

A DOCÊNCIA E AS INSTITUIÇÕES ESCOLARES: PAUTAS DAS POLÍTICAS CULTURAIS PARA EDUCAÇÃO RURAL¹

Noeli Valentina WESCHENFELDER
UNIJUI/RS
noeli@unijui.edu.br

Resumo: O artigo pretende ressaltar alguns nexos entre o planejamento e o governo dos rurais escolares e tem origem em minha tese de doutorado em Educação, a qual procura mostrar uma história sobre a educação dos rurais nas décadas de 1950 e 1960 – uma história de poder, de saberes e de subjetivação. O estudo permite afirmar que docentes rurais tiveram a pauta de um currículo cultural constituída por discursos que orientaram e prescreveram as ações pedagógicas da época. Tais políticas culturais enfatizavam a mudança de mentalidade agrícola e funcionavam como território específico de construção de identidade.

Palavras-chave: Educação rural. Docência. Governo. Planejamento

Abstract: The article intend to highlight some connections between planning and government of rural school individuals and has its origin in my Ph.D. thesis in Education, which intends to show a history about rural people's education in the 50's and in the 60's – a history of power, knowledge and subjectification. The study allows affirming that rural teachers had guidelines of a cultural curriculum constituted of discourses that directed and prescribed the pedagogical actions in that period. These cultural policies emphasize the change of rural mentality and worked as a specific territory of identity construction.

Keywords: Rural education. Teaching. Government. Planning

Esse artigo pretende discutir o modo como a docência e as instituições rurais estiveram presentes nas pautas da *Revista do Ensino do Rio Grande do Sul*², especificamente,

¹ Uma primeira versão deste artigo foi apresentada no IV Congresso Brasileiro de História da Educação, na IV Coordenada: Instituições, práticas escolares e mundo rural, Goiânia, 2006.

² A Revista foi criada em 1939, na esteira das estratégias de difusão do escolanovismo. O impresso pedagógico teve grande importância para a época e em todo o Brasil foram editados periódicos desse tipo. A Revista parou de circular em 1943 em função da II Guerra Mundial, sendo retomada sua publicação em 1951, período em que a tiragem média era de 20.000 exemplares mensais. Nas décadas seguintes até meados de 1978 atingiu em anos de maiores picos a média de 50.000 exemplares mensais. Um estudo detalhado sobre esta Revista foi realizado por Maria Helena C. Bastos (1994). A pesquisadora justifica a grande procura do impresso entre os docentes, pela “elaboração de um corpus de saberes e de saberes-fazer”, proporcionando à Revista, na época, um “status de conhecimento científico” (1997).

em sua *Seção Educação Rural*³ e no manual didático *Escola Primária Rural*⁴ nas décadas de 1950 a 1970. A problematização tem origem em uma pesquisa⁵, cuja tarefa investigativa foi mostrar o campo da educação rural como objeto de minucioso esforço de governmentação. O estudo 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 leitura realizada segue a perspectiva dos Estudos Culturais Contemporâneos e as contribuições da teorização de Michel Foucault, permitindo observar e refletir sobre a docência na política cultural. Os textos analisados foram considerados poderosos artefatos culturais utilizados para a formação docente na época, pois veicularam detalhadamente políticas relativas ao ensino rural. As prescrições endereçadas ao magistério gaúcho e, através dele, à comunidade evidenciam alguns investimentos de poder sobre os escolares, tecnologias que colocaram em ação instrumentos disciplinares com vistas ao aparelhamento da instituição escolar, formação-atualização docente e educação integral dos estudantes, através do Clube Agrícola.

Este artigo trata, exatamente, de mostrar como algumas tecnologias disciplinares agem sobre os corpos escolares rurais, tornando-os produtivos, educando-os para novas formas de trabalho agrícola. Nesse sentido pretendo descrever “como o poder se exerce” (FOUCAULT, 1995), utilizo alguns conceitos para problematizar questões que dizem respeito ao campo da educação rural, tomando-a enquanto dispositivo de poder-saber. Valho-me do que Foucault mostrou: “as relações de poder estão presentes em quaisquer relações sociais, sua lógica seria

³ A Revista manteve, até o início dos anos 70, seções destinadas aos vários níveis de ensino: primário, pré-primário, magistério e educação de adultos e adolescentes. Dentre estas, uma delas destinava-se à Educação Rural com orientações especificamente voltadas aos docentes rurais em sua ação pedagógica junto à escola, além de sugestões e campanhas voltadas para a comunidade. As prescrições veiculadas foram compondo um conjunto de regularidades, temas e “coisas ensináveis” aos rurais. Meu argumento, com base nas leituras dos documentos e no aporte teórico utilizado, 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.

⁴ Trata-se do livro *Escola Primária Rural*, escrito pela professora Ruth Ivoty da Silva, auxiliar-técnico do Centro de pesquisa e Orientação Educacional (CPOE) da Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Rio Grande do Sul. Estou considerando este livro, de ampla tiragem e uso, como um manual didático-pedagógico, à medida que seu texto compõe um conjunto de orientações didáticas para uma proposta pedagógica bem específica. São prescrições que fazem parte de políticas culturais para educação rural, um exemplo disso é o Sistema/Plano de Educação Rural, elaborado no início da década de 1950 e proposto para o ensino primário rural até o início dos anos 70. As atividades pedagógicas, agrícolas e escolares foram distribuídas, descritas, sugeridas, combinadas. . Percebe-se que 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. A leitura do manual permite perceber como o poder disciplinar da escola rural deveria investir corpos e vontades, fazendo surgir um corpo de conhecimentos específicos para a educação rural. Tal análise é possível mediante ferramentas teóricas que permitiram a leitura das práticas pedagógicas prescritas enquanto atividades governamentais.

⁵ Trata-se da pesquisa: **Uma história de Governmentação e de Verdades: Educação Rural no RS (1950-1970)**. Tese de Doutorado. Porto Alegre: PPGEDU/URGS, 2003.

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)” (p. 240), pondo em movimento mais que uma ação, “um conjunto de ações que se induzem e se respondem umas às outras” (ibidem).

O autor vai nos dizer algo novo e importante: 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 (FOUCAULT, 1995, p. 243). No caso deste estudo, suponho que o poder é um modo de ação sobre a ação docente, sobre ações da população escolar rural, sua família, e, conforme o autor, “o poder em atos, governando” (p. 243).

Em *Vigiar e Punir* (1991), 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. 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, 1996, p. 118-119). A dominação de corpos escolares seria realizada através da disciplina, uma máquina do poder, lugar onde o trabalho pedagógico acontece cotidianamente, ou aquilo que Foucault (1999) chamou de “tecnologia disciplinar do trabalho” (p. 288). As prescrições presentes nos discursos da Revista e do Manual estão sendo olhadas no seu detalhe, naquilo que prescrevem para seqüestrar corpos agindo sobre os mesmos, propondo cuidados higiênicos, ensinamentos, modos de viver, de trabalhar, de poupar e de consumir.

O autor 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 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.

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.

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, o que supõe mudanças, segundo Varela, “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” (1995, p. 43). O alerta é produtivo à problematização realizada, especialmente, tratando-se dos discursos que prescreveram o aparelhamento da escola rural, a distribuição do espaço, os tempos e a organização de atividades escolares em locais específicos como, por exemplo, o clube agrícola.

1 Tecnologias de poder sobre os rurais escolares

A perspectiva teórica assumida permite desenvolver a hipótese de que tecnologias de poder sobre os escolares rurais tenham sido postas em ação em vários espaços e momentos, uma vez que a educação integral era o grande objetivo de governo. Tal objetivo aparece em enunciados que se multiplicam como fixar os indivíduos na zona rural, promover a melhoria de suas condições de vida e do meio. A proposta veiculada era ensinar os rurais a trabalhar e produzir mais e, principalmente, produzir de outro modo: era preciso “mudar a mentalidade agrícola”.

Utilizo algumas ferramentas foucaultianas para mostrar o poder em exercício, analisando: a Educação Integral, desenvolvida através do Clube Agrícola, como um lugar para o exercício da atividade agrícola, promovendo a educação física, moral, intelectual, social e econômica das crianças; a formação específica e contínua do magistério – atualizado, informado e orientado através de periódicos e manuais pedagógicos; o aparelhamento da escola rural – dando conta de constituir um lugar para o trabalho pedagógico ser desenvolvido, um espaço no qual a aprendizagem e o exercício da nova mentalidade agrícola deveria ser efetivada.

2 A educação integral e o Clube Agrícola

A educação integral dos escolares rurais, especialmente na década de 1950, visava promover a educação física, intelectual, moral, social, artística e econômica das crianças. Diante de tal enunciado recorrente é que realizo uma análise, no que se refere à questão disciplinar, buscando assinalar como as prescrições constituem investimentos de poder sobre os escolares rurais, no caso, os alunos. A educação integral dos escolares foi proposta a partir dos Clubes Agrícolas. O Clube Agrícola foi orientado para ser um elo da escola com a vida rural, uma re-ligação necessária aos novos tempos vividos no pós-II Guerra Mundial (SILVA, 1952).

Entre os objetivos gerais visados, destacava-se que “seria conveniente educar no sentido da formação de hábitos e atitudes tendentes a criar mentalidade agrícola” (SILVA, 1952, p. 43). Além disso, 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, igualmente, a examinar esses problemas, a fim de que participe, posteriormente, na solução dos mesmos, dentro de suas possibilidades (SILVA, 1952, p. 44).

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, recomendavam o registro de todas as atividades desenvolvidas. Para tanto, um arsenal de fichas, relatórios e comprovantes eram sugeridos aos escolares.

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 “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, havia destaque especial para aqueles 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 quais os conteúdos agro-econômicos.

Considero interessante assinalar o universo discursivo em que são divulgados os 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 Rural⁶. 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 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. Sublinho a importância de 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

⁶ 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.

(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 infantil⁷, 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. É possível assinalar 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. Para além dos aspectos da socialização da escola, a aquisição de técnicas, formação de conceitos, hábitos e atitudes são destacadas (SILVA, 1952).

A formação dos 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. 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 trabalho nos clubes ensinaria outras coisas às crianças e às famílias, diziam 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). As “vantagens desse

⁷ 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 em matérias da Revista nos anos de 1957 e 1958. Tal Congresso era dirigido a todas as crianças, tanto rurais como urbanas.

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).

Os enunciados referem-se à necessidade dos rurícolas desenvolverem conhecimentos relativos aos cuidados com o meio natural em que viviam. Nessa perspectiva, trabalhavam-se noções básicas de agronomia, com vistas a uma maior produtividade. Difundia-se um discurso agrônomo modernizador para superar os problemas decorrentes da pouca fertilidade dos solos esgotados por anos de cultivo e desgastados 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 de Revolução Verde⁸. 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 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. Os 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.

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

⁸ A Revolução Verde foi um grande programa de modernização do campo, com objetivo explícito de contribuir para o aumento da produção e da produtividade agrícola no mundo. O início do programa foi durante a segunda 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” (BRUM, 1988, p. 47). Segundo o pesquisador “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” (*ibidem*).

convivência, participação e produção através do trabalho. A eficiência de uma educação integral, conforme veiculava a Revista, 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. 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.

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. A distribuição dos indivíduos no espaço seria necessária para garantir a supervisão do adulto. Portanto, “torna-se essencial à 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).

3 O aparelhamento da escola rural

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 imperativo era aparelhar a escola rural, colocar em funcionamento novas formas de organização do espaço. A orientação apresentada aos docentes dava-se no sentido de construir uma “escola primária rural diferenciada” (SILVA, 1952, p. 56). 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. 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 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 rurícola 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 às atividades a serem realizadas nas diferentes séries do curso primário, ou seja: à liga dos amigos das plantas, comemoração do dia da árvore, excursões, auditórios, museu, cooperativa e biblioteca. Seriam as chamadas instituições complementares da escola rural, detalhadas constantemente também na Revista, consideradas como espaços que territorializam⁹ uma identidade rural, aquela que se diz distinta da urbana. Constituir-se-iam lugares a fixar características rurais, masculinas e femininas, infantis e juvenis, através da problematização realizada.

Novos espaços de aprendizagem são propostos, menciono algumas das instituições que complementariam a ação da escola. Uma extensa lista, intitulada Experiências, deveria ser

⁹. “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).

realizada 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. Objetivos eram propostos para o professor rural com a organização da Liga dos Amigos da Natureza. Preconizava-se a integração na comunidade escolar, da criança recém-ingressa, a partir da formação da mentalidade agrícola, assim como era evidenciada a “dignificação do trabalho rural, inculcando o amor à terra e o reconhecimento do seu valor” (SILVA, 1952, p. 201).

O manual didático sugeria aos docentes 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”, para tanto recomendavam o envolvimento de famílias, exército, igreja, associações e políticos. A excursão era procedimento metodológico detalhado, desde seus objetivos, preparação do material necessário, até sua realização e posterior verificação. Era aos docentes que os discursos se dirigiam, por isso destacavam a função do professor, para “orientar a livre verbalização das crianças e seu registro, esclarecendo e complementando dúvidas” (*ibidem* p. 223).

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 desenvolvida. Não seriam atividades quaisquer, mas atividades de expressão das informações coletadas junto à comunidade. O auditório não era apresentado como uma instituição complementar à escola, mas como um “recurso interessante para difundir práticas democráticas e formar atitudes sociais nas crianças” (SILVA, 1952, p. 224).

A visibilidade pública do trabalho realizado na escola era evocada 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 no interior 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. 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 à visitação.

O jornal escolar era sugerido 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).

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. Outras qualidades ainda seriam desenvolvidas a partir da vivência do cooperativismo, como hábitos de “economia inteligente”. 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, consolidar hábitos e conceitos.

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.

4 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 país¹⁰. Tais discursos eram endereçados aos professores/as, quando propunham, sugeriam, orientavam modos de ensinar, de ser e de agir, fazem parte das estratégias de difusão do que se convencionou chamar de pedagogia da escola nova, retomadas na década de 1950. Ao analisar as estratégias editoriais de difusão do escolanovismo no Brasil, Carvalho (1998) enfatiza que o impresso pedagógico

¹⁰ 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.

desempenhou importante papel “como dispositivo de regulação e modelagem do discurso e da prática pedagógica do professorado” (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, ou seja, a conduta docente foi sendo orientada, guiada por práticas discursivas que definiam aos poucos um campo de ação, um currículo para a educação rural.

A criação de Escolas Normais Regionais, bem como a criação de novas disciplinas nos cursos de formação de professores foi importante local para a constituição de um modo específico de ser docente. 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 evidenciar 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. São alguns discursos sobre como deveriam ser conduzidas as ações docentes que apresento para problematizar como uma verdade foi inventada¹¹. 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:

¹¹ 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.

É óbvio que o professor rural não precisa ser um sociólogo nem técnico em agricultura; basta-lhe um 'quantum' de conhecimentos gerais e práticos nestes 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).

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 8.530¹². Este propõe que se estruture o Ensino Normal em outras bases, segundo os enunciados, “aos moldes da Escola Ativa¹³.” Certas qualidades eram exigidas, como a 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 formação¹⁴. Alguns atributos eram mais valorizados que outros, como liderança e amor ao meio rural, o que somente seria possível se tivesse a professora vocação para o magistério e se fixasse moradia na localidade onde lecionava. Além dos requisitos mencionados, à Escola Normal Regional caberia atender à exigência de formação docente, inscrita no Plano/Sistema de Educação Rural¹⁵. O ponto de partida para tal formação¹⁶ deveria ser a preparação do mestre. Aconselhava-se um estágio já nas respectivas Delegacias Regionais de Ensino.

¹² De 2 de janeiro de 1946, da Lei Orgânica Federal do Ensino Normal.

¹³ Os discursos veiculavam que somente a Escola Ativa poderia dar ao magistério o preparo básico para a mudança, uma necessidade dos novos tempos vividos pela sociedade brasileira.

¹⁴ “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).

¹⁵ Trata-se do Sistema/Plano de Educação Rural, exposto no manual *A escola primária rural*, 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). O texto diz 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*).

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. As crianças aprendiam novas formas de trabalho, novos valores e, sobretudo, novas relações de trabalho, tanto pessoais quanto comerciais. Percebe-se que outra cultura escolar estaria sendo produzida por uma educação bem distinta, aquela que ensinaria uma forma de trabalho específica aos jovens rurais¹⁷. Tratava-se da constituição de sujeitos escolares rurais como fenômeno de ordem cultural¹⁸. 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 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***

¹⁶ 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 ocorreu num período que vai de 1935 até por volta de 1954 (SILVA, 1952, p. 38).

¹⁷ Para fazer tal afirmação considerei a obra de Paul Willis (1991), intitulada Aprendendo a ser trabalhador.

¹⁸ Conforme autores do campo dos Estudos Culturais como Stuart Hall, por exemplo.

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”¹⁹ pedagógica que os docentes precisariam aprender e colocar em funcionamento. O planejamento de ensino foi objeto discursivo na formação de professores e esteve em pauta na Revista do Ensino 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 aquela?

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

¹⁹Estou utilizando “alquimia” no sentido que trabalha Popkewitz (2001, p. 105).

saúde, bons hábitos de higiene, alimentação e produção agrícola - finalizavam as reportagens apresentando o modo de enfrentar o problema.

A questão a ser feita parecia ser sobre como deveriam acontecer as mudanças necessárias. Em última instância, orientavam sobre o que deveria ser feito para que os rurícolas fossem transformados, “normalizados”. Nesse sentido, a planificação de outros modos de vida era imprescindível. 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, 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 através dos 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 multisseriadas²⁰, 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

²⁰ 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.

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, 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”. Tratava-se de uma “alquimia pedagógica”, ou seja, um processo através do qual campos disciplinares seriam transformados em matérias escolares. Na educação dos rurais é possível evidenciar, conforme demonstro no decorrer deste texto, diversos campos disciplinares²¹ 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 linguagem²².

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).

Os passos do referido planejamento eram minuciosamente especificados, destacadas suas utilidades e eficiências para trabalhar, além de certos conteúdos, a disciplina e a autonomia dos escolares (RE, n. 40, 1956). Ressaltava-se “a importância do professor, entre outras coisas, 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.

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,

²¹ Refiro-me à educação sanitária, sociologia rural, ciências agrônômicas, economia e outros campos distribuídos nas matérias escolares como ciências naturais, matemática, história, geografia etc.

²² Tais estratégias já foram mencionadas no texto, no entanto, muitas outras foram utilizadas como, por exemplo, aquela que denomino como a fixação de condutas para os docentes.

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.

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. Interessa aqui assinalar aspectos relativos aos processos de subjetivação, ou seja, mostrar que as práticas de planejamento também colocavam em ação tecnologias do eu. 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 aprendessem a planejar. “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.

Referências

- BRUM, Argemiro Jacob. **Modernização da Agricultura**: trigo e soja. Petrópolis: Vozes, 1988.
- CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Quando a história da educação é a história da disciplina e da higienização das pessoas. *In*: FREITAS, Marcos Cezar de (org.). **História Social da Infância no Brasil**. 3ª. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2001.
- CARVALHO, Marta Maria Chagas de. A escola nova e o Impresso: um estudo sobre estratégias editoriais de difusão do escolanivismo no Brasil. *In*: FARIA FILHO, Luciano Mendes de (org.). **Modos de ler/formas de escrever**: estudos de História da leitura e da escrita no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**. Tradução de Maria Hermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I**. A vontade de saber. 11ª. ed. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1993.
- FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. *In*: DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. **Michael Foucault, uma trajetória filosófica**: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Tradução de Vera Porto Carrero. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231-249.
- FOUCAULT, Michel. **Resumos dos Cursos do Collège de France**. Tradução de Andrea Daher. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.
- FOUCAULT, Michel. **Verdade e formas jurídicas**. Tradução de Roberto Machado e Eduardo Moraes. Rio de Janeiro: NAU, 1996.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. 8ª. ed. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1991.
- FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**. Tradução de Maria Hermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- GUATTARI, Félix e ROLNIK, Suely. **Microfísica**: cartografias do desejo. Petrópolis: Vozes, 1986.
- HALL, Stuart. **A Centralidade da Cultura**: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação&Realidade*, Porto Alegre, v. 22, n.2, jul./dez., 1997. p. 17-46.
- LEITE, Sérgio Celani. **Escola Rural**: urbanização e políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 1999.
- POPKEWITZ, Thomaz S. **Lutando em defesa da alma**: a política do ensino e a construção do professor. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
- REVISTA DO ENSINO. Porto Alegre: Monumento S. A, n. 01, set. 1939.
- REVISTA DO ENSINO. Porto Alegre: Monumento S. A, n. 29, abr. 1955.
- REVISTA DO ENSINO. Porto Alegre: Monumento S. A, n. 33, set. 1955.
- REVISTA DO ENSINO. Porto Alegre: Monumento S. A, n. 35, nov. 1955.
- REVISTA DO ENSINO. Porto Alegre: Monumento S. A, n. 40, set. 1956.
- REVISTA DO ENSINO. Porto Alegre: Monumento S. A, n. 42, set. 1957.
- REVISTA DO ENSINO. Porto Alegre: Monumento S. A, n. 43, abr. 1957.

- REVISTA DO ENSINO. Porto Alegre: Monumento S. A, n. 44, maio 1957.
- REVISTA DO ENSINO. Porto Alegre: Monumento S. A, n. 55, set. 1958.
- REVISTA DO ENSINO. Porto Alegre: Monumento S. A, n. 56, out. 1958.
- REVISTA DO ENSINO. Porto Alegre: Monumento S. A, n. 57, nov. 1958.
- REVISTA DO ENSINO. Porto Alegre: Monumento S. A, n. 82, maio 1962.
- REVISTA DO ENSINO. Porto Alegre: Monumento S. A, n. 83, maio 1962.
- REVISTA DO ENSINO. Porto Alegre: Monumento S. A, n. 89, nov. 1962.
- SILVA, Ruth Ivoty Torres da. **A Escola Primária Rural**. Porto Alegre: Globo, 1952.
- 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 Challenge**: discourse, knowlwdge and power in education. New York: Teachers College, 1998.
- VARELA, Julia. Categorias espaço-temporais e socialização escolar: do individualismo ao narcisismo. *In*: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Escola básica na virada do século**: cultura, política e currículo. Porto Alegre: FAGED/UFRGS, 1995.
- 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.
- WESCHENFELDER, Noeli Valentina. **As produções culturais no Movimento Sem Terra**: significações e identidades. UNIJUÍ, 1998-2000.
- WESCHENFELDER, Noeli Valentina. **Uma História de Governo e de Verdades**: Educação Rural no RS (1950-1970). Tese de Doutorado. Porto Alegre: PPGEDU/UFRGS, 2003.
- WILLIS, Paul. **Aprendendo a ser trabalhador**: escola, resistência e reprodução social. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.