dos textos de Foucault é produtiva para mostrar como a biopolítica não introduziria “apenas as instituições de assistência, mas novos mecanismos um pouco mais sutis e economicamente mais racionais que a própria assistência: seriam mecanismos de seguros, poupança individual e coletiva, tratava-se da seguridade população” (ibidem, p.292). Depois destes, no final do século XVIII e início do XIX, surgiriam muitos outros mecanismos como aqueles relativos “à preocupação com as relações entre a espécie humana, os seres humanos enquanto espécie, enquanto seres vivos, e seu meio, seu meio de existência – sejam efeitos brutos do meio geográfico, climático, hidrográfico” (ibidem).

Esta forma de poder, a biopolítica, ajuda a olhar de outro modo para os discursos que sugerem ações sobre a comunidade, sobre as famílias, a partir das Missões Rurais ou dos Estudos de Comunidade. O biopoder permite outra leitura sobre os ensinamentos endereçados aos rurais na época, para que vivessem de outro modo. Possibilita, sobretudo, ver de outra forma os cursos destinados aos jovens líderes para que tornassem suas comunidades mais produtivas e modernas.

O problema do meio, que refere Foucault em seus estudos, seria tratado não como meio natural, mas decorrente do problema da população, um problema da cidade. Seria o problema do par população-riqueza, que Foucault⁹⁵ (1999b) desenvolve. Sobre os alvos da biopolítica, diz ele: “os pontos a partir dos quais se constituiu essa biopolítica, algumas de

⁹⁵ Tal questão é abordada por Foucault no curso de 1977-78. Segurança, território e população. (Foucault, 1997b, p. 84).

suas práticas e as primeiras das suas áreas de saber e de poder ao mesmo tempo: é da natalidade, da morbidade, das incapacidades biológicas diversas, dos efeitos do meio” (p. 292, grifos meus). Disso a biopolítica iria extrair seu saber e definir, segundo Foucault, o campo de intervenção de seu poder.

Ao pontuar de onde parte a biopolítica, Foucault (1999b) assinala três aspectos: Em primeiro lugar, o aparecimento de um elemento novo que nem a teoria do direito, nem a prática disciplinar conheciam, o qual seria: “um novo corpo: corpo múltiplo, corpo com inúmeras cabeças, senão infinito pelo menos necessariamente numerável” (p. 292). Surgia, assim, a noção de “população”. Foucault vai mostrar⁹⁶ de que modo a biopolítica vai lidar com a população, como problema político e científico, biológico e de poder (ibidem).

O segundo aspecto refere-se à natureza dos fenômenos levados em consideração. Os coletivos que só apareceriam, com seus efeitos econômicos e políticos, pertinentes, se considerados em nível de massa. Seriam fenômenos aleatórios imprevisíveis se tomados individualmente, mas, no coletivo, seriam considerados num certo limite de tempo, “fenômenos de série”: “a biopolítica vai se dirigir, em suma, aos acontecimentos aleatórios que ocorrerem numa população considerada em sua duração” (Foucault, 1999b, p. 293).

Como terceiro aspecto a biopolítica implantaria mecanismos que tivessem um certo número de funções diferentes das disciplinares. Tratar-se-ia de mecanismos, como os de previsões, estimativas estatísticas, medições globais, para “intervir naquilo que são as determinações desses fenômenos no que eles têm de global” (ibidem). Ou seja, seria preciso modificações em aspectos da vida da população, como baixar a morbidade, encurtar a vida, estimular a natalidade, regular a população global, fixar um equilíbrio, manter uma certa média, enfim, “otimizar a vida, ou se vocês preferirem, um estado de vida” (ibidem, p. 294). Seriam mecanismos assemelhados aos disciplinares, destinados a maximizar forças e extraí-las, mas que passaram por caminhos diferentes. De que se tratava então? Tratava-se de regulamentar os processos biológicos do homem-espécie (Foucault, 1999b, p. 294), ou seja, regular os processos relativos à população, tornar a vida objeto de controle.

Em resumo, seria “levar em conta a vida⁹⁷, os processos biológicos do homem-espécie e assegurar sobre eles não apenas uma disciplina, mas uma regulamentação” (ibidem).

⁹⁶ Especialmente quando desenvolve noções relacionadas ao biopoder, nos cursos do *Collège de France: Em defesa da Sociedade* (aula de 17 março de 1976) e as aulas *Segurança, território e população, Nascimento da biopolítica e do governo dos vivos*.

⁹⁷ Os dois pólos de poder aqui descritos são faces de uma tecnologia do poder que toma a vida humana como objeto, particularmente na forma de gerir a vida de todos, da população e de cada um dos indivíduos. Tais

Foucault vai assinalar como aconteceu o descentramento do poder absoluto e dramático, o poder soberano que poderia fazer morrer. Com isso, explica a tecnologia do biopoder como uma “tecnologia de poder sobre a ‘população’ e, enquanto tal, sobre o homem enquanto ser vivo, um poder contínuo, científico, que é o poder de fazer viver” (ibidem). As campanhas em favor da vida da população atenderiam a objetivos biopolíticos. Seriam, portanto, tecnologias de poder instituindo uma regulamentação.

O filósofo mostra como esse poder, denominado de “regulamentação”, consiste em “fazer viver e em deixar morrer” (Foucault, 1999b, p. 294). Na perspectiva de tal regulamentação é que procuro explicar este tipo específico de poder, o biopoder. A partir da ótica desse tipo de poder que exercido sobre a população que busco realizar uma leitura de inúmeras ações das quais os rurais foram alvo no período em estudo. Tal ferramenta analítica ajuda a explicar como o campo da educação rural foi objeto de minucioso esforço de governo, enquanto tratavam do bem-estar da população pobre do campo. Analiso as campanhas de população, propostas na época em favor da ‘elevação do padrão de vida’, mostrando o funcionamento de uma tecnologia política. Trata-se de utilizar tal tecnologia como uma importante ferramenta teórica para o trabalho de análise, posto que ela permitiu a regulamentação da vida da população, governando-a.

Investimentos de poder sobre a população (família, comunidade e jovens)

O capítulo anterior tratou de mostrar investimentos de poder sobre os rurais escolares pela via institucional. O objetivo foi analisar como o poder disciplinar se exerceu através de algumas tecnologias disciplinares, as quais investiram saberes e vontades, definindo um conjunto de conhecimentos específicos sobre como deveria ser educado o rural, especialmente nas décadas de 1950 e 60. Analisei, portanto, um conjunto de estratégias que colocaram em funcionamento aquilo que Foucault (1991), em *Vigiar e Punir*, caracterizou como “instrumentos da disciplina”, e que Fonseca (1995) desenvolveu explicando as funções

tecnologias funcionam para fazê-los entrar nos “cálculos”, com auxílio das ciências humanas, das estatísticas e da demografia, conforme já demonstrei neste texto. A forma de poder aqui descrita, a partir do segundo pólo de poder, foi o biopoder. Tal termo foi resignificado, por Foucault, no contexto dos estudos desenvolvidos sobre governamentalidade.

disciplinares de tais instrumentos. Maria Isabel Bujes (2001), por sua vez, mostrou o poder disciplinar em funcionamento no campo educacional, na educação infantil. A pesquisadora analisou como “operadores de disciplina” são acionados através dos Referenciais Curriculares Nacionais.

Foi nesta perspectiva que, no capítulo quatro, considerei o poder em exercício sobre a população escolar rural. Tratei de analisar alguns investimentos de poder, os quais colocaram em ação ‘instrumentos disciplinares’. Considerei como investimentos: o aparelhamento escolar, a formação-atualização de professores, e, em especial, o planejamento como “tecnologia da pedagogia” (Popkewitz, 2001) e a educação integral. Procurei mostrar como os escolares tiveram suas identidades produzidas por tais práticas, discursivas e não discursivas e sofreram, conforme mostrou Foucault, efeitos de um poder microfísico ao nível de uma instituição de seqüestro. (Foucault, 1996b)

Neste capítulo, trato de mostrar alguns investimentos de poder sobre a população rural para além da escola, também alvo de ações governamentais. Foram objeto de investimentos políticos a comunidade, as famílias e os jovens líderes comunitários. Se, no capítulo anterior, as ferramentas que me ajudaram a demonstrar o poder disciplinar funcionando foram conceitos de Foucault político, neste capítulo trato de buscar no conceito de biopoder a ajuda de que necessito para mostrar os investimentos de um poder sobre um conjunto de indivíduos. Nesse sentido, uma série de ações, programas, projetos e cursos foram desenvolvidos com vários segmentos da população rural. Este conjunto de ações, na época, foi importante para a expansão do capitalismo no campo, e presumo que talvez tais ações tenham sido fundamentais também para a modernização do campo.

Escolho algumas ferramentas para análise, recorrendo particularmente a dois textos de Foucault. Estes me ajudam mapear os investimentos de poder a que me referi nos parágrafos acima e permitem, sobretudo, realizar a análise proposta para esta tese. Trata-se do texto *Direito de morte e poder sobre a vida*⁹⁸. Neste texto, o filósofo desenvolve a idéia de um poder que investiu sobre a vida, de duas formas, através de dois pólos interpretativos, o poder disciplinar e o biopoder. O outro texto que dirigiu meu olhar foi a aula de Foucault de 17 de março de 1976⁹⁹.

⁹⁸ Faz parte da obra *História da Sexualidade I: a vontade de saber*. Cap. V, 1993.

⁹⁹ Aula do curso *Em defesa da sociedade*, ministrado em 1975-76. Neste curso, Foucault, ao interrogar sobre o modelo de guerra, analisa as relações de poder, sob duas formas: o poder disciplinar e o “biopoder” que se exerce sobre os vivos e a vida da população (Foucault, 1999).

Como mencionei anteriormente, isolei dos discursos em análise alguns investimentos de poder político exercido sobre os vivos. Dividi este capítulo em três alvos do biopoder, as famílias, a comunidade e jovens líderes rurais. Inicialmente, mostro algumas estratégias biopolíticas sobre a família rural, através das Missões Rurais, a seguir demonstro como os Estudos de Comunidades tomaram a comunidade como alvo de seus estudos, observações e intervenções. E por fim, descrevo como os Centros de Formação foram lugares nos quais modos de viver foram problematizados, tomando jovens líderes locais como alvo de investimentos estratégicos.

A família como alvo das Missões Rurais

Os discursos analisados apresentam a Missão Rural¹⁰⁰ “como importante ponto de apoio para qualquer trabalho educativo”. Com base na hipótese de leitura que realizo, percebo que a Missão Rural¹⁰¹ funcionou como um investimento poderoso sobre a família rural, na medida em que desenvolvia inúmeros projetos propondo a melhoria das condições de vida dos rurícolas. A família como conjunto de pessoas era um dos alvos da ação de controle e de ensinamentos sobre educação sanitária, educação doméstica e agrícola, bem como novas práticas econômicas. Ações essas que otimizavam as condições de vida e que se diferenciavam das ações escolares, desde de que não se configuravam apenas enquanto disciplinares.

Mediante a descrição de alguns fragmentos do discurso missionário rural, procuro explicitar a lógica de seu funcionamento, a forma como mostram e percebem a relação escola e família rural, de modo a justificar uma ação de apoio à mesma. Os referidos fragmentos sugerem “agir na escola, e sobre a comunidade em favor da escola, mostrando sua importância e utilidade” (RE, n. 31, p. 6, 1955, grifos meus). Tal enunciado revela uma rede solidária de ações entre instituições para assegurar o bem-estar da população, para garantir aquilo que Foucault caracterizou como biopolítica. Um conjunto de micropoderes difundindo poder no

¹⁰⁰ No início da década 1950, foram criadas a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) e o Serviço Social Rural (SSR) para desenvolver projetos, preparando técnicos para educação de base rural e programas de melhoria de vida dos rurícolas. Dos projetos da CNER, surgiram a Campanha de Educação de Adultos e as Missões Rurais de Educação de Adultos (Leite, 1999, p. 36-37). Muitas críticas a estes projetos dizem respeito às contradições políticas, sociais ou culturais vividas por grupos camponeses.

¹⁰¹ Em 1952 foi organizada a Primeira Missão Rural no Rio Grande do Sul, no município de Osório, um trabalho de parceria entre os Ministérios da Agricultura e da Educação. A Missão Rural fazia parte da Campanha Nacional de Educação Rural (RE, n. 35, p. 29, 1955).

corpo social, constituindo uma rede de relações, com suas articulações, verticais, laterais, simultâneas (Ewald, 1993, p. 39). Tratar-se-ia, no caso deste estudo, da previsão de uma vida produtiva, saudável e organizada, no que diz respeito ao coletivo de pessoas de uma família e de outras famílias vizinhas.

Com este procedimento descritivo, pretendo mostrar as funções estratégicas da Missão Rural, pois, ao constituir alianças entre escola e família, atingia a comunidade como conjunto da população. As Missões ensinavam as famílias a dominar fenômenos ligados à saúde, produção de alimentos, crédito agrícola, cuidados com o meio ambiente, etc. Considerando que os discursos exercem poder e produzem saberes, é possível afirmar que os mesmos produziram saberes não apenas sobre os escolares, mas através destes, sobre toda a população rural, regulando modos de vida. Os discursos eram endereçados aos docentes, em especial:

(...) a escola tem de ser o ponto de apoio de qualquer trabalho educativo. As atuais deficiências não podem ser atribuídas ao material humano, que deveria ser mais bem utilizado e não abandonado, como vive. O que se deve fazer é preparar as professoras leigas e ajustar as normalistas, a fim de que dêem o máximo de que são capazes. Esta é uma tarefa de alto porte que excede às possibilidades e os objetivos da Missão Rural, pois por si só, teria de construir um programa de trabalho, e é o que está acontecendo, dentro dos planos da Campanha Nacional de Educação Rural, em seus Centros de Treinamento de Professoras Rurais (RE, n. 31, 1955, p. 6, grifos meus).

As Missões levariam até às famílias o apoio necessário para a solução de problemas relativos a saúde, higiene, alimentação, economia doméstica e técnicas agrícolas, cooperativismo etc. Levariam oportunidades para a mudança e superação de problemas que diziam da segurança e integridade da população. A ação integrada família-escola garantiria a eficiência dos objetivos a serem atingidos. Tratava-se de ações voltadas à produção de investimentos sobre cada família rurícola e sobre a comunidade de modo especial. Simples hábitos de higiene, educação sanitária e outros ensinamentos tratavam de colocar em funcionamento um poder contínuo, técnicas em favor de novas e mais modernas formas de vida. Nesse sentido, a família foi objeto de intenso trabalho para transformação dos modos de vida em favor de maior produtividade agrícola. O acentuado processo de urbanização exigia maior produção para atender a população das cidades em expansão.

Os discursos afirmavam que o estímulo para a mudança da mentalidade agrícola teria que vir de fora. A escola rural e a professora primária é que teriam de tornar-se agentes de reforma e de progresso. Não por acaso, o trabalho das Missões Rurais deveria ser realizado em conjunto com a escola. Entre estas instituições havia um trabalho solidário com a prática de Extensão Rural. Assim, missionários multiplicavam ações junto à comunidade, sendo

professores/as agentes de mudanças. Tais agentes acompanhavam os programas de Extensão Rural introduzidos em toda a América Latina logo após a II Guerra Mundial, tendo como referência o modelo extensionista americano. Os “agentes de câmbio eram os extensionistas rurais” responsáveis por ações educativas junto às comunidades. Buscava-se trabalhar conjuntamente com todas as instituições sociais a partir do pressuposto de que as mudanças somente seriam efetivas através de intervenções técnicas contínuas.

Um ideal de sociedade, progresso e desenvolvimento econômico era o difundido através das Missões. Afirmava-se que “o desenvolvimento rural requeria a busca de harmonia entre o rural e o urbano, no sentido de incentivar o progresso nas áreas rurais, para que estas não atrapalhassem o progresso industrial” (Fonseca, 1985, p. 53). O objetivo final seria a construção de uma sociedade mais moderna, entenda-se, industrializada, em detrimento de uma sociedade tradicional, o tradicional era entendido como rural (Fonseca, 1985, p.53).

A prática extensionista latino-americana e brasileira assentava-se sobre uma proposta comunitarista e educacional (Fonseca, 1985). Isso significa, segundo a autora, ter como suporte um trabalho educacional junto às comunidades. Interessa assinalar, neste trabalho extensionista, a perspectiva política daquilo a que se propunha, ou seja, a desconsideração para com o saber das populações “para implantação de um saber produzido no exterior da comunidade” (ibidem, p.54). O que fica evidente nos discursos é a urgência de uma transformação não apenas econômica, mas cultural, nos modos de vida. Esta transformação garantiria o bem-estar da população e as Missões dariam conta de colocar em ação tais objetivos também com relação às famílias.

A liderança local, a ser exercida pela professora, seria indispensável para a vitalização e dinamização de tais objetivos e teria um importante papel para mudanças na comunidade. O objetivo da Missão Rural somente seria alcançado se a escola fosse:

(...) primeiro *quartel-general* do trabalho observado que as professoras leigas se põem de logo a serviço e solicitam da equipe informe, orientação e colaboração.

Se, de um lado, a *Missão Rural age na escola* para que ela se ajuste às necessidades da comunidade, doutra parte, *age sobre a comunidade* em favor da escola, procurando mostrar às famílias e às crianças a sua grande importância e a sua utilidade. São numerosos os episódios que melhor esclarecem essa maneira de agir”. (RE, n. 31, 1955, p. 6, 1955, grifos meus).

Desde o “ruralismo pedagógico” da década de 1920, propunha-se uma escola integrada às condições locais. Os objetivos escolanovistas amplamente difundidos na década de 1930 reforçavam tal posição baseada no princípio de “adequação” a realidades locais. A perspectiva ruralista permanece inalterada até o final da década de 1940, quando outras

propostas são implementadas, especialmente a partir da década de 1950 até meados de 1964, com as diversas campanhas comunitárias (Fonseca 1985).

O enunciado — valorização do homem do campo pela escola e pelas Missões Pedagógicas Rurais — é multiplicado, bem como aquele outro que diz “ser impossível a escola rural fazer a valorização do rurícola sem o ‘amparo’ das instituições complementares, trazendo outras funções para escola primária rural”, como a orientação econômica, sanitária e agrícola” (RE, n. 33, p.46, 1955).

As instituições complementares eram várias e dariam conta do que referi anteriormente, ou seja, de montar uma rede múltipla de poder, com elementos diversos, na perspectiva que desenvolveu Foucault e que Ewald (1993) comenta sobre a articulação dos *micropoderes* com o Estado¹⁰². Inspirada em Foucault, considero que estas instituições complementares comporiam uma rede múltipla de poder, estas eram: “Os clubes agrícolas, as cooperativas, os pelotões de saúde, os clubes esportivos se enquadram na ordem das instituições complementares, destinadas à formação de hábitos e à prática da sociabilidade na escola rural” (RE, n. 33, p.46, 1955). Uma malha solidária de instituições que mostram uma rede de poder normalizando as famílias, conforme regras a compor os regulamentos de cada clube, cooperativa ou grupo. A moralização a que se referem os autores configuram-se aqui na formação de outros hábitos e, sobretudo, a outras práticas de uma sociabilidade desejada. Com isso estaria se desmembrado o poder soberano do Estado.

A “função socializante” da escola e a “educação total da comunidade por sua influência, só se efetivará de modo pleno, aliando-se a escola primária rural à técnica das Missões Pedagógicas Rurais, da Campanha Nacional de Educação Rural” (ibidem). O enunciado que diz da valorização do homem do campo é constantemente retomado pelos discursos, afirmando que “através da escola primária rural, o problema, de uma vastidão e complexidade inexcedíveis, seria amenizado, pois a escola rural afogada em dificuldades e em rotina seria apoiada” (RE, n. 33, p. 47, 1955).

Os Estudos de Comunidade

¹⁰² Trata-se de algumas regras, que, conforme Ewald (1993), poderiam agrupar-se em três: desmembrar o Estado; abandonar a idéia de um centro de poder (substituí-la pela idéia de uma rede de poder, através das leis que normalizam e moralizam) e a não dialetização ou totalização do poder (p. 39-42).

As Missões tinham como ponto de partida os Estudos de Comunidade. Tais estudos fizeram parte de um movimento renovador da educação, vivido no país por volta da década de 1950 e dedicavam-se a conhecer aspectos econômicos, sociais, culturais e sanitários das comunidades, para posterior intervenção. Eram propostos especialmente pelo Centro Brasileiro de Pesquisa Educacional (CBPE), órgão criado para dinamizar o INEP. Na *Revista do Ensino do Estado do Rio Grande do Sul*, freqüentemente pautas de matérias destinavam-se a orientar docentes para a melhor forma de conhecer a comunidade na qual trabalhariam. O enunciado que apresento evidencia uma preocupação em buscar informações, através da realização de “inquéritos e entrevistas para determinar as condições sanitárias, religiosas, profissionais, morais e sociais da comunidade” (RE, n. 33, p.47, 1955). As técnicas sugeridas destinavam-se a “diagnosticar melhor as atitudes, aptidões, habilidades, aspirações, interesses, de cada comunidade onde a equipe vai atuar. E só depois disso atuará” (ibidem).

Os Estudos de Comunidade foram amplamente veiculados nos discursos que analiso, especialmente entre a segunda metade da década de 1950 e os anos iniciais da década de 1960. A ênfase na cultura da comunidade fundamentou a metodologia desses estudos. Tal metodologia foi levada ao Centro Brasileiro de Pesquisa Educacional (CBPE)¹⁰³ por Donald Pierson (sociólogo) e Andrew Pearse (antropólogo). O método partia de dados empíricos da comunidade, de acordo com a perspectiva pragmatista de John Dewey. A orientação era de que o trabalho de campo, a partir dos dados empíricos coletados via pesquisa, precedia a intervenção na realidade. O trabalho de intervenção era o objetivo último proposto por essa metodologia. As temáticas trabalhadas pelo Centro revelam, segundo pesquisas, que o “foco de tais estudos voltava-se aos processos de modernização e diversidade, convergindo para a visão de Anísio Teixeira sobre a escola como instrumento de divulgação de um estilo de vida urbano, moderno e mais racional” (Silva 2001, p. 85). Pesquisas eram realizadas para conhecer as comunidades e propor mudanças nos modos de vida considerados atrasados. A escola rural deveria aproximar a comunidade aos estilos de vidas urbano, considerados mais modernos.

Alguns estudos supõem que a definição de cultura, adotada pelo Centro, faria jus à resistência de alguns pesquisadores à educação formal, uma vez que trabalhavam com a

¹⁰³ A divisão do CBPE era por setores: Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério (DAM), Departamento de Documentação e Informação Pedagógica (DDIP), a Divisão de Estudos e Pesquisas Sociais (DEPS), Divisão de Estudos e Pesquisas Educacionais (DEPE). Vale ressaltar que o DEPE era responsável pela formação de quadros técnicos para a educação, oferecendo cursos para toda a América Latina. Concepções educacionais de Anísio Teixeira justificavam tais iniciativas. O educador via a necessidade de qualificar a educação especializando os docentes. Defendia a relação ciências sociais e educação numa perspectiva pragmatista desenvolvida por Dewey.

concepção antropológica de cultura, definida como modo de vida das populações (Silva, 2001 p. 106). Não por acaso, era o modo de vida da população que deveria ser conhecido através dos Estudos de Comunidade. A pesquisa de realidade propunha uma investigação sobre condições sanitárias, sociais, culturais e econômicas da comunidade. Assim, numa sociedade em transição, a escola seria, conforme os discursos, fundamental para a mudança de uma mentalidade mágica com vistas a uma mentalidade mais racional. Por outro lado, diziam que, mesmo sendo a escola uma demanda da comunidade, ela deveria respeitar as particularidades regionais. Tais especificidades seriam pesquisadas através dos Estudos de Comunidades.

Os Estudos de Comunidade constituíam-se em investigações sobre modos de vida da população. A coleta de dados era realizada junto às famílias, à comunidade, aos alunos e à escola, através de diversas técnicas. Fazia-se um levantamento da comunidade, “uma pesquisa de realidade”, ponto de partida para muitas das ações desenvolvidas pela escola. Nessa perspectiva presumo que os Estudos de Comunidade tenham funcionado como estratégia de poder/saber que facilitaria a regulação das populações rurais. Tal metodologia de pesquisa era apresentada como uma *boa forma* de entrosamento entre escola e comunidade, servindo de base tanto para planejamentos de desenvolvimento comunitário quanto escolar.

Nesse sentido, trago ao texto parte de uma reportagem publicada na Revista em 1958 por um órgão da Secretaria de Educação e Cultura do Rio Grande do Sul. Trata-se do Centro de Pesquisa e Orientação Educacionais (CPOE)¹⁰⁴. O título da matéria referida era: *Planejamento para um programa consciente de vida econômica e sub-planos correlatos*. A matéria inicia ressaltando o “acôrdio entre a Secretaria de Educação e Cultura e a Caixa Econômica Federal, a fim de que se tornasse possível a efetivação de realizações junto às escolas com a esperançosa finalidade de dar atendimento adequado à mais ardente reivindicação dos jovens Congressistas” (RE, n.55, p. 13, 1958).

A ilustração que trago faz parte de uma série de quinze itens desenvolvidos por um esquema geral do planejamento sugerido. Menciono tais itens, pois considero produtivo observar o universo discursivo de onde escolho os enunciados que analiso. Não se pode esquecer que as orientações aqui analisadas fazem parte de preocupações de um órgão da

¹⁰⁴ Conforme a pesquisadora Eliane Peres, o CPOE fazia parte da Secretaria da Educação e Cultura do Rio Grande do Sul (reorganizada em 1942). Ressalta ela que na reorganização da referida secretaria é criado com significativo destaque o Departamento de Educação Primária e Normal. Tal departamento foi criado para “exercitar, orientar e fiscalizar as atividades relativas à educação pré-primária, primária e normal, bem como o ensino supletivo”. A pesquisadora enfatiza que com a criação do Regimento Interno do Departamento de Educação Primária e Normal, também foi instalado o Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais (CPOE). Salienta que, ao longo de sua atuação, o CPOE (1943-1970) desempenhou importante papel para o ensino primário do Rio Grande do Sul. Tal centro realizava estudos e investigações psicológicas, pedagógicas e sociais, garantindo as bases científicas do trabalho escolar (Peres, 2001, p. 243).

Secretaria da Educação e Cultura. Tratava-se, mais precisamente, de um centro de pesquisas dedicado a orientar e subsidiar o ensino primário do Rio Grande do Sul. A área de saber privilegiada pelo trabalho de estudos e pesquisa de tal centro fundava-se no campo psicológico, sociológico e pedagógico, um tripé sob o qual se constituiria a base científica para o trabalho escolar dos novos tempos. Tais pesquisas e estudos eram endereçados aos docentes, geralmente sob a forma de sugestões de atividades, a partir de planos de trabalho pedagógicos.

Apresento aqui, conforme anunciei, os itens de uma sugestão de *Planejamento para um Programa Consciente de Vida Econômica e Sub-planos Correlatos*. Considero-os estratégicos para o investimento *biopolítico* exercido sobre a comunidade.

- I - Conceituação
- II - Objetivos;
- III - Como pode o trabalho ser desenvolvido
 - A - Levantamento da comunidade
- IV - Esquema para a realização do levantamento
- V - Diretrizes para a utilização dos recursos
 - A - Visitas domiciliares;
 - B - Entrevistas;
 - C - Assembléia para discussão e conferência;
 - D - Questionário.
- VI - Atividades que podem ser realizadas colhendo com o motivo cada uma das Resoluções do Congresso
 - A - Resoluções;
 - B - Conceituação.
- VII - Sugestões para um programa de Economia e Previsão
- XIII - Atividades em geral e de expressão criadora que o programa sugere
 - A - Observação.
- IX - Instalações de que a escola necessita para poder oferecer oportunidades de experiência de vida econômica consciente.
- XI - Plano para a instalação e funcionamento nas escolas da Caixa Econômica Mirim
 - A - Resoluções;
 - B - Conceituação;
 - C - Como realizar o movimento interno da Caixa Econômica Mirim;
 - D - Atribuições de cada membro da Diretoria;
 - E - Livros de registro e arquivos necessários para o funcionamento da Caixa Econômica Mirim;
 - F - Do arquivo ativo;
 - G - Do arquivo passivo;
 - H - Movimento de coleta.
- XII - Plano para a execução e aplicação nas unidades escolares do Álbum da Economia.
 - A - Resolução;
 - B - Conceituação.

XIII - Plano para a elaboração de publicações de pesquisa destinadas ao ensino de Educação Econômica

- A - resoluções;
- B - Conceituação;
- C - Conteúdo e feição da Revista;
- D - Entidades que podem colaborar.

XIV - Recomendação

XV - Fontes de pesquisa viva, bibliográfica e filmográfica (RE. n. 42, p. 13-14, 1957).

Considero importante mencionar estes itens, dos quais destaco três para realizar análise. Trata-se do item número III que orientou o magistério gaúcho, através da Revista, sobre como poderia um trabalho ser desenvolvido, no sentido realizar com eficiência o “Levantamento da Comunidade” (RE n.55, p 14, 1958). Interessa, ainda no mesmo número da Revista, isolar para análise os itens IV e V., que tratam, respectivamente, de um “Esquema para Realização do Levantamento” e das “Diretrizes para Utilização dos Recursos” (RE n.55, p 14, 1958).

Os itens mencionados seriam apenas uma das partes de um programa maior, ou seja, do Planejamento para um Programa Consciente de Vida Econômica. Uma vez realizada tal ressalva, meu esforço será mostrar alguns enunciados que dizem respeito àquilo que desejo ressaltar, ou seja, as conexões de tais estudos às formas de regulamentação da vida dos rurais. Meu empreendimento será mostrar a governamentalização da população rural, na perspectiva que venho tratando nesta tese. Tanto os Estudos de Comunidade quanto as Missões Rurais visavam colocar em funcionamento tecnologias de poder sobre a vida da população rural, via ações que garantissem a mudança de mentalidade agrícola necessária aos novos tempos, ou seja, outros modos de vida deveriam ser aprendidos. Os investimentos de poder sobre a população tratariam de garantir uma vida mais produtiva, saudável, organizada, e sobretudo que divulgasse um *modelo de vida mais urbano, moderno e racional*.

Nesse sentido, justificava-se que, para desenvolver o trabalho que se pretendia realizar e “pudesse realmente atender aos objetivos que o fundamentam, não poderia ser pôsto em ação um plano de realidade, sem antes haver um reconhecimento do meio a que vai servir” (RE n.55, p 15, 1958). Em outras palavras dizia-se para colocar o planejamento de um programa consciente de vida econômica em funcionamento. Argumentava-se sobre a necessidade de conhecer a comunidade, suas carências, suas potencialidades de produção, de consumo e, com isso, os modos de vida deveriam ser conhecidos e, se necessário, modificados.

Os discursos diziam da necessidade de um conhecimento “preciso e imediato” (ibidem) do campo em que docentes iriam atuar, “uma necessidade que se impõe, nesse sentido conclama-se o diretor da escola e professôres” (ibidem). Os escolares docentes deveriam aprender técnicas de pesquisa para saber “na hora certa, usar os melhores recursos para descobrir as necessidades educativas da comunidade, mormente no aspecto sócio-econômico, para que a escola possa, através da efetivação do presente avançar” (ibidem, grifos meus). Diziam, de múltiplas formas, que o Planejamento de um Programa Consciente de Vida Econômica precisaria “empregar os meios favoráveis à melhoria do bem-estar do jovem, promovendo aquela educação integral” (ibidem). A educação integral o que se referiam era aquela que lhes trouxesse “segurança, harmonia e beleza em sua vida presente e futura” (ibidem). Os discursos referiam-se aos escolares e aos jovens líderes comunitários.

Várias famílias da comunidade ao mesmo tempo seriam “conhecidas” a partir de pesquisas da situação familiar dos educandos. Para descobrir as necessidades educativas da comunidade, as famílias, individualmente, deveriam ser observadas, visitadas, entrevistadas. Enfatizam os discursos que quem faria tal pesquisa seriam os sujeitos escolares, docentes e estudantes. A pesquisa a ser feita seria basicamente sobre a situação econômica, alimentar, higiênica, social e moral de cada família e do conjunto desta, a comunidade (RE, n.55, 1958). Nesse sentido, as orientações da Revista tratavam, justamente, de ensinar aos docentes detalhes minuciosos dos modos como realizar pesquisas junto às famílias da comunidade.

Todos os dados deveriam ser levantados e devidamente registrados, conforme demonstro através de enunciado que segue. Os escolares deveriam realizar o exercício de “observar, ouvir de perto, participar das atividades do ambiente” (ibidem, p.16). Este seria, segundo as sugestões da Revista, um dos recursos mais significativos a ser utilizado para realizar o levantamento sugerido. Havia destaque especial para diferentes formas de registro da pesquisa realizada. “As informações e dados coletados devem ser registrados, por escrito, em fichas, cadernos de observação e outros instrumentos que serão indicados noutra parte dêste trabalho, serão posteriormente estudados à luz dos princípios da moderna Economia, da Psicologia Educacional e da Sociologia” (RE, n.44, p. 11, 1957, grifos meus). Foucault (1999b) refere um sistema de vigilância, inspeção e escrituração, ao qual ele caracteriza como tecnologia disciplinar do trabalho (p. 288). Neste caso toda uma escrituração daria conta de colocar a comunidade nos cálculos estatísticos para estudos e intervenções.

Além das famílias da comunidade, outros espaços deveriam também ser visitados, com o objetivo de complementar o Levantamento da Comunidade. Afirmava-se que, sob o

ponto de vista da vida comunitária em geral, estes seriam “ambientes que devem merecer pesquisa especial: casas, lojas, oficinas, fábricas, centros recreacionários, mercados, estabelecimentos de assistência econômica, bancos, repartições de auxílio público, instituições assistenciais, órgãos governamentais, postos de higiene e tôdas as entidades que de forma direta ou indireta têm ingerência significativa no desenvolvimento da vida individual e coletiva” (RE, n.55, p. 16, 1958). A comunidade toda era objeto de investigação, o levantamento deveria atingir o mais amplamente possível todos os estabelecimentos comerciais, industriais e de assistência.

Sugestões eram dadas aos docentes. “O ideal seria que se elaborasse, em cada comunidade, um plano de ação conjunta entre a escola e a Caixa Econômica e com o concurso do Pôsto de Higiene e outras instituições de caráter assistencial que têm o cuidado da criança como um de seus objetivos” (RE, n.55, p. 16, 1958). Novamente, além da observação, ponto de partida do Levantamento da Comunidade, o registro por escrito dos dados coletados era requerido. Para cada um dos setores a ser observado com relação à família se multiplicariam, em diferentes aspectos, muitos outros. São destacados como parte da observação, os registros “em fichas e questionários ou por meio de visitas domiciliares, entrevistas e ainda através do Círculo de Pais de Mestres, do Pelotão de Saúde, dos Gabinetes de assistência médico-dentária, etc” (RE, n.55, p. 16, 1958).

Na perspectiva de conhecer a comunidade, a família e o aluno, indicava-se, além do já exposto, um procedimento didático bastante usual. Sugeria-se como método de pesquisa mais particularizado, “a utilização da composição individual (redação) com temas indicados, assim, por exemplo: Minha família, Como ocupa seu tempo aos domingos, Descreva a sua casa. A profissão de seu pai, Minhas férias, etc.” (RE, n.55, p.16, 1958). Parece que a máxima foucaultiana fazer falar¹⁰⁵ é levada a efeito por escrito. Fornecer informações sobre modos de vida familiar, por escrito, através da composição de um tema aparentemente livre era um procedimento comum. Como uma atividade pedagógica usual, ao mesmo tempo em que ensinava a escrever, incitava os escolares a contar coisas sobre a vida da família. Assim, o Levantamento da Comunidade foi colocado em ação dentro da sala de aula, executado pelos próprios estudantes, sob intensa orientação pedagógica.

A realização do Levantamento da Comunidade seguia orientação de um roteiro que definia como e com quem seriam coletados os dados. Alvos desta pesquisa eram a família, a comunidade, o aluno e a escola. Os recursos para a pesquisa eram minuciosamente orientados,

¹⁰⁵ Sobre isso escreveu Jorge Larrosa (1995), em *Tecnologias do Eu*. Popkewitz ,(2001) também analisou questões dessa ordem e desenvolveu uma argumentação no sentido de mostrar a alquimia das matérias escolares realizada no ensino.

variavam as técnicas, desde entrevistas, questionários, observações, visitas domiciliares, excursões e até autobiografias. À escola caberia “realizar assembléia para discussão e conferência entre direção e professores; observação; trabalho de pesquisa por equipe” (RE, n.55, p. 17, 1958).

Alguns recursos complementares de pesquisa deveriam ser mobilizados para levantar dados junto à comunidade. Muitas outras instituições eram convidadas a unir esforços para realizar a ação pedagógica escolar, constituindo uma rede institucional. Os Estudos de Comunidade eram realizados com a colaboração do “Serviço de Orientação Educacional; Círculo de Pais e Mestres; Pelotão de saúde; Biblioteca; Caixa escolar” (ibidem). Ainda eram requisitadas a colaboração e assistência social e econômica das seguintes instituições: “Pôsto de Higiene; Serviços de Saúde; Serviços de Psicologia; Caixas Econômicas; Prefeituras; Legião Brasileira de Assistência; Gabinetes de assistência médico-dentária; SESI, SENAC, SESC; Diretoria Regional de Geografia e Estatística; Departamento Estadual de Estatística; Outras instituições assistenciais” (RE, n.55, p. 18, 1958). Ao Departamento Estadual de Estatística caberia transformar em dados quantificáveis a pesquisa realizada. Prescreviam diversas fontes para pesquisa, dentre estas, destacavam “Fontes de pesquisa bibliográfica; Fontes de pesquisa viva; Fontes de pesquisa filmográfica” (ibidem).

Tais estudos eram apresentados aos docentes como Levantamento da Comunidade e sugeridos como exercício de formação profissional, no interior dos cursos de magistério da época. Inúmeros enunciados diziam que “nos cursos primários das escolas normais poder-se-á obter a colaboração dos professores de Atividades Econômicas da Região e Fundamentos Sociológicos da Educação, assim como a participação das alunas normalistas” (RE, n. 57, p. 23, 1958).

A matéria que isolo para análise traz diretrizes para utilização dos recursos, estes diziam respeito à utilização das visitas domiciliares como forma de pesquisa para o Levantamento da Realidade. Alertavam para o cuidado e discrição ao realizarem as visitas domiciliares. Chamavam a atenção, dizendo que “nessa visita o professor observará, quando possível, o ‘status’ geral da família: alimentação; higiene do lar; ambiente moral; estabilidade econômica; como ocupam as horas de lazer; influência social” (RE, n. 55, p 19, 1958). Percebe-se a população rural sendo tratada como problema político e científico.

Com relação à entrevista, afirmava-se ser “o único recurso que permite ao indivíduo manifestar-se na sua totalidade, ao vivo e diretamente” (ibidem). Alertavam para alguns cuidados, “uma entrevista bem-feita, com um entrevistador habilidoso, poderia conseguir bastante sinceridade do entrevistado, tanto sob o ponto de vista de sua expressão pessoal, como nas

opiniões do mesmo sobre (sic) o ambiente e comunidade em que vive” (ibidem). Uma última consideração dizia respeito aos questionários. Esses seriam indicados quando houvesse necessidade de se “conhecer a situação real de um problema determinado numa coletividade” (ibidem). Com relação à forma como deveriam ser elaborados tais questionários, os enunciados orientavam: “Sugerimos fazer poucas perguntas, de forma clara, precisa e muito discreta; Visar objetivos bem definidos; Considerar um aspecto da vida de cada vez” (ibidem).

Um ponto bastante enfatizado pelos discursos relacionava-se aos resultados da pesquisa. Para tanto sugeria-se a realização de uma grande assembléia para discussão e posterior conferência: “será feita entre direção e professores (sic). Constituirá matéria para discussão e conferência as observações, questionários, entrevistas, excursões, palestras, etc., que os professores (sic) de classe obtiveram durante o seu trabalho de levantamento da comunidade” (RE, n.55, p 18, 1958). Destacava-se que, durante a realização de tais assembléias, poderiam ser decididos e traçados “sub-planos de trabalho correlacionados com este (sic) planejamento, para dar melhor solução a aspectos da atividade que demandem um cuidado mais específico e demorado com a comunidade” (ibidem).

Alguns saberes eram necessários aos estudos de comunidade. Nestes, a estatística e a sociologia parecem fazer uma parceria perfeita para contribuir com o objetivo de conhecer as famílias e a comunidade. O conhecimento dessas era tratado como um diagnóstico a partir do qual ações extensionistas seriam desenvolvidas. O objetivo do extensionismo rural seria “alcançar uma maior produtividade agrícola para conquista de melhores condições de vida no campo através da educação da família rural” (Fonseca, 1985, p. 52). Tal empreendimento exigia conhecer as condições de vida da comunidade.

Educando jovens rurais

Um aspecto a considerar é que, “numa época dominada pelo trabalhismo (discursivamente), a educação aparece como pouco mais que uma qualificação do trabalhador” (Silva, 2001, p. 106). Talvez essa perspectiva deva ser considerada ao analisar-se a educação dos jovens rurais como objeto de investimento de um poder político, o *biopoder*.

A educação de lideranças locais foi objeto de inúmeras práticas. O parecer que apresento a seguir mostra que a educação de ex-alunos da escola rural recebeu investimentos

estratégicos de uma vontade de poder-saber, de modo a educá-los e formá-los enquanto lideranças comunitárias. Os jovens rurais foram objeto de um trabalho efetuado para produzi-los como líderes, através de um saber bem específico para ensinar outros modos de vida. Tais idéias estavam respaldadas na moderna sociologia rural, juntamente com as ciências agrárias, a economia doméstica, as técnicas industriais, o cooperativismo, com todos seus conteúdos organizativos e econômicos. A seguir, trago um parecer ilustrativo:

Parecer à proposição do Sr. Francisco Gago Lourenço Filho, apresentada ao III Congresso Nacional de Municípios, sobre a valorização das zonas rurais pela educação da liderança local.

O Sr. Francisco Gago Lourenço Filho, chefe do Setor de Treinamento da Campanha Nacional de Educação Rural, submete a este Congresso trabalho no qual pugna em favor da criação, nos municípios, de Centros de Orientação de Líderes Locais, centros esses cujo objetivo principal será o de promover a educação rural através dos próprios líderes locais, mas apoiados em ensinamentos ministrados por técnicos em educação rural. Por outro lado, o autor faz sentir a necessidade de que sejam criados Centros de Treinamento de Professoras Rurais e Centros de Treinamentos de Cooperativismo de Jovens rurais.

As idéias e propostas desenvolvidas pelo autor se fundamentam na moderna *sociologia rural* e os serviços, que prevê como sendo necessários à Campanha de Educação Rural, não podem ser contestados. Como tudo está na íntima dependência de recursos financeiros e de pessoal habilitado à manutenção, em larga escala, de serviços como os propostos, somos de parecer que o III Congresso Nacional de Municípios aprove o trabalho em apreço e recomende à Campanha Nacional de Ensino Rural que desenvolva tanto quanto possível o trabalho que vem executando. Por outro lado, somos de parecer que o Congresso também recomende aos Poderes Públicos o maior apoio possível aos trabalhos do referido órgão, cujos resultados hão de ser benéficos para a vida rural brasileira.

São Lourenço, em 10 de maio de 1954.

(a) Luciano Mesquita

Pela Assessoria.

Tese de Francisco Gago Lourenço Filho

Parecer Parcial

A criação de *Líderes Locais*, do Centro de Treinamento de Professoras Rurais, bem como o Centro de Treinamento de Cooperativismo de jovens rurais, constituem as recomendações da presente tese.

É uma evolução e racionalização da concepção de educação e assistência rural, num serviço de extensão mais positivo. Poderia ser aplicado, com sucesso, em vários pontos de nosso "interland", constituindo experimentação que, analisada, se estenderá alcançando os objetivos sadios de recomendação em muitos municípios brasileiros.

Somos pela aprovação. Aprovada em 20-05-54. Marques Ferreira (de Ribeirão Preto) Ermelindo Gatto Relator (RE, n. 43, 1957, p. 46, grifos meus)

O Parecer, aprovado em 1954 e publicado pela RE em 1957, evidencia a preocupação com a formação de jovens lideranças locais. Neste empreendimento, estavam os Ministérios da Agricultura e da Educação. Como se pode perceber, através do parecer legal que regulamentava os cursos, os jovens rurais já fora de faixa escolar tornam-se alvo de ações pedagógicas. A educação integral, proposta inicialmente na escola para as crianças, deveria continuar com os jovens e atingir os pais por intermédio dos filhos.

Para que uma educação integral ocorresse e tivesse continuidade, precisaria sair do ambiente escolar e atingir aqueles jovens que já haviam deixado a escola. Para tanto, a estratégia utilizada seria a orientação e formação de jovens líderes locais. Através destes agentes multiplicadores¹⁰⁶ poder-se-iam “desenvolver atividades educativas na zona rural sem grande dispêndio de energia e com muito maior aproveitamento e rendimento, tendo-se em vista que eles serão focos de disseminação dos conhecimentos adquiridos por vasta área e grande número de pessoas” (RE, n.43, p. 45, 1957, grifos meus).

Interessa assinalar a “economia política” dos investimentos deste poder sobre os rurais, cujo “imperativo é produzir sempre” (Ewald,1993, p.30), com o menor dispêndio possível de energia, com um mínimo de esforço e com maior aproveitamento e rendimento. Os agentes multiplicadores dariam conta de ajudar a produzir outros efeitos, “o homem que o poder produz, fabrica, ocupa, mobiliza, de acordo com a especificidade de suas técnicas e dos seus instrumentos; o homem assim transformado em capital a juros do poder” (ibidem).

A abrangência do plano de orientação de líderes locais contemplaria jovens rurais de ambos os sexos: as moças, no interior dos Centros de Orientação de Líderes Locais; os rapazes, através de programas e projetos nos Centros de Treinamento de Cooperativismo; e as professoras, formadas nos Centros de Treinamento de Professores Rurais (RE, n.43, p. 45, 1957). Pretendo, nesta subseção, apresentar tais espaços para analisar de que forma se territorializaram identidades masculinas e femininas, juvenis e adultas, mediante a descrição do conjunto de coisas ensináveis aos jovens.

Interessa enfatizar quais investimentos de poder sobre os jovens iriam ativar economicamente o dispositivo político de gênero para a divisão do trabalho nas pequenas propriedades rurais¹⁰⁷. Para obter maior produtividade seria preciso outras formas de organização do trabalho rural na propriedade, contudo a divisão do trabalho por gênero já vinha acontecendo. Dessa forma, o trabalho passa a ser a ordem sobre a qual se deveria agir pedagogicamente, ou seja, era preciso ensinar a trabalhar de modo mais produtivo, organizado e econômico. Os enunciados escolhidos para compor este subcapítulo possibilitam evidenciar esta afirmação, ou seja, como os dispositivos de constituição das identidades de gênero estão conectados com o dispositivo de produção econômica. Mostro alguns dispositivos de poder

¹⁰⁶ Os “agentes multiplicadores” era uma expressão utilizada para designar jovens líderes comunitários, que trabalhariam em favor da transformação da mentalidade agrícola. Este também era o objetivo dos ‘agentes de câmbio’ que trabalhavam pela via da extensão rural.

¹⁰⁷ Esta questão foi apontada na Banca de Qualificação do Projeto de Tese pelo Dr. Reynaldo Matias Fleuri, a quem agradeço.

sobre jovens rurais a partir da educação dos líderes locais, programa de grande importância no trabalho de educação atribuído aos centros de formação, conforme tipos de trabalhos.

Identities femininas estavam sendo produzidas e fixadas através de cursos realizados no Centro de Orientação de Líderes Locais. As moças freqüentavam um espaço generificado no interior do qual faziam cursos com aprendizagens relativas aos cuidados com o lar, a casa e seus arredores. O trabalho fora da casa era somente aquele que dava conta da sobrevivência do lar. As moças eram formadas para serem mulheres do lar, aprendendo, através de projetos, a cortar, costurar, lavar, passar as roupas das pessoas da família, bem como a preparar uma alimentação saudável e produzida no espaço doméstico. Aprendiam noções básicas de saúde, higiene pessoal e comunitária, sobretudo o cuidar de crianças, especialmente de bebês. A expressão ‘mãe-higiênica’¹⁰⁸ era sutilmente apreendida pelas jovens lideranças femininas, responsáveis pela saúde e organização do lar.

Num outro espaço, o Centro de Treinamento de Cooperativismo ensinava aos jovens moços, além de outras formas de produção mais modernas e produtivas, que havia lugares a serem ocupados numa organização social, econômica e cultural bem específica. Tratava-se de exercitar em tal centro, além de técnicas de produção que disciplinarizavam o trabalho agrícola, formas de liderança e organização cooperativa. Vivenciar a divisão do trabalho exercitava, de certa forma, uma disciplina que se assemelhava à disciplinarização operária necessária ao processo de industrialização vivido no país. Refiro-me à disciplinarização do trabalho, que, neste período, se impunha de forma bem mais intensa aos trabalhadores urbanos, mas que na proposta aos rurícolas mantinha a distinção do campo, delineando suas peculiaridades.

Moças de comunidades bem ruralizadas¹⁰⁹

A presença de lideranças femininas no Centro de Orientação era produto de um processo de seleção. Somente algumas moças eram escolhidas para realizarem cursos onde

¹⁰⁸ A expressão ‘mãe-higiênica’, amante dos filhos, aliada dos médicos é trabalhada por Jurandir Machado no livro *Da(nação) da norma. Medicina social e constituição da psiquiatria no Brasil*, p. 255. Segundo o autor, tal expressão nasceu de um duplo movimento histórico: a emancipação feminina e a colonização da mulher pelo poder médico. Cf. referência bibliográfica

¹⁰⁹ Tal expressão era utilizada para realizar o recrutamento e a seleção de jovens moças para convivência em cursos no Centro de Orientação (RE, n. 43, p.45, abril.1957).

aprendiam os ensinamentos necessários à vida futura em convivência com outras jovens. A orientação era a seguinte

líderes dentro de certo critério de seleção serão encaminhados a um Centro de Orientação, onde em ambiente essencialmente rural serão desenvolvidas suas qualidades de liderança. *Este trabalho deverá ser efetuado com moças de comunidades bem ruralizadas*, que serão conduzidas a uma pequena fazenda onde encontrarão casas rústicas, com apetrechos e mobiliário reduzidos ao mínimo. Somente o essencial para que possam aí se instalar (RE, n.43, p. 45, 1957, grifos meus).

O Centro de Orientação recrutava as moças de “comunidades bem ruralizadas”, para aprender, nas “casas rústicas”, não apenas a sobreviverem e ampliarem o conforto das mesmas, mas, sobretudo, a se constituírem lideranças comunitárias e familiares. Tal constituição dava-se em função das problematizações cotidianas a que as moças estiveram submetidas, das experiências vividas na convivência em coletivos femininos em cada casa, no Centro.

Aprendiam, *na prática*, que o espaço interno da casa estava sob a responsabilidade feminina, assim como o espaço que circundava a casa:

(...) em volta da cada uma das casas rústicas haverá terreno, onde serão instaladas as hortas caseiras, o galinheiro, a pocilga, a fossa e coelheira. A orientação educacional será objetiva. Não haverá aulas, nem cursos. A aquisição de conhecimentos será feita no ambiente natural em que os trabalhos se desenvolvem. (RE, n.43, p. 45, 1957).

A vivência em grupos possibilitava aprendizagens diversas. Inúmeros projetos desenvolveriam a capacidade de planejar e executar certos tipos de empreendimentos relativos à manutenção de uma casa e, sobretudo, de um lar. Argumentava-se que por “meio dos projetos as jovens adquirirão a experiência e conhecimento dos assuntos relacionados com a agricultura e a economia doméstica necessária à sua vida futura” (RE, n.43, p.45, 1957, grifos meus). A convivência no coletivo feminino transformava-se em espaço de aprendizagem; nesse sentido, constituíam-se grupos de cinco moças, “que viverão nas casas e trabalharão nos projetos de alimentação, criação de animais, jardinagens, arranjo e melhoria do lar, cuidado com saúde, higiene pessoal, corte e costura e cuidados de criança e bebês” (RE, n.43, p.45, 1957).

Cada um dos projetos era explicitado detalhadamente. Os conteúdos ensinados relacionavam-se a temas como corte e costura, alimentação, indústrias caseiras, decoração, educação sanitária e puericultura. Apresento algumas nuances de projetos veiculados pela Revista. Convém assinalar que muitos dos temas acima relacionados eram objeto de suas pautas. Preocupações com a educação e a saúde levaram os editores da revista, nos anos

iniciais de sua publicação¹¹⁰, a destinar praticamente metade do espaço da Revista a ensinamentos relativos à saúde. O bem-estar de todos e de cada um era objeto do ensino em diferentes espaços, uma rede solidária de instituições dava conta de assegurar tais propósitos.

A higiene era conteúdo de aprendizagem feminina, contudo, como complemento, vinham as aprendizagens de outras formas de trabalho para o bem-estar da família. Tratava-se de novas técnicas de preparo da alimentação, juntamente com novos hábitos alimentares, diz-se o mesmo para a aprendizagem de técnicas de corte-costura, tingimento de panos, bordados, tricô, crochê, macramê etc. Havia uma certa preocupação para que as jovens lideranças femininas aprendessem coisas sobre a decoração da casa, juntamente com regras e ensinamentos para mantê-la limpa, arejada e iluminada. Deveriam deixar a casa mais bonita, agradável e, especialmente, mais saudável, pois a moradia seria o lugar onde viveria a família.

No projeto de alimentação, cada líder encarregava-se durante uma semana do preparo da comida. A preparação cotidiana da alimentação do grupo constituía um bom espaço para o debate e orientações relativas à saúde, higiene e hábitos alimentares. Nesse sentido, muitos ensinamentos prescreviam sobre os temas do lar e as responsabilidades femininas. A necessidade da horta caseira ia sendo apresentada. Iniciava, então, a projeção e execução da horta em cada uma das casas. Da mesma forma, a partir de necessidades concretas, outros projetos relacionados à alimentação iam sendo propostos e desenvolvidos, como a criação de abelhas e de outros animais de pequeno porte. Este era o caso, também, da aprendizagem de modernas técnicas de industrialização caseira de produtos que poderiam ser produzidos na região. As indústrias rurais caseiras eram freqüentemente tema tratado pela Revista, sendo inclusive “criada a cadeira de Indústrias Rurais no currículo do Curso de Magistério de Economia Rural Doméstica, pelo decreto Lei 9613, de 28.08.1949, pondo em evidência a necessidade do

¹¹⁰ Refiro-me aos anos iniciais da publicação da Revista, especialmente os primeiros anos da década de 40. Apenas para ilustrar vou referir os números 10, 11, 12, 13, 14, 15 e 16, todos do ano de 1940. Vale ressaltar que é justamente a partir do mês de junho de 1940 que esta preocupação é levada a efeito. “Inicia no presente número (10) a sua secção de Saúde obedecendo à necessidade de atender ao importante setor da Educação Sanitária”. Destaca-se o patrocínio desta pelo Departamento Estadual de Saúde, bem como a figura do redator da secção, o “Dr. Leônidas Soares Machado, Médico chefe dos serviços de Epidemiologia e Bio-estatística e docente de Higiene da Faculdade de Medicina da Universidade de Porto Alegre” (RE. n 10, p.153, 1940). A Revista evidencia sua opção editorial ao abrir a secção com uma frase de Afrânio Peixoto: *Educação... Educação... Com ela virá a higiene e tudo mais...* (ibidem. p 154). No referido edital destaca-se: “A secção de saúde desta publicação terá um alcance social inestimável através das mais nobres aspirações da Pátria, que é a formação dos seus filhos de acordo com as bases da Biologia Educacional” (ibidem). Destaca ainda: “Educação e Saúde, irmãs gêmeas, embaladas em um só ritmo, exaradas nos mesmos postulados, convergentes para a alegria, cada uma visando o bem estar de todos que se iniciam na vida social e dos que contemplam a maravilhosa organização da sociedade civilizada!” Por vários anos esta secção foi mantida e as pautas giravam em torno de questões relativas à: saúde mental, “Higiene Mental e o Homem Normal”, saúde de modo geral, educação sanitária, campanhas de vacinação e de higiene, prescrições “à futura mãe”, “amparo à Maternidade”, “cuidados com o lar”, “preparação de colônias de férias”, “Alimentação e saúde”, “Cursos de Bio-psicologia”, “alcoolismo”, etc.

conhecimento destas indústrias para a professora rural” (RE, n 44, p. 41, 1957). Às moças também era ensinado o preparo de embutidos (lingüiças) rurais como complemento da criação de porcos, o mesmo acontecia com as diversas técnicas de indústria caseira.

No projeto de arranjo e melhoria do lar irão os líderes aprender a decoração interior e exterior da casa, a construção de móveis rústicos e o aproveitamento racional do espaço útil.

No projeto de corte e costura, aprenderão a confeccionar roupas simples para homens, mulheres e crianças, por meio de processos elementares. Em hipótese alguma deverá este projeto ter caráter de curso de formação de costureiras. (RE, n.44, 1957, p. 45 – grifos meus).

Todas as moças deveriam aprender tudo, não para que fossem costureiras, ou produzissem artesanato, ou produtos industrializados, mas para que todas exercitassem o hábito de fazer as coisas necessárias ao bom funcionamento do lar. As orientações gerais eram recebidas em oficina central. Entretanto, as atividades desenvolviam-se em cada uma das casas, por grupos de cinco moças, pois o sentimento de apego ao lar era também objetivo do trabalho educativo realizado pelo Centro. Transformar uma casa rústica num agradável e saudável lugar para viver em família era uma das metas de um trabalho contínuo, do qual todas as moças deveriam participar. Não havia lugar para artificialismos, pois a própria sobrevivência cotidiana das moças aprendizes dependia de tornar a casa rústica um espaço com um mínimo de conforto.

Não haverá, assim, artificialismo e as jovens sentir-se-ão apegadas ao lar, em torno do qual deverá desenvolver-se todo o trabalho educativo. As líderes que irão ser orientadas participarão da organização e do funcionamento de um Centro Social Modelo que servirá a comunidades da região (RE, n. 44, p.46, 1957, grifos meus).

As moças aprendiam outras formas de organização comunitária. Finda a convivência de ‘estágio’, as jovens que apresentavam as melhores qualidades de liderança eram ‘aproveitadas’ para o trabalho imprescindível de contato do Centro de Orientação com egressos já atuando em suas comunidades. Constitui-se assim, um importante elo entre o Centro e a comunidade, cujo objetivo era a consolidação e fortalecimento dos grupos de jovens. As atividades dos líderes em suas comunidades necessitavam de estímulos permanentes e, desta forma, eram constantemente renovadas.

As professoras e as moças na casa e na escola

O Centro de Treinamento de Professores Rurais funcionaria juntamente com o de Orientação de Líderes Locais, conforme demonstram os discursos:

(...) em cada casa viverão uma ou duas professoras durante todo o estágio. Poderiam, assim, observar todos os “projetos” encaminhados pelas moças e executarem aqueles que forem julgados úteis para a melhoria de seus conhecimentos com o ensino rural (RE, n. 44, p.46, 1957).

Percebe-se, assim, que as moças e as professoras aprenderiam as mesmas coisas ensinadas no Centro de Formação. No entanto, este não era o único lugar de aprendizagem em comum. Os espaços de convivência eram mútuos, como também os objetos de aprendizagem eram compartilhados por moças e professoras. Arriscaria afirmar que seriam temas genericados, ou seja, temas específicos para as pessoas do sexo feminino aprenderem. A referência que estou fazendo diz respeito à matéria da Revista citada anteriormente. Esta faz sugestões para o funcionamento da disciplina Indústrias Rurais numa escola ou em outros cursos na comunidade rural (RE, n. 44, 1957). O local para aulas teóricas poderia ser uma sala comum, contudo as aulas práticas deveriam ser na cozinha, local bem conhecido pelas mulheres. Outro aspecto a assinalar é a recomendação feita às professoras, para que entrassem em contato com os agrônomos¹¹¹, para acompanhar o que a região estaria produzindo ou tendo necessidade de produzir.

São detalhadas orientações para vários aspectos da disciplina, dentre os quais destaco um programa composto por dez unidades de trabalho: Indústrias rurais caseiras, Açúcar, Álcool, Amido, Conservação de Frutas (compotas), Conservação de Hortaliças (conservas), Conservação de Carnes, Peixes e Derivados (embutidos), Laticínios (queijos, manteiga) (RE, n.44, 1957). As dez unidades de trabalho compõem assim, uma rede que abrange não apenas uma proposta de novos hábitos alimentares, como também novas formas de produção agropastoril. Uma questão que pode ser colocada é relativa ao lugar da mulher-mãe nestas mudanças de hábitos¹¹².

¹¹¹ Nesse sentido, a matéria assinala que anualmente eram realizados, pelo Ministério da Agricultura, cursos teórico e prático de Indústrias Rurais Caseiras. Além disso, também nas Escolas de Magistério e Economia Rural Doméstica da Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário (SEAV) ministravam a cadeira de Indústrias Rurais Caseiras. Ainda as Semanas Ruralistas, realizadas no interior de todo o país, faziam demonstração sobre pequenas indústrias caseiras (RE. n 44, p 42, 1957).

¹¹² Abordei questão semelhante noutra pesquisa (Weschenfelder, 1995), quando tratei do papel ativo de mulheres trabalhadoras urbanas, diferentemente de certas visões. Constatei naquele estudo que não apenas cabia às mulheres, naquele grupo, dirigir a casa, a vida doméstica, como também eram responsáveis por mudanças de hábitos relativos à alimentação, vestuário, saúde e educação do grupo familiar. Nesse sentido, Woortmann observa que “a etnografia existente sobre a família das camadas trabalhadoras urbanas e das campesinas indica que a mulher não é apenas objeto passivo, mas sujeito ativo, que possui seu domínio próprio e que, ao longo do

Vale destacar, ainda, a recomendação para trabalhos práticos durante o curso e, como decorrência destes, a sugestão para organização de um “Mostruário Permanente feito com amostras dos melhores produtos para a conveniência para o ensino” (RE, n. 44, p.42, 1957), como também a organização de quadros murais permanentes, se possível exposto em lugares de boa visibilidade para toda a comunidade. Era ressaltada a grande vantagem de se manter intercâmbio com especialistas no assunto no país. Nesse sentido, é sugerido que seria “conveniente organizar-se um fichário onde consta a relação de profissionais de Indústrias Rurais. Devem ainda ser catalogados os nomes das instituições que prestam auxílio técnico sobre o assunto, a lista das firmas comerciais que vendem maquinaria de indústrias, a relação das fazendas onde existem boas instalações para visitas” (RE, n.44, p 42, 1957). Um fato curioso é o que refere à bibliografia e informações que poderiam ser buscadas, diz-se que “há muito poucos livros em português sobre indústrias rurais. A professora terá que recorrer também, à bibliografia estrangeira” (ibidem).

Uma outra matéria, de junho de 1958, assinala como vantagens das indústrias rurais caseiras, entre outras coisas, a contribuição para maior conforto ao lar; a facilidade para o trabalho da mulher; o valor nutritivo da alimentação e a aquisição de hábitos mais saudáveis; a economia doméstica, orientação para a poupança evitando o desperdício; o aproveitamento daquilo que se poderia produzir ao redor da casa, enquanto se faz as lides domésticas. Chama-se a atenção, em especial, para a vantagem de “fixar o homem ao campo, sendo, portanto um dos meios de evitar o êxodo rural” (RE, n. 53, p. 25, 1958). Outra hipótese poderia ser levantada, ou seja, se não ficar no campo, no mínimo estar-se-ia preparando o rurícola para o trabalho na cidade. Muitas outras matérias tratavam do tema indústrias rurais caseiras, estas no sentido de fornecer receitas de como preparar diferentes tipos de alimentos.

Nos Centros de Formação as professoras exercitariam atividades tipicamente rurais. No entanto, elas não poderiam deixar de desenvolver atividades escolares. Talvez por esta razão devessem conviver num mesmo espaço físico. Nesse sentido recomendava-se:

(...) próximo ao Centro deverá funcionar uma escola Típica Rural imprescindível aos trabalhos. *Nesta escola as alunas-professoras deverão fazer o estágio prático e sentirem como deve funcionar uma escola rural* em todas as suas atividades educativas, tanto no setor do ensino propriamente dito, *como no dos Clubes Agrícolas*. Somente, assim, poderão as professoras ao regressar às suas escolas e efetuarem trabalho realmente profícuo baseado no estágio no Centro e nas observações que fizerem Escola Rural anexa ao Centro (RE, 44, p. 46, 1957, grifos meus).

ciclo evolutivo do grupo doméstico, o seu prestígio e ascendência sobre os membros da família tendem a crescer” (1986, p. 127).

O Centro de Treinamento de Professores Rurais exercitava a articulação com a comunidade, à medida que esta participava da execução dos mesmos projetos. O estágio prático era desenvolvido desde esta perspectiva educativa.

Os jovens-moços na cooperativa

A lógica do regime cooperativista era um dos objetivos a serem vivenciados pela educação dos rapazes. O exercício da organização e direção cooperativas era previsto e detalhado pelos discursos. O Centro de Treinamento objetivava “educar os moços dentro do regime cooperativista, inculcando-lhes o amor à terra e o interesse em fixar-se na zona rural pela exploração econômica dos recursos naturais das regiões onde vivem” (RE. n. 44, p.46, 1957). Foram organizados dois tipos de Centros de treinamento: os de atividades agrícolas e os mistos, de atividades agrícolas e de pesca (RE, n. 44, 1957). Este último foi organizado no litoral e ao longo dos nossos grandes rios.

Serão reunidos, após seleção cuidadosa, jovens rurais habituados à vida do campo e ainda não contaminados pela influência negativa dos grandes centros. Esses moços desenvolverão seu trabalho na fazenda, não como alunos, mas como membros de uma cooperativa por eles organizada e dirigida. Aos moços era ensinada a “cultura geral”, com lições específicas (ibidem, p.46, grifos meus).

Os discursos ressaltam a cuidadosa seleção daqueles jovens rurais, ainda “não contaminados” pela vida urbana, pessoas educadas para viverem cooperativamente, produzirem e, assim, efetuarem a transformação de si mesmos na convivência coletiva. Tal transformação passava, necessariamente, pela aprendizagem de outras formas de trabalho, sobretudo pela disciplinarização do trabalho rural, um trabalho planejado, com projeção, cálculos e acompanhamentos. A melhor forma de ensinar tal disciplina seria seu exercício nos cursos de formação no Centro de Treinamento de Cooperativismo, um espaço que não deixou de funcionar como “uma instituição de seqüestro” (Foucault, 1996, p. 115).

Nessa perspectiva, o Centro pode ser considerado uma instituição que não era fechada; ao contrário, era aberta, como abertas eram as formas de controle do tempo dos jovens rurais. Considero pertinente aqui retomar uma das primeiras funções das Instituições de Seqüestro que desenvolveu Foucault em uma de suas conferências¹¹³: diminuir o tempo do lazer,

¹¹³ Trata-se da Conferência de número V que compõe o livro contendo o conjunto de conferências de Verdade e Formas Jurídicas, pronunciadas na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, entre 21 e 25 de maio de 1973.

controlando as festas; guardar economias (Foucault, 1996b, p. 117), ter provisões; controlar as economias, ensinando a poupar (p. 118). A vivência cooperativa, entre outras coisas, daria conta de disciplinar o trabalho, controlando de forma indireta o tempo destinado ao lazer. Não por acaso as festas comunitárias seriam estimuladas, bem como as pessoais e familiares. Quanto aos hábitos de poupança e economia, o Centro desenvolveria toda uma programação que ensinaria não apenas a ter lucros, mas a administrar as economias, aprendendo a guardar provisões.

O Centro educaria os jovens tanto no setor da agricultura como, também, no aprimoramento de sua cultura geral. Neste último o ensino seria informal, aproveitando-se o labor da terra para serem ministradas noções de *português, aritmética, geografia, desenho e ciências naturais*. Esses conhecimentos eram complementados com projeções de filmes e diafilmes (RE, n. 44, p.46, 1957, grifos meus).

A finalidade principal do Centro — melhoria dos processos agrícolas regionais — merecia lugar de destaque. Tal exercício é realizado através de projetos visando lucros, como aumento da produção de produtos agrícolas e de animais. Havia uma planificação rigorosa sobre as atividades produtivas dos jovens, de forma planejada, executada e controlada através de projetos. O exercício do planejamento era importante meta nos grupos de convivência coletiva, cuja aprendizagem principal deveria ser a mudança de processos agrícolas, bem como novas formas de organização.

A finalidade principal do Centro será, entretanto, a melhoria dos processos agrícolas da região, através de projetos a serem conduzidos pelos jovens, tais como: cultura de *mil pés de tomates*, criação de *quinzentas galinhas*, engorda de *vinte porcos*, cultura de tantos *hectares de milho*, de *feijão*, de *batata*, etc. (RE, n. 44, p. 46, 1957, grifos meus).

A planificação do Centro pré-estabelecia determinadas atividades produtivas em projetos pelos quais todos os jovens cooperados deveriam passar. Essa era uma das condições para serem considerados aptos a deixar o grupo de convivência. De certa forma, pode-se constatar que havia um certo tipo de avaliação, à medida que se fazia um controle da aprendizagem na própria produção conseguida. Os projetos deveriam ser conduzidos de modo a darem lucro, motivando-se, assim, o interesse dos jovens por sua execução.

A aprendizagem dos jovens era em relação ao convívio em grupos, ou seja, exercitava-se a vida cooperativa. Outro tipo de aprendizagem era relativo ao uso de novos instrumentos de trabalho, bem como de novos produtos utilizados no cuidado com as sementes. Nesse sentido, a Cooperativa forneceria todo o material para novas formas de trabalho: maquinário,

apetrechos, sementes, adubos, inseticidas e fungicidas. Todo o produto resultante dos diversos tipos de projetos seria encaminhado à Cooperativa, que o anotaria para crédito do cooperado e encarregar-se-ia de sua colocação no mercado consumidor. Dessa forma, os jovens líderes rurais exercitavam todas as etapas de um novo processo agrícola que apresentava outras formas de plantio, outras culturas agrícolas e, sobretudo, a necessidade de uma aprendizagem nos termos que os novos tempos exigiam para comercialização e armazenamento da produção. Uma transformação que demandava, sem dúvida, uma série de novos conhecimentos.

O Sistema de Crédito fazia parte da aprendizagem, como também a comercialização e a poupança. A renda obtida com o projeto divide-se em três partes iguais: uma irá para a Caixa Econômica, para crédito do cooperado, outra pagará os gastos do projeto e a terceira será entregue imediatamente ao jovem para que experimente a satisfação de ter dinheiro no bolso (RE, n. 44, p. 46, 1957).

O Centro não poderia abandonar os jovens egressos. Portanto, os jovens que viviam na região e cujos pais tinham terras poderiam trabalhar nelas obtendo linha de crédito, ou seja, estariam financeiramente ligados à Cooperativa do Centro. Os demais poderiam organizar-se, estando “concentrados em diversas regiões do país a fim de, em núcleos, desenvolverem atividades agrícolas e pastoris e instalarem cooperativas nos moldes da que funciona no Centro” (RE, n. 44, p.46, 1957). O efeito multiplicador das aprendizagens vivenciadas no Centro de Treinamento de Cooperativismo acompanhava os rapazes que ali conviviam fraterna e cooperativamente.

As preocupações com a vida

O bio-poder, sem a menor dívida, foi elemento indispensável ao desenvolvimento do capitalismo, que só pode ser garantido à custa da inserção controlada dos corpos no aparelho de produção e por meio de um ajustamento dos fenômenos de população aos processos econômicos. Mas, o capitalismo exigiu mais do que isso; foi-lhe necessário o crescimento tanto do seu reforço quanto de sua utilizabilidade e sua docilidade; foram-lhe necessários métodos de poder capazes de majorar as forças, as aptidões, a vida em geral... (Foucault, 1993, p. 132).

O grandioso objetivo para o qual a FAO¹¹⁴ foi criada é elevar o nível de vida da gente necessitada, auxiliando a ajudar-se a si mesma. (R.E., n. 41, p.42, 1951).

Apresento aqui alguns enunciados que tratam das preocupações com a vida da população rural como fenômeno de população, no sentido que Foucault (1999b) tratou na aula de 17 de março de 1976. Escolhi enunciados que tratam da criação e objetivos da Organização das Nações Unidas para a Agricultura e a Alimentação (FAO) e, em especial, aqueles que mostram como esta organização se divide para “ajudar a população necessitada a ajudar-se a si mesma” (R.E, n. 41, p.42, 1956). Tais discursos constituem uma ampla rede de poder que se estabeleceu sobre toda a população pobre rural e tratam de questões que dizem respeito às preocupações com “os níveis de vida desta população”: alimentação, agricultura, saúde e economia, de forma que os indivíduos, desde muito cedo, deveriam ser *educados, ensinados* a plantar, colher, pescar e preparar alimentos de “forma mais produtiva e moderna” (RE, n. 41, 1956); adquirir hábitos de higiene para preservação da espécie; cuidar do corpo, da casa e do meio ambiente; desenvolver outras formas de administrar, economizar, comercializar e consumir.

Os discursos são endereçados não apenas aos escolares, como também às famílias, através das várias campanhas junto à comunidade. É das campanhas que trato, inspirando-me na perspectiva que desenvolveu Foucault (1999b), sobre a biopolítica — a otimização da vida, intervindo, propondo modificações na forma de gerir a vida da população (p. 294).

Mostro aqui uma matéria que conta sobre a Conferência das Nações Unidas sobre Agricultura e Alimentação, realizada em Hot Spring, em maio de 1943, na qual 44 países concordaram em “trabalhar unidos para livrar os povos da penúria e conseguir, assim, a paz duradoura”. Afinal, o mundo vivia a II Guerra Mundial, e os países participantes reconheciam:

Que se fazia necessário um esforço internacional unânime, para elevar o nível de vida de dois terços da população do mundo, as quais sofrem de escassez de alimentos. Por outro lado, expressou-se a certeza de que a agricultura mundial poderia produzir o suficiente para cobrir tais necessidades se utilizasse plenamente os elementos e métodos modernos, imaginando-se, além disso, que, mediante o aumento da produção e a melhoria dos sistemas de distribuição, haveria trabalho suficiente para todos (RE, n 41, p. 40, 1956).

¹¹⁴ FAO: Organização das Nações Unidas para a Agricultura e à Alimentação

O texto da RE informa ao magistério gaúcho e, por extensão, aos sujeitos rurais, que a FAO foi fundada em 1945, em Quebec, como o primeiro dos organismos especializados das Nações Unidas, criado depois da guerra. Seus objetivos eram:

Ajudar as nações a elevar seu nível de vida; melhorar a nutrição dos povos de todos os países; aumentar o rendimento da agricultura, da silvicultura e da pesca; melhorar as condições da população rural; e valendo-se destes meios oferecer maiores oportunidades de trabalho produtivo a todos os homens (RE, n. 41, p. 40, 1956).

A organização da FAO, seus objetivos e campo de atuação eram amplamente veiculados pela RE, passando a ser conteúdos do currículo escolar da escola primária rural. A Seção veicula, estrategicamente, várias campanhas pela melhoria das condições de vida da população rural: Campanhas de Saúde, Educação Sanitária, Alimentação, Agricultura, Educação do Consumidor Infantil, etc. Estas atenderiam objetivos biopolíticos, “levando em conta a vida da população para assegurar mais que a disciplina, a *regulamentação*” (Foucault, 1999b, p. 294).

A RE vai mostrando os campos de atuação da FAO, divididos em oficinas, as quais seriam organizadas “em grupos administrativos centrais e direções técnicas — agricultura, economia, pesca, silvicultura e nutrição; salienta-se a importância da direção de serviços educativos e de serviços de informações” (RE, n. 41, p. 40, 1956).

Divulgam as “estreitas relações da FAO com os demais organismos das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Banco Internacional de Reconstrução (BIR), a Organização Mundial de Saúde (OMS) e a Fundação das Nações Unidas para a Infância (UNICEF)” (ibidem.). Da mesma forma, eram divulgadas as funções da FAO, sugerindo que estas deveriam “ser espalhadas para toda comunidade” (ibidem).

As funções da FAO seriam:

Fomentar e recomendar atividades de caráter nacional e internacional, no tocante à investigação, melhoramento da educação e administração, conservação, elaboração, comercialização, distribuição, crédito agrícola, acordos internacionais sobre produtos, assim como prestar a assistência técnica que os governos solicitem, para levar a cabo as atividades desta ordem encaminhadas à consecução dos objetivos da FAO (RE, n. 41, p. 40, 1956, grifos meus).

A luta contra a escassez

Os discursos deixam claro que a continuidade da guerra é agora a luta contra a fome e a escassez de alimentos. As estratégias utilizadas nesta “guerra” são descritas passo a passo. O título da matéria da Seção de março de 1957 é, no mínimo, sugestivo: “*Se empreende a guerra contra a fome em muitas regiões do mundo*”.

[...] *Os países dirigentes* do mundo resolveram criar um sistema internacional depois da Segunda Guerra Mundial, começaram a trabalhar com um critério diferente. Estabeleceram numerosas organizações separadas, todas elas integrantes de uma mesma família, porém cada uma independente e individualmente responsável diante dos governos correspondentes. A Organização para a Agricultura e a Alimentação foi o 1.º destes novos organismos técnicos que se criou. Seguiram-no a Organização Mundial da Saúde (OMS), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura (ONU), a Organização de Aviação Civil Internacional e Fomento (OVCI) e o Fundo Monetário Internacional (FMI). (RE, n. 42, p. 10, 1957).¹¹⁵

Faz-se referência a quatro necessidades básicas da humanidade “liberdade de palavra, liberdade de culto, liberdade de necessidade e liberdade de temor”. (RE, n. 42, p. 10, 1957). Há destaque para a liberdade de necessidade. As ações da FAO pelo mundo no campo de agricultura e alimentação, “entre outras tarefas, aliviaria o mundo deste temor, o temor da fome e da miséria” (ibidem).

A responsabilidade concedida à Organização para a Agricultura e Alimentação seria maior “que qualquer outra de suas predecessoras. Não somente seria depositário de informações científicas e estatísticas relativas à agricultura, senão também seria um corpo ativo que estimularia os governos na adoção de medidas destinadas a aumentar a produção agrícola e melhorar as condições de vida de seus povos” (R.E, n 42, 1957, p. 10).

Agricultura – A divisão de agricultura é a maior. Trata todos os aspectos da matéria. Uma das suas divisões se encarrega do que é *referente à terra*, propriamente dita, que compreende a *água* necessária para regá-la. Outra trata *das colheitas*. Outra divisão se refere *aos animais* que se alimentam de pasto e produtos dessa terra e os quais por sua vez nos fornecem a carne, manteiga, queijo, leite, ovos de que desfrutamos. Outra divisão se encarrega de ajudar o *estabelecimento do mecanismo administrativo*, como ministérios, departamentos, conselhos, que em diferentes partes do mundo vigiam os trabalhos de agricultura. Finalmente existe uma subdivisão que vela pelas condições de vida dos trabalhadores da terra, tanto do ponto de vista de seu trabalho como das condições sociais e culturais em que vivem (RE. n. 42, p. 11, 1957, grifos meus).

¹¹⁵ A esta família de organizações se incorporaram alguns organismos técnicos existentes, entre os quais se destacaram a Organização Internacional do Trabalho, a Organização Meteorológica Mundial e a União Internacional de Telecomunicações. Simultaneamente se criou a Organização das Nações Unidas propriamente dita, com a “responsabilidade primordial de tratar das questões políticas e dos principais problemas econômicos que ficavam fora da responsabilidade técnica dos organismos separados, os quais, no entanto, mantinham relação com a referida Organização” (RE, n 41, p. 40, 1956).

“Velar pelas condições de vida dos trabalhadores da terra, suas condições sociais e culturais” é a meta desta divisão técnica da FAO. Pretendo mostrar como esta preocupação, expressa através de informações técnicas e “científicas”, é reprocessada e transformada em conhecimento escolar nos programas para a escola rural. Tal estratégia se repete com relação à economia. Vejamos o que traz a RE sobre a segunda e “importante” divisão:

Economia — A segunda divisão em importância por sua extensão é a da *economia*, cuja tarefa principal consiste na *recolheção de informação estatística e econômica* de interesse para os agricultores e para pessoas que negociam com os produtos da agricultura. Uma de suas preocupações principal no momento é a relativa à forma pela qual se poderá dispor de parte dos excedentes de alimentos que existem na América do Norte” (RE, n 41, p. 40, 1956).

De menor porte, a “divisão técnica” Pesca é apresentada como uma das alternativas para a alimentação da população rural, pois “não obstante ser esta uma época de progressos sanitários, só uma parte muito pequena da população do mundo desfruta de regimes alimentícios que se consideram indispensáveis para garantir uma boa saúde” (RE, n. 42, p.12, 1957). A assessoria técnica sobre a pesca assim é apresentada:

Pesca — A divisão de pesca, mesmo que pequena, é muito interessante. *Tem-se dado assessoria técnica a numerosos países insuficientemente desenvolvidos sobre construção de viveiros* ou melhoramento dos lugares de pesca. Talvez um dos aspectos mais interessantes do trabalho da divisão de pesca é o que se relaciona com a pesca de água doce. Em vários países se tem construído viveiros onde se cultivam tipos especiais de peixes. Um hectare de terra convertido em viveiro pode fornecer mais alimento do que a mesma extensão dedicada ao cultivo de cereais e muitíssimo mais do que se fosse utilizado ao cultivo do pasto para a alimentação de gado vacum e cavalari. (RE, n. 42, p.12, 1957)

A silvicultura é tratada como uma divisão que:

Não somente cuida dos bosques, senão também dos produtos dos mesmos, como a madeira para construção, a celulose e o papel. Os bosques são de importância especial para a agricultura, porquanto uma vez que se derruba um deles, o solo se empobrece rapidamente e começam a aparecer os desertos. Em muitas partes do mundo a divisão de silvicultura está ajudando ao trabalho de restauração de bosques. *A divisão de silvicultura também vem realizando investigações de caráter mundial relativas ao fornecimento de celulose e papel.* (RE, n 42, p.12, 1957, grifos meus)

A divisão “Alimentação”, segundo a RE, constitui a base das ações da FAO:

É precisamente esta que nos *indica qual é o regime alimentar necessário* para gozar uma vida mais saudável, *quantas calorias*, que quantidade de *proteínas*, que *minerais*, etc. necessitamos para conservar nosso organismo em boas condições. A divisão também faz uma *estatística por meio da qual, de tempos a tempos, se pode determinar o progresso* que se tem logrado nos diferentes países para elevar as condições de alimentação e o que é que necessitam as pessoas de diferentes classes sociais para a vida saudável. A divisão de alimentação não somente se

encarrega destes estudos científicos e estatísticos, como também se ocupa de *assessorar sobre como preservar os alimentos* e fazer melhor uso daquilo que o mundo produz. *Organiza cursos* de habilitação e educação em diferentes partes do mundo *sobre Economia Doméstica*. Esta, como seu nome indica, está relacionada com todos os aspectos da vida doméstica. (RE, n. 42, p.12, 1957, grifos meus)

O texto esclarece, ainda, que a FAO não está somente interessada em alimentos: “sua incumbência” é interessar-se por “tudo o que se relaciona com produtos agrícolas incluindo a lã, o algodão e outras fibras, e também, os produtos florestais” e sobre tal fornecer orientações. Assim, declara-se o interesse “em tudo que se relaciona com o alimento, vestuário e abrigo de que necessitam os povos do mundo” (RE, n. 42, p. 12, 1957).

A RE ainda ressalta a presença da FAO no Rio Grande do Sul, “com a finalidade de, na pessoa de John Fridthjof, intensificar a produção e o consumo do peixe” (RE, n 41, p. 43, 1956). O “entendimento de Mr. John com a secretaria de Educação e Cultura, através do seu órgão técnico, o Centro de Pesquisas e Orientação Educacional” que, em conjunto, trabalharam na elaboração de “diretrizes para uma campanha de valorização dos produtos do mar, rios e lagos no Estado” (RE, n 41, p. 43, 1956). Evidencia-se que “a referida campanha foi realizada em três estabelecimentos de ensino no Rio Grande do Sul: Escola Normal 1º de Maio (cursos normal e primário); Grupo Escolar ‘Venezuela’ e Grupo Escolar ‘Almirante Barroso’, devendo, oportunamente, estender-se às demais unidades escolares estaduais, previstas em planejamento especial” (ibidem).

As campanhas feitas eram sempre acompanhadas de sugestões de planejamento, que presumo tenham funcionado como estratégia de fixação de novas condutas, por dentro do currículo escolar. A campanha *pró-consumo dos produtos do mar, rios e lagos* e seus objetivos, propostos para as escolas, ilustram o que suponho, ou seja, informações, subsídios são reprocessados e transformados em ações didáticas:

Objetivos gerais¹¹⁶:

- Divulgar o objetivo e as atividades da FAO junto às escolas.
- Salientar a importância do aproveitamento dos recursos naturais para o progresso do País.
- Criar uma atitude favorável ao consumo dos produtos do mar, rios e lagos.
- Melhorar a alimentação da criança e do adulto.
- Formar uma atitude de compreensão humana face o trabalho do pescador.
- Proporcionar alguns conhecimentos relativos aos aspectos mais interessantes da piscicultura. (RE, n. 41, p.43, 1956)

Objetivos específicos:

¹¹⁶ Encontrei no Boletim nº 195 do Centro de Pesquisa e Orientação Educacional (CEPOE) da SEC as mesmas orientações dirigidas “à zona praiana” do Estado do Rio Grande do Sul. Em ambos os documentos são sugeridos objetivos e uma listagem imensa de atividades por séries.

Iniciar a criança no conhecimento dos alimentos que favorecem a conservação da saúde.

Mostrar os valores alimentares do peixe.

Despertar o interesse pela vida dos peixes, proporcionando informações relativas aos mesmos, bem como a observação de algumas espécies mais comuns na localidade.

Melhorar a alimentação mediante o consumo do peixe. (RE, n. 41, p.43, 1956)

As atividades sugeridas eram inúmeras e estavam conectadas aos objetivos previstos. De certo modo, o que estava sendo sugerido era a mesma estratégia recorrente nos discursos da Revista. A partir do tema tratado era sempre apresentado um modelo de planejamento, seguindo as atividades para cada uma das disciplinas do currículo escolar. Como já referi noutro momento nesta tese, o Estado do Rio Grande do Sul foi dividido por regiões geoeconômicas, visando divulgar e incentivar a produção e utilização do peixe, com orientações endereçadas às zonas praianas e próximas a grandes rios. A atenção também era relativa à graduação em nível de dificuldades dos conteúdos conforme a série em que estariam os/as alunos/as. Percebe-se uma certa harmonia entre conteúdos do currículo, as informações necessárias sobre o peixe e a ênfase em determinados recursos textuais, o que figura como estratégia de transformar tudo em conteúdo a ser ensinado. Tudo era transformado em planejamento. Interessa assinalar os nexos entre o ensinado e as mudanças de hábitos alimentares, jeitos de ver e pensar sobre o tema. Presumo encontrar aqui a “alquimia pedagógica” à qual se refere Popkewitz (2001, p. 105).

“Paz armada sanitária” – a biopolítica

Um lavrador enfermo não pode ser um bom lavrador; uma pessoa desnutrida não pode opor resistência às moléstias, ao operário analfabeto é mais difícil aplicar novos métodos, que a outro que saiba ler. Por isso, no trabalho desenvolvido, nos meios rurais e no consagrado à agricultura e alimentação, a FAO coopera estreitamente com organismos como a Organização Mundial de Saúde o Banco Internacional de Reconstrução e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (RE, n. 41, p. 42, 1956).

Desenvolvo aqui uma hipótese de leitura para organizar os discursos, a partir das proposições sobre a Educação Sanitária, direcionadas aos cuidados com a saúde. Organizo os discursos desde a perspectiva do biopoder, um poder que se exerce sobre a vida (Foucault, 1993b). Encontrei prescrições em torno dos eixos: a) cuidados com o corpo, b) com a casa e

c) com o meio ambiente. Como já referi, tomo o conceito de biopoder de Foucault¹¹⁷ como inspiração para realizar uma possibilidade de leitura. Farei apenas um recorte nos discursos de que disponho, isolando alguns elementos para análise. A leitura que procuro realizar, no momento, permite-me agrupar as sugestões e prescrições em três conjuntos de coisas (objetos) ensináveis, relativas aos:

a) cuidados com o corpo: banho, higiene dos cabelos, mãos, pés, dentes, higiene das roupas, primeiros socorros para acidentes, picadas de animais, vacinas e doenças;

b) cuidados com a casa: habitação (divisão em diferentes cômodos, decoração – estética, higiene, iluminação, ventilação);

c) cuidados com o meio ambiente (lixo, água, esgoto, privada, animais...).

Um quarto aspecto aqui assinalado — e presente nos discursos que educam os rurais — diz respeito à “fixação dos cuidados” em conexão com o currículo escolar.

Cuidados com o corpo — “A guerra continua, agora pela política” (Foucault, 1999)

Ventana sobre el cuerpo

La Iglesia dice: El cuerpo es una culpa.

La ciencia dice: El cuerpo es una máquina.

La publicidad dice: El cuerpo es un negocio.

El cuerpo dice: Yo soy una fiesta (Galeano, Eduardo, 1999, p.138)

Acelerados e modificados se apresentam cada dia os fatos da vida contemporânea, num pós-guerra que não termina ou continua a ser, mesmo, preparativo para outras lutas, que o homem rural, empregado ou empregador, mais do que qualquer outro, se não acompanhar atentamente o que o circunda e se não aplicar a técnica mais rendosa no que toca à pecuária, à lavoura e no que se refere à saúde cada vez será ele mais posto à margem do mundo. Daí, publicações que se fazem, apelos que se dirigem, exemplos

¹¹⁷ Especialmente na Aula de 17 de março de 1976, *Em defesa da sociedade* (1999) e *História da sexualidade I* (1993b).

que se dão e auxílios que se propiciam àqueles que constituem, de fato, as forças vivas da Nação, que fazem brotar as riquezas novas e que são os nossos rurícolas, para que tenham desenvolvimento mais perfeito, decadência menos rápida, vida mais vigorosa e a morte mais tardia, segundo eufemismo de Parks, ao definir higiene (RE, n. 89, 1962, p. 2).

Os discursos expressam a preocupação com a saúde do sujeito rural: "Educação, no sentido completo, engloba a Educação Sanitária. Se quisermos educar em todos os sentidos as pessoas, não podemos nos esquecer da Educação Sanitária" (RE, n. 139, p. 32, 1972). Se o termo "Educação é amplo, quanto mais vasto será o binômio 'Educação-Saúde!'. A educação não pode estar divorciada da saúde e esta não se dissocia daquela. É por isso que os nossos governos dão importância extraordinária à Educação e à Saúde. O binômio Educação-Saúde deve ser meta prioritária de toda e qualquer administração que deseja Ordem e Progresso, paz e felicidade, desenvolvimento e prosperidade de um país ou de uma região" (ibidem).

O espaço escolar rural foi alvo de inúmeras ações voltadas às práticas higiênicas. A relação estabelecida com o progresso e a ordem fez parte de um conjunto de tecnologias que regulam através da cultura, ou seja, outros hábitos culturais foram sendo exercitados e propostos, tanto aos escolares, como às famílias. Os Pelotões de Saúde, constituídos entre os estudantes, passavam em revista colegas, verificando procedimentos higiênicos com relação ao corpo e às roupas. O mesmo grupo de alunos visitava famílias para orientar e observar hábitos de higiene com relação às casas e arredores. O que percebemos neste procedimento são investimentos sobre um conjunto de seres vivos e sobre o meio em que viviam, um trabalho em "favor da elevação do padrão de vida". Nesse sentido é que a população rural estava sendo considerada alvo de investimentos biopolíticos.

A educação sanitária é constante nas páginas da RE, objeto de inúmeras campanhas: "A Educação Sanitária é um capítulo da Educação Geral; é também um processo de transmissão da cultura, mas cujas ações, sentimentos e pensamentos convergem para o setor saúde". Educação Sanitária é "a soma de experiências que favoravelmente influenciam práticas, atitudes e conhecimento em relação à saúde" (RE, n. 139, p. 31, 1972). As sugestões e preceitos partem de avaliações efetuadas sobre as condições de vida do habitante rural.

Embora se diga ou se pense o contrário, nossos campos não são mais saudáveis do que as cidades: os números estão a demonstrar isto, de forma indiscutível. Não é pelas condições naturais que se dá a anomalia. É antes o desconhecimento dos meios de nossa defesa contra as agressões que de todo lado e a toda hora surgem e se estratificam em hábitos do mau uso da água, de nenhum interesse pelo

destino dos dejetos humanos e animais, do descaso pela alimentação, dos defeituosos sistemas de construção do domicílio, e mesmo, do uso promíscuo de vasilhames, camas e roupas.

Tornar a zona rural mais sadia e mais próspera é convite à não evasão para as cidades daqueles que lá residem e incentivo para que vocações rurais, adormecidas nas zonas urbanas, por contingências diversas retornem à agricultura e à pecuária. Nunca serão demais os alertas para a remoção de condições anti-higiênicas existentes nas zonas rurais. Não de ser entrevistados estes aspectos, não apenas no sentido de melhorar a saúde do homem rural, *mas como defesa dos homens urbanos*. (RE. n. 89, p. 58, 1962, grifos meus).

A campanha em favor da Saúde conclama a todos os rurícolas para tornar o local em que habitam próspero e sadio. A crescente urbanização na época preocupava autoridades sanitárias, que intensificavam campanhas, não apenas no crescente e desordenado espaço urbano, mas também na zona rural. Conteúdos relativos à saúde pública eram ensinados à população, através de campanhas das quais a escola rural participava. Na escola, as práticas de higiene e saúde eram ensinadas e controladas, transformando-se em currículo escolar.

Aí estão, por alto, sugestões sobre algumas falhas que apresentam as nossas zonas rurais, no que toca à proteção da saúde humana. *O que se almeja para todos é um estado de paz armada sanitária*. Que todos tenham a santa ambição da saúde, são os nossos votos finais (RE, n. 89, p. 58, 1962, grifos meus).

Na campanha “Paz Armada Sanitária”, o corpo é alvo de atenção de um conjunto de “coisas ensinadas”, em uma série de “preceitos” que estou chamando de “cuidados com o corpo”. O corpo da população rural, segundo os discursos, carece de cuidados, necessita ser curado da doença, da ignorância e do atraso em que vive. Somente a ciência seria capaz desta empreitada: a medicina e a educação orientariam os procedimentos de cura dos corpos doentes, ignorantes, analfabetos e atrasados.

Sobre o corpo da criança rural, são direcionadas ações e discursos que o caracterizam, classificam e prescrevem:

Olhamos para o nosso país e vemos que o coeficiente de mortalidade infantil é bastante expressivo; o índice de mortalidade por tétano é alto; as endemias e doenças parasitárias acham-se alastradas pelas nossas populações tanto rurais como urbanas; a subnutrição é outro flagelo que campeia entre os brasileiros; a quase totalidade de nossas crianças acha-se com verminoses, enfermidades transmissíveis, defeitos físicos, mentais e sociais; os tabus, mitos e superstições acham-se ainda profundamente enraizados na mente do nosso povo (RE, n. 139, p. 31, 1972).

Os nossos escolares não têm condições físicas, mentais e sociais adequadas para aprender o que se ensina nas escolas, não têm saúde satisfatória, estão muito aquém do conceito enunciado pela Organização Mundial da Saúde (ibidem, p. 32).

A criança escolar rural saudável vai sendo orientada, educada e inventada pelos discursos pedagógicos, não havendo uma essência, um *a priori*, mas condições que

possibilitam sua emergência. Para o empreendimento, de tornar o escolar rural uma criança saudável, o professor era conclamado, conforme mostra o enunciado que segue.

O professor primário tem diante de si, diariamente, cerca de 40 escolares de 7 a 14 anos, fase da vida em que se consegue facilmente modificar atitudes e hábitos. O número de crianças que passa pelas mãos de um professor primário é superior a 1.000, ao final de sua carreira no magistério. Portanto são 1.000 porta-vozes que levarão para suas famílias, amigos, vizinhos, etc., os conhecimentos básicos essenciais para se manter uma saúde adequada (aceitável), se forem devidamente ensinados pelo professor (RE, n. 139, p. 32, 1972)

Observa-se a saúde e a doença sendo tratadas como fenômenos de população pela escola e as “campanhas pela vida” sendo desenvolvidas com a liderança do professor, “líder exemplar”, que, “já pela escolha da profissão”, deveria demonstrar seu desejo de cooperar, de liderar uma comunidade, contribuindo com sua doação pessoal, seu grande espírito de luta e de trabalho. A escola seria o lugar ideal para preparação para a vida e, enquanto líder e agente transformador, “o professor deve ter conhecimento dos problemas de saúde mais prementes da cidade ou povoado onde trabalha” (RE, n. 102, p. 49, 1965).

No que tange à higiene corporal, “o banho diário é a garantia de uma limpeza perfeita da pele”, “além de defender o organismo contra a penetração dos micróbios”, causadores de doenças, da fraqueza” (RE, n. 102, p. 49, 1965). As orientações sobre o banho vão desde a temperatura da água, o uso do sabão ou sabonete, até o “asseio do couro cabeludo e dos cabelos” São sugeridos e apresentados, para uso diário, objetos pessoais de higiene, toalhas individuais, pente e esponja:

Os preceitos de saúde, se bem cumpridos, podem contribuir para mais saúde, mais alegria, mais conforto, mais estímulo, a fim de que *cada patrício rural seja de fato um cidadão útil a si próprio e à coletividade*. São preceitos que requerem esforços, mas também no setor saúde é preciso que se aplique aquele princípio geral das conquistas humanas. *A pátria não é um dom da natureza; ela é feita pela reunião de homens, de pensamentos e ações comuns*, que se organizam para vigiá-la. Um direito, as democracias não concedem ao homem: o direito de adoecer. (RE, n. 102, p. 49, 1965, grifos meus)

Os cuidados com as mãos e os pés são amplamente recomendados. A higiene das mãos é considerada uma regra geral, um “preceito higiênico” a ser adquirido e mantido para evitar doenças, não só para o indivíduo, como também para manter o bem comum, evitando a contaminação de outras pessoas. Os pés também mereciam cuidados especiais, pois, segundo os discursos, o chão estaria sempre cheio de perigos para a sua saúde. Tétano, verminose, infecções, esquistossomose eram as doenças mais comuns. Essas seriam evitadas com a utilização de calçados e com hábitos de higiene diária. Em tais campanhas a escola tinha

papel decisivo, era uma aliada no combate contra várias doenças. Os cuidados com os dentes, por exemplo, faziam parte das preocupações e orientações para com o corpo. Neste programa de cuidados com o corpo, a higiene das roupas passa a ter lugar especial. Foram alvo de ensinamentos em campanhas certos hábitos relativos à limpeza do vestuário pessoal, das roupas de cama, mesa e banho. Atividades como lavar e passar eram hábitos estimulados, juntamente com receitas de sabão caseiro.

Os discursos informam, assustam, prescrevem e ensinam quais as melhores técnicas de convencimento, de persuasão; incitam, envolvem, convocam todos e cada um a higienizar cada uma das partes do corpo. Esse corpo precisa estar saudável, para tanto, era necessário que se otimizasse a vida, para evitar doenças e estar forte e apto ao trabalho, fazendo de cada corpo uma força de trabalho. Observa-se que com a intensidade das campanhas, mudanças culturais com relação aos hábitos de cuidar do corpo das roupas foram desencadeadas. Um intenso trabalho de convencimento era realizado utilizando uma estratégia discursiva já referida: desqualificavam-se os hábitos higiênicos em circulação entre a população rural, mostrava-se os riscos do uso de falsas informações e apresentava-se a maneira mais adequada de mudar.

A saúde não é uma coisa que se dê, que se empreste, que venda ou se transfira, mas ela é adquirida através de ação que as próprias pessoas tomam. Mudar ou melhorar o estado de saúde de uma pessoa ou de uma comunidade envolve um processo de persuasão, cujo *objetivo principal é convencer a população que muitas das suas mais profundas atitudes e hábitos higiênicos estão errados* ou são baseados em falsas informações (RE, n. 104, p. 51, 1965).

Para o trabalho educativo usam-se materiais informativos, entre os quais o chamado audiovisual que, quando utilizado para aulas ou palestras, tem por finalidade: a) fixar a atenção das pessoas e facilitar a compreensão; b) tornar a exposição mais objetiva, evitando a monotonia e o verbalismo; c) induzir as pessoas, preparando-as para melhor recepção das idéias (RE, n. 97, p. 59, 1963).

Novas técnicas e novos meios de ensino eram utilizados para atingir os objetivos das campanhas higienistas. As técnicas de trabalho em grupo tornam-se aliadas dos recursos audiovisuais para o trabalho nas campanhas de Educação Sanitária junto à comunidade. Essas técnicas eram trabalhadas junto aos docentes, veiculadas por meio de periódicos, como também em cursos de formação.

Outros profissionais eram constantemente convocados para fazer a Educação Sanitária:

É pensando nisto tudo que nos propusemos a publicar estes artigos, visando, com eles, *não traçar normas de conduta e de trabalho ao professor, mas contribuir com elementos, de que sabemos, estão carentes*, não por falta de entusiasmo e boa vontade, mas pela inexistência de material adequado.

É neste sentido que convidamos médicos, enfermeiros, assistentes sociais, estudantes, clérigos, autoridades *civis*, enfim, todos os que estejam dispostos a prestar um auxílio valoroso no combate a doenças, crendices, superstições, analfabetismo e ignorância que grassam tanto nas cidades, como, e principalmente, no meio rural, do centro, norte, nordeste e sul do país. Só com o apoio e trabalho de todos, é que conseguiremos vitória neste terreno! A Campanha pode e deve ser iniciada na escola, junto aos alunos, pois através deles é que chegaremos mais perto das famílias que nos interessa educar (RE, n. 99, p.45, 1964, grifos meus).

O tom dos discursos é de guerra e as palavras utilizadas são significativas: luta, combate, vitória fazem parte das estratégias nas quais o corpo foi alvo da ação de inúmeros especialistas. “A guerra continua”, uma guerra política feita com um trabalho “armado” realizado contra a doença, em favor da vida da população. Foucault nos ensina, através da biopolítica, a compreender o caráter político das campanhas que propõem proteger e salvar a população rural pobre. O biopoder se exerce sobre a população, com objetivos de transformação nos modos culturais, nos hábitos de higiene do corpo de cada um e no conjunto da população rural. Além dos cuidados com o corpo humano, havia toda uma preocupação com os animais, a casa e o meio ambiente.

Cuidados com a casa – espaços que territorializam

Os discursos, quando se referem aos cuidados com a casa, dirigem-se às mulheres, trazendo, em nome da saúde e da higiene, outras formas de morar e, sobretudo, outras práticas culturais, “mais modernizadas”. Num trabalho anterior¹¹⁸ pesquisei sobre a casa, sua linguagem, sua gramática. Por intermédio de uma perspectiva antropológica, foi possível analisá-la como um texto cultural, ou seja, considerando a cartografia da casa-moradia como reveladora de sentidos. No caso daquele estudo, a casa compunha um núcleo de representações, articulando-se a outros, como o trabalho das pessoas, os alimentos, as festas, os costumes, os projetos de vida e a própria escolarização das crianças. Refiro-me a isso para dizer que “ao se falar da casa, fala-se de sua materialidade e de toda uma linguagem simbólica revelada nos mínimos detalhes que a compõem: sua construção, o pátio, sua distribuição e utilização das peças (sala-quarto-cozinha), janelas, portas, os móveis, a decoração das paredes e os objetos usados para *enfeite*” (Weschenfelder, 1995, p. 111).

Os discursos, quando prescrevem os cuidados com a casa dos rurais, não estão somente lidando com a higiene, mas com um conjunto de práticas culturais onde se cruzam

¹¹⁸ Trata-se da pesquisa já mencionada (Weschenfelder, 1995).

muitos elementos com significações diversas. Ao descrever os cuidados com a casa, os enunciados visibilizam determinados saberes, os quais territorializam certas posições de sujeitos. Constatamos que os discursos referiam-se ao espaço doméstico como território generificado, posto tratar-se de um espaço feminino. Um espaço asseado, iluminado, livre de doenças, o que eram obtido através das “regras de higiene”, endereçadas especialmente à mulher-mãe, às moças, às crianças, enfim, à família. Na biopolítica do lar (casa-mulher-criança) são as regras de higiene que regulam e definem novas formas de cuidados com a vida de todos os adultos e de cada um dos filhos/as, das crianças. A casa é alvo de cuidados sanitários e controle espacial.

A prática da higiene, suas regras e preceitos, não se referem somente à higiene pessoal, aos cuidados com o corpo e objetos de uso pessoal. Segundo os discursos, entende-se à casa como o espaço em que habita toda a família rural. Tal espaço é administrado pela mulher, portanto, este território estaria sob sua guarda e responsabilidade:

A habitação humana não pode ter aspectos de abrigos de populações nômades. Precisa ter conforto, possuir *arte e ser higiênico*. Os cômodos precisam ser suficientes, arejados, ensolarados num país que tem a felicidade de sol o ano todo; precisam ser de vida difícil aos comensais e parasita, como os ratos, baratas, percevejos, aranhas, pulgas, moscas, "barbeiros", pernilongos, escorpiões, piolhos, etc. Tivessem as casas seus banheiros, menos freqüentados teriam sido os córregos e as lagoas, e não teríamos percentagens assustadoras de esquistossomose, mais elevadas do que as do Egito. As dermatoses seriam mais raras e a própria lepra não teria a grave incidência atual (RE, n. 89, p.59, 1962).

A casa seria um lugar privilegiado de convivência, o seio de uma família harmoniosa e feliz. Lugar de conforto, limpeza e saúde. Junto com a escola, a casa complementaria a rede de instituições disciplinares responsáveis por ensinar outros modos de ser, por exercitar uma nova mentalidade agrícola:

Todos sabemos da influência que o meio ambiente tem sobre o homem. A casa é indispensável ao bem-estar coletivo, contribuindo para uma vida de família harmoniosa e feliz. E, para que tal aconteça, é indispensável que a habitação seja relativamente confortável e limpa. Infelizmente, não é o que observamos nos casebres toscos de palha, ranchos e barracos que encontramos em maior número na zona rural. (RE, n. 89, p.59, 1962).

Tais discursos tinham endereço certo: dirigia-se à população pobre, atrasada, ignorante, analfabeta, suja e doente do campo. Conhecer, visitar, observar, orientar, sugerir tornavam-se imperativos de investimentos governamentais sobre as famílias dos alunos, sobre a população pobre.

Tendo o professor oportunidade de visitar a casa de seus alunos, observará o seu sistema e hábitos diários e, conhecendo as possíveis falhas, atuará junto ao aluno e à família no sentido de orientá-los e esclarecê-los da *necessidade de*:

Localizarem a casa em lugar não pantanoso, com possibilidade de todas as *peças* serem *ventiladas e também iluminadas pelo sol*;

Conservarem *limpo o chão*, varrendo-o diariamente seja ele cimentado, assoalhado ou de terra batida, remover e vasculhar bem os móveis, evitando, assim, que sirvam de abrigo a ratos, baratas, aranhas, ou até cobras (RE, n. 100, p. 53, 1965, grifos meus).

Percebe-se que havia toda uma preocupação com a higiene, e por conta disso fazia-se um tímido controle espacial na medida em que sugeriam a distribuição dos familiares pelos cômodos da casa. A higiene auxiliaria evitar doenças, ventilar e iluminar as peças da casa, distribuir as pessoas em cômodos diversos. Doentes não deveriam dormir com as pessoas sãs, nem poderiam muitas pessoas dormir num mesmo quarto. Fica mais clara a preocupação quando se orienta que haja correspondência em número e espaço e as pessoas que na casa vivem, de certa forma esta dizibilidade refere-se a determinados cuidados com o ato de dormir:

Evitem que durmam muitas pessoas num quarto de apenas uma janela, nem doentes com pessoas sãs;

As dependências internas corresponderem em número e espaço às pessoas que nela vivem, assim como as janelas são indispensáveis em todas as peças;

As paredes serem sempre revestidas do reboco, cal, cimento ou barro, tornando lisa e uniforme a sua superfície externa e interna. Evita-se, com isso, os buracos e frestas em que se escondem insetos transmissores de doenças (RE, n. 100, p. 53, 1965, grifos meus).

O espaço da casa territorializa a feminilidade e sua construção acontece desde a infância, também pela via escolar. Ao lado destas atividades comuns, das quais toda a classe deveria participar em colaboração, desenvolviam-se as atividades específicas, isto é, aquelas indicadas aos rapazes ou às meninas. Alguns objetivos eram endereçados especialmente às mulheres, estavam voltados a atividades, no sentido da economia doméstica, das pequenas indústrias rurais caseiras e das artes aplicadas. Tais objetivos enfatizam a função da mulher no lar.

1 Voltar a atenção da mulher para a sua verdadeira função no lar, a fim de torná-la, no mesmo, colaborador eficiente.

2 Criar hábitos de ordem, economia e sociabilidade.

3 Desenvolver habilidades manuais e gosto artístico.

4 Estimular o espírito criador, pelo aproveitamento de matérias-primas locais que aparentemente não tenham valor decorativo ou econômico (Silva, 1952, p. 178).

Assim algumas atividades dariam conta desta *biopolítica* genericada feminina e a aprendizagem das alunas seria distinta daquela proposta aos alunos:

Fazer flores, chapéus, bolsas, chinelos, cintos, esteiras, etc.

Executar peças de utilidade prática, em crochê, tricô, filó, macramé, ou pano bordado.

Praticar *o essencial às necessidades do lar*, em relação a corte e costura de bombachas, camisas, aventais, vestidos simples e peças de roupa interior. É interessante fazer um enxovalzinho completo para recém-nascido, individualmente ou em colaboração, isto é, cada aluna da classe encarregando-se de uma peça (Silva, 1952, p. 178).

É ainda *necessário levar as meninas* a remendar e cerzir, a pregar botões, acolchoar, sempre atendendo à necessidade real, isto é, fazendo os consertos necessários nas roupas de uso próprio ou nas dos irmãos ou outras pessoas da família (Silva, 1952, p. 179).

Lavar, passar e tirar manchas de roupas. Tecer, em teares rústicos, xergões, panos para bolsas, etc.

Preocupar-se com a apresentação pessoal, no sentido do asseio, da propriedade e de certa harmonia na combinação de cores no trajar, etc., bem como com a higiene e a decoração do lar.

Aprender a servir a mesa e a receber visitas. Fazer doces, pães, bolachas, bolos, vinagre, fermentos, passas, conservas, saladas (arte culinária). Organizar cardápios e manter um caderno ou fichário de receitas.

Fazer ainda, massas alimentícias, manteiga, queijo, massa de tomate, sucos de frutos, etc., bem como preparar dietas para doentes e mamadeiras para crianças. Extrair óleo de diversas sementes – mamona, algodão, girassol e outras.

Participar do controle das despesas da escola e do lar, estudando as possibilidades *de realizá-las com maior economia e eficiência* (ibidem).

Aos rapazes convinha interessarem-se por pequenas indústrias rurais e artes aplicadas, com o objetivo de:

1. Criar hábitos de trabalho, economia e cooperação, bem como de emprego do tempo disponível em atividades úteis. Desenvolver habilidades manuais e gosto artístico, bem como estimular o espírito criador (Silva, 1952, p. 179).

2. Aproveitar matérias-primas da região, chamando a atenção para as possibilidades econômicas locais e, desta maneira, procurar desenvolver ou criar pequenas indústrias rurais na localidade e despertar o desejo de elevar o padrão de vida pessoal (Silva, 1952, p. 179).

As atividades sugeridas para atingir tais objetivos eram:

Preparo de tintas e vernizes para emprego na escola ou no lar; caiação de troncos de árvores e paredes. Fabrico de escovas, espanadores, vassouras, xergões, cinchas, etc. Tintura de pelegos, preparo de rédeas, regeiras, relhos, etc (Silva, 1952, p. 180).

Execução de redes e materiais de pesca. Preparo de caixas para colméias, ninhos de galinhas, comedouros de animais, etc. Colocação de cabos nas ferramentas de trabalho e utensílios diversos. Feitura de tamancos e chinelos com sola de acorda, etc. (idem).

Trabalhos diversos em chifres, em couro, em vime, palha, junco, arame. Cerâmica (processo primitivo) e trabalhos em argila crua. Fabrico de sabão, sabonetes, brilhantinas, etc. (idem).

Execução de bancos, assentos de cadeira, molduras, bandejas, mesas, prateleiras ou armários simples, em diversos materiais (Silva, 1952, p. 180).

Quanto ao desenvolvimento das atividades, recomendavam, “revestir-se de cunho essencialmente prático e atender, o mais possível, às necessidades reais do indivíduo, da escola, do lar e da comunidade” (Silva, 1952 p.180). As aptidões individuais eram verificadas e integradas às atividades, especialmente às que “mais convêm a cada um, considerando os diversos aspectos do trabalho, na localidade” (ibidem, p.181).

O professor, no desenvolvimento das diversas atividades e observações, era orientado a “chamar atenção dos alunos para que procurem fazer uma auto-observação, levando-os a preencher fichas individuais, independentes das que o professor deverá preencher. Desta forma poderão colaborar ativa e conscientemente na difícil tarefa da escolha da forma de trabalho que mais lhes convém” (Silva, 1952, p.181, grifos meus). Exercícios de auto-observação por escrito, em controles que seriam acompanhados pelo professor eram algumas das técnicas de si trabalhadas, ensinando modos de ser aos alunos.

Cuidados com o meio ambiente – necessidade de defesa

As orientações presentes nos discursos trazem o saneamento básico como necessidade de defesa:

Saneamento básico, pelo *abastecimento de água potável e bom destino aos dejetos*, é aspecto para as zonas rurais. Se não prosperam as criações de animais onde isto é abandonado, de forma semelhante, o homem há de se definhar, se relega para o plano secundário a água e o esgoto; longe está o tempo em que os cuidados com esses aspectos só deviam ser entrevistados nas aglomerações humanas que se formavam, como os povoados, vilas e cidades pequenas. O homem rural terá que agir por conta própria mas também seu conforto não dependerá, como nas cidades e vilas, dos demais. *É indispensável que sejam vencidos os preconceitos, de que água farta e boa seja um luxo, de que banho diário, roupa limpa e filtros domésticos seja aristocracia. São necessidades de defesa*, como o são as trancas das portas e os cães de guarda nos terreiros (RE, n. 97, 1963, p. 58, grifos meus).

A *instalação sanitária* é trabalhada detalhadamente, inclusive com orientações e ilustrações. Diziam que a solução para o problema em lugares em que não existe sistema de água encanada e rede de esgoto seria a construção de fossas secas para as privadas. A questão era que em lugar nenhum na zona rural havia rede de esgoto, e muito menos água encanada. A orientação para tal problema, dizia-se, era com relação ao “uso de material mais de acordo com as posses do proprietário e condições físicas da região” (RE, n.97, p. 54, 1963). O que isso quer

dizer? Cada um deveria fazer aquilo que conseguisse, talvez este fosse o motivo do detalhamento das instruções da construção sanitária.

Havia, portanto, necessidade de estimular o uso e a manutenção adequada das privadas. Ressaltavam que para sua conservação deveriam ser observados certos cuidados higiênicos indispensáveis. O chão ou piso deveria ser lavado freqüentemente para que se mantivesse sempre limpo, em boas condições de uso também pelas crianças. A essas deveriam ser ensinados hábitos adequados já em casa, para que quando freqüentassem a escola não tivessem problemas. Assinalava-se:

a necessidade de muito cuidado deve-se ter com a escolha do lugar para construir a privada, as condições do solo são importante aspecto a observar. Pântanos e águas estagnadas devem ser drenados; retificados os leitos dos rios a fim de evitar erosão de suas margens. Valas, valetas, redes de esgoto, conservados em boas condições para que cumpram sua finalidade (RE, n.97, p. 54, 1963).

Tal encargo caberia à Engenharia Sanitária, mas, até o momento, “isto não sucede em grande parte das povoações quase que completamente isoladas dos grandes centros” (RE, n. 100, p.55, 1965).

Havia especial atenção para o destino dado ao lixo, uma vez que o aumento de produção e consumo levaria a uma maior quantidade de lixo produzido. As orientações eram claras e diziam respeito aos cuidados não apenas com a saúde dos indivíduos, mas também do meio ambiente.

Proveniente das casas e galpões, detritos alimentares, dejetos humanos e de animais não podem ser atirados livremente ao solo, pois a matéria orgânica aí se depositando, fermenta, trazendo mau cheiro e torna-se um viveiro de moscas e outros insetos transmissores de doenças para as quais a melhor prevenção é uma higiene acurada não só do corpo, como de tudo que rodeia o homem (RE, n. 100, p. 55, 1965).

A fixação dos cuidados no currículo escolar

Constantemente eram apresentadas orientações relacionadas às “matérias do currículo escolar” e sua respectiva correlação com o assunto em questão. Tais assuntos deveriam atender tanto as “matérias” linguagem, ciências naturais, matemática, educação física, artes, estudos sociais, quanto o tema que se destinavam ensinar. Ilustro tal estratégia mostrando aspectos relativos a uma campanha de Educação Sanitária. Destaco o enunciado que refere a necessidade de um maior relacionamento entre educação escolar e saúde pública, posto que se

deveria “visar à educação integral da criança”. O “crescimento”, por parte do aluno, ficava atrelado à condição de ser atingido somente se “todas as situações de aprendizagem forem aproveitadas, relacionadas, entrosadas” (RE, n.104, p. 50, 1965).

A lógica da Seção Educação Rural parece sugerir a inclusão do assunto tratado nas campanhas com a comunidade no currículo escolar, ou seja, os muitos saberes que educam os rurais seriam organizados e reprocessados via currículo escolar. Assim, propõe-se que os assuntos abordados neste trabalho pudessem “ser relacionados com Estudos Sociais, Ciências Naturais, Linguagem, Artes, Educação Física” (ibidem). Aos Estudos Sociais caberia algum ensinamento relativo à “produção e distribuição de alimentos — habitação — vestuário — meios de transporte — localidade: seus problemas de higiene — serviços sanitários — rede de esgoto, água etc. Progressos realizados em assuntos de higiene através da história da localidade, da nação etc. — o valor do trabalho da comunidade, para o bem-estar coletivo” (RE, n. 104, p. 50, 1965).

No campo das Ciências Naturais deveria ser ensinado “o crescimento e reprodução das plantas e dos animais que influem favorável ou desfavoravelmente nestas funções — vida microbiana — bactérias que produzem enfermidades, sua natureza, propagação e controle — apreciação da vida ao ar livre” (ibidem). As “origens do homem sua origem — função — elementos que influem para que ele cresça num ambiente adequado tanto físico como social e moralmente” (ibidem), eram objeto de ensino. O progresso alcançado pela medicina na profilaxia e cura das doenças constituía-se em forte argumento para o que era prescrito e sugerido.

Em Linguagem aconteceriam discussões e composições orais e escritas sobre “experiências e problemas de higiene pessoal, comunal, etc” (RE, n. 104, p.50, 1965). Percebe-se que as crianças não apenas aprenderiam bons hábitos, como falariam e escreveriam sobre aqueles costumes que deveriam ser modificados. Nesse sentido, peças para teatro escolar, de fantoches, de sombras, deveriam ser “planejadas e apresentadas pelos alunos para desenvolvimento das boas atitudes e hábitos de higiene”. (RE, n. 104, p.50, 1965). Sugeriu-se, também, que realizassem a coleta de artigos que tratassem sobre alimentação adequada, assuntos sanitários, com análise e avaliação dos mesmos. Através das Artes “haveriam de elaborar quadros murais, cartazes, desenhos de programas da Campanha de Educação Sanitária: confecções de objetos necessários à casa e à escola, etc” (ibidem).

Para a Educação Física caberia realizar “atividades tendentes a formar hábitos necessários à proteção contra acidentes. Exercícios que se adaptem ao desenvolvimento da saúde ou das condições físicas de cada aluno” (ibidem). A participação em jogos coletivos era insistentemente estimulada, assim como outras atividades saudáveis. Isso não é tudo, a

Revista trazia detalhes minuciosos de outras campanhas, tratava-se na verdade de um desdobramento da campanha de Educação Sanitária, “transcrevemos, aqui, um programa específico de campanha de imunização” (RE, n.104, p. 50, 1965).

Ao ter descrito esta estratégia, pretendi mostrar como funcionou esta poderosa tecnologia quando colocavam em ação formas de planejamento, sugestões de atividades, organização do ensino e do meio, enfim, novas tecnologias educacionais, cumprindo a tendência escolanovista de uma pedagogia científica, centrada na atividade. Esse aspecto revela uma das possíveis conexões entre os investimentos de poder — tecnologias — sobre a população rural e as técnicas do eu ensinadas, vivenciadas sob diversas formas.

Este capítulo tratou de descrever ações dirigidas à população rural, dentro e para além da escola. No âmbito escolar mostrei uma estratégia biopolítica através da fixação dos cuidados com o corpo, com a casa e o meio ambiente. No entanto, foram alvo de ações governamentais também o conjunto da população rural, conforme demonstrei quando descrevi a família, a comunidade e jovens rurais como objeto de investimento biopolítico. Nesse sentido é que descrevi preocupações governamentais na perspectiva foucaultiana, por parte das Missões Rurais sobre as famílias. Procurei mostrar como a comunidade rural foi tomada como objeto de investigação e intervenção dos Estudos de Comunidade e, da mesma forma, demonstrei os objetivos na formação de jovens lideranças comunitárias. Para tal empreendimento busquei a ajuda que me fez ver os investimentos de um poder político no conceito de biopoder desenvolvido por Michel Foucault.

Oração da mestra

Senhor, pois que o quiseste, que o meu lar fosse a minha escola, que seja feita a Tua Vontade! Não é que não seja capaz de amá-la, é que sinto que ensinar é a maior das responsabilidades sobre a terra.

É criar mais do que criar a carne, que apenas alguns anos de sacrifício, pois que é criar a alma, para a vida inteira, de incompreensão ou de serenidade. Os pais lançam os filhos ao caminho; os mestres é que lhes ensinam esse caminho. E ele é a vida. Possa eu ensinar o bom caminho...

Faze que toda manhã eu acorde de alma tranqüila e coração puro, para buscar minha escola e encontrar meus filhos, de quem a noite inteira fui privada. Que eu prepare nossa casa para recebê-los, como trouxe preparado o ânimo para os acolher. (idem)

Que na hora tumultuosa em que entram, como aves inquietas no ninho, vá meu sorriso ao encontro deles e lhes diga, a todos, que os esperava. Um nunca é indiferente a dois braços maternos que se estendam para ele...

Faze que eu distinga entre eles, se a sorte os distinguiu pela beleza, saúde, pela cor, pelas vestes pelas maneiras; que em minha companhia, em nossa escola, nem o pobre seja envergonhado, nem o bem vestido jactancioso. Faze que eu derrame igual maternidade sobre eles, para que sejam irmãos, ao menos na minha escola.

Faze-me paciente e insinuante ao difícil de entendimento; que eu saiba estimular e ajudar, ao tardo e ao desanimado; que seja simples e apenas alusiva, ao bem dotado, para não o tornar fátuo, e entretanto mais esforçado; que minhas mãos sobre cabecinhas ternas sejam consolo e prêmio; que meus lábios sorrisam ambíguos, com meiguice perceptível aos que mereceram louvor, ou com tristeza compreendida só dos que mereceram censura.

Faze que possa dizer as palavras que contam, as definitivas para a vida inteira. Faze que inspire confiança a meus alunos e confie neles, para os tornar dignos de si, e mais próximos do ideal. Educação não é confiança? Educar é amar.

Faze-me a justiça branda e sem vivacidade, antes triste, para entristecer ao culpado, do que dura para revoltar ao insubmisso; faze que atinja a inteligência pelo coração e que toque esses coraçõezinhos, às vezes teimosos, pelo teimoso amor que quer conquistar.

Senhor, dá-me, pois, que me fizeste mestra, que meu amor, o amor que dás a todas criaturas, seja a minha escola, para amá-la e honrá-la todos os minutos de minha vida e que meus alunos sejam meus filhos, carne da minha alma, tanto ou mais que a carne da carne; e pois que me fizeste também mãe de filhos de outros, que eu possa fazer de minha escola o lar igual, pacífico, decente, feliz, ativo, bom, que cada dia eles deixam com saudade, para volverem no outro com alegria.

Faze, Senhor, que cada um deles, desses meninos e meninas que na vida vão conhecer outras mulheres — mãe, irmãs, parentas, esposa, relações, filhas — possam, à lembrança das que foram dignas de amor, — juntar a de sua mestra, que todo o bem lhes quis, de quem foram o grande amor da vida, com o amor da sua profissão. Amém." (Peixoto apud Silva, 1952, p. 15)

Capítulo VI

GOVERNANDO A SI MESMO - A SUBJETIVAÇÃO

Como um sujeito foi estabelecido, em diferentes momentos e em diferentes contextos institucionais, como objeto de conhecimento possível e desejável ou até mesmo indispensável? Como a experiência que se pode fazer de si mesmo e o saber que se pode fazer de si mesmo, e o saber que deles formamos foram organizados através de alguns esquemas? Como estes esquemas foram definidos, valorizados, recomendados, impostos? (Foucault, 1997b, p.109).

A escolha desse trecho inicial do texto de Foucault ajuda-me a olhar e descrever discursos, problematizando os efeitos dos regimes de verdade da pedagogia que educou os rurais. Inspirada nas problematizações do autor, tematizo acerca do sujeito rural descrito e prescrito pelos discursos em análise, aos quais indago: Como sujeitos rurais escolares e familiares foram sendo constituídos como objeto de conhecimento apresentado, na época, enquanto possível e desejável? Pergunto aos discursos como a experiência de si mesmo, proposta aos rurais e o saber que a partir deles se constitui foram sendo organizados?

Uma certa organização foi sendo proposta pelos discursos¹¹⁹ da Revista e por outros artefatos pedagógicos. Esses pretenderam educar os rurais através de programas, sistemas de ensino, campanhas, sugestões diversas, contemplando planos de ação, planejamentos, relatos de experiências, opiniões de especialistas, enfim, sugerindo e prescrevendo detalhadamente condutas desejáveis para docentes, alunos/as e comunidade. Uma questão importante a ser observada refere-se aos modos como esta organização foi proposta e as técnicas sugeridas. Percebe-se que foi sendo sugerido um tipo rural, criança-estudante, jovem-líder-local, docente-líder comunitário, mulher-mãe. Interessa enfatizar que os rurais escolares, especialmente os docentes, tiveram seu modo de ser e ensinar aos alunos guiados por tais discursos.

Os textos publicados orientavam as práticas escolares rurais. Nessa perspectiva é que trato tais textos como um currículo que modelou a formação de professores/as rurais, pois prescreveu além de pautas para a ação docente, um modo docente específico. Ao tratar o currículo como um discurso faz-se necessário tomá-lo em sua produtividade. Os discursos orientavam e propunham tanto aos docentes, quanto aos escolares certas formas de experiência de si (relações consigo mesmo) e de experiências com os outros. Nesse sentido é produtivo aquilo que desenvolve Larrosa (1998a) com relação a pedagogia, seu envolvimento na produção de um “domínio moral e pedagógico”. Interessa neste estudo assinalar a produtividade da pedagogia relativa aos indivíduos escolares como objetos de problematizações, refiro especificamente, ao que foi prescrito para educar os rurícolas.

A educação rural proposta configura uma pedagogia com uma gramática específica. Esta possibilitou aos docentes tornarem-se indivíduos de um determinado tipo. Larrosa (1995), ajuda a compreender a lógica de tal gramática, quando enfatiza a produtividade da pedagogia na subjetivação dos indivíduos escolares, na medida em que exercita modos de verem-se, narrarem-se, julgarem-se, controlarem-se e autotransformarem-se. Nessa perspectiva é que a pedagogia e, no caso, da educação rural, teria implicações nas formas de experiência que os escolares possam ter de si mesmos, de suas relações com os outros e com o mundo. Assim, fez sentido perguntar aos discursos, como determinadas posições de sujeitos foram valorizadas em contraponto a uma caracterização discursiva que apresentava certos tipos como modelo a ser atingido mediante exercícios de transformação?

¹¹⁹ É necessário considerar a importância que tiveram tais discursos pedagógicos para a formação do magistério gaúcho na época a que corresponde este estudo. Poderia ser possível assinalar, especialmente neste capítulo que trata dos processos de subjetivação dos escolares rurais, os efeitos de tais discursos na fabricação dos indivíduos.

A epígrafe escolhida inspira interrogações importantes acerca dos sujeitos rurais. Como certas características relativas aos modos de ser e de viver foram recomendados? Desde esta forma de perguntar, foi possível estar atenta ao modo como foram sendo ensinadas, sugeridas e orientadas certas condutas docentes e comunitárias. Ao longo desta pesquisa foi possível evidenciar proposições a compor uma rede solidária de práticas discursivas a ensinar os rurais. De modo que faço algumas escolhas do que isolar para análise. Trata-se de algumas orientações endereçadas aos docentes para que agissem sobre estudantes e comunidade. Enfim, trata-se de fazer uma leitura de como um sujeito rural foi sendo estabelecido, na segunda metade do século XX, por textos da RE e manuais didáticos em contextos institucionais específicos, como na escola rural, por exemplo.

As questões aqui referendadas ao serem desenvolvidas ajudam a explicitar os discursos veiculados pela *Revista do Ensino do Rio Grande do Sul* como um texto curricular. Trabalho com uma argumentação¹²⁰ que permite mostrar os nexos existentes entre tal texto curricular e os processos de subjetivação dos escolares rurais.

As indagações aqui arroladas poderiam agrupar-se em torno de uma certa lógica, uma certa ordem. Valho-me do que desenvolveu Foucault. Para o autor, as técnicas construtivas do sujeito seriam tomadas “como objeto de conhecimento possível e desejável” (Foucault, 1997b, p. 109) e estariam arranjadas sob “um fio condutor, que parece mais útil por aquilo que se poderia chamar de técnicas de si” (ibidem). Por “técnicas de si” ele entende “os procedimentos, que, sem dúvida, existem em toda civilização, pressupostos ou prescritos aos indivíduos para fixar sua identidade, mantê-la ou transformá-la em função de determinados fins” (ibidem).

Tais procedimentos, pressupostos ou prescritos, são, na perspectiva foucaultiana, chamados de técnicas necessárias à constituição do sujeito, “técnicas ou tecnologias do eu” (Foucault, 1993a, p. 207). Para o autor, estas “técnicas permitem aos indivíduos efetuarem um certo número de operações sobre os seus corpos, sobre as suas almas, sobre o seu próprio pensamento, sobre a sua própria conduta, e isso de tal maneira a transformarem-se a eles próprios, a modificarem-se, ou a agirem num certo estado de perfeição, de felicidade, de pureza, de poder sobrenatural e assim por diante” (Foucault, 1993a, p. 207).

¹²⁰ Tal argumentação é inspirada na perspectiva desenvolvida por pesquisadores do Programa de pós Graduação em Educação da UFRGS, do qual faço parte, Silva (1999); Paraíso (2001) e Garcia (2000).

Ao traçar uma história das diferentes maneiras como, na cultura ocidental, os indivíduos desenvolveram saberes sobre si mesmos, Foucault (1995a) mostrou que tais saberes funcionam como “jogos de verdade” (p. 48). O filósofo descreve quatro tipos de tecnologias que articulariam certas técnicas e tipos de discursos acerca do sujeito: cada uma delas com uma matriz específica de razão prática.

As tecnologias descritas são: 1) tecnologias de produção, que permitiriam produzir e transformar coisas; 2) tecnologias de sistemas de signos, que permitiriam utilizar sentidos, signos, símbolos ou significações; 3) tecnologias de poder, que determinariam a conduta dos indivíduos, submetendo-os a certo tipo de objetivos ou dominação e consistem em certo tipo de objetivação do sujeito; 4) tecnologias do eu, que permitem aos indivíduos efetuar por conta própria e com ajuda dos outros certo número de operações sobre seu corpo, sua alma, seu pensamento e conduta, transformando-se a si mesmo (Foucault, 1995a). Tais tecnologias nunca funcionariam separadas, implicando a cada uma delas certas formas de aprendizagem e de modificações, não apenas de habilidades, mas de certas atitudes (Foucault, 1995a).

Neste capítulo busco assinalar alguns nexos existentes entre as tecnologias de poder e as tecnologias do eu. Tais tecnologias operam com certos tipos de condutas ensinadas aos escolares rurais através de certos objetivos como aqueles que demonstrei e analisei¹²¹ no capítulo quatro. Neste caso, a objetivação referida diz respeito aos rurais escolares, docentes e alunos/as, contudo eram sugeridas também ações visando ao aparelhamento da escola rural. O empreendimento a ser realizado se dava na perspectiva de mostrar o poder em exercício na perspectiva de governo, a partir daquilo que nos ensinou Foucault¹²². Neste sentido, foi produtivo ao trabalho aqueles textos em que o autor traz como ponto de partida as técnicas do eu, dirigidas aos sujeitos de governo para que descobrissem a verdade sobre si mesmo.

No caso deste estudo, como isso se tornou possível? Realizando uma hipótese de leitura não apenas do ponto de vista do governo da população escolar e comunitária, mas principalmente, fazendo-se uma leitura sobre como operam algumas tecnologias humanas na perspectiva em que trabalha Nikolas Rose. O que observei foram algumas técnicas que tomaram os seres humanos como objeto de investimentos de poder, como foi o caso da

¹²¹ Trata-se dos objetivos relativos à formação docente, à educação integral dos escolares rurais e aqueles relativos ao aparelhamento da escola rural, desenvolvi tais aspectos no capítulo quatro desta tese.

¹²² Refiro-me a alguns textos em que Michel Foucault detalha tal temática, seriam em especial os textos: *História da sexualidade* I, II e III. *Tecnologias del yo y otros textos afines*, bem como a Conferência de Berkeley, *Verdade e Subjetividade*, os quais constam nas referências bibliográficas .

formação de professores/as e da educação integral de escolares infantis e juvenis. Dentre as ações enunciadas pelos discursos da Revista e do manual, analisadas no capítulo IV, considerei o planejamento escolar uma poderosa tecnologia, utilizada para formação docente. O planejamento ajudou a constituir estudantes e docentes como indivíduos de determinado tipo. A planificação pedagógica prescrevia espaços, tempos, corpos, saberes e atividades para a população escolar, além de materializar escolhas do que deveria ser trabalhado com vistas à transformação necessária.

A formação docente para a escola rural foi exaustivamente problematizada na época, decorrendo daí sugestões prescritivas com vistas à transformação de um tipo docente para outro tipo considerado necessário ou desejável. A Revista, ao descrever este campo como problemático, justificaria uma série de ações propositivas, entendidas como governamentalização. Tais ações colocaram em funcionamento técnicas de subjetivação¹²³ e de produção de certas verdades. Verdades essas que foram produzidas tanto com relação à educação rural, quanto com relação a um trabalho realizado pelos escolares rurais sobre si mesmos. Seguindo a perspectiva analítica assumida nesta tese, é possível considerar a pedagogia como discurso e tecnologia implicada no governo da subjetividade dos escolares. Sendo assim, os sujeitos pedagógicos, no caso, os escolares rurais, seriam função do discurso pedagógico, sendo constituídos, formados regulados por uma ordem que é introduzida por esse discurso (Larrosa, 1998a).

Para Rose (2001b), a subjetivação não está localizada num universo de significado apenas, mas acontece em um complexo de aparatos, práticas, montagens e maquinarias. O autor refere-se aos “agenciamentos e montagens, localizações e estabelecimento de conexões entre rotinas, hábitos e técnicas no interior de domínios específicos de ação e valor” (p. 51), ao que exemplifica com diferentes espaços, como bibliotecas, escritórios, quartos de dormir, casa de banho, etc. No interior de tal complexo é que os seres humanos seriam produzidos, dando significados a suas vidas, conforme sujeitos de determinado tipo. A subjetivação é para o autor, um processo prático que fornece gramática, vocabulário e meios pelos quais indivíduos narram a si próprios, julgam-se e conduzem-se por determinadas normas, regras.

Para Rose (2001b), a subjetivação dar-se-ia por um conjunto de regras oferecidas como modelo, certas práticas e exercícios realizados sobre si mesmo, com a preocupação de transformar-se. Muitas prescrições nessa direção foram enunciadas nos discursos endereçados

¹²³ Para Nikolas Rose (2001a), a subjetivação é técnica e é prática e estaria vinculada ao discurso.

aos rurais escolares, relativas ao aparelhamento da escola, a construção da horta escolar e dos clubes agrícolas, contudo outras sugestões, conselhos e orientações também eram endereçadas às famílias e jovens rurais. No âmbito da casa a conexão também seria agenciada “ativando além outros espaços, planos e práticas” (p. 51), um repertório de condutas. Os agenciamentos e montagens constituiriam “redes de tensão que atravessam um espaço que atribuem capacidades e poderes aos seres humanos, na medida que capturam em híbridas montagens de saberes, instrumentos, vocabulários, sistemas de julgamento e dispositivos técnicos” (Rose, 2001b, p.51). Segundo Rose (2001b), a “genealogia da subjetivação precisa pensar o ser humano como uma maquinação — um híbrido de carne, artefato, saber, paixão e técnica” (ibidem, p. 51).

Nessa perspectiva, tomo do *corpus* discursivo as prescrições, procedimentos, sugestões, conselhos enquanto “técnicas do eu” a serem isoladas e problematizadas. Descrevo ao longo deste estudo algumas estratégias e tecnologias que, ao “educar, orientar, informar”, prescreveram, capacitaram, integraram, modernizaram e, com isso, governaram e subjetivaram os rurais no espaço rural. Assim, vou assinalando como, no interior da versão educação rural que foi montada pelos discursos da época na Revista, compõem-se determinadas formas de conhecimento. Essas constituem não apenas o sujeito rural, mas o sujeito rural escolar (alunos e professores) e familiar (jovens e mulher-mãe).

A perspectiva de análise assumida permite dizer que a constituição dos rurais se dava através de um conjunto de práticas discursivas e não discursivas que compuseram jogos de verdade, de poder-saber sobre a educação rural. Suponho que tais sujeitos não se constituíram apenas como rurais, mas como *estudante-criança-rural*, *docente rural*, *jovens-líderes-rurais*, *mulher-mãe-dona de casa rural*. É importante prestar atenção ao discurso em estudo, buscando isolar algumas técnicas, estratégias e meios recorrentes. O que faço é descrever como os rurais são “sujeitados” ao saber que a educação rural fabricou e inventou e ao poder de que se investiu ao se exercer naquele período histórico e contingente.

Percebo no conjunto de práticas isoladas para descrição e análise que, aos poucos, um certo tipo de currículo cultural foi sendo desenhado, na medida em que prescreveu saberes, modos de ser, agir, conduzir-se e conduzir outros. A Revista não apenas veiculou reportagens destinadas aos docentes, como também foi compondo um texto cultural que colocou em funcionamento ensinamentos, sugestões e conhecimentos específicos para educar os rurícolas. Uma educação distinta que necessitava, para ter sucesso, da utilização de metodologias,

materiais e espaços também específicos. São recorrentes os enunciados que indicam, ao longo dos anos, alguns exercícios, atividades, questionários, técnicas humanas cada vez mais eficientes na ação sobre si mesmo para tornarem-se outros.

Desse modo, inspirada em Foucault e em autores que continuam realizando estudos acerca da genealogia do sujeito moderno, como Nikolas Rose e Jorge Larrosa, assinalo para análise os modos de ser e agir propostos. Rose¹²⁴ propõe estudos em torno da articulação entre tecnologias de governo e as tecnologias do eu, uma abordagem denominada de “genealogia da subjetivação”. Sua preocupação é com as práticas e procedimentos que constituíram e constituem o moderno regime do eu. Particularmente nesta questão, seria produtivo considerar a proposição do autor de outros eixos de análise para além da ética, quando ele discute a “relação consigo”, articulada a práticas de transformação de “mentalidades”: seriam as “técnicas intelectuais” e as “técnicas corporais”. Ambas inventadas, refinadas e estabilizadas para serem disseminadas. Segundo Rose (2001b), as “técnicas intelectuais” são técnicas de escrita, leitura, formas de memorização, habilidade numérica e as “técnicas corporais” compõem formas pelas quais diferentes regimes corporais¹²⁵ são implantados em tentativas racionalizadas para produzir determinadas relações com o eu e com os outros (ibidem, p. 43).

Nessa perspectiva, é interessante não perder de vista explicitações feitas sobre como o sujeito da Modernidade se constituiu e como o sujeito da Pedagogia Moderna foi sendo constituído no interior de uma “maquinaria escolar”¹²⁶. Fonseca (1995) afirma que o “efeito direto da concretização das grandes funções disciplinares sobre o espaço, atividades, o tempo e as forças é a produção de um tipo de individualidade com características bastante precisas” (p 68). Daí se pode afirmar, diz ele, que o efeito da disciplina é o indivíduo moderno.

Na esteira da argumentação referida é possível examinar as forças das palavras que a Revista apresenta. Por esta razão, pode-se afirmar que ela não apenas veiculou textos

¹²⁴ Trabalho com os textos: *Governando a alma: a formação do eu privado* (1998); *Como se deve fazer a história do Eu?* (2001a) e *Inventando nossos eus* (2001b).

¹²⁵ Nesse sentido, inúmeras técnicas corporais foram prescritas aos rurais, “uma moldagem corporal” (Rose, 2001b, p. 43) foi sendo realizada. Aos poucos, outras formas de cuidar o corpo foram sendo aprendidas, pois novas técnicas relativas à higiene, alimentação, vestuário e moradia eram prescritas. O cultivo de outras técnicas corporais foi sendo sugerido, tais como: formas de andar, dormir, alimentar-se, trabalhar, defecar, banhar-se, etc. Seguindo a perspectiva desenvolvida por Rose é possível assinalar que tais técnicas não eram apenas culturalmente adquiridas, como constituíam regimes do corpo a subjetivar os rurais em tipos desejáveis (p.44).

¹²⁶ Estudos nesta perspectiva foram desenvolvidos por Mariano Narodowski (1995), Júlia Varela e Fernando Alvarez-Úria (1992). No Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Rio Grande do Sul, do qual sou doutoranda, desenvolvem trabalhos nessa linha teórica Alfredo Veiga-Neto (1996), Maria Isabel Bujes (2002), Manuela Garcia (2000), Marisa Vorraber Costa (2000), Sandra Mara Corazza (2000) entre outros/as pesquisadores/as .

pedagógicos, para além disso, ela colocou em circulação sentidos outros para modos de ser diversos. Problematizavam-se certas práticas, propondo em seguida outro modo de viver mais moderno e vantajoso. O mesmo acontecia com relação ao ofício de lecionar, planejar, organizar o espaço escolar, avaliar os alunos e estabelecer vínculos com a comunidade. Aí parece residir a produtividade destes textos culturais. Um currículo de formação docente que ensinou modos de pensar, agir, viver, dar aulas, relacionar-se com seus alunos e com os saberes que se ensinava. Tal currículo, para além de uma formação estritamente profissional, ensinou modos de ser, de amar, de vestir, de sentar, de cuidar do corpo, de tornar-se mulher e homem.

Durante décadas os discursos da Seção Educação Rural da *Revista do Ensino Do Estado do Rio Grande do Sul* divulgaram tudo isso, contudo, outros materiais de apoio também circulavam entre as escolas e secretarias municipais de educação, auxiliando e dando suporte aos docentes. Muitas das ações para transformação eram veiculadas por outros artefatos culturais, como é o caso dos manuais didáticos¹²⁷ e dos boletins pedagógicos¹²⁸. Por tudo o que a RE sugeriu, prescreveu, selecionou, ensinou, indicou, exercitou e fixou em termos de condutas é que estou considerando-a como um texto curricular que modelou a docência rural gaúcha. Por essas razões torna-se pertinente compreender, descrever e analisar os discursos que constituem a versão educação rural enquanto um dispositivo a fabricar o indivíduo escolar rural, a subjetivá-lo.

Márcio Alves Fonseca (1995), embora não tenha trabalhado com a questão escolar, e muito menos com a educação rural, auxilia-me a problematizar como os escolares rurais se transformaram em produto e efeito das práticas a que foram submetidos. O argumento que me interessa é assinalado pelo autor, o de que “a chave para compreensão da individualidade moderna (dócil e útil) no pensamento de Foucault está em se partir da noção de sujeito enquanto produção das relações de poder e saber e na identificação de tais relações” (p. 75). A ênfase de que o sujeito não é dado na história, exatamente por constituir-se no interior dela (Fonseca, 1995), faz perceber como escolares rurais tornam-se produto e efeito das práticas discursivas e não discursivas em que estiveram envolvidos. As implicações de tal posição teórica para o campo pedagógico são muito instigantes, pois levam a considerar a pedagogia e

¹²⁷ Tomo como referência o manual didático-pedagógico que analiso neste trabalho de pesquisa, *A Escola Primária Rural*.

¹²⁸ Trata-se dos Boletins do Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais (CPOE) e dos Boletins da Superintendência do Ensino Rural da Secretaria de Educação e Cultura do Rio Grande do Sul, o periódico *Educação Rural*.

a escola profundamente implicadas nos processos de subjetivação dos indivíduos escolares. Nesta perspectiva, não seria demais observar que a versão educação rural analisada nesta investigação subjetivou os escolares rurais.

Tais estudos levam-me a mapear os discursos que educaram os rurais, prestando atenção para algumas estratégias discursivas veiculadas. No interior desta hipótese de leitura me movimente-me para olhar os discursos procurando modos de ser e agir apresentados, problematizados e orientados. Assim, o que fiz no decorrer desta tese, foi examinar alguns investimentos de poder que visavam ensinar os rurais, habilitá-los, normalizá-los. No entanto, neste capítulo, detenho-me a assinalar alguns investimentos relacionados ao modo de ser docente enunciado pelos discursos que objetivavam a formação do magistério gaúcho.

Auto-examinando-se, auto-avaliando-se, aprendendo a ser bom professor

Os discursos constantemente convocam os docentes para promoverem mudanças no seu modo de ser e agir, conforme o auto-exame proposto a “uma professôra”, “pessoa que deve ser diferente”, “maravilhosa”, “zelosa de sua pessoa, de seus alunos, de seus trabalhos, manifestando sempre um desejo vivo de aperfeiçoamento!” (RE, n. 3, p. 46, 1951). Convidada a fazer um “auto-exame constante, quase um exame de consciência” (ibidem), a professora deveria cumprir horários, ser modelo de exatidão, renovar-se.

A reflexão deveria ser sobre a atualização docente com relação aos “novos métodos de ensino”. Inclusive perguntavam sobre sua aparência pessoal, o controle sobre o corpo e a sexualidade da professora era mais direto: “E suas roupas? Você usa o tradicional e econômico vestido azul-marinho para que não se veja a sujeira? Ou usa uns vestidinhos alegres, embora simples, que a tornam mais jovem e lhe dão aparência de frescura e limpeza?” (ibidem, p. 47).

O enunciado que apresento a seguir evidencia o exercício sobre si mesmo, um auto monitoramento - a ser feito como auto-inspeção, dizia: “Pense bem e veja se encontrou algo errado em você. Você poderá corrigir-se e ninguém conhecerá seus erros” (ibidem). Os discursos dizem da necessidade de tornar-se “mais amável, mais fresca, mais moderna, embora muito simples” (ibidem). Todo esforço para mudança seria em favor de tornar as aulas mais agradáveis e os alunos mais felizes (RE, n. 3, p.46, 1951).

A formação técnico-cultural do professor no contexto mundial foi tema tratado no Encontro de Professores Primários, realizado em Porto Alegre, em 1965. Entre outros “requisitos”, ressaltava-se o professor como dinamizador da ação educativa. “Esta supõe: o autoconhecimento, a liberação do ‘eu’ e a sublimação do amor” (RE, n.105, p13, 1965). Enunciados diziam das características intelectuais que o bom professor deveria desenvolver, coisas que teria que estudar, das quais assinalo algumas: “Conhecimento da criança, da ordem social, da função da escola, das matérias do ensino, dos princípios e processos de aprendizagem; Habilidade em: relacionar-se com crianças, colegas e comunidade; interesses e ideais: amor pelas crianças, sensibilidade, equilíbrio emocional, boa aparência pessoal, cooperação, entusiasmo e honestidade” (RE, n.105, p13, 1965).

Outro aspecto considerado como “pré-requisito de suma importância ao bom professor” seria sua capacidade de auto-avaliar-se, “para isso requeria-se a auto-análise: o que estou fazendo? Por que estou fazendo? Que resultados estou alcançando?” (RE, n.105, p. 13, 1965). Esses, segundo os discursos, seriam instrumentos diagnósticos de auto-avaliação, o que forneceria uma evidência mais objetiva para reorganização da teoria e prática do ensino, dando lugar a uma atividade dinâmica.

Além da auto-avaliação do professor foi pauta da Revista a avaliação do aluno enfatizando e observando uma série de controles para utilização na tarefa pedagógica. Esses foram considerados instrumentos e técnicas necessárias à avaliação dos alunos, tais como: registros de conduta, observação, interpretação dos resultados, aplicação do sociograma, confecção do anedotário, elaboração de provas e critérios de correção, registro cumulativo, aplicação de testes padronizados (RE, n 116, p. 56, 1968). Neste caso, percebe-se uma maior preocupação maior com formas de controle dos alunos, sua aprendizagem individual e menos com as questões relativas à aprendizagem da atividade agrícola. Relaciono estes instrumentos de controle com os operadores disciplinares, integrando aquilo que Foucault (1993) denominou como exame. São tais técnicas que possibilitam converter cada sujeito em um caso.

Constantemente eram dedicados decálogos aos docentes incitando ao amor às crianças, ressaltando a honra da escolha profissional e o culto à verdade como exemplo a ser vivenciado. O interesse da criança deveria ser a felicidade e a razão de existência docente. A esperança era apresentada como virtude, conclamava-se o professor para assumir o papel de ser semeador e fazer da escola a sementeira da pátria (Boletim Ed. Rural, 1958, p. 525).

“Jamais serei um mercenário e me pontificarei na escola como um altar, porque o magistério é um sacerdócio” (RE, n 116, p. 56, 1968). “Toda ciência nova que se aprende nos abre novos mundos, enriquece-nos com novas fôrças e novos meios, pois que sementeiras plantadas no terreno esteril da inércia e ignorância não frutificarão” (ibidem). Percebe-se constantemente inocentes versos carregados de sentidos outros para serem assumidos por aqueles que deveriam transformar-se.

Ainda nesta perspectiva, a exemplaridade foi, nos discursos para a docência rural, uma convocação a um compromisso moral, o qual deveria guiar, não apenas os alunos/as, mas as famílias e a comunidade local. Tal conclamação foi recorrente nas matérias da Revista, funcionando como uma estratégia discursiva naquilo que está sendo considerado como um texto curricular. A necessidade de mudar a si mesmo era apresentada como fundamental aos docentes, tornar-se capaz de realizar o trabalho pedagógico eficiente sobre os escolares rurais. Nesse sentido, os discursos colocam em ação técnicas que ao conclamar os docentes para servirem de exemplo, guia, modelo e liderança, propunham modos de ser professor ou professora rural, de morar na comunidade, de comprometer-se com seu progresso e desenvolvimento.

Em alguns enunciados há um marcador masculino no modo como se dirigem aos docentes, noutros a figura materna é visibilizada. Um aspecto evidenciado é o modo como os discursos posicionam os sujeitos, especialmente “a professôra rural”, como “mestra”, para qual é dedicada a Oração de Afrânio Peixoto. Ao “atingir a inteligência pelo coração das crianças” deveria ela exercer uma pedagogia guiada por princípios, que ensinasse o bom caminho. Presumo que tal oração, publicada tanto pela RE, quanto pelo Manual em análise, funcionaria, junto com outras práticas dirigidas aos docentes, como guia a orientar uma certa forma de ser professora. Na Oração, esta era convocada a tornar-se um ser de princípios para quem a escola “fosse o seu lar”, para “criar, mais do que criar a carne” que “apenas alguns anos de sacrifício, pois que é criar a alma (da criança) para a vida inteira”¹²⁹.

A relação entre o lar e a escola é evidenciada quando a oração conclama: “faze que eu derrame igual maternidade sobre eles, para que sejam irmãos, ao menos na minha escola (...) que meus alunos sejam meus filhos, carne de minha alma, (...) pois que me fizeste também mãe de filhos dos outros, que eu possa fazer de minha escola o lar igual, pacífico, decente, feliz, ativo, bom (...)” (Silva, 1952, p.15). Um marcador de gênero bem forte dizia: “Faze, Senhor, que cada

¹²⁹ Oração da Mestra por Afrânio Peixoto publicada com destaque na abertura do livro *Escola Primária Rural*, de Ruth Ivoty Torres da Silva (1952).

um deles, desses meninos e meninas que na vida vão conhecer outras mulheres — mãe, irmãs, parentas, esposa, relações, filhas — *possam, à lembrança das que foram dignas de amor*, — juntar a de sua mestra, que todo o bem lhes quis, de quem foram o grande amor da vida, com o amor da sua profissão. Amém” (ibidem). Percebe-se que certas imagens eram visibilizadas, algumas relacionadas a figuras religiosas. Deveria ser alimentada pelas crianças uma imagem com relação à mulher-mãe e à mulher-professora. Presumo que uma mulher digna de amor seria aquela que representasse a figura materna “bondosa, maternal, meiga e formosa”.

Agir e trabalhar sobre o seu próprio eu: esta é a primeira convocação para a ação dos professores/as rurais; depois, a convocação é para a ação sobre a ação de outros. Os compromissos *convocatórios* são diversos e vão, desde o ensino da leitura, escrita, cálculos, história, geografia, hábitos de saúde e higiene com o corpo, a casa, os alimentos e o meio ambiente, até os modos de plantar, produzir, consumir e organizar-se cooperativamente. Os discursos propõem modos de ser e agir para professores/as rurais para que esses pudessem trabalhar sobre modos de ser e agir da criança-rural.

Os docentes são de vários modos convocados e incitados, para além das orações, também através de decálogos, mandamentos, práticas de auto-exame e autojulgamento, por compromissos na divulgação ou coordenação das inúmeras campanhas junto à população rural. Muitos relatos de experiências foram divulgados na Revista, opiniões de especialistas compondo reportagens e, especialmente, através do planejamento, peça chave para reger a conduta, tanto de docentes, quanto de alunos. Constitui-se assim uma convocação constante, na qual em que em vários momentos professores/as eram convidados, como diria Rose, “por meio de técnicas intelectuais e práticas” a construir outras relações consigo. Tais relações, nos alerta o autor, poderiam ser tratadas desde a perspectiva de “governo”, ao modo como ensinou Foucault (Rose, 2001b, p. 35).

As sugestões

No caso dos escolares, as *técnicas do eu* estiveram conectadas aos investimentos de formação docente, realizados nos cursos normais regionais, nas semanas ruralistas e através de impressos pedagógicos com a utilização de estratégias diversas. Essas sugestões

compunham-se de atividades, avaliações, passeios, resoluções de problemas de relacionamento com alunos e comunidade. Havia nas pautas da Revista e nos cursos uma preocupação em ensinar aos docentes a *arte de ensinar*, por sugestões didáticas organizadas em torno de propostas de planejamento.

Por muito tempo foram relatadas experiências na coluna chamada Nossas Realizações. Esse era um espaço para que professores/as descrevessem atividades pedagógicas consideradas bem sucedidas. Uma alquimia pedagógica compunha um exercício constante sobre si mesmo, para aprender outro jeito de ser docente, mais moderno e científico possível. Através do planejamento, muitas outras técnicas foram sendo sugeridas aos docentes, o alvo de preocupações durante muitos anos pela Revista.

As sugestões bibliográficas

O magistério foi, ao longo dos anos, sendo subsidiado e informado através da Revista, pois esta sugeria leituras que “lançavam as bases para constituição de uma nova cultura profissional” (Vidal, 2001, p. 21). Pequenos textos eram veiculados, sendo sugeridas bibliografias que apresentavam a possibilidade de transformar a escola em instrumento de uma nova cultura. Nesse sentido é que impressos pedagógicos como a Revista em análise desempenharam um importante papel como dispositivo que modelou práticas pedagógicas. A remodelação da escola e a constituição de outra cultura pedagógica exigiam a atualização docente (Carvalho, 1998). Talvez não tenha sido por acaso que investimentos nesse sentido tenham sido intensificados nos períodos de grandes transformações, como foi o caso da década de 1950 e anos iniciais da década de 1960.

Nesse sentido, muitas matérias da Revista finalizavam com vasta indicação bibliográfica que aconselhavam fosse adquirida. Conselhos para uma boa leitura eram publicados, incentivando a leitura indicada às crianças, como também ao sugeridos ao magistério, como, por exemplo, os dez mandamentos da boa leitura.

No caso do Manual percebe-se que ao final de todos os capítulos há um item com sugestões bibliográficas para estudo e aprofundamento dos temas tratados. Em cada um destes capítulos é referida a bibliografia utilizada para o desenvolvimento das temáticas propostas.

Vale destacar que, com exceção do primeiro capítulo¹³⁰, nos outros dois há predominância de obras ligadas à Educação Rural, literatura de autores brasileiros, uruguaios, espanhóis e americanos. Dentre as sugestões, destaca-se “*La escuela rural activa*”¹³¹, como também títulos de autores brasileiros vinculados ao Movimento da Escola Nova¹³². Ainda chama a atenção, no terceiro capítulo, os títulos que tratam da casa e da educação da mulher¹³³.

Fixando condutas

Dentre várias técnicas, destaco aqui algo que denominei de fixação de condutas. Uma das formas era um questionário intitulado como “Problemas”¹³⁴, constante no final de cada capítulo do Manual didático pedagógico *Escola Primária Rural*. Nessa seção tratava de conclamar os docentes através de uma espécie de questionário a ser respondido ao final de cada estudo temático. O tipo de pergunta já conduziria, de certa forma, a respostas sempre afirmativas ao apelo convocatório das transformações exigidas para atingir as metas previstas. Estou considerando tal estratégia como uma peça chave para conduzir e fixar condutas docentes.

Os “questionários” eram compostos por questões induzidas que levavam o leitor ou a leitora a um compromisso moral de efetivar a transformação sugerida. Presumo que o tipo de questões tenha funcionado como uma estratégia de linguagem para produzir a fixação, por parte dos docentes, do conteúdo que estava sendo atualizado.

Elenco algumas questões que assinalavam aquilo que deveria ser feito para se alcançarem os objetivos desejados. Os enunciados diziam que a escola rural deveria ter um papel específico, então perguntavam aos docentes: “Como tornar a escola primária rural um

¹³⁰ A bibliografia utilizada para o desenvolvimento deste primeiro capítulo é composta de obras relacionadas especificamente à agricultura, economia, colonização e imigração. Destaco a utilização do livro “A cultura Brasileira”, escrita por Fernando de Azevedo.

¹³¹ AMOR, Concepcion S. *La Escuela Rural Activa*. Ed. Revista de Pedagogia. Madrid.

¹³² Trata-se de nomes como Fernando de Azevedo, Teobaldo Miranda e Afrânio Peixoto.

¹³³ São as obras: *Minha Casa*, de Isabel de A. Serrano, Editora Vozes e *A Educação da Mulher*, de Afrânio Peixoto, Editora Nacional.

¹³⁴ Estou ressaltando este procedimento didático proposto no Manual que analiso, para descrevê-lo a seguir. Trata-se de uma espécie de “questionário” a finalizar cada um dos capítulos do Manual. Leva o título de

centro de irradiação de cultura, na localidade?” (Silva, 1952, p. 60). Outra questão referia a complexidade dos problemas que apresentava o ensino na escola isolada rural, deveriam os professores justificar o desenvolvimento de atividades específicas, além das exigidas pelo programa fundamental

“A verdadeira escola rural” seria aquela que cumprisse a promessa de “se tornar o centro de irradiação de cultura na zona em que atua”, ela deveria ser capaz de “modificar o ambiente humano, melhorando-o” (Silva, 1952, p.60). O compromisso docente era um imperativo estratégico, por isso haveriam de “contribuir para o aproveitamento integral das possibilidades rurais e elevar o nível de vida dos pobres” (ibidem). Também deveria se “ensinar a vencer as endemias, a subnutrição e não deixar devastar as reservas naturais” (ibidem).

Em tal perspectiva, o texto estudado indicaria respostas, pois caberia à escola rural atender para problemas de toda ordem, como aqueles relativos à higiene, principalmente na puericultura, pela difusão de noções elementares sobre os seus principais aspectos. Os docentes deveriam, segundo tais discursos, prestar atenção aos problemas em regiões endêmicas, sugerindo a introdução do uso de filtros e fossas, incentivando o secamento de pântanos, por meio de drenagem ou plantio de determinados vegetais. Outro aspecto a ser observado como função da escola relacionava-se aos “sérios problemas de alimentação da população rural”. As orientações deveriam ser no sentido “da escolha e do preparo dos alimentos, de modo certo, bem como da organização da horta do pomar doméstico e das pequenas criações e indústrias caseiras, com aproveitamento máximo dos recursos da região e o emprego de métodos científicos” (Silva, 1952, p 34-35). Caberia ainda à escola rural “influir na melhoria do ambiente familiar, pelo arranjo do lar, decoração, higiene, execução de peças de mobiliário rústico” (ibidem, p. 35).

A questão que escolho para apresentar traz um enunciado que é recorrente nos discursos, e diz da necessidade de a educação rural “educar a criança para servir ao progresso rural em qualquer setor de atividade humana a que se dedicar” (Silva, 1952, p.35). Deveria o docente fixar esse compromisso com uma resposta não apenas afirmativa, mas, sobretudo, propositiva, na medida em que deveria apontar recursos para: “(a) Despertar ou manter, no educando, o amor a terra. (b) Preparar a criança para viver e progredir em ambiente rural. (c) Demonstrar as vantagens do trabalho agrícola realizado em bases científicas” (ibidem, p.39). O

“PROBLEMAS”. Estes deveriam ser encaminhados para solução junto à comunidade escolar. Sugeriria-se que antes os docentes façam leituras e estudos da bibliografia que acompanha cada um dos capítulos.

bom professor/a deveria ser capaz de listar vários recursos didáticos que o próprio texto sugeria para dar conta de convencer as crianças a participar e fazer parte do progresso rural.

A orientação seria no sentido “de ajustamento social e cívico”, para que fosse despertada “consciência”, o sentimento de pertença a uma “coletividade maior, a Pátria”. A escola era apresentada como “o meio de difusão cultural” para toda a comunidade, através de “clubes diversos, visitas, aconselhamentos, círculo de pais e professores, clubes de mães, clubes agrícolas, cooperativas e outros” (Silva, 1952, p.34). O intercâmbio proposto entre “comunidade e vida escolar” era considerado indispensável para a valorização e modernização do meio rural. (Silva, 1952).

Diante das dificuldades encontradas deveriam os docentes refletir e comprometer-se, assim, questionava-se: “Em face das deficiências observadas, quais os recursos a empregar, tendo em vista a formação integral de seus alunos?” (ibidem). Novamente deveriam ser sugeridos recursos didáticos, não sem antes admitir para si mesmo que seria muito importante “o papel do professor primário rural na recuperação econômica do País” (ibidem). Também precisariam justificar a importância de uma preparação especializada, específica para o meio rural. Perguntavam “Como pode o professor rural, sem preparo especializado, sanar esta deficiência?” (Silva, 1952, p. 34). O professor/a deveria responder para si mesmo “quais as qualidades essenciais ao professor primário rural” (Silva, 1952, p.39). O enunciado evidencia o exercício sobre a própria conduta docente, nele é solicitado que sejam enumeradas as qualidades do bom professor/a. O que se percebe neste caso é uma fixação de conduta, ou seja, as qualidades próprias são listadas, pois o manual é um livro didático utilizado somente para docentes.

Com relação específica aos alunos/as, o questionário interrogava: “Como agrupar as crianças para maior rendimento do trabalho escolar?” (Silva, 1952, p. 59). Não se tratava apenas de fixar condutas docentes, fazia-se necessário recursos e meios para a ação docente sobre os escolares rurais. Perguntava-se quais “os meios de que deveria se valer o professor para corrigir as deficiências de linguagem verificada nas crianças de zona rural?” (ibidem). As crianças precisariam ser corrigidas em sua linguagem, em seu jeito de ser e deveriam adquirir uma disciplina de trabalho bem específica. Nesse sentido, um compromisso deveria ser assumido pelos docentes. Todas as estratégias deveriam ser utilizadas e, para isso, deveriam aparecer no planejamento. As perguntas eram: “Que recursos devem ser empregados para vencer o individualismo da criança de zona rural?” “Como formar hábitos de trabalho e de economia, na criança?” “Que meios empregar para resolver o problema dos desajustados?” (Silva, 1952, p. 59).

Lições de psicologia eram fixadas através de certas perguntas. Essas eram formuladas logo após a leitura de textos que ensinavam sobre como realizar uma certa “alquimia” do currículo, ou seja, um misto de atividade agrícola, de matérias escolares e de um modo de ser. Os professores deveriam saber “Que processos psicopedagógicos empregariam para o entrosamento das atividades específicas da escola primária rural às do programa fundamental?” (Silva, 1952, p. 59). “Do ponto de vista didático, que representam para o professor as atividades agrícolas na escola primária?” (ibidem, p. 59). Solicitava-se no questionário que fossem enumeradas algumas culturas, criações ou pequenas indústrias rurais, cuja introdução seria aconselhável à localidade.

Com relação aos sujeitos familiares, a ênfase era para a questão da *mulher-mãe*: “Como fazer para melhorar a educação doméstica, principalmente da mulher?” (ibidem, p. 59). No próprio texto que antecedia a questão, talvez se encontrasse a resposta num dos objetivos sugeridos para a escola rural:

Para que a obra da educação rural seja completa é importante focalizar o *papel da mulher*, cujo valor é incalculável, dada a sua proeminência na formação moral e social das gerações novas. É indispensável dar-lhe formação adequada para a *sua verdadeira função, de esposa e de mãe*, pois a ela cabe destacado papel no ambiente familiar — tornar o lar mais atraente, higiênico e confortável; proporcionar alimentação mais econômica e substancial; colaborar na formação ética da criança, inculcando-lhe hábitos desejáveis, como os de trabalho e amor à terra. (Silva, 1952, p. 34-35, grifos meus).

Atingir esse objetivo seria um empreendimento muito grande, por isso era sugerida a busca de alianças com instituições complementares e com pessoas consideradas com potencial de ação sobre outros, como a mulher, dentro da família. Talvez por esta razão, é que a escola rural tenha sido, de forma direta ou indireta, responsabilizada pela educação da mulher como esposa e mãe. A visibilidade da mulher está na focalização de um “papel” na grande “obra da educação rural” (Silva, 1952, p. 35). São enfatizadas algumas qualidades, seu valor estaria “na formação moral” (ibidem) das novas gerações e sua “função” seria a de esposa e mãe.

A posição da *mulher-mãe-esposa* entre o *lar-casa* e a escola parece ser um elo importante para o governo da população rural como um conjunto de seres vivos, neste caso a família, como também dos indivíduos, crianças, jovens, homens. Sem a pretensão de desenvolver e aprofundar estudos sobre gênero, seus nexos com processos de subjetivação e governo, não posso deixar de assinalar o que salta aos olhos nos discursos que analiso. Um enunciado é recorrente: a necessidade de formação — educação da mulher como mãe na formação ética da criança com relação aos hábitos de trabalho e amor à terra. Assim como a

preparação para ser esposa, por *sua função* destacada no ambiente familiar, também constituindo hábitos de higiene, alimentação, saúde, administração doméstica e economia.

A formação–educação da mulher acontecia em vários lugares, um deles era na própria escola. As crianças aprendiam conteúdos generificados e tornavam-se as “messageiras” de novos hábitos, condutas e saberes. Outro espaço de formação da mulher eram os Centros de Orientação¹³⁵, onde jovens moças faziam formação através da vivência coletiva de vários projetos, tais como culinária, corte e costura, arranjos domésticos, puericultura, educação sanitária e primeiros socorros.

¹³⁵ Maiores detalhes sobre a formação de jovens lideranças de moças e rapazes consta no capítulo de número cinco, no qual descrevo e analiso a biopolítica, um poder exercido sobre os vivos.

Capítulo VII

APRENDENDO COM FOUCAULT

O sujeito da experiência é um sujeito “ex-posto”. Do ponto de vista da experiência, o importante não é nem a posição (nossa maneira de pormos), nem a “o-posição” (nossa maneira de opormos), nem a “im-posição” (nossa maneira de impormos), nem a “pro-posição” (nossa maneira de propormos), mas a “ex-posição”, nossa maneira de “ex-pormos”, com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e de risco. Por isso é incapaz de experiência aquele que põe, ou se opõe, ou se impõe, mas não se “ex-põe”. É incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre. (Larrosa, 2002, p.25)

A epígrafe que escolhi para o capítulo final dessa tese expressa meu sentimento no momento de encerrá-la. Urge o tempo, preciso dar por pronto o trabalho acadêmico que me “ex-põe” a uma leitura criteriosa de leitores e leitoras atentos/as. O texto que aqui apresento carrega as marcas de uma experiência de pesquisa, com todo o risco e vulnerabilidade que ela possa apresentar. Não tenho mais tempo, preciso enfrentar o risco e mostrar minha maneira de “ex-por” o tema que escolhi para exercitar os procedimentos teórico-metodológicos de uma pesquisa para doutoramento. Passaram-se cinco anos e aqui estou, fígada, flechada, exposta, desconfiada, modificada, subjetivada. Outra mulher, outra professora, talvez pesquisadora-mulher-professora-mãe-companheira-filha-amiga... Sou somente um ser humano, “uma maquinação — um híbrido de carne artefato, saber, paixão e técnica” (Rose, 2001b, p. 51).

As escolhas para realização dessa investigação abriram novas possibilidades de trabalho. Realizei uma análise do discurso sobre a educação rural lançando mão de

ferramentas foucaultianas e instigada pelos Estudos Culturais Contemporâneos. A pesquisa buscou analisar e mostrar como a educação rural foi objeto e instrumento de minucioso governo. Na perspectiva teórica adotada, outras problematizações foram possíveis e tematizei acerca do sujeito rural descrito e prescrito pelos discursos. Aos poucos, fui apreendendo a materialidades das pautas culturais veiculadas.

Os textos em análise orientavam práticas escolares rurais e considerei-os integrantes de um currículo que modelou a formação de professores e professoras rurais. Os discursos orientavam e propunham tanto aos docentes, quanto aos escolares, certas formas de experiência de si (relações consigo mesmo) e de experiências com os outros. A leitura de Foucault (1993a, 1993b, 1995b) e outros pesquisadores como Larrosa (1995, 1998), Rose (2001a, 2001b), Silva (1998), Popkewitz (2001) Veiga-Neto (2000), Bujes (2002), Garcia (2000), Costa (2000), Corazza (2000) entre outros/as pesquisadores/as, auxiliou na compreensão da pedagogia como discurso envolvido/implicado na produção de um “domínio moral e pedagógico” dos indivíduos. Assim, essa pesquisa considerou a educação rural proposta nas décadas de 1950 a 1970, como uma pedagogia com uma gramática específica, que possibilitou aos escolares tornarem-se pessoas de um determinado tipo. Busquei compreender a lógica de tal gramática, enfatizando a produtividade da pedagogia na subjetivação dos escolares rurais.

Operei com uma hipótese de leitura que considerou o governo da população escolar rural efetivado através da educação. Observei como escolares rurais foram tomados como objeto de investimentos de um poder disciplinar, como foi o caso da formação de professores/as e da educação integral de estudantes. O planejamento escolar foi considerado uma poderosa tecnologia, que ajudou a constituir estudantes-produtivos e docentes-líderes-exemplares. A planificação pedagógica prescrevia espaços, tempos, corpos, saberes e atividades para a população escolar, além de materializar escolhas do que deveria ser trabalhado com vistas à transformação necessária.

Essa pesquisa tomou o processo de subjetivação na perspectiva que Foucault ensinou e que Rose (2001b) desenvolveu, ou seja, este não estaria localizado apenas em um universo comum de significados, mas aconteceria em um complexo de aparatos, práticas, montagens e maquinarias; “agenciamentos e montagens, localizações e estabelecimento de conexões entre rotinas, hábitos e técnicas no interior de domínios específicos de ação e valor”(p. 51). No interior de diferentes espaços é que seres humanos seriam produzidos. A subjetivação aconteceria mediante um conjunto de regras oferecidas como modelo, certas práticas e

exercícios realizados sobre si mesmo (Rose, 2001b). Prescrições foram enunciadas nos discursos endereçados aos rurais escolares, relativas ao uso da biblioteca escolar, do auditório, da utilização do museu escolar, à construção da horta escolar, à organização de clubes agrícolas. Contudo, muitas sugestões, conselhos e orientações eram endereçados às famílias e jovens rurais. Conselhos relacionados à casa faziam a conexão, agenciando e “ativando além (de) outros espaços, planos e práticas” (p. 51), um “repertório de condutas” (idem).

O corpus discursivo desta investigação foi composto por prescrições, procedimentos, sugestões e conselhos endereçados aos docentes. Para agrupar tais preceitos, utilizei como ferramentas de análise as técnicas disciplinares, as técnicas de si e a biopolítica. Assim, descrevo ao longo deste estudo algumas estratégias que, ao “educar, orientar, informar”, prescreveram, capacitaram, integraram, modernizaram e, com isso, governaram e subjetivaram indivíduos no espaço rural. Preocupe-me em demonstrar como, no interior da versão educação rural, montada pelos discursos das décadas mencionadas na Revista do Ensino do Estado Rio Grande do Sul, foram estabelecidos determinados tipos de conhecimentos.

A analítica de governo desenvolvida permite afirmar que a constituição dos rurais acontecia mediante um conjunto de práticas discursivas e não discursivas que compuseram jogos de verdade, de poder-saber sobre a educação rural e sobre a população rural. Nessa perspectiva, observa-se que tais sujeitos não se constituíram apenas como rurais, mas como estudante-criança-rural, docente rural, jovens-líderes-rurais, mulher-mãe-dona de casa rural. Foi importante considerar nos discursos em estudo algumas técnicas de poder, compondo racionalidades políticas no sentido que desenvolveu Foucault. Meu esforço foi descrever como os rurais estiveram “sujeitados” ao saber que a educação rural inventou e fabricou e ao poder de que ela se investiu.

No conjunto de práticas escolhidas para descrição e análise pode-se evidenciar que, aos poucos, um certo tipo de currículo cultural foi sendo desenhado, ao prescrever saberes, modos de ser, agir, conduzir a si mesmo e aos outros. A Revista não apenas veiculou informações e orientações aos docentes, como produziu um texto cultural que agenciou conexões entre novos hábitos, novas rotinas no interior de outras formas de organização espacial e pedagógica. A distinção modernizadora necessitava da utilização de novas metodologias, materiais e espaços. Tal aparato compunha uma maquinaria de governo. São recorrentes os enunciados que indicam, ao longo dos anos, exercícios, atividades, questionários, técnicas humanas cada vez mais eficientes na ação sobre si mesmo para

tornarem-se outros. Rose (2001b) assinala como tais aparatos ativam, além de espaços e práticas, novas condutas.

Mediante a concepção de discursos desenvolvida por Foucault foi possível observar a materialidade discursiva dos textos, a produtividade das palavras que a Revista enunciou. Os impressos não apenas veicularam textos pedagógicos, antes, colocaram em circulação sentidos outros para modos de ser diversos. Os discursos problematizavam certas práticas, propondo em seguida outro modo de viver mais moderno e vantajoso. O ofício de lecionar, planejar, organizar o espaço escolar, avaliar os alunos e estabelecer vínculos com a comunidade foi guiado, orientado pelos discursos. A pesquisa permitiu observar que um currículo de formação docente foi produzido, ensinando modos de pensar, agir, viver, dar aulas, relacionar-se com seus alunos e com os saberes que eram ensinados. Para além de uma formação profissional, modelou condutas, ensinou modos de ser, de amar, de vestir, de sentar, de cuidar do corpo, de tornar-se mulher e homem. Observou-se que durante as décadas de 1950 e 1960 os discursos da Seção Educação Rural da Revista do Ensino do Estado do Rio Grande do Sul agenciaram a formação docente gaúcha, contudo, outros materiais de apoio também circulavam entre as escolas e secretarias municipais de educação.

Na análise realizada tratei de mostrar investimentos de poder sobre os rurais escolares pela via institucional. Analisei, portanto, um conjunto de estratégias que colocaram em funcionamento aquilo que Foucault, em Vigiar e Punir (1991), caracterizou como “instrumentos da disciplina”. Ponderei acerca do poder exercido sobre a população escolar rural através do aparelhamento escolar, da formação-atualização de professores e, em especial, do planejamento como tecnologia da pedagogia (Popkewitz, 2001) e da educação integral. Utilizei alguns conceitos que permitem falar de um processo de produção de subjetividades dos escolares através de investimentos estratégicos.

Inspirada no deslocamento conceitual do poder como um centro é que analisei como ele se exerceu, tomando como objeto de análise as relações de poder e não o poder como um foco de emanção. Realizei um mapeamento de como os rurais tornaram-se alvo de um poder que prescrevia modos de ser, espaços, tempos, atividades, corpos e saberes. Observei que algumas técnicas tomaram docentes e estudantes como objeto de investimentos, como foi o caso das estratégias de formação de professores, especialmente através do planejamento escolar. A planificação sugerida guiou a ação docente na operacionalização de atividades pedagógicas, posto que materializava escolhas daquilo que compunha a “alquimia das matérias escolares”.

Nos discursos que educavam rurais, o corpo entra em uma maquinaria de poder que o desqualifica, ensinando-se de forma mais fragmentada possível outros modos de cuidá-lo, regrá-lo e torná-lo mais produtivo. Foi possível aprender com Foucault que a disciplina fabrica corpos exercitados, dóceis, submissos, corpos que têm suas forças aumentadas. Essa pesquisa tratou, exatamente, de mostrar como tecnologias disciplinares agiram sobre os corpos escolares rurais, tornando-os produtivos e educando-os para novas formas do trabalho. O filósofo francês demonstra que a disciplina enquanto anatomia política do detalhe (Foucault, 1991, p. 128) seqüestra corpos, opera sobre o tempo dos indivíduos e produz determinados saberes. Uma das instituições a fazer tal seqüestro é a escola, uma máquina de poder, lugar onde o trabalho pedagógico acontece cotidianamente.

Observa-se na pesquisa que a disciplinarização dos escolares rurais foi efetivada através de práticas pedagógicas escolares, contudo, não há como desconsiderar que o objetivo da governamentalização foi efetivado igualmente através das atividades agrícolas em torno das quais as matérias pedagógicas organizavam seus percursos. A analítica de tal governo tomou como ferramentas de trabalho a biopolítica, o poder disciplinar e as técnicas do eu. Pode-se perceber uma conexão muito sutil, compondo o solo no qual germinaria um currículo para a escola primária rural e também um currículo para a formação docente. As conexões entre racionalidades e escolarização rural têm na noção de governamentalização a sustentação para desenvolver essa análise. Diante do exposto, aproximo minhas observações ao modo do que Popkewitz (2001) desenvolveu e que ele denominou como “alquimia”, mais especificamente, “alquimia da pedagogia”, um processo através do qual campos disciplinares diversos são transformados em matérias escolares.

Os estudantes rurais também foram alvo de um poder disciplinar através de uma proposta de Educação Integral. Tal proposta tinha como espaço de ação o Clube Agrícola, que visava promover a educação física, moral, intelectual, social e econômica das crianças e ser um elo de ligação da escola com a vida rural.

Outra conexão importante refere-se ao fato de a Educação Integral ter-se convertido num fundamento pedagógico importantíssimo para a seleção dos conteúdos da escola primária brasileira. O Clube passou a ser um lugar bastante propício para a problematização das formas de produção agrícola e funcionava como uma espécie de laboratório para exercício de novas formas de produzir, consumir e transformar a mentalidade agrícola. Essa é atualizada, constantemente, de modo a preparar novas gerações para outros tempos na agricultura brasileira.

Demonstro que os docentes foram objeto de investimentos estratégicos através da formação específica e contínua do magistério. Este foi atualizado, informado e orientado através de periódicos, manuais pedagógicos e, também, através de inovações nos cursos de formação. Tratei de mostrar que a conduta docente foi guiada por práticas discursivas que definiam aos poucos um campo de ação, um currículo para a educação rural. Considerei o planejamento escolar uma forma de colocar em ação um modo de ser, aprender e transformar-se, um dispositivo que regulou os modos de ser docente, de ensinar os escolares infantis e de trabalhar com a comunidade.

Os planos de aula sugeridos foram tomados como tecnologia da pedagogia e da normalização, conforme Popkewitz (2001). Esses colocavam em funcionamento as regras que normalizaram a escola e os escolares. Procurei mostrar como o planejamento escolar funcionou em seu investimento de poder, efetuando a governamentalização: uma forma de poder aplicada à população escolar, apoiada por saberes específicos e “por uma racionalidade econômica na arte de governar”.(Foucault, 1990, p. 290). Com Rose (2001b) foi possível tomar o planejamento como um agenciamento que ativou ações, estudos, práticas, espaços e tempos escolares. Um local onde problematizações foram realizadas, subjetivando indivíduos escolares rurais.

Nessa perspectiva, o aparelhamento da escola rural permitiu o exercício do trabalho pedagógico. O auge de tais investimentos foi a década de 1950, quando a mudança da escola tornou-se uma exigência necessária para a transformação modernizadora. A escola deveria ter outra disposição espacial, novos equipamentos, utilizar novos métodos e, sobretudo, ampliar espaços de sua ação pedagógica. Toda mudança teria como finalidade o exercício da atividade agrícola, núcleo do trabalho pedagógico rural. Era preciso organizar o “meio”, pois a Escola Ativa preconizava a reutilização do espaço e do tempo escolar. Tal aparelhamento tornara-se um imperativo dos tempos vividos pelo processo de modernização do campo, modernizando os rurícolas e disciplinando o trabalho. A montagem discursiva que procurei descrever foi tramando, por muitos fios, os saberes, preceitos, figuras, objetos, espaços que compõem a escola primária rural em seu currículo escolar.

Na investigação realizada, busquei entender o poder político desenvolvido por Foucault sobre os vivos e a vida. Com essa ferramenta analítica foi possível fazer uma leitura das campanhas em favor da vida da população rural. Tais campanhas tinham objetivos biopolíticos, ou seja, buscavam instituir uma regulamentação sobre um conjunto de indivíduos visando sua segurança e bem-estar.

Na perspectiva de tal regulamentação, procurei compreender esse tipo específico de poder. O biopoder como ferramenta teórica ajudou a demonstrar como o campo da educação rural foi objeto de minucioso esforço de governo. Isolei para análise algumas das campanhas de população, propostas na época em favor da ‘elevação do padrão de vida’. Meu esforço foi na tentativa de mostrar uma tecnologia política sobre a família, a comunidade e os jovens líderes comunitários. Foi tal poder político que permitiu a regulamentação da vida da população, governando-a.

Nesse sentido, foi possível observar como se organizou uma rede solidária de ações entre instituições para regulamentar um conjunto de regras postas como modelo a ser seguido. Tal rede configura o que Foucault caracterizou como um conjunto de micropoderes no corpo social, com relações e articulações verticais, laterais e simultâneas. A previsão de uma vida mais produtiva, saudável e organizada tornou-se uma necessidade que dizia respeito ao coletivo das pessoas da comunidade, das famílias e de cada um individualmente.

Nas diversas campanhas realizadas foi possível observar discursos informando, assustando, prescrevendo e ensinando através de técnicas de convencimento e persuasão. Tais discursos convocavam todos e cada um a higienizar seu corpo e sua casa. Um corpo saudável otimizaria a vida e garantiria a força de trabalho. A gramática dos discursos das campanhas em favor da vida era de guerra, feitas a partir de um trabalho “armado” contra a doença, a preguiça, a ignorância e a improdutividade.

As escolhas teóricas desta tese permitiram demonstrar um poder político sobre a população, com objetivos de transformação cultural nos modos de vida. Um dos alvos desse poder era a família. As Missões Rurais ensinavam a dominar fenômenos ligados à saúde, à produção de alimentos, ao plantio, comercialização, crédito agrícola, aos cuidados com o corpo, a casa e o meio ambiente. Nesse sentido, observa-se um discurso missionário exercendo poder e produzindo os saberes necessários à transformação sugerida. A analítica desenvolvida evidencia funções estratégicas da Missão Rural, configurando certas alianças com a escola, agenciando novas rotinas, hábitos e práticas para a família. Também para a

casa-lar foi proposta outra organização espacial: ela deveria tornar-se mais saudável, higiênica e acolhedora. Essa tarefa seria da mulher mãe, que para ela deveria preparar-se desde menina. Tal discurso teve maior ênfase durante as décadas de 1950 e 1960, ressaltando uma aliança entre escola e família.

As pautas da *Revista do Ensino do Estado do Rio Grande do Sul* freqüentemente destinavam-se a orientar docentes para conhecer a comunidade sobre a qual deveriam trabalhar. Para dar conta disso, inquéritos e entrevistas mapeavam as condições sanitárias, religiosas, profissionais, morais e sociais da comunidade, mediante diversas técnicas utilizadas para diagnosticar melhor as atitudes, aptidões, habilidades, aspirações e interesses de cada comunidade. O modo de vida da população deveria ser conhecido através dos Estudos de Comunidade, para posterior intervenção.

Ao assinalar algumas conexões entre os Estudos de Comunidade e as formas de regulamentação da vida dos rurais, meu empreendimento foi no sentido de mostrar a governamentalização da população rural. Procurei evidenciar que tanto os Estudos de Comunidade quanto as Missões Rurais visavam colocar em funcionamento tecnologias de poder sobre a vida da população rural, através de ações que ativassem “um repertório de condutas” (Rose, 2001b, p.51), mediante utilização de outras formas de organização, produção e ocupação do espaço.

É interessante assinalar como se consolidou discursivamente um elo de ligação entre as instituições e como os docentes eram convocados a participar. Nesse sentido, orientações pedagógicas davam conta de um roteiro que definia como objeto de estudos a família, a comunidade, o aluno e a escola. A metodologia de pesquisa enunciada era minuciosamente conduzida, delineando técnicas como entrevistas, questionários, observações, visitas domiciliares, excursões e até autobiografias. Para tais estudos, alguns saberes, mais do que outros, eram enfatizados. Trata-se da estatística e da sociologia, especialmente a sociologia rural. Estas fizeram uma parceria perfeita para contribuir com o objetivo de conhecer as famílias e a comunidade.

A leitura de Foucault permitiu perceber no corpo social micropoderes em relação e articulação. Nesse sentido, nada escapa aos braços do poder; a educação de ex-alunos é uma evidência disso, os quais foram alvo de investimentos estratégicos de uma vontade de poder-saber, de modo a educá-los e formá-los. Os jovens rurais foram alvo de um poder político, que, objetivou constituí-los, como líderes, através de um saber generificado. Esses saberes estavam respaldados na moderna sociologia rural, juntamente com as ciências agrárias, a

economia doméstica, as técnicas industriais, o cooperativismo, com todos seus conteúdos organizativos e econômicos.

A analítica de governmentação efetuada permitiu observar que investimentos de poder sobre os jovens ativaram economicamente um dispositivo político de gênero para a divisão do trabalho nas pequenas propriedades rurais. Uma maior produtividade exigia, além de outras formas de organização do trabalho, uma planificação de tipos de atividade. Não há dúvida de que foi sobre o trabalho que incidiu a maioria das ações de formação juvenil. Ensinar a trabalhar de modo mais produtivo, organizado e rentável era necessário. Enunciados evidenciam que dispositivos de constituição das identidades de gênero estiveram conectados com um dispositivo de classe, ou seja, a posição trabalhador/a rural passa a ser marca identitária. O trabalho pedagógico acontecia nos Centros de Orientação de Líderes Locais, através de uma produção planificada e modernizada.

Os discursos evidenciam que até, pelo menos, a década de 1960, houve um intenso investimento na formação de jovens líderes comunitários. Contudo, a intensidade de tais preocupações diminuiu ou quase desaparece nos discursos da década de 1970. Outras preocupações passam a fazer parte das pautas da Revista, tanto que a configuração editorial muda e a Seção Educação Rural deixa de existir.

Observo, no entanto, no período delimitado para investigação, a recorrência de enunciados que ao visibilizarem determinados saberes, territorializaram certas posições de sujeitos. Assim observo que o Centro de Treinamento de Cooperativismo foi um espaço tipicamente masculino, no qual tratava-se de exercitar, além de técnicas de produção que disciplinarizavam o trabalho agrícola, formas de liderança e organização cooperativa. Vivenciar a divisão do trabalho seria uma exigência, não apenas dos processos urbanos de industrialização, mas também dos rurais. Num outro lugar, identidades femininas eram confirmadas em um espaço generificado no interior do qual faziam cursos com aprendizagens relativas aos cuidados com o lar, a casa e seus arredores. O espaço da casa territorializa a feminilidade e sua construção acontece desde a infância, também pela via escolar. Na biopolítica do lar (casa-mulher-criança), a posição da mulher-mãe-esposa entre o lar-casa e a escola parece ser um elo importante para o governmentação da população rural como um conjunto de seres vivos, neste caso a família, como também dos indivíduos, crianças, jovens, homens.

Ao dar por encerrado este estudo, é conveniente assinalar que muitas outras questões emergiram no decorrer da pesquisa, e ficaram a merecer investimentos investigativos futuros.

Considero um trabalho de tese um longo processo de pesquisa em que se delineiam muitas possibilidades de formular questionamentos e problematizações para serem debatidos, explorados, trabalhados. Dentre esses, assinalo interrogações que me instigam a prosseguir: o que acontece com a educação rural a partir dos anos 1980? Que direções ela toma? Como, discursivamente, ela vem sendo constituída desde então?

Referências Bibliográficas

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval M. de. *A invenção do Nordeste e outras artes*. São Paulo: Cortez, 1999.

ALMEIDA, Jalcione. Da ideologia do progresso à idéia de desenvolvimento (rural) sustentável. In: ALMEIDA, Jalcione; NAVARRO, Zander (orgs.). *Reconstituindo a agricultura*. 2 ed. Porto Alegre: Ed. Universidade, 1998.

BARROS, Manoel de. *Gramática expositiva do chão*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1990.

BASTOS, Maria Helena C. *O novo e o nacional em Revista: A Revista do Ensino do Rio Grande do Sul (1939-1942)*. São Paulo: USP, 1994. 457f. Tese (Doutorado em Educação) - Curso de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 1994.

BASTOS, Maria Helena Camara. Apêndice – A Imprensa Periódica Educacional no Brasil (1808-1944). In: CATANI, Denice Bárbara; BASTOS, Maria H. Camara, (orgs.). *Educação em revista: a imprensa periódica e a história da educação*. São Paulo: Escrituras, 1997. p 47-75.

BENJAMIN, César e CALDART, Roseli Salette. *Projeto popular e escolas do campo*. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 2000.

BOMENY, Helena Maria Bousquet. *Os intelectuais da Educação*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar 2001.

BRUM, Argemiro Jacob. *Modernização da Agricultura: trigo e soja*. Petrópolis: Vozes, 1988.

BUJES. Maria Isabel Edelweiss. *Infância e maquinarias*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. Descaminhos. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). *Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 11-33

CADERNO PEDAGÓGICO II. Conferência Estadual por uma Educação Básica do Campo. Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação/RS, 2002.

CALAZANS, Maria Julieta. Para compreender a Educação do Estado no meio rural (Traços de uma trajetória). In: THERRIEN, Jacques; DAMASCENO, Maria Nobre. *Educação e Escola no Campo*. Campinas: Papyrus, 1993. p 15-40

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. *Molde Nacional e Fôrma Cívica: higiene moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação (1924-1931)*. Bragança Paulista: EDUSF, 1998.

CATANI, Denice Bárbara; BASTOS, Maria Helena Camara. *Educação em Revista: a imprensa periódica e a história da educação*. São Paulo: Escrituras, 1997.

COSTA, Marisa Vorraber (org.). *Escola básica na virada do século: cultura, política e currículo*. Porto Alegre: FAGED/UFRGS, 1995.

_____. *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. Porto Alegre: Mediação, 1996.

_____. (org.). *Estudos culturais em educação*. Porto Alegre: Ed. Universidade, 2000.

CORAZZA, Sandra, M. Planejamento de ensino como estratégia de política cultural. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa (org.). *Currículo: questões atuais*. Campinas, SP: Papirus, 1997. p. 103-143.

_____. *História da infânciamorte e a-mais-valia de uma infância sem fim*. Ijuí: Ed. UNIJUI, 2000.

DELEUZE, Gilles. O que é um Dispositivo? In: _____. *O Mistério de Ariana*. Lisboa: Veja, 1996. p. 83-96.

EWALD, François. *Foucault a norma e o direito*. Lisboa: Vega, 1993.

FARIAS FILHO, Luciano M. de (org.). *Educação modernidade e civilização*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Por uma educação básica do campo. In: ARROYO, Miguel Gonzáles; FERNANDES, Bernardo Mançano. *A educação básica e o movimento social do campo*. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999. p. 85.

FISCHER, Beatriz T. Daudt. *Professoras: histórias e discursos de um passado presente*. Porto Alegre: UFRGS, 1999. 203f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1999.

FONSECA, Márcio Alves. *Michel Foucault e a constituição do sujeito*. São Paulo: EDUC, 1995.

_____. *Michel Foucault e o direito*. São Paulo: Max Limonda, 2002.

FONSECA, Maria Teresa Lousa da. *A extensão rural no Brasil, um projeto educativo para o capital*. São Paulo: Loyola, 1985.

FOUCAULT, Michel. *História da Sexualidade III. O cuidado de si*. 6 ed. Tradução de Maria Theresa da Costa Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

_____. *Microfísica do poder*. Organização e Tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1990.

_____. *Vigiar e punir*. 8 ed. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1991.

_____. Verdade e Subjetividade. *Revista de Comunicação e Linguagens*. Lisboa: Edições Cosmos, n.19, p. 203-233, 1993a.

_____. *História da Sexualidade I. A vontade de saber*. 11 ed. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1993b.

_____. *História da Sexualidade II. O uso dos prazeres*. 7 ed. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1994.

_____. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. *Michael Foucault, uma trajetória filosófica*. Tradução de Vera Porto Carrero. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995a. p. 231-249.

_____. *Tecnologias Del yo y otros textos*. Barcelona: Paidós, 1995b.

_____. *A ordem do discurso*. 6 ed. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola. 1996a.

_____. *Verdade e formas jurídicas*. Tradução de Roberto Machado e Eduardo Morais. Rio de Janeiro: NAU, 1996b.

_____. *A Arqueologia do Saber*. 5 ed. Tradução de Luis Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997a.

_____. *Resumos dos Cursos do Collège de France*. Tradução de Andrea Daher. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997b.

_____. *Em defesa da sociedade*. Tradução de Maria Hermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1999a.

_____. Aula de 17 de março de 1976. In: _____. *Em defesa da sociedade*. Tradução de Maria Hermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1999b.

_____. *Os anormais*. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* 12 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

GALEANO, Eduardo. *Las palabras andantes*. Montevideo: Ediciones Del Chanchito, 1999.

GARCIA, Maria Manuela Alves. *A função pastoral-disciplinar das pedagogias críticas*. Porto Alegre: UFRGS, 2000. 155f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2000.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1989.

GUATTARI, Félix e ROLNIK, Suely. *Microfísica: cartografias do desejo*. Petrópolis: Vozes, 1986.

IANNI Otávio. *Estado e planejamento econômico no Brasil*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1971.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 35-86.

LARROSA, Jorge.. Literatura, experiência e formação. Entrevista concedida a Alfredo Veiga-Neto. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. Porto Alegre: Mediação, 1996. p. 133-160.

_____.A construção pedagógica do sujeito moral. In: SILVA, Tomaz T. da (org.) *Liberdades Reguladas*. Petrópolis: Vozes, 1998.p. 46-75.

_____.Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*. Tradução de João Vanderlei Geraldí. Jan/Fev/Mar/Abr, 2002, n.19

LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (orgs.). *Habitantes de babel: políticas e poéticas da diferença*. Tradução de Semíramis Gorini da Veiga. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

LEITE, Sérgio Celani. *Escola Rural: urbanização e políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1999.

LINHARES, Maria Yeda e SILVA, Francisco Carlos Teixeira da. *História da agricultura brasileira: Combates e controvérsias*. São Paulo, Brasiliense, 1981.

MACHADO, Roberto et alii. *Da(nação) da norma. Medicina social e constituição da psiquiatria no Brasil*. Rio de Janeiro: Graal, 1978.

MARTINS, José de Souza. A valorização da escola e do trabalho no Meio Rural. *Em Aberto*. Brasília, DF: INEP, ano 1, n. 9, p. 7-18, set. 1982.

NARODOWISKI, Mariano. A infância como construção pedagógica. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). *Escola básica na virada do século: cultura, política e currículo*. Porto Alegre: FAGED/UFRGS, 1995. p. 57-63.

NAVARRO, Zander. Desenvolvimento rural no Brasil: os limites do passado e os caminhos do Futuro. In: *Estudos Avançados*. Dossiê: Desenvolvimento Rural. São Paulo, v. 15, n. 43, p. 76-98. set./dez. 2001.

PALAMIDESSI, Mariano Ismael. Curriculum y Problematizaciones: moldes sobre lo cotidiano. In: GVIRTZ, Silvina (org.). *Textos para repensar el día a día escolar: sobre cuerpos, vestuarios, espacios, lenguajes, ritos y modos de convivencias en nuestra escuela*. Buenos Aires: Santillna, 2000. p. 213-242.

_____. El orden y detalle de las cosas enseñables. Tese de Doutorado em Educação. Porto Alegre: PPGEDU/UFRGS, 2001.

PERES, Eliane. Educação das vontades, domínio de si: a criança-educanda no discurso de renovação pedagógica e as práticas de objetivação e de subjetivação da infância. Anais VII - *Encontro Sul Rio Grandense de Pesquisadores em História da Educação*. Pelotas, maio. 2001. p. 242-260.

POPKEWITZ, Thomaz S. *Reforma Educacional: uma política sociológica – poder e conhecimento em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____. Reforma Educacional e Construtivismo. In: SIVA, Tomaz Tadeu da. (org.). *Liberdades Reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu*. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 95-142.

POPKEWITZ, Thomaz S. *Lutando em Defesa da Alma: a política do ensino e a construção do professor*. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

PORTOCARRERO, Vera; CASTELO BRANCO, Guilherme (org.). *Retratos de Foucault*. Rio de Janeiro: NAU, 2000.

ROSE, Nikolas. Governando a alma: a formação do eu privado. In: SILVA, Tomaz T. da (org.). *Liberdades Reguladas*. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 30-45

_____. Inventando nossos eus. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Nunca fomos humanos: nos rastros do sujeito*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001a. p. 137-204.

_____. Como se deve fazer a história do eu? *Educação & Realidade*. Porto Alegre, v.26, n.1, p. 34-57, jan./jun.2001b.

SILVA, Graziela Moraes Dias da. *Sociologia da sociologia da educação: caminho e desafios de uma Policy science no Brasil (1920-1970)*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2001. 170f. Dissertação (Mestrado em Antropologia) - Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2001.

SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. (org.). *Liberdades Reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu*. Petrópolis: Vozes, 1998.

SIMOLA Hannu; HEIKKINEN Sakari; SILVONEN Jussi. A catalog of possibilities: Foucaultian History of Truth and Education Research. In: POKEWITZ, Thomas S. BRENNAN, Marie (eds.). *Foucault's Challeng: discourse, knowlwdge and power in education*. New York: Teachers College, 1998.

SOUZA, Jane Felipe de. *Governando mulheres e crianças: jardins de infância em Porto Alegre na primeira metade do século XX*. Porto Alegre: UFRGS, 2000. 200f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2000.

SOUZA, Rosa de Fátima. Inovação Educacional no século XIX: A construção do currículo da escola primária no Brasil. *Cadernos CEDES – Educação, Sociedade e Cultura no século XIX: discursos e sociabilidades*. Campinas, SP: CEDES, n. 51, p. 9-28, 2000.

VARELA, Julia; ALVAREZ-URÍA, Fernando. *Arqueologia de la escuela*. Madri: La Piqueta, 1991.

_____. A maquinaria escolar. *Teoria & Educação*. Porto Alegre, n. 6, p. 68-96, 1992.

VARELA, Julia. O estatuto do saber pedagógico. In: SILVA, Tomaz Tadeu. da (org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 87-96.

_____. Categorias espaço-temporais e socialização escolar: do individualismo ao narcisismo. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. Porto Alegre: Mediação, 1996.

VIDAL, Diana Gonçalves. *O exercício disciplinado do olhar: livros, leituras e práticas de formação docente do Instituto de Educação do Distrito Federal (1932-1937)*. Bragança Paulista: Universidade São Francisco, 2001.

VEIGA-NETO, Alfredo; WORTMANN, Maria Lúcia. *Estudos Culturais da Ciência & Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

VEIGA-NETO, Alfredo. *A ordem das disciplinas*. Porto Alegre: UFRGS, 1996. 317f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1996.

VEIGA-NETO, Alfredo. Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. In: PORTOCARRERO, Vera; CASTELO BRANCO, Guilherme (orgs) *Retratos de Foucault*. Rio de Janeiro: NAU, 2000. p. 179-217.

_____. *Governabilidade ou Governamentalidade?* Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/faced/alfredo/governo.1htm>>. Acesso em: 20 de abril de 2001.

KOLLING, Edgar Jorge et alli. *Por uma educação básica do campo*. Livro 1. Brasília: UNB, 1999. 98p.

WALKERDINE, Valerie. Uma análise foucaultiana da pedagogia construtivista. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Liberdades reguladas*. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 143-216.

WESCHENFELDER, Noeli Valentina. *A identidade sociocultural das crianças da periferia urbana de Ijuí e o processo de alfabetização*. Santa Maria: UFSM, 1996. 178p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, 1996.

_____. *As produções culturais no Movimento Sem Terra: significações e identidades*. Unijuí, 1998-2000.

WILLIS, Paul. *Aprendendo a ser trabalhador: escola, resistência e reprodução social*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

WOORTMANN, Klass. A comida, a família e a construção do gênero feminino. In: Rev. de Ciências Sociais. Rio de Janeiro. Vol.29, n 1.1986.p.103-130.

WORTMANN, Maria Lúcia Castagna. A história da educação em ciência no Rio Grande do Sul: uma análise a partir de textos publicados na Revista do Ensino (1939-1970). *Anais do IV Seminário Luso-brasileiro de história da Educação*. Porto Alegre, 2000.

WORTMANN Maria Lúcia Castagna & VEIGA-NETO, Alfredo José. *Estudos Culturais de Ciência & Educação*. Belo Horizonte:Autêntica, 2001.

Corpus discursivo

REVISTA DO ENSINO. Porto Alegre: Monumento S.A, n. 01, set. 1939.

_____. n. 02, out. 1939.

_____. n. 05, jan. 1940.

_____. n. 09, maio 1940.

_____. n. 13, set.1940.

_____. n. 13, out. 1940.

_____. n.05, maio 1942

_____. n.03, nov 1951.

_____. n. 10, out. 1952.

_____. n. 18, out. 1953.

_____. n. 28, mar. 1955.

_____. n. 29, abr. 1955.

_____. n. 31, jun. 1955.

_____. n. 32, ago. 1955.

_____. n. 33, set. 1955.

_____. n. 35, nov. 1955.

_____.n.40, set. 1956.

_____. n. 41, out./nov. 1956.

_____. n. 42, mar. 1957.

_____. n. 43, abr. 1957.

_____. n. 44, maio 1957.

_____. n. 55, set. 1958.

_____. n. 56, out. 1958.

_____. n. 57, nov. 1958.

_____. n. 80, nov. 1961.

_____. n. 83, maio 1962.

_____. n. 89, nov. 1962.

_____. n. 83, jan 1963

_____.n.90, mar. 1963

_____.n.91,abr. 1963

_____. n. 94, jul. 1963.

_____. n. 97, out. 1963

_____. n. 99, nov. 1964.

_____. n. 100, jan. 1965.

_____. n. 102, mar. 1965.

_____. n. 104, maio 1965.

_____. n. 105, jun. 1965.

_____. n. 107, out. 1966.

_____. n. 116, abr. 1968.

_____. n. 118, ago.1968.

_____. n. 124, set. 1969.

_____. n. 126, mar. 1970.

_____. n. 127, abr.1970.

_____. n. 129, jun. 1970.

_____. n. 130, ago.1970.

_____. n. 134, out.1970.

_____. n. 139, abr. 1972.

_____. n. 140, abr. 1972.

_____. n. 143, set.1972.

_____. n. 144, out.1972.

_____. n. 148, maio 1972.

SILVA, Ruth Ivoty Torres da. *A Escola Primaria Rural*. Porto Alegre: Globo, 1952.